

УДК 371.3+004.738.5

О. В. ОЛІЙНИК

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ СТИЛІВ НАВЧАННЯ В ДИСТАНЦІЙНОМУ І ТРАДИЦІЙНОМУ ФОРМАТАХ (ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД)

Розглядаються зміст і значення різних стилів навчання в структурі новітніх технологій дистанційного навчання та в традиційному форматі. Аналізуються дидактичні можливості комп'ютерних комунікацій, їх особливості з метою формування комунікативних навичок і культури спілкування та диференціації стилів навчання в дистанційному і традиційному форматах.

Рассматриваются содержание и значение разных стилей обучения в структуре новейших технологий дистанционного обучения и в традиционном формате. Анализируются дидактические возможности компьютерных коммуникаций и их особенности с целью формирования коммуникативных навыков и культуры общения, а также дифференциации стилей обучения в дистанционном и традиционном форматах.

The paper examines the content and the function of the different learning styles in the structures of the modern technologies of the distance learning and the traditional format. The didactic opportunities of the computer communications and their peculiarities aimed at the creating of the communicative skills and culture along with differentiating of learning styles in the distance learning and traditional formats are examined.

У дистанційному навчанні, як і в традиційному, використовуються п'ять загальнодидактичних методів навчання, а саме: інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемний виклад, евристичний і дослідницький. Вони охоплюють усю сукупність педагогічних прийомів взаємодії викладача та студентів.

На рівні навчальних дисциплін при вивченні того чи іншого матеріалу загальнодидактичні методи в системі дистанційного навчання реалізуються через безліч прийомів, кожен з яких становить конкретну дію і виконується за допомогою різних дидактичних засобів. Серед прийомів, що використовуються в традиційній дидактиці, для дистанційного навчання можна рекомендувати: демонстрацію, ілюстрацію, пояснення, розповідь, бесіду, вправу, розв'язання задач, заучування навчального матеріалу, письмові роботи, повторення. Аналіз діяльності освітніх установ за кордоном свідчить, що при дистанційному навчанні на сучасному етапі широко використовуються інформаційно-рецептивний і репродуктивний методи в поєднанні з проблемним [1].

У міру того, як Усесвітня Павутина стає все важливішим посередником для надання можливості здобути освіту, все більше курсів пропонується у форматі он-лайн. Хоча викладачі можуть застосовувати ті ж навчальні методи в дистанційному середовищі, які вони використовували б в еквівалентному класі на території університету, дані, отримані американськими вченими в різних дослідженнях нині, свідчать про те, що вони виявлять навчальні переваги, котрі значно відрізняються одна від одної, а також інші відмітні студентські характеристики. Таким чином, викладачі можуть формувати списки навчальних стилів, збирати демографічні дані про студентів для того, щоб краще підготуватися до своїх дистанційних занять та адаптувати свої навчальні методи.

Ідея про те, що люди вчаться по-різному, не нова і, можливо, бере свій початок у древніх греків [15]. Працівники освіти протягом багатьох років відзначали, що деякі студенти надають перевагу певним методам навчання.

Дані про те, які в студента переваги в навчанні, можуть допомогти викладацькому складові в підготовці занять, проектуванні методів навчання в класі, підборі відповідних технологій і розвитку «чутливості» до різних уподобань студентів у межах дистанційної освіти.

Метою статті є визначення цих особливостей (стилів навчання), які формують унікальні навчальні переваги студента та допомагають викладачеві в плануванні малих груп і при індивідуальному підході.

Фахівці по-різному визначають стилі навчання, наприклад: це «персональні якості, що впливають на здатність студента одержувати інформацію, взаємодіяти з однокурсниками та викладачем, брати участь у процесі набуття досвіду навчання» [8]. Пропонується вважати одним із перших кроків, що працівники освіти мають зробити для того, щоб допомогти процесу навчання — це просто бути в курсі того, що існують різні стилі навчання серед студентів [2].

У галузі стилів навчання і дистанційної освіти проводилося небагато досліджень. Більшість праць спрямовані на виявлення взаємозв'язків між стилями навчання та специфічними показниками студентів: частка тих, хто залишив курс, показник тих, хто закінчив навчання, ставлення до навчання і показники високого ступеня ризику. Одним з найпопулярніших оглядів стилів навчання і саме той, котрий часто використовується в дослідженнях із дистанційного навчання, є огляд навчальних стилів Колба (ОНСК) [12]. Огляд Колба вимірює переваги стилю навчання студента у двох великих двополюсних вимірах. Згодом студенти визначають переваги або конкретного досвіду, коли вчаться, або абстрактного чи концептуального аналізу, коли набувають навички й здобувають знання. Дистанційні курси часто призводять до соціальної ізоляції та потребують більше покладатися на навички незалежного навчання. Можна припустити, що студентам з меншою потребою в аспектах конкретного досвіду більше підходить дистанційний формат

навчання. Успішні студенти телекурсу також прагнули шукати абстрактні поняття для пояснення конкретного досвіду, пов'язаного з їхнім навчанням.

Інше дослідження професора Джи присвячене вивченню впливу різних стилів навчання в «живому» курсі з дистанційної освіти [6]. Метою дослідження було вивчення переваг студентів у плані навчання, в університетській та у віртуальній аудиторіях, із вивченням показників студентів у таких напрямках: зміст курсу, показники завершення курсу й ставлення до навчання. Як дистанційна, так і традиційна групи навчалися паралельно з одним і тим же інструктором, мали ідентичне наповнення курсу, й обидві групи зустрічалися щотижня. Джи використовував методику ОНСК [3].

Згідно з висновками дослідження Джи, успішні дистанційні студенти надають перевагу незалежному середовищу навчання, тоді як успішні студенти на кампусі прагнуть працювати один з одним. Порівняно невелика група з 26 студентів вважає, що необхідно провести роботу для подальшого опрацювання цього взаємозв'язку.

За допомогою такого дослідження порушується важливе питання: «Чи є різниця між тими студентами, що записуються в класи з дистанційної освіти та їхніми партнерами на кампусі?» Якщо немає різниці в стилях навчання, тоді це означає, що викладачі можуть перенести ті ж типи навчання, що вже були успішними в традиційному середовищі, на дистанційну основу з тим же успіхом. Якщо ж існує певна різниця в навчальних стилях між групами студентів, тоді викладачам доведеться використовувати інформацію про навчальні стилі при плануванні й підготовці проведення дистанційних занять. Вважається, що викладачі мають спробувати зробити так, щоб їхні методи, матеріали, ресурси відповідали стилю навчання студента і максимально сприяли навчальному потенціалу кожного студента [13].

Знання навчальних переваг студента може слугувати мостом до успіху курсу в цілому в моделі дистанційної освіти. Якщо оптимальне навчання студента залежить від навчальних стилів і ці стилі відрізняються між дистанційними та традиційними студентами, тоді викладачі повинні знати про цю різницю і змінити свою підготовку й методи інструкування відповідно.

Коли викладачі розглядають перенесення своїх традиційних курсів на дистанційну основу, вони мають також зважати на схильність студентів до навчальних стилів. Маючи широкий вибір інструментів навчальних стилів, які можна використовувати, важливо правильно вибрати той, що відповідає унікальним вимогам дистанційного контексту. Необхідно розглянути три важливі фактори при такому виборі, а саме: розгляд передбачуваного використання зібраних даних; пошук прийняттого інструмента і поєднання його з передбачуваним використанням; нарешті, вибір найприйнятнішого інструмента [10].

Однією з відмітних особливостей більшості дистанційних класів є відсутність соціальної «віч-на-віч» взаємодії між студентами й викладачем. Здається природним, що інструментарій, використаний у дистанційній освіті, взаємодіятиме із впливом різних соціальних рушійних сил на навчальні

переваги студентів. Прикладом цьому може слугувати викладацький досвід Джи, який застосував огляд навчальних стилів Кенфілда (ОНСКф)[6]. ОНСКф виявився ефективним при використанні в дистанційній освіті, оскільки він спрямовувався на те, щоб вимірювати переваги студентів в умовах середовища (таких як потреба студентів у приєднанні до інших студентів та інструктора, і потреба студентів у незалежності або структурі). Ці різні соціальні динаміки являють одну з основних відмінностей між дистанційною освітою та традиційною на території університету. Однак огляд навчальних стилів Кенфілда, як і огляд навчальних стилів Колба, створює вузький спектр застосування для навчальних стилів, обмежуючи навчальні переваги одним чи двома вимірами.

Серед різних інструментів навчальних стилів, шкала оцінювання стилів навчання студентів Граша-Ричмен (ШОНСГР) [8, 9] виявляється найадекватнішим варіантом оцінювання навчальних переваг студента на рівні дистанційного курсу коледжу. По-перше, ШОНСГР — один із деяких інструментів, спеціально створених для використання зі студентами коледжів/університетів [9]. По-друге, ШОНСГР підходить для використання в дистанційній освіті, оскільки акцентує увагу на тому, як студенти взаємодіють з інструктором, іншими студентами і взагалі — з навчанням. Таким чином, шкала стосується однієї з відмітних ознак дистанційного класу, а саме — порівняльної відсутності соціальної взаємодії між інструктором /студентом, і студентом /студентом. По-третє, ШОНСГР сприяє розвитку вибіркового навчального середовища, допомагаючи викладачам проектувати курси та підвищувати чутливість до «слабких місць» студентів. По-четверте, ШОНСГР сприяє розумінню навчальних стилів у ширшому контексті, що охоплює шість категорій. Студенти більшою чи меншою мірою знають усі шість навчальних стилів. Цей тип розуміння запобігає стереотипізації навчальних стилів і забезпечує логічне обґрунтування прагнення особистого зростання й опанування недостатньо використовуваних навчальних стилів. Коротке обговорення кожного навчального стилю запропоноване нижче.

Незалежні студенти надають перевагу незалежному навчанню, вони самі обирають темп інструктування і прагнуть працювати радше самостійно, ніж з іншими студентами над проектами курсу.

Залежні студенти сприймають викладача й однокурсників як джерело структури і керування та надають перевагу безпосереднім вказівкам керівника.

Студенти, яким подобається змагатися (компетативні) вчать для того, щоб досягти кращих результатів, ніж їхні однокурсники, й одержати визнання за їхні академічні успіхи.

Колаборативні студенти одержують інформацію в спільній роботі та співробітництві з викладачем і колегами. Вони надають перевагу лекціям із дискусіями в малих групах та груповим проектам.

Замкнуті студенти не в захваті від відвідування занять. Їх іноді стомлює діяльність класу.

Студенти, що беруть участь (патісіпантні), зацікавлені в діяльності класу та в обговореннях. Вони дуже хочуть виконувати якнайбільше видів діяльності в класі; добре знають, чого очікують викладачі, і їм хочеться виправдати їхні надії.

Стилі, описані ШОНСГР, належать до характеристик, що можуть застосовуватися до всіх студентів [8]. Кожна людина певним чином використовує кожний навчальний стиль. Звісно, найкраще, щоб одна людина ідеально поєднувала всі навчальні стилі, однак більшість людей обирає один або два з них. Однак навчальні переваги мають тенденцію змінюватися в міру того, як людина виявляється в нових життєвих ситуаціях і набуває освітній досвід. Припускається, що деякі стилі навчання можуть слугувати стимулом для студентів в обранні певних навчальних стилів [5, 8].

Успішність студентів може пов'язуватися з навчальними перевагами, або їх стилями навчання. Студенти також можуть вільно обирати, що і як їм робити як усередині класів дистанційної освіти, так і поза ними. Як результат, успіх студента на дистанційних заняттях залежить від розуміння характеристик навчальних стилів студентів, що записалися на курс.

Унаслідок того, що в найближчому майбутньому неодмінно пропонуватиметься все більше курсів он-лайн, необхідне забезпечення деякої впевненості навчального закладу, викладачів і студентів, що дистанційна освіта відповідатиме очікуванням щодо якості.

У цьому сенсі особливий інтерес викликає дослідження, проведене Девідом Діазом і Райаном Картнелом у Куеста Комьюніті Коледжі, де вони порівнювали стилі навчання студентів у двох класах он-лайн з медичної освіти (із загальною кількістю студентів 68) з аналогічним класом на території університету (40 студентів), використовуючи для цього ШОНСГР.

Порівняно велика різниця між групами традиційного й дистанційного навчання спостерігається в категорії 1 — незалежний і залежний навчальні стилі. Порівняно зі студентами традиційної групи, в дистанційних студентів були вищі показники за шкалою незалежного навчального стилю і нижчі — за шкалою залежного навчального стилю.

Розбіжності в середніх показниках двох стилів виявилися статистично значимими й, у такий спосіб, не випадковими ($p < 0.01$). Розбіжності в середніх показниках з компетативного, замкнутого, колаборативного й патісіпантного навчальних стилів виявилися порівняно незначними, і статистичний аналіз з використанням тесту довів, що вони не були статистично значимими.

Кореляційний аналіз в групі он-лайн засвідчив негативний зв'язок між незалежним, колаборативним і залежним навчальними стилями. Іншими словами, люди, що були незалежнішими у своїх навчальних стилях, виявилися менше схильними до колаборативності і залежності. Інший важливий зв'язок (позитивна кореляція) був виявлений між колаборативним, залежним і патісіпантним навчальними стилями. Таким чином, студенти, що

були колаборативнішими у своїх навчальних стилях, виявилися також залежнішими і патісіпантнішими у своєму підході до навчання.

В аналогічній традиційній групі значні позитивні кореляції виявлено між колаборативним, компетативним і патісіпантним навчальними стилями. Таким чином, традиційні студенти, що були колаборативнішими, також мали тенденцію бути компетативнішими й брати більшу участь в аудиторних видах діяльності. Відзначена позитивна кореляція між компетативним і патісіпантним навчальними стилями. Студенти, що намагалися змагатися, були також «гарними аудиторними громадянами» уявляли більше бажання брати участь у видах діяльності, запропонованих викладачем.

На думку фахівців, викладачі дистанційного навчання мають добре знати студента [7]. Унаслідок того, що динамічна природа дистанційної аудиторії змінює профіль «типового» студента, викладачі повинні постійно оцінювати навчальні успіхи студента [14]. Широкий спектр балів ШОСНСГР продемонстрував розмаїтість навчальних переваг обох груп і проілюстрував динамічну природу характеристик дистанційного студента. Викладач, що використовує сучасні педагогічні засоби, має планувати навчальні можливості так, щоб вони відповідали навчальним перевагам кожного зі стилів, наприклад, незалежному, залежному, колаборативному і, таким чином, це дозволило б поєднати освітні технології з навчальними стилями [14].

Особливий інтерес викликали значні розбіжності між групами в категоріях незалежна й залежна. Дистанційні студенти надали перевагу незалежному навчальному стилю. Не дивно, що студенти, які обрали незалежне, саморегульоване навчання, самовизначилися в клас он-лайн. Можливо, дистанційний формат навчання більше прийнятний для студентів із незалежними навчальними стилями і незалежні навчальні переваги добре поєднуються з порівняльною ізольованістю середовища дистанційної освіти. Таке тлумачення підтверджує Джи, який відзначає, що успішні студенти телекурсів надають перевагу незалежному навчальному стилю [6]. Це також підтверджують Джеймс та Гарднер, які припускають, що дистанційні студенти, котрі покладаються на навички незалежного навчання, більше підійдуть для дистанційного формату [10]. Як результат усіх цих значних розбіжностей, викладацька технологія в дистанційному класі має наголошувати на порівняно незалежніших видах діяльності. Цей підхід має практичне значення з огляду на те, що викладачі часто скаржаться на недостатність «класного часу» для навчальних завдань. Маючи знання про навчальні стилі, викладачі можуть ефективніше розподілити час курсу на різні типи навчальних видів діяльності.

Дистанційні студенти були незалежнішими, ніж традиційні студенти, а їхні навчальні переваги свідчать, наскільки вони були мало залежними і колаборативними. Таким чином, незалежність, продемонстрована студентами он-лайн, не вимагала як зовнішньої структури й керівництва викладача,

так і потреби в співробітництві зі своїми однокурсниками. Отже, дистанційних студентів можна описати як «дуже незалежних», і в цьому вони відповідають стереотипу незалежного учня в поняттях автономії та здатності до самоспрямування і самовизначення. Самоспрямування та незалежність у курсі он-лайн забезпечуються тим, що студентам пропонується гнучка система вибору для формування свого навчального середовища.

Студенти в аналогічному традиційному класі були залежнішими учнями, ніж дистанційна група. Оскільки залежні студенти надають перевагу структурі та керівництву в навчальному середовищі, не складно зрозуміти, чому вони можуть розглядати ізоляцію й потребу покладатися на самих себе у середовищі дистанційної освіти з деяким побоюванням. Таким чином, незалежність була слабшою навчальною перевагою традиційного класу.

Дистанційні студенти також продемонстрували колаборативні якості у своїх стилях як учні, що було пов'язано з їхньою потребою в структурі (залежності), та їхнім бажанням брати участь як пересічним аудиторним громадянам (вимір участі). Ця кореляція продемонструвала, що, хоча дистанційні студенти й надають перевагу незалежній навчальній ситуації, вони хочуть і можуть брати участь у колаборативній роботі, якщо вони одержують від свого викладача структуру для її ініціації.

Середні показники замкнутого та компетативного навчальних стилів свідчать, що ці навчальні переваги менше цінувалися в обох групах. Хоча ми і живемо у компетативному суспільстві, ні дистанційні, ні традиційні студенти не зробили свій вибір на користь компетативного стилю порівняно з іншими стилями навчання. Однак традиційні студенти взагалі надавали перевагу змагальності, якщо було зрозуміло, що це від них очікувалося (наприклад, зв'язок між компетативним і патісіпантним стилями).

Викладачі можуть також використовувати дані про навчальні стилі при проектуванні «творчих невідповідностей». Таким чином, студентам надається можливість застосувати якості тих навчальних стилів, що в них не домінують, у сприятливішому середовищі [8]. Розробка колаборативних завдань для незалежних учнів, або незалежних завдань для залежних чи колаборативних учнів, цілком доречно і навіть необхідна. На думку Сарацина, посилення навчальних стилів, що не домінують, допомагає студентам розширити їхній навчальний кругозір та пристосуватися до потреб «реального світу» [13].

Викладачам необхідно використовувати соціальні огляди навчальних стилів і відповідні дані для підготовки занять, проектування режиму проведення занять, вибору освітніх технологій та розвитку чутливості до різних навчальних переваг студента в середовищі дистанційної освіти.

Подальші дослідження навчальних стилів студентів у різних навчальних закладах і дисциплінах є перспективним напрямом.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Ясулайтіс В. А. Дистанційне навчання : метод. рекомендації / В. А. Ясулайтіс. — К. : МАУП, 2005. — 72 с.
2. Blackmore, J. *Pedagogy: Learning styles* [Online] [Електронний ресурс] / J. Blackmore. — 1996. — режим доступу: <http://granite.cug.net/~jblackmo/diglib/styl-a.html>
3. Canfield, A. *Learning styles inventory manual* / A. Canfield. — Ann Arbor, MI : Humanics Media, 1980. — 132 p.
4. Dille, B. Mezack, M. *Identifying predictors of high risk among community college telecourse students* / B. Dille, M. Mezack // *The American Journal of Distance Education*. — 1991. — Vol. 5. — No. 1. — P. 24–35.
5. Dowdall, R. J. *Learning style and the distant learner. Consortium project extending the concept and practice of classroom based research report* / J. R. Dowdall // *ERIC Document Reproduction Service No. ED 348 117*. — 1991. — P. 54–56.
6. Gee, D. G. *The impact of students' preferred learning style variables in a distance education course: A case study*. Portales: Eastern New Mexico University / G. D. Gee // *ERIC Document Reproduction Service No. ED 358 836*. — 1990. — P. 43–46.
7. Gibson, C. C. *The distance learners academic self-concept* / C. C. Gibson // *Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes*. — Madison, WI : Atwood. — 1998. — P. 65–76.
8. Grasha, A. F. *Teaching with style* / A. F. Grasha. — Pittsburgh, PA: Alliance, 1996. — 397 p.
9. Hruska-Riechmann, S., Grasha, A. F. *The Grasha-Riechmann student learning style scales* / S. Hruska-Riechmann, A. F. Grasha // — *Student learning styles and brain behavior* Reston, J. Keefe (Ed.). VA: National Association of Secondary School Principals. — 1982. — P. 81–86.
10. James, W. *Learning styles: Implications for distance learning* / W. B. James, D. L. Gardner // *ERIC Document Reproduction Service No. EJ 514 356*. — 1995. — P. 86–88.
11. Kemp, J. E. *Designing effective instruction* / J. E. Kemp, G. R. Morrison, S. M. Ross. — Upper Saddle River, NJ, 1998. — 102 p.
12. Kolb, D. A. *Learning style inventory: Technical manual (Rev. ed.)* / D. A. Kolb. — Boston, MA: McBer, 1986. — 144 p.
13. Sarasin, L. C. *Learning style perspectives: Impact in the classroom* / L. C. Sarasin. — Madison, WI: Atwood, 1998. — 79 p.
14. Thompson, M. M. *Distance learners in higher education* / M. M. Thompson // *Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes*. C. Gibson (Ed.). — Madison, WI: Atwood. — 1998. — P. 9–24.
15. Wratcher, M. A. *Curriculum and program planning: A study guide for the core seminar* / M. A. Wratcher, E. E. Morrison, V. L. Riley, L. S. Scheirton. — *Programs for higher education: Nova Southeastern University*, 1997. — 56 p.

Надійшла до редколегії 22.10.2007 р.