



Co-funded by
the European Union



Erasmus+KA2 проєкт DEFEP
Дистанційна освіта майбутнього: кращі практики ЄС у
ВІДПОВІДЬ НА ЗАПИТИ
сучасних здобувачів вищої освіти та ринку праці

ЗВІТ

за результатами соціологічного дослідження
запитів стейкходерів дистанційної освіти
(здобувачі вищої освіти, викладачі,
менеджмент ЗВО, роботодавці)

Україна

ЗМІСТ

Характеристика дослідження

Вступ: Що перш за все спадає Вам на думку, коли Ви чуєте словосполучення «дистанційна освіта»?

Розділ I. Студенти про дистанційну освіту

- 1.1. Загальні відомості про вибірку студентів
- 1.2. Студенти про доступ до дистанційної освіти
- 1.3. Оцінка студентами платформ та комунікацій
- 1.4. Студенти про формати роботи
- 1.5. Студенти про завантаженість під час дистанційної освіти
- 1.6. Соціально-психологічні та мотиваційні складові дистанційної освіти
- 1.7. Студенти про якість, вартість та вибір дистанційної освіти

Розділ II. Науково-педагогічні працівники про дистанційну освіту

- 2.1. Загальні відомості про вибірку НПП
- 2.2. Технічна забезпеченість НПП для дистанційної освіти
- 2.3. Оцінка платформ та каналів комунікацій від НПП
- 2.4. НПП про формати роботи
- 2.5. НПП про завантаженість під час дистанційної освіти
- 2.6. НПП про організацію контролю та обліку під час дистанційної освіти
- 2.7. Підвищення кваліфікації та авторські права
- 2.8. Ефективність дистанційної освіти в оцінках викладачів

Розділ III. Керівники ЗВО про дистанційну освіту

- 3.1. Загальні відомості про вибірку керівників
- 3.2. Ставлення керівників ЗВО до дистанційної освіти
- 3.3. Керівники ЗВО про організацію дистанційної освіти
- 3.4. Керівники про завантаженість під час дистанційної освіти
- 3.5. Керівники про організацію контролю та обліку дистанційної освіти
- 3.6. Керівники про ефективність дистанційної освіти

Розділ IV. Роботодавці про дистанційну освіту

- 4.1. Загальні відомості про вибірку роботодавців
- 4.2. Роботодавці та досвід дистанційної освіти
- 4.3. Ставлення та участь роботодавців у дистанційній освіті
- 4.4. Кадрові потреби роботодавців

Висновки

Характеристика дослідження

Дослідження проводилось в рамках проекту міжнародної технічної допомоги Європейського союзу Erasmus+ KA2 DEFER «Дистанційна освіта майбутнього: кращі практики ЄС у відповідь на запити сучасних здобувачів вищої освіти та ринку праці».

Мета дослідження – описання пріоритетів, потреб та запитів зацікавлених сторін (стейкхолдерів) дистанційної освіти як потенційно окремої форми освіти.

Метод дослідження: формалізоване онлайн-анкетування.

Генеральну сукупність дослідження склали студенти, науково-педагогічні працівники (НПП), керівники та афілійовані роботодавці шести закладів вищої освіти:

- Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана.
- Львівський національний університет природокористування.
- Національний університет «Чернігівська Політехніка».
- Уманський національний університет садівництва.
- Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
- Чорноморський національний університет імені Петра Могили.

Дати реалізації польового етапу – з **1 по 10 травня 2023** року.

Вибірка дослідження

Підвибірка (групи стейкхолдерів)	Модель вибірки	Обсяг вибірки (загальний)	Обсяг вибірки (зважений)	Точність вибірки
Студенти	Стихійна, квотована (за ознакою ЗВО)	4877 респ.	2604 респ.	при довірчому інтервалі 2% довірча вірогідність складає ~97%
Науково-педагогічні працівники	Стихійна, квотована (за ознакою ЗВО)	1412 респ.	894 респ.	при довірчому інтервалі 3% довірча вірогідність складає ~97%
Керівники ЗВО	Суцільна	107 респ.	107 респ.	при довірчому інтервалі 2% довірча вірогідність складає ~99%
Роботодавці	Стихійна	242 респ.	242 респ.	не підлягає оцінці

Можливі системні помилки вибірки:

- Опитування проводилось онлайн, тому до вибірки з меншою вірогідністю потрапляли студенти та НПП із технічними проблемами доступу до інтернету.
- До вибірки з меншою вірогідністю потрапляли студенти із слабким контактом із ЗВО.
- Вибірки студентів і НПП не зважені за галуззю знань, за нею можливий перебік.

Funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Neither the European Union nor the granting authority can be held responsible for them.

Вступ: Що перш за все спадає Вам на думку, коли Ви чуєте словосполучення «дистанційна освіта»?

Саме зі вказаного в заголовку питання починалася змістовна частина всіх чотирьох використаних у дослідженні анкет – так досліджувались актуальні для різних груп стейкхолдерів **асоціації** стосовно даної тематики. В цьому вступному розділі пропонуємо якісно-кількісний аналіз сприйняття феномену дистанційної освіти з виділенням основних **сміслових вузлів**, навколо яких це сприйняття вибудовується. Порівняння різних груп тут не планується, навіть навпаки – нашим проміжним завданням є виділення спільних для всіх стейкхолдерів структур сприйняття дистанційної освіти.

Перед початком зазначимо, що (а) з аналізу було виключено синонімічні та тавтологічні асоціації (наприклад, «відстань» і «навчання» тощо), і (б) використані в аналізі кількісні оцінки є умовними і виконують виключно функцію впорядкування.

Так, найбільш розповсюдженим смисловим вузлом можна сміливо назвати **технологічний** (близько 2,2 тис. згадувань). До нього входять загальні назви (інтернет, ноутбук, комп'ютер, смартфон, екран, монітор, відео, камера, технології тощо) та власні (Zoom, Google Classroom / Meet, Microsoft Office / Teams, Moodle тощо), а також відповідні тематичні терміни: цифровізація / дигіталізація, (теле)комунікації, віртуальність, online та ін.).

«Друге місце» за розповсюдженістю колективно займають одразу декілька смислових вузлів (в кожній групі близько 500-1000 згадувань):

- **часовий** (в основному все те, що стосується економії часу, можливості «все встигати» і тому подібне);
- **абстрактно-просторовий** (все те, що пов'язане зі знаходженням у різних місцях і частинах країни / світу, мобільності, швидкості, подолання відстані, дороги, переміщень і т. д.);
- **конкретно-просторовий** (стосується дому, оселі, кімнати тощо);
- **практичний** (описання в категоріях зручності, комфорту, доступності, економії грошей тощо);
- **комбінаційний** (можливість поєднувати навчання перш за все із **роботою**, але також комбінувати з іншими заняттями – хобі, особисте життя тощо – чи паралельно займатись іншими справами).

Інші смислові вузли хоч і були менше розповсюджені (від 100 до 500 згадувань), проте є достатньо яскравими і самодостатніми для їхнього описання:

- по-перше, це різні **навчально-процедурні** компоненти (презентації, тести, онлайн-заняття, асинхронний режим і т. п.), до яких дуже часто додаються конкретні критичні зауваження – відсутність практики, лабораторної роботи – , а також емоційно наповнені асоціації – ностальгія за аудиторіями, університетом;
- по-друге, це **соціальні та колективні** смисли, що в більшості випадків мають негативне емоційне забарвлення: нестача «живого» спілкування, зустрічей, взаємодії з іншими людьми, асоціальної стиль життя тощо;
- по-третє, це **особистісні та психологічні** смисли, що доволі однозначно (і, що цікаво, частотно майже навпіл) поділяються на позитивні та негативні: серед позитивних згадуються самостійність, саморозвиток, відповідальність, спокій; серед негативних – деградація, втома, скука, біль, лінь, нестача мотивації, а також проблеми зі здоров'ям (навантаження на зір, малорухомий стиль життя тощо);
- по-четверте, це смисли, пов'язані з **причинами** переходу до дистанційної освіти та **конкретною об'єктивною ситуацією** – пандемія COVID-19 та повномасштабне військове вторгнення (показово, що смислове вказування на коронавірус зустрічається в півтора рази частіше, ніж на війну);
- по-п'яте, це **абстрактні ситуативні** смисли: **негативні**, тобто згадування наявності різних проблем, труднощів, складнощів, потреб, зростання навантаження тощо; і **позитивні**, тобто вказування на безпеку, відпочинок, канікули тощо;
- по-шосте, це смисли, пов'язані з **прогресом**: інноваційність, новітність, сучасність, майбутнє, перспективність, актуальність та інші.

Разом із різними смисловими вузлами до асоціацій регулярно вписували прямі **оцінки та епітети** дистанційної освіти:

- 1) **позитивно-оціночні** судження, тобто «добре», «круто», «нормально», «позитивно», а також різні позитивні епітети – «ефективна», «раціональна», «реальна» тощо. Таких оцінок і епітетів було близько 500;
- 2) **негативно-оціночні**: «гірша», «погана», «неякісна», «неефективна», «низька», «недостатня», «неможлива», «неповноцінна» тощо. При аналізі якісних даних їх виявилось більше, ніж позитивних (близько 700), але з точки зору розподілу ставлення аудиторії до дистанційної освіти цей показник є вкрай ненадійним.

Тут ми спробували лише **окреслити певний спектр сприйняття дистанційної освіти**. А те, що стосується конкретних валідних кількісних оцінок дистанційної освіти різними групами стейкхолдерів, розглянемо у тематичних розділах.

Розділ I. Студенти про дистанційну освіту

1.1. Загальні відомості про вибірку студентів

Стать	Жіноча	Чоловіча
	59,5%	40,5%

Рік навчання	1 (бакалавр)	2 (бакалавр)	3 (бакалавр)	4 (бакалавр)	Магістратура	PhD-студенти
	23,3%	26,9%	24,3%	12,7%	11,6%	1,1%

Заклад вищої освіти	%
Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана	26,6
Львівський національний університет природокористування	11,6
Національний університет «Чернігівська Політехніка»	7,9
Уманський національний університет садівництва	11,9
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна	33,4
Чорноморський національний університет імені Петра Могили	8,5

Напрямок освіти	%
Природничі науки (в т. ч. агрономія)	10,9
Технічні та математичні науки (в т. ч. комп'ютерні, дизайн)	20,8
Соціальні та гуманітарні науки (в т. ч. політичні)	16,2
Економічні науки та управління (в т. ч. маркетинг і сфера послуг)	42,9
Медицина	4,8
Право	4,4

Особливі характеристики	%
Поєднують навчання в університеті з постійною роботою	38,5
Не мають постійної роботи, але регулярно підробляють	25,8
Паралельно отримують іншу освіту на заочному відділенні	4,3
Виховують дитину (дітей)	2,1
Доглядають близьку людину із особливими потребами	3,2

*респонденти могли обрати декілька варіантів або не обрати жодного

1.2. Студенти про доступ до дистанційної освіти

Можливість впровадження дистанційної освіти передусім визначається наявністю доступу до відповідної техніки та технологій для всіх сторін освітнього процесу. На момент проведення дослідження **ситуація із доступом студентів до інтернету не є ідеальною, проте і не є проблемною**:

Таблиця 1.2.1. Доступ до інтернету (студенти)

Як би Ви оцінили якість інтернету у місці, з якого Ви навчаєтесь?	%
Є стаціонарний інтернет із відносно високою швидкістю (WiFi, кабельний)	79,5
Стаціонарного інтернету немає, але є стабільний мобільний інтернет (3g, 4g)	16,6
Немає ані стаціонарного, ані стабільного мобільного інтернету	3,9
Всього	100

Близько 4 із 5 опитаних студентів мають доступ до стабільного стаціонарного інтернету, але одразу зазначимо, що цей **показник завищений: оскільки опитування проводилось онлайн**, ті студенти, в яких немає нормального доступу до інтернету, з меншої вірогідністю потрапили би до вибірки; тому показник у 80% студентів, в яких є нормальний доступ до інтернету, варто вважати **орієнтовним**, але не вирішальним. Спостерігається певна неоднорідність у доступу до інтернету серед студентів різних ЗВО:

Студенти: Як би Ви оцінили якість інтернету у місці, з якого Ви навчаєтесь? (%)

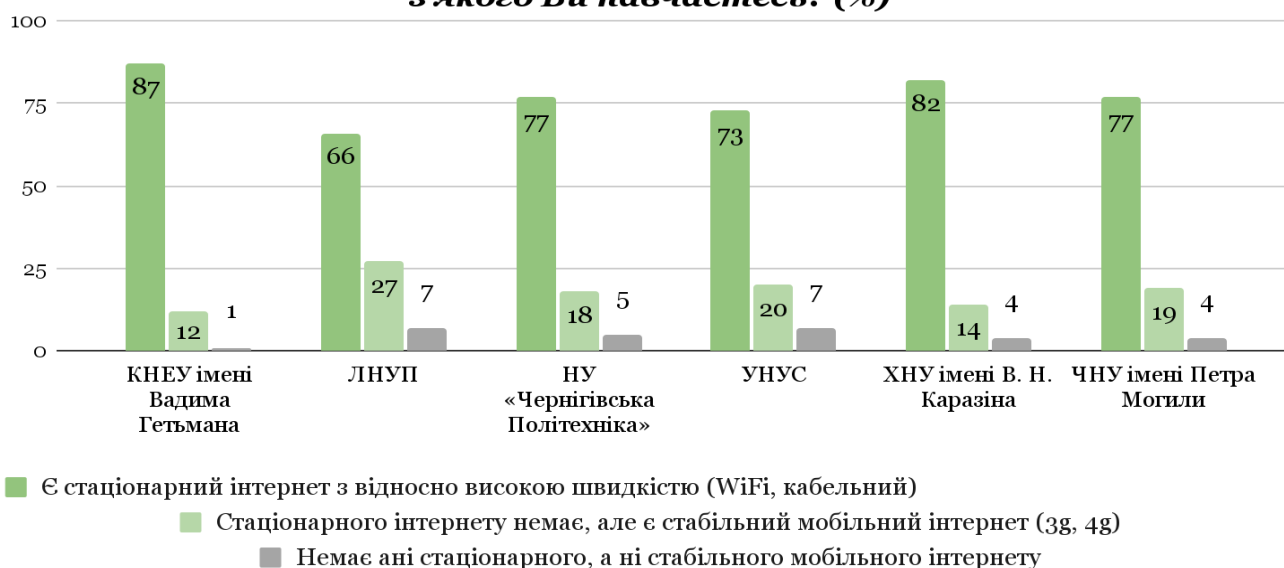


Рис. 1А

Ситуація із доступом до технічних пристроїв дещо краща: **смартфони є майже в усіх опитаних студентів; комп'ютер або ноутбук у регулярному доступі відсутній у 8% опитаних студентів.**

Таблиця 1.2.2. Доступ до пристроїв (студенти)

Які пристрої у Вас є в доступі для регулярного долучення до онлайн-занять?	%
Смартфон	99,3
Ноутбук / нетбук / ультрабук	83,5
Стаціонарний комп'ютер	29,7
Планшет	16,2

*респонденти могли обрати декілька варіантів, тому сума >100%

Статистично значущих відмінностей у доступі до пристроїв серед студентів різних категорій не виявлено – він у всіх приблизно рівний.

Хоча доступ до смартфона та ноутбука / комп'ютера є у переважної більшості студентів, їхні звички щодо використання пристроїв для долучення до онлайн-занять є вкрай неоднозначними: **комп'ютером (завжди або частіше) користуються 60% студентів, смартфоном – 40%.**

Таблиця 1.2.3. Пристрої, з яких приєднуються до онлайн-занять (студенти)

З яких пристроїв Ви зазвичай долучаетесь до онлайн-занять?	%
Майже завжди зі смартфона	21,6
Частіше зі смартфона, але іноді з комп'ютера чи планшета	18,1
Частіше з комп'ютера чи планшета, але іноді зі смартфона	23,6
Майже завжди з комп'ютера / ноутбука	36,6
Всього	100

Студенти, які поєднують навчання з роботою, на 14-19% частіше приєднуються до занять за допомогою смартфона, ніж студенти, що паралельно не працюють. Із цим також пов'язане й те, що студенти магістратури на 8-12% частіше використовують смартфони для підключення до онлайн-занять, ніж студенти бакалаврату. Також спостерігається певна неочікувана закономірність між тим, які пристрої є звичними для студентів різних напрямків навчання: найбільш «комп'ютерними» спеціальностями виявились соціальні та гуманітарні науки; найбільш «смартфонними» – природничі науки (див. рис. 1B).

Студенти: З яких пристроїв Ви зазвичай долучаетесь до онлайн-занять? | Напря́м (%)

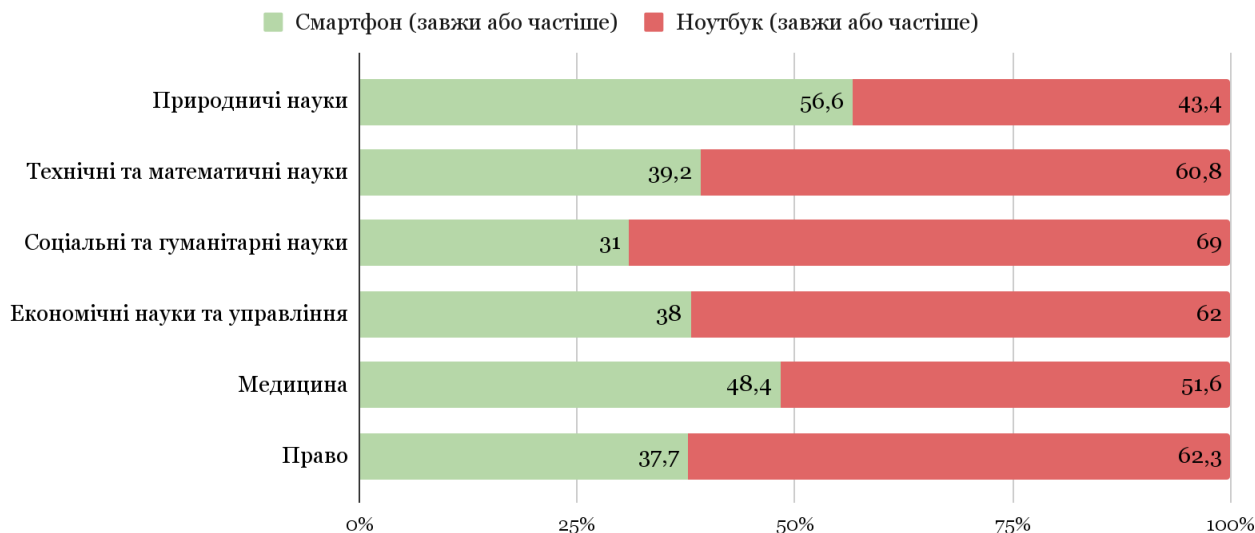


Рис. 1В

Ще більш помітною є статистично значуща різниця між тим, які пристрої звикли використовувати студенти різних ЗВО: в ЛНУП та УНУС близько 2/3 опитаних студентів завжди або частіше використовують смартфони; в решті ЗВО ситуація зворотня – більшість студентів (55-75%) частіше використовують ноутбуки та комп’ютери.

Студенти: З яких пристроїв Ви зазвичай долучаетесь до онлайн-занять? | ЗВО (%)

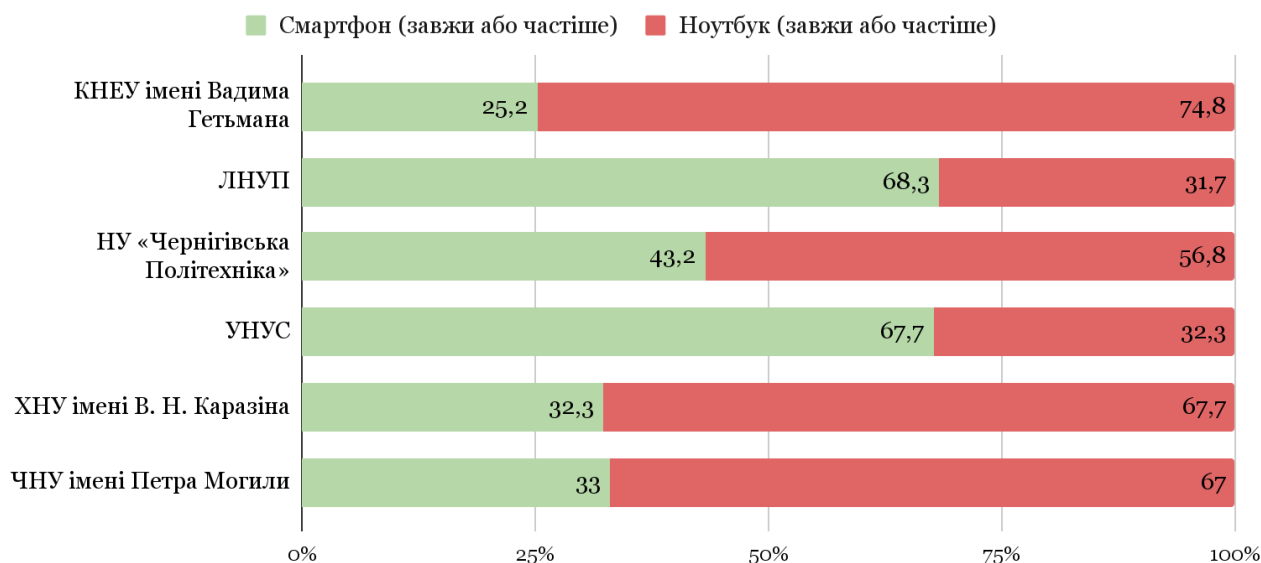


Рис. 1С

Від тих **пристроїв**, що використовуються студентами для підключення до онлайн-занять, сильно залежить і сам **формат заняття**. Одним із основних якісних показників, що характеризують онлайн-заняття, є практика вмикання аудіо та відео: від цього залежить ступінь залученості учасників онлайн-заняття в навчальний процес, концентрації уваги, можливість невербального контакту тощо.

Таблиця 1.2.4. Практика вмикання аудіо та відео на заняттях (студенти)

Чи маєте Ви можливість вмикати аудіо та відео під час онлайн-занять?	%
Маю можливість і постійно вмикаю аудіо/відео	29,7
Зазвичай маю можливість, але не вмикаю аудіо/відео	32,3
Не маю такої можливості постійно, але за вимоги зможу вмикати аудіо/відео	35
Не маю такої можливості і не зможу навіть за вимогою	3

І незважаючи на те, що майже всі студенти зазначили, що мають смартфони, а переважна більшість має і ноутбуки, можливість вмикати звук та камери зазначають далеко не всі – 38% на даний момент такої можливості не мають; тобто **технічно це реально** (як відомо, у більшості сучасних моделей смартфонів та ноутбуків є інтегровані мікрофони і веб-камери), **але виникають інші обмеження**. Для того, щоб з'ясувати, що це за обмеження, студентам було поставлено проєктивне питання, де кожен із респондентів відповідав не конкретно про себе, а про студентів взагалі:

Таблиця 1.2.5. Причини невмикання камер (студенти)

Є студенти, які зазвичай не вмикають камери під час онлайн-занять. Як Ви вважаєте, чому?	%
Відчувають загальний дискомфорт перед камерою	74,7
Не бажають себе показувати зранку	65,4
Поряд із ними постійно знаходяться інші люди	64,1
Вебкамера відсутня / не працює	63,9
Через низьку швидкість інтернету	63,1
Паралельно займаюся іншими справами	45,4
Вважають це порушенням приватного простору	25,9
Викладач не вмикає вебкамери	23,2
Інше	<5

**респонденти могли обрати декілька варіантів, тому сума >100%*

Основними причинами вимкнених камер були названі **психологічні** – загальний дискомфорт перед камерою, небажання показувати себе зранку та те, що поряд знаходяться інші люди (65-75%). На **технічні причини** (низька швидкість інтернету і проблеми з камерою) вказували 60-65% студентів, але в нашій інтерпретації це більше схоже на трансляцію **стереотипу**, оскільки реальна ситуація із доступом до пристроїв та інтернету помітно краща. **Ідейну відмову** вмикати камери (тобто вбачання в увімкненій камері порушення приватного простору) в якості можливої причини вказали близько чверті опитаних.

Із основних закономірностей, що актуальні в цьому контексті, підкреслимо:

- для **студенток** стан загального дискомфорту і небажання «показувати себе зранку» є помітно більш важливими причинами не вмикати камери, ніж для **студентів** (на 10-15%);
- ті ж психологічні причини – дискомфорт перед камерою, небажання «показувати себе зранку», а також наявність людей поруч – частіше зазначаються студентами та студентками **молодших курсів** (теж на 10-15%).

На конкретну вимогу щодо увімкнення камер студенти також реагують вкрай неоднозначно: вона **викликає дискомфорт у половини опитаних студентів**, але більшість (67%) студентів все ж підкоряються вимогам.

Таблиця 1.2.6. Реакція на вимогу включати камери (студенти)

<i>Яке твердження ближче до правди?</i>	<i>%</i>
Вимога вмикати камеру на онлайн-заняттях викликає в мене дискомфорт, але я вмикаю її	29,6
Вимога вмикати камеру на онлайн-заняттях викликає в мене дискомфорт, тому я НЕ вмикаю її	21,4
Я нормально сприймаю вимогу вмикати камеру на онлайн-заняттях і вмикаю її	37,6
Я нормально сприймаю вимогу вмикати камеру на онлайн-заняттях, але не вмикаю її	11,4
Всього	100

1.3. Оцінка студентами платформ та комунікацій

Іншими ключовими моментами в організації дистанційної освіти є програми та сервіси, за допомогою яких реалізується навчальний процес. Питання про зручність для студентів платформ для проведення онлайн-занять має доволі однозначну відповідь:

Оцініть, будь ласка, наскільки зручними для проведення онлайн-занять є... (%)

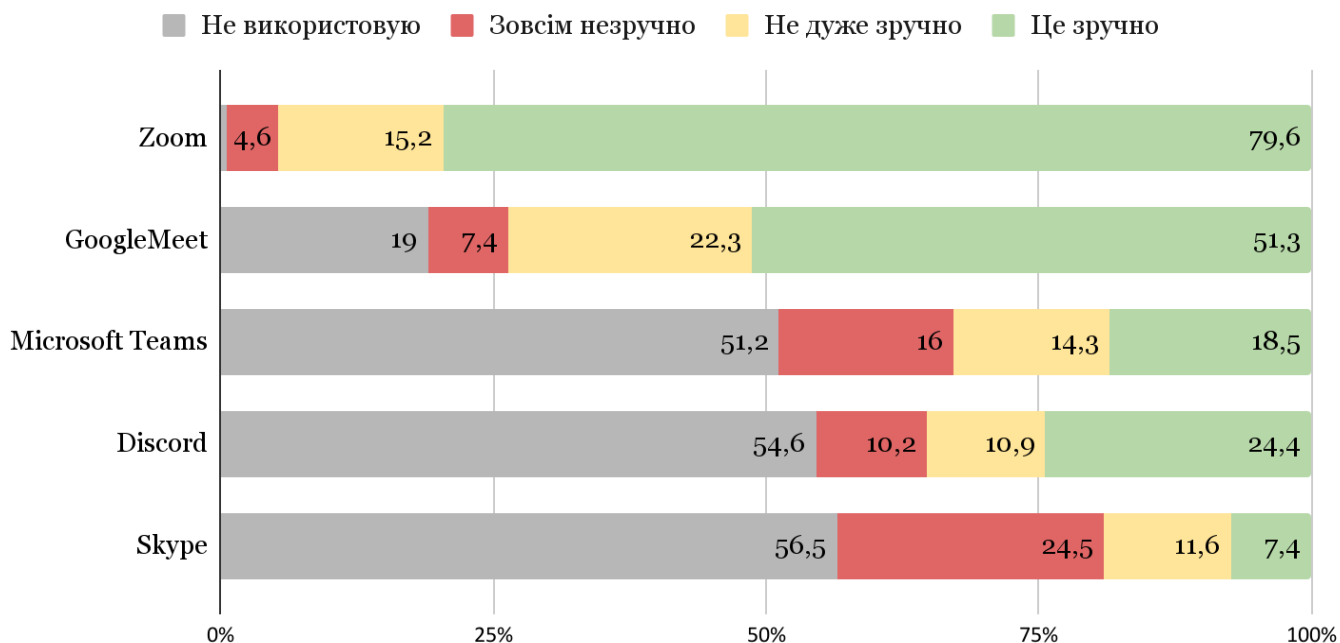


Рис. 1D

Zoom користуються майже всі опитані, і 80% із них вважають цю платформу зручною. Показово, що цю платформу високо оцінюють всі категорії студентів, незалежно від ЗВО, напрямку навчання, року навчання, статі тощо.

Google Meet використовують 80%, але достатньо зручним він є лише для 51%; інші платформи використовують менше половини опитаних студентів. Ця платформа дещо краще показує себе в КНЕУ імені Вадима Гетьмана та ХНУ імені В. Н. Каразіна, гірше – в НУ «Чернігівська політехніка», ЛНУП та УНУС.

Microsoft Teams не користується попитом усюди, крім НУ «Чернігівська політехніка», де ця платформа за оцінками та розповсюдженістю наближається до загального лідера – Zoom. Також дана платформа трохи популярніша серед студентів із правового, економічного напрямків та управління.

Схожа ситуація і з **каналами для асинхронної комунікації та комунікації поза заняттями**: є однозначний лідер – **Telegram**, – зручний для 80% студентів усіх категорій.

Якими засобами комунікації Вам зручно отримувати і надсилати поточну текстову інформацію та робочі файли? (%)

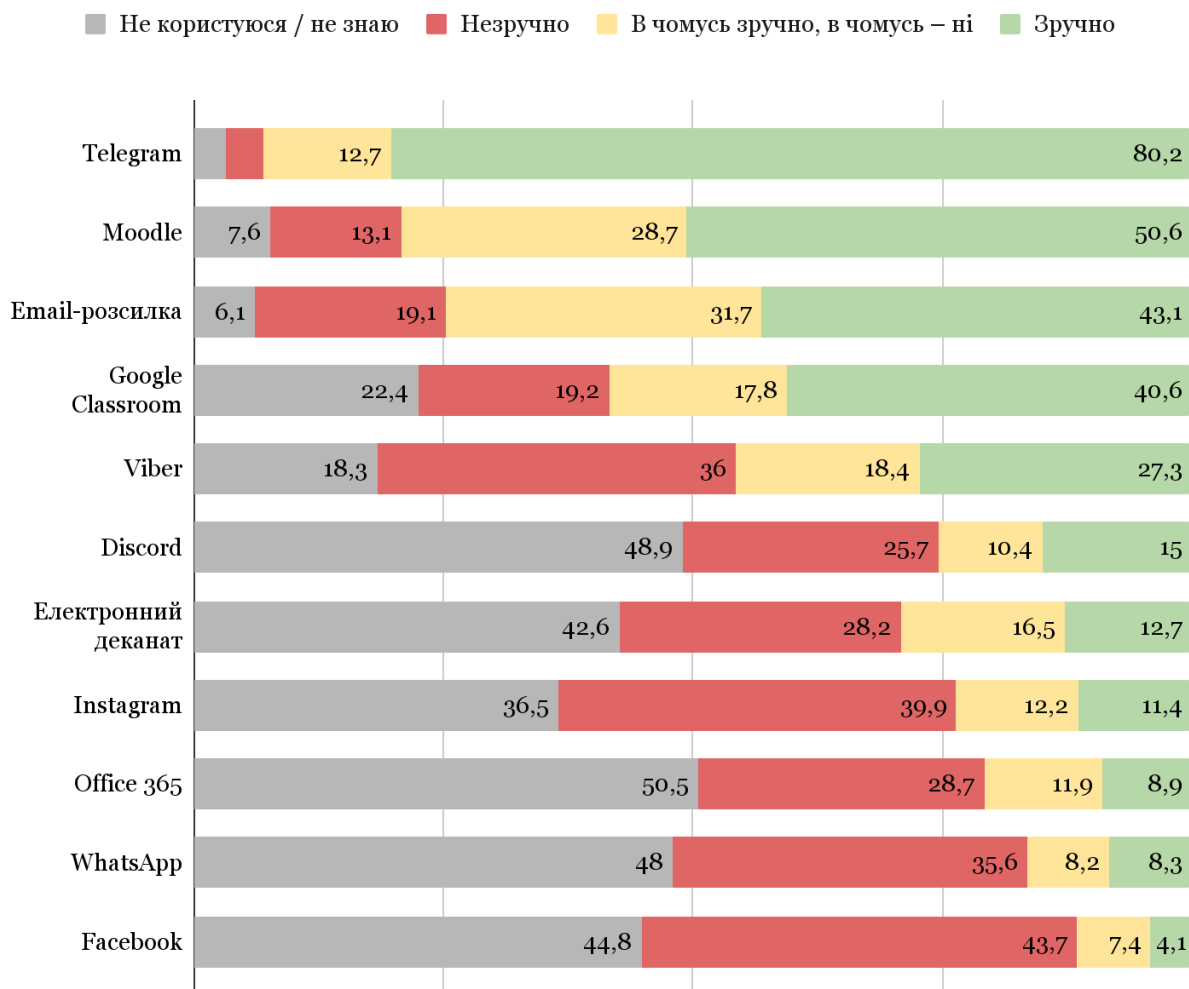


Рис. 1Е

Оскільки у відповідях на це питання прослідковується дуже висока ступінь варіативності, узагальнений рейтинг каналів комунікації треба розглянути окремо для кожного ЗВО. Для цього пропонуємо індекс прийнятності каналів комунікації, який варіюється від 1 – зовсім неприйнятний до 10 – максимально прийнятний (див. табл. 1.3.1.).

Таблиця 1.3.1. Канали комунікації (студенти різних ЗВО)

&	КНЕУ імені Вадима Гетьмана	ЛНУП	НУ «ЧП»	УНУС	ХНУ імені В. Н. Каразіна	ЧНУ імені Петра Могили
Telegram	9,5	9,1	9,1	7,9	9,4	8,5
Moodle	8,3	6,8	8,4	7,8	6,9	8,9
Email-розсилка	8,3	7,5	6,4	7,3	7,4	5,1
Google Classroom	6,3	5,3	3,6	4,6	8,6	3,7
Viber	5	7,9	5,5	7,8	4,9	4,6
Discord	3,2	4,9	3,9	4,3	3,5	4
Електронний деканат	3,5	4,1	3,3	3,9	4,9	2,5
Instagram	3,3	5,6	4,1	4,7	3,7	3,8
Office 365	3,9	4,2	3,9	3,6	2,7	2,6
WhatsApp	2,9	4	3,1	4	3,3	2,9
Facebook	2,7	4,2	3,2	3,9	2,8	3

(індекс прийнятності каналів комунікації; min=1, max=10)

- Ситуація в **КНЕУ імені Вадима Гетьмана** в цілому співпадає з усередненими показниками за масивом; виключення складає тільки Office 365, який оцінюється дещо вище, ніж в інших ЗВО, хоча все ж таки залишається мало популярним.
- В **ЛНУП** картина помітно відрізняється від «середньої»: Telegram залишається одноосібним лідером, але на другу-третю позицію виходять Viber та Email, тоді як Moodle та Google Classroom оцінюються нижче, ніж в інших ЗВО.
- Внутрішній рейтинг каналів комунікації в **НУ «Чернігівська політехніка»** співпадає з середнім (крім Google Classroom, що оцінюється нижче, ніж у решті ЗВО).
- **УНУС** демонструє доволі незвичну ситуацію, оскільки лідерами є одразу три позиції – Moodle, Telegram, Viber.
- В **ХНУ імені В. Н. Каразіна** залишається загальний лідер (Telegram), але до нього наближається Google Classroom, третій – Email; Moodle отримує помітно нижчу оцінку.
- Студенти **ЧНУ імені Петра Могили** найвище оцінюють Moodle, який навіть випереджає Telegram. Решта каналів мають низькі показники індексу прийнятності.

Із загальних тенденцій, що характерні для всіх ЗВО:

- розподіл за статтю: студентки гірше сприймають Discord (на 21-27%), але краще Email (на 11-14%), Google Classroom (на 12-15%); студенти, відповідно, навпаки;
- факт сумісництва навчання з роботою чи рік навчання не впливають на оцінку зручності каналів комунікації;
- також не впливає напрям навчання.

1.4. Студенти про формати роботи

Дистанційний формат навчання вимагає щонайменше адаптації традиційних форм викладання лекційного матеріалу, а в перспективі – розробки спеціальних форм для дистанційної освіти. На даному етапі найбільш затребуваним та прийнятним варіантом викладання матеріалу студенти ЗВО, в яких проводилось опитування, майже одноставно називають онлайн-лекцію з презентацією (83% респондентів обрали цей варіант). У другому ешелоні розташовані стислі конспекти (60%) та відеозаписи лекцій (55%). Дистанційний курс Moodle вважають ефективною формою трохи менше половини опитаних студентів – 47%; решта форм цінується ще нижче.

Таблиця 1.4.1. Ефективні форми викладу матеріалу в дистанційному форматі (студенти)

Які форми викладання матеріалу Ви вважаєте найефективнішими за дистанційного навчання?	%
Онлайн-лекція з презентацією (PowerPoint і т. ін.)	83,4
Стислий конспект лекції	60
Відеозапис лекції	54,5
Дистанційний курс Moodle	46,9
Електронні інтерактивні матеріали	37,9
Відеоінструкції та скрінкасти	36,5
Підручники, посібники з теми	33
Статті, монографії з теми	21,6
Аудіозапис лекції	11,1
Онлайн-лекція без презентації	10,2

*респонденти могли обрати декілька варіантів, тому сума >100%

Онлайн-лекція з презентацією вважається найефективнішою формою всіма категоріями студентів, однак оцінка інших форм суттєво відрізняється серед студентів різних напрямків навчання:

- студенти **природничих наук** дещо вище, ніж інші студенти, цінують відеоінструкції, але нижче цінують стислі конспекти та електронні інтерактивні матеріали;
- студенти **технічних та математичних напрямів** більш ефективним вважають відеозапис лекції та відеоінструкції, ніж інші студенти;
- помітно менше студентів **соціальних та гуманітарних наук** вважають ефективним дистанційні курси Moodle, але дещо вище оцінюють електронні інтерактивні матеріали;
- оцінки студентів **економічних напрямів та управління** в повній мірі відповідають загальному рейтингу;

- **студенти-медики** набагато більше за інших цінують підручники і посібники, а також монографії і статті, в той же час вони є більш скептичними до дистанційних курсів Moodle;
- **студенти-правознавці** помітно гірше ставляться до відеозаписів лекцій, відеоінструкцій та інтерактивних матеріалів, але краще ставляться до підручників і посібників.

Також відрізняються **оцінки ефективності форм викладу матеріалів серед студентів різних ЗВО:**

Таблиця 1.4.2. Ефективні форми викладу матеріалу в дистанційному форматі (студенти різних ЗВО, %)

	КНЕУ імені Вадима Гетьмана	ЛНУП	НУ «ЧП»	УНУС	ХНУ імені В. Н. Каразіна	ЧНУ імені Петра Могили
Онлайн-лекція з презентацією	89,8	76,4	82,3	75,8	85,6	76
Стислий конспект лекції	65,1	48,3	56,4	42,9	66,8	60,5
Відеозапис лекції	65,9	41	48,9	32,6	57,6	61,3
Дистанційний курс Moodle	57,7	30,4	57,1	49,9	40,6	46,4
Електронні інтерактивні матеріали	43,8	22,6	33,2	23,3	45,4	35,7
Відеоінструкції та скрінкасти	39,4	31,6	41,2	28,7	34,8	47,2
Підручники, посібники з теми	34,2	16,9	23,6	20,5	45,2	29,6
Статті, монографії з теми	19,6	14,8	17,6	14,7	28,6	22,8
Аудіозапис лекції	8,9	14,8	11,6	16,1	9,9	9,9
Онлайн-лекція без презентації	6,7	14,6	12,1	15,1	9,3	10,3

Інше питання – адаптація традиційних **форм контролю знань** до реалій дистанційного навчання. Тут також є фаворит, хоча і не настільки однозначний – тести: їм надають перевагу 63% опитаних студентів. Близько половини студентів також обрали презентації і доповіді під час занять (52%) та домашні письмові роботи (50%). Групові форми роботи (як домашні, так і «аудиторні») і усні відповіді на заняттях зазначили як кращі 32-35% (див. табл. 1.4.3).

Таблиця 1.4.3. Бажані форми робіт та контролю знань (студенти)

Яким формам завдань Ви надаєте перевагу?	%
Контрольні завдання в тестовому форматі	62,9
Презентації та доповіді під час занять	52
Домашні письмові роботи (реферати, аналітичні записки, есе тощо)	49,7
Усні відповіді, повідомлення під час занять	35,1
Групові домашні завдання, проекти	35
Групові завдання на семінарах (практичних) та лабораторних	32,2
Інше	7,2

*респонденти могли обрати декілька варіантів, тому сума >100%

Для студентів **різних напрямків** переваги щодо форм завдань відрізняються, хоча і не радикально. Можна звернути увагу на більш лояльне ставлення до групових домашніх завдань студентів соціогуманітарних та економічних і управлінських наук порівняно із іншими напрямками. Усні відповіді більше влаштовують медиків, ніж студентів інших напрямків. Також цікавим, хоча й очікуваним, є песимізм студентів природничих та техніко-математичних наук до презентацій і доповідей під час занять.

Таблиця 1.4.4. Бажані форми робіт та контролю знань (студенти різних напрямків, %)

&	Природничі науки	Технічні та математичні науки	Соціальні та гуманітарні науки	Економічні науки та управління	Медицина	Право
Тести	61,2	66,6	56,3	62,4	65	74,6
Презентації та доповіді під час занять	38,4	33,7	57,6	63,6	45,7	49,5
Домашні письмові роботи	45,9	48,5	55	48,6	46,3	58,5
Усні відповіді, повідомлення під час занять	36,3	32,8	40,4	32	48,3	40,2
Групові домашні завдання, проекти	26,2	27,4	40,7	40,6	28,4	26,4
Групові завдання на семінарах та лабораторних	32,4	26,7	32	35,1	34,6	31,1

Окреме питання – сприйняття **асинхронного режиму** взаємодії.

Із таблиці 1.4.5. бачимо, що асинхронний режим освітньої взаємодії має свої переваги, такі як економія часу, зручність та зменшення втоми під час навчання.

Проте асинхронне навчання викликає також і певні проблеми, що пов'язані зі зниженням мотивації, складнощами у засвоєнні матеріалу та обмеженою комунікацією. Для забезпечення якісного навчального процесу в асинхронному режимі важливо знайти баланс між самостійністю та підтримкою, а також розробити ефективні методи взаємодії та мотивації студентів.

Таблиця 1.4.5. Характеристика асинхронного режиму навчання (студенти)

<i>Як можна описати асинхронний режим освітньої взаємодії?</i>	<i>%</i>
позитивні характеристики	
Дозволяє економити багато часу для інших справ	60,4
Цей режим є зручнішим за інші через відсутність розкладу	56,3
Асинхронний режим зменшує втому від праці з комп'ютером та гаджетами	43,7
Такий режим дозволяє зберегти психологічний комфорт	42,2
Такий режим сприяє змістовнішим консультаціям викладачів	14,6
негативні характеристики	
Цей режим не надає відчуття справжнього навчання	31,2
За такого режиму знання засвоюється гірше	31,1
Мені важче змушувати себе вчитися за такого режиму	26,9
За такого режиму мені не вистачає комунікації	25,3

**респонденти могли обрати декілька варіантів, тому сума >100%*

Спеціального питання стосовно його однозначної оцінки дослідження не передбачає, але за непрямыми показниками можна визначити те, що студенти схильні оцінювати його позитивно: найвищу оцінку отримує те, що цей режим економить багато часу (60% студентів обрали цей варіант) і є зручним через відсутність розкладу (56%). Одночасно з цим близько третини студентів погоджуються з тезою, що асинхронний режим не надає відчуття справжнього навчання і за такого навчання знання засвоюються гірше.

1.5. Студенти про завантаженість під час дистанційної освіти

Традиційно один із основних показників інтенсивності освітніх практик – це витрати часу на них. Студентам було запропоновано відповісти на питання, скільки в середньому **часу** вони **витрачають на навчання в дистанційному форматі**, на що були отримані такі результати:

Таблиця 1.5.1. Кількість часу, що витрачається на навчання (студенти)

Скільки часу в середньому Ви витрачаєте на навчання, організоване у дистанційному форматі (з урахуванням участі у заняттях, підготовки виконання завдань та ін.)?	%
До 5 годин на тиждень	7,8
Від 5 до 10 годин на тиждень	18,5
Від 10 до 20 годин на тиждень	25,9
Від 20 до 30 годин на тиждень	24,5
Від 30 до 40 годин на тиждень	14,9
Від 40 годин на тиждень та більше	8,4
Всього	100

Близько половини студентів витрачають від 10 до 30 годин на тиждень; менше 10 годин – 26%, більше 30 годин – 15%. Із загальних закономірностей:

- з очевидних причин студенти молодших курсів витрачають дещо більше часу на навчання, ніж студенти старших курсів;
- також з очевидних причин студенти, які поєднують навчання і роботу, витрачають помітно менше часу на навчання, ніж ті, студенти що не працюють паралельно;
- з неочевидних причин студентки витрачають дещо більше часу, ніж студенти;
- в середньому найбільше часу на навчання витрачають студенти медичних спеціальностей, а також права; найменше – студенти природничих наук, економічних напрямів та управління;
- також суттєво відрізняється розподіл витрат часу на навчання у дистанційному форматі серед студентів різних ЗВО: цей показник є найвищим у студентів ХНУ імені В. Н. Каразіна та ЧНУ імені Петра Могили; найнижчий – ЛНУП та УНУС (див. рис. 1F).

Скільки часу в середньому Ви витрачаєте на навчання, організоване у дистанційному форматі...? | ЗВО (%)

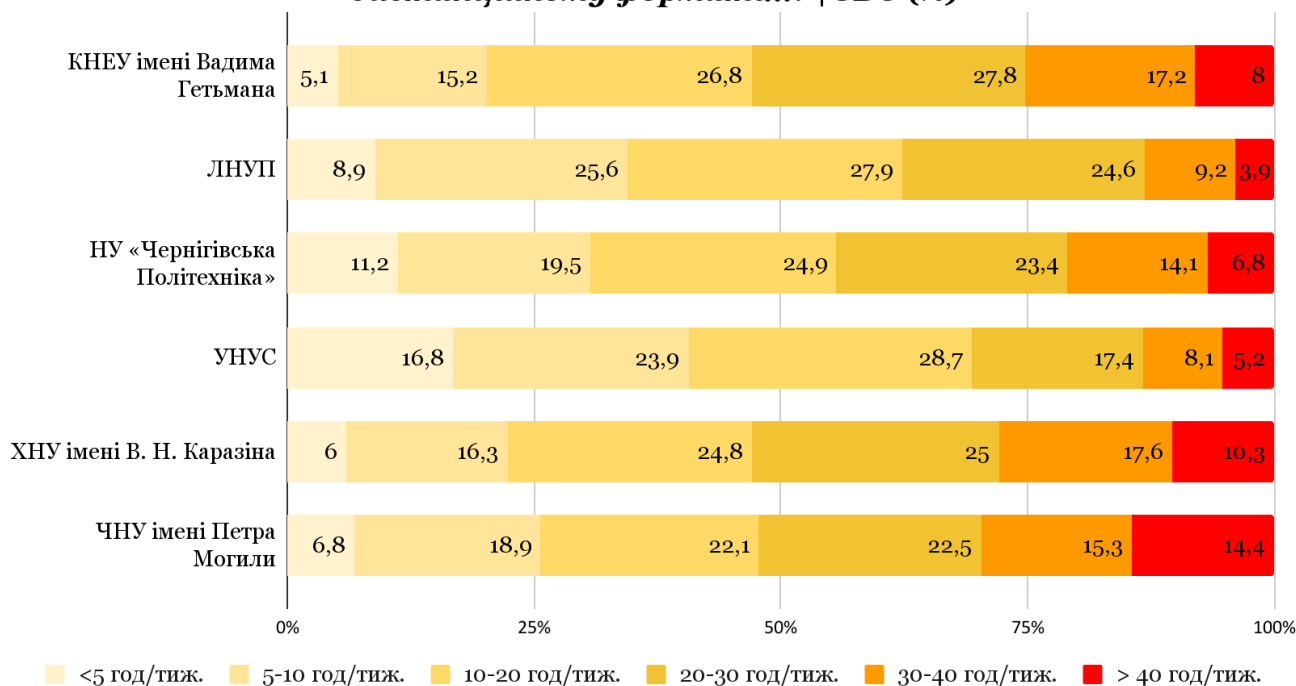


Рис. 1F

Крім витрат часу, для оцінки завантаженості студентів при дистанційному форматі окремо проводилось **порівняння** з ситуацією завантаженості під час **денного формату**:

Таблиця 1.5.2. Порівняння форм навчання з точки зору завантаженості (студенти, %)

До якого формату навчання це твердження краще підходить?	в денному форматі	приблизно однаково	в дистанційному форматі	Всього
Менше самостійної роботи, домашніх завдань...	25,1	61,3	13,6	100

В тому, що стосується кількості **самостійної роботи** та домашніх завдань **абсолютна більшість студентів різниці між денним та дистанційним форматами не помічає**; із тих, хто помічає, більше тих, хто підвищену завантаженість самостійною роботою вбачає в денному форматі, що, скоріше, суперечить стереотипам.

Таблиця 1.5.3. Оцінка зміни завантаженості за різних форм навчання (студенти, %)

Як Ви вважаєте, чи змінилася завантаженість за дистанційної форми навчання порівняно з очною?	Студенти про студентів	Студенти про викладачів
Так, помітно збільшилася	15,3	16,5
Так, дещо збільшилася	27,7	35,2
Ні, не змінилася	30,8	28,8
Так, дещо зменшилася	20,6	15,2
Так, помітно зменшилася	5,6	4,3
Всього	100	100

Загальні студентські оцінки того, як перехід на дистанційну форму навчання **вплинув на завантаженість студентів та викладачів**, є малоінформативними: близько третини студентів вказують, що їхня завантаженість мало змінилася; 44% зазначають, що завантаженість частково або сильно збільшилась; а 26% – навпаки, що зменшилась.

Зі студентською оцінкою завантаженості викладачів ситуація більш однозначна – трохи більше половини респондентів обирають варіанти «дещо збільшилась» та «помітно збільшилися».

1.6. Соціально-психологічні та мотиваційні складові дистанційної освіти

Вимушений перехід на дистанційний формат освіти пов'язаний із вкрай негативними подіями – спочатку пандемією COVID-19, а потім повномасштабним військовим вторгненням; проте можна сказати, що за час функціонування такого формату навчання його сприйняття достатньою мірою відокремилось від негативного фону, щоб розглядати його *ad hoc*. Показовими є відповіді на питання стосовно тих **емоцій**, що викликав у студентів перехід до дистанційного формату навчання:

Таблиця 1.6.1. Реакція на перехід до дистанційного формату (студенти)

Які емоції викликав у Вас перехід до дистанційного формату навчання?	%
Мене засмутив і розчарував цей перехід	22,5
Це не викликало майже ніяких емоцій	40,8
Перехід викликав задоволення і радість	36,7
Всього	100

Негативні емоції відчували менше чверті опитаних (23%), тоді як позитивні – 37%; ще 41% зазначили, що цей перехід не викликав в них майже ніяких емоцій.

Найчастіше **радість від цього переходу відчували** студенти **КНЕУ імені Вадима Гетьмана** (на 12-20% частіше) і **ЛНУП** (на 8-13% частіше); найбільше **засмутились студенти ХНУ імені В. Н. Каразіна** (негативні емоції відмічались на 8-14% частіше, ніж у студентів інших ЗВО). Також дещо більше засмутив цей перехід **студентів молодших курсів**; навіть не студентів, а **студенток**, оскільки саме жінки та дівчата частіше виказували негативні емоції стосовно переходу на дистанційний формат. **Найменше негативних емоцій виказували студенти технічних і математичних спеціальностей, найбільше – медичних, природничих, соціальних і гуманітарних.** І очікувано, що студенти та студентки, які **поєднують навчання з роботою**, набагато **більш позитивно** сприймають цей перехід.

Пояснення таким, скоріше, позитивним емоціям від переходу може критися у порівняльній оцінці денного (очного) і дистанційного форматів за деякими соціально-психологічними критеріями: **більшість студентів (60%) однозначно вказують, що психологічно комфортніше навчатися саме в дистанційному форматі**; з іншого боку, ті ж **60% зазначають, що денна форма викликає більше втоми.** До цього також додається і теза, що для 80% студентів дистанційна освіта дозволяє зручніше поєднувати навчання і роботу. З іншого боку, більшість студентів (58%) зазначають, що **під час очного / денного формату простіше налагоджувати дружні та робочі зв'язки.**

Таблиця 1.6.2. Соціально-психологічне порівняння форматів навчання (студенти, %)

<i>До якого формату навчання це твердження краще підходить?</i>	<i>в денному форматі</i>	<i>приблизно однаково</i>	<i>в дистанційному форматі</i>	<i>Всього</i>
Психологічно комфортніше...	17,3	22,2	60,5	100
Викликає більше втоми...	59,4	26,8	13,7	100
Зручніше поєднувати навчання і роботу...	4,5	12,8	82,7	100
Простіше налагоджувати дружні та робочі зв'язки...	57,7	30,5	11,8	100

Якщо казати конкретно про питання **самоорганізації** студентів та мотивації до навчання, то зі слів респондентів ситуація суперечлива. У складності організувати для себе робочу обстановку в студентів системного зсуву не спостерігається: їм приблизно однаково складно/легко це вдається в обох форматах. А ось у питанні **мотивації** самоочевидна гіпотеза частково підтверджується – для значної частини студентів (40%) в дистанційному форматі складніше мотивувати себе до навчання; в денному – 17%; приблизно однакові проблеми із мотивацією до навчання в різних форматах вказують 42%.

Таблиця 1.6.3. Соціально-психологічне порівняння форматів навчання (студенти, %)

До якого формату навчання це твердження краще підходить?	в денному форматі	приблизно однаково	в дистанційному форматі	всього
Складніше організувати робочу обстановку...	29,4	40	30,6	100
Складніше мотивувати себе до навчання...	17,2	42,4	40,4	100
Приємніше навчатися...	30,6	28	41,4	100

У відповідях на свого роду узагальнююче питання – за якої форми приємніше навчатися – думки студентів принципово розійшлися: близько 40% обирають дистанційну, 30% обирають очну / денну і 30% вказують, що приблизно однаково. В цій неоднозначній оцінці є декілька важливих закономірностей:

- 1) спостерігається протилежна тенденція: **в дистанційному форматі менш приємно навчатись студентам магістратури** (на 5-8%): очевидно, це тому, що вони застали повноцінне навчання в очному / денному форматі. З іншого боку, **в дистанційному форматі приємніше навчатись студентам, що поєднують навчання і роботу** (на 6-8%); а таких студентів із числа магістрантів помітно більше, ніж серед студентів бакалавріату. Тому ці дві протилежні тенденції накладаються одна на одну, що в сумі дає певну усереднену оцінку;
- 2) також **менш приємний дистанційний формат студентам природничих напрямків** (на 7-11%) та **студентам-медикам** (на 30-35%);
- 3) є суттєва різниця у відповідях на це питання серед студентів різних ЗВО: студенти ХНУ імені В. Н. Каразіна та УНУС схильні надавати перевагу денній / очній формі, а найбільш дистанційно орієнтованими є студенти КНЕУ імені Вадима Гетьмана.

Таблиця 1.6.3. В якому форматі приємніше навчатись (студенти ЗВО, %)

Приємніше навчатися...	в денному форматі	приблизно однаково	в дистанційному форматі	всього
КНЕУ імені Вадима Гетьмана	19,8	25,5	54,7	100
ЛНУП	28,1	30,4	41,6	100
НУ «Чернігівська Політехніка»	29,5	28,5	42	100
УНУС	35	33,8	31,2	100
ХНУ імені В. Н. Каразіна	38,2	27,7	34,1	100
ЧНУ імені Петра Могили	32	25,7	42,3	100

Ставлення та сприйняття дистанційної освіти також втілюється в усвідомленні студентами тих чи інших нестач. Узагальнення та аналіз відповідей студентів на **відкрите питання** щодо того, **чого їм не вистачає в межах дистанційної освіти** такого, чим міг би допомогти університет, дозволяє виявити деякі спільні тенденції та особливості:

- студенти відзначали недостатній обсяг комунікації та відсутність можливості «живого» спілкування із сокурсниками та викладачами; цей недолік найчастіше згадувався студентами КНЕУ, ХНУ, НУ «ЧП»;
- значна кількість студентів з університетів КНЕУ та ХНУ імені В. Н. Каразіна також відзначили бажання мати більше часу для виконання завдань;
- на технічні потреби вказували студенти з ЛНУП та УНУС: частіше за все йшлося про необхідність придбання учбового ноутбука або планшета; в окремих випадках студенти згадували про відсутність ліцензійного програмного забезпечення;
- стабільне інтернет-підключення також було відзначено студентами як важливий елемент дистанційної освіти;
- важливість збільшення практичної та інтерактивної складової дистанційної освіти підкреслили студенти всіх університетів, що актуалізує необхідність впровадження інтерактивних інструментів та віртуальних практичних занять;
- студенти всіх університетів зазначили значні проблеми із мотивацією, спричинені саме дистанційним форматом навчання; можна сформулювати узагальнену потребу створення певних мотиваційних програм та ресурсів, що сприятимуть підтримці студентів у дистанційному навчальному процесі;
- побажання щодо скорочення навантаження студентів було висловлено представниками ХНУ та ЧНУ, що вказує на необхідність адаптації програм та навчальних планів до особливостей дистанційного формату навчання;
- потреба в більшій кількості консультацій від викладачів була сформульована студентами з усіх університетів; крім того, питання щодо взаємодії з викладачами розглядалося і з іншого боку – студенти всіх ЗВО відзначили необхідність більшого розуміння та лояльності з боку викладачів, що підкреслює важливість підтримки та співпраці між студентами та викладачами в дистанційному навчанні;
- студенти всіх вишів відмічали, що бажано мати записи лекцій та можливість отримувати інформацію асинхронно.

Загалом, аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновок, що успішна реалізація дистанційної освіти вимагає розвитку ефективних комунікаційних інструментів, оптимізації навчального навантаження, створення практичних компонентів,

мотиваційної підтримки, забезпечення доступу до необхідних технологій та надання достатньої підтримки та консультацій з боку викладачів.

1.7. Студенти про якість, вартість та вибір дистанційної освіти

Якщо із соціально-психологічним аспектом порівняння денного та дистанційного формату усереднені оцінки були все ж таки на користь останнього, то при розгляді питань **якості** навчального процесу тенденція змінюється на протилежну.

Таблиця 1.7.1. Порівняння якості навчання на різних форматах навчання (студенти, %)

До якого формату навчання це твердження краще підходить?	в денному форматі	приблизно однаково	в дистанційному форматі	Всього
Студенти частіше вимушені пропускати заняття...	43	36,2	20,9	100
Студенти більш активно беруть участь у заняттях...	42,6	39,4	17,9	100
Викладачам краще вдається вести лекції...	32,8	44,1	23,1	100
Викладачам краще вдається вести семінари (практичні) та лабораторні заняття...	39,9	42	18,2	100
Вдається отримати більш якісну освіту...	49,9	40,4	9,6	100

І хоча студенти зазначають, що в денному форматі вони частіше вимушені пропускати заняття, решта індикаторів вказують на **перевагу денної форми щодо якості освітнього процесу у сприйнятті студентів**: це стосується і активності студентів на заняттях (на 25% оцінка вище у денної, ніж у дистанційної), і якості лекцій / семінарських / лабораторних занять (на 10-22%), і особливо узагальненої оцінки – 50% опитаних студентів вважають освіту в денному / очному форматі більш якісною; 10% – у дистанційному форматі; ще 40% оцінюють якість приблизно однаково.

Тенденції щодо оцінки якості освіти в залежності від формату дуже схожі на ті, що описані у попередньому розділі:

- 1) студенти ХНУ імені В. Н. Каразіна та УНУС ще більше віддають перевагу денному формату, ніж студенти інших закладів;
- 2) студенти медичних і природничих спеціальностей також в ще більший мірі схильні оцінювати денну форму як ту, що дає більш якісну освіту;
- 3) з роком навчання ситуація дещо інакша: студенти молодших курсів частіше дають однозначну оцінку (або на користь очного, або на користь дистанційного формату), а студенти старших курсів і магістратури більше схильні обирати середній варіант – «приблизно однаково».

Опосередкованим показником оцінки якості дистанційної форми може виступати відповідь на те, **скільки освіта в такій формі має коштувати** (у порівнянні з іншими формами):

Таблиця 1.7.2. Відносна вартість дистанційної освіти (студенти)

Як Ви вважаєте, вартість дистанційної форми здобуття вищої освіти має бути...	%
такою ж, як і навчання на очній (денній) формі	18
нижчою, ніж на очній (денній) формі, але вищою, ніж на заочній	60,5
такою ж, як і на заочній	21,5
Всього	100

В оцінці вартості навчання за дистанційного формату спостерігається **суттєва різниця серед різних категорій студентів**. По-перше, це різна оцінка студентами різних ЗВО:

Як Ви вважаєте, вартість дистанційної форми здобуття вищої освіти має бути... | ЗВО (%)

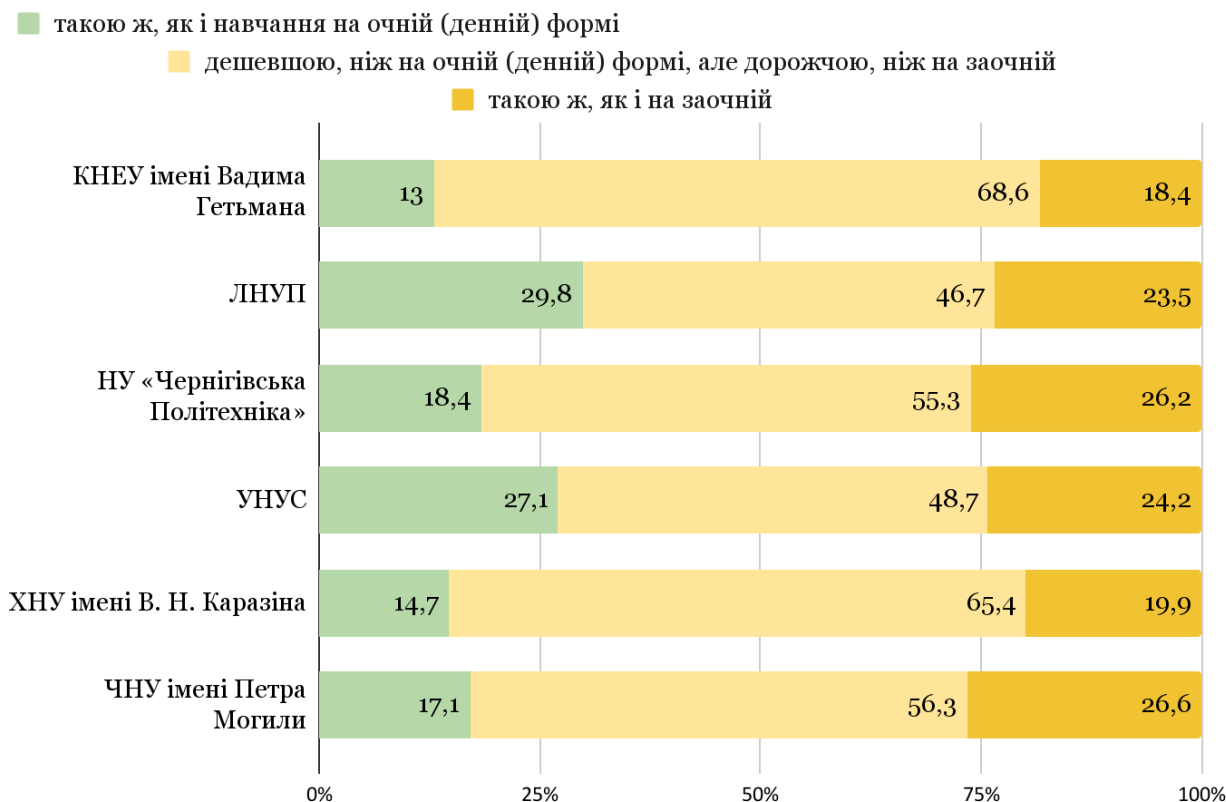


Рис. 1G

По-друге, це різна оцінка серед **студентів різного року навчання**:

Як Ви вважаєте, вартість дистанційної форми здобуття вищої освіти має бути... | Рік навчання (%)

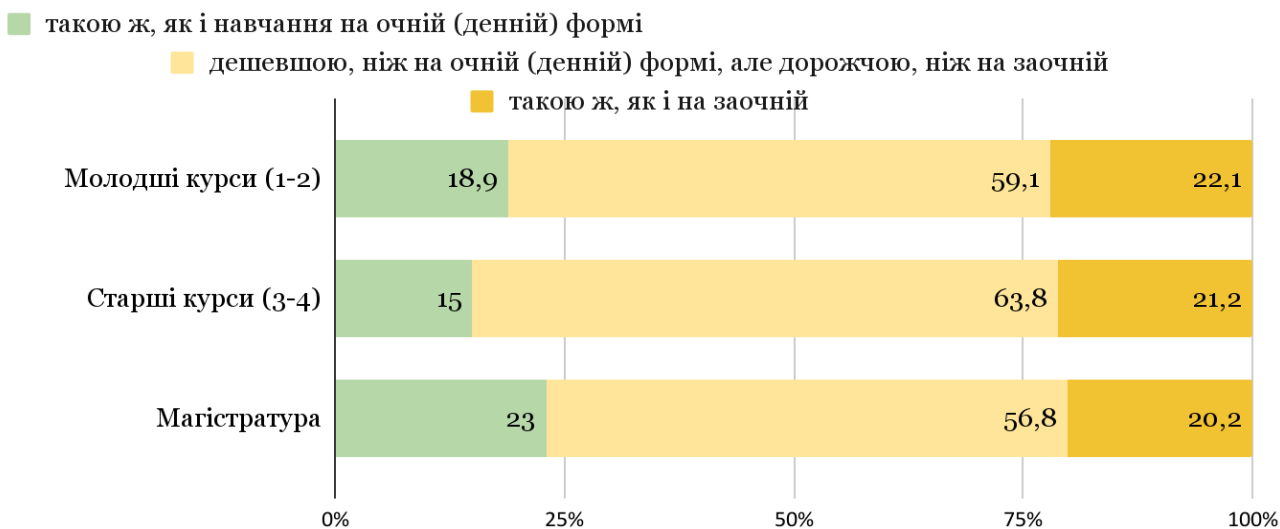


Рис. 1Н

По-третє, це різна оцінка **студентами різних напрямків**:

Як Ви вважаєте, вартість дистанційної форми здобуття вищої освіти має бути... | Напрямок (%)

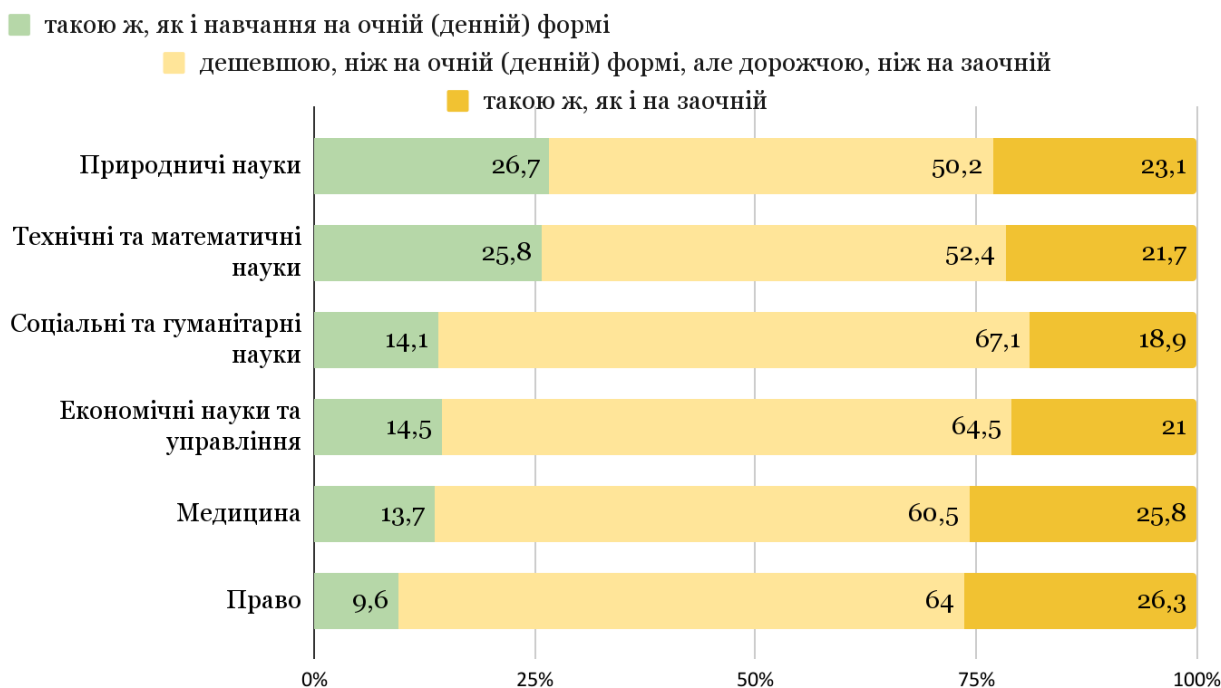


Рис. 1І

І в якості **узагальнюючого питання** стосовно оцінки дистанційної освіти студентами виступає наступне:

Таблиця 1.7.3. Готовність вступати на магістратуру в дистанційній формі (студенти)

Якщо б у Вашому університеті була дистанційна форма як окрема форма навчання на магістратурі, чи обрали б Ви її?	%
Однозначно так	30,2
Скоріше, так	41,6
Скоріше, ні	19,9
Однозначно ні	8,3
Всього	100

Серед варіантів відповіді цілеспрямовано не запропоновано середній / невизначений, аби можна було зафіксувати основну інтенцію у загальному сприйнятті ініціативи відкриття дистанційної освіти. В цілому, **майже три чверті студентів (72%) схильні обирати саме дистанційний формат навчання в магістратурі**. Цей показник можна вважати завищеним, але основний тренд є однозначним – сучасне студентство ЗВО, в яких проводилось дослідження, скоріше, готове до впровадження дистанційної освіти як окремої форми. Тут одразу варто підкреслити основні тенденції:

- студенти старших курсів більш оптимістично дивляться на цю ініціативу, ніж студенти молодших курсів (на 4-7%);
- найкраще цю ініціативу сприймають студенти напрямку права, економічних наук та управління; найгірше – медики;
- працюючі студенти на 20% частіше схильні підтримувати цю ідею, ніж студенти, що не працюють;
- для всіх ЗВО ситуація з оцінкою цієї ініціативи приблизно однакова, крім ХНУ імені В. Н. Каразіна: студенти Каразінського університету на 7-12% рідше зацікавлені в дистанційному форматі магістратури;
- основним мотивом обрати дистанційний формат в магістратурі очікувано стало те, що студенти працюють або планують працювати (86%); ще 22% відмітили цей варіант тому, що знаходяться за кордоном, а 13% тому, що паралельно навчаються на іншій освітній програмі; решта причини набрали <5% відповідей.

Розділ II. Науково-педагогічні працівники про дистанційну освіту

2.1. Загальні відомості про вибірку НПП

Стать	Жіноча	Чоловіча
	67,6%	32,4%

Посада	Асистент / викладач	Старший викладач	Доцент	Професор
	9,1%	15,1%	58,8%	17%

Частина посадового окладу	0,5 п. о. та менше	0,75 п. о.	1 п. о.	1,25 п. о.	1,5 п. о.
	16,6%	9,2%	45,3%	9,4%	19,5%

Стаж навчально-педагогічної роботи	до 10 років	від 10 до 20 років	більше 20 років
	20,7%	31,3%	48,1%

Заклад вищої освіти	%
Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана	24,2
Львівський національний університет природокористування	7,9
Національний університет «Чернігівська Політехніка»	7
Уманський національний університет садівництва	7,4
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна	45
Чорноморський національний університет імені Петра Могили	8,6

2.2. Технічна забезпеченість НПП для дистанційної освіти

Ситуація із доступом до інтернету викладачів виглядає **ближчою до ідеалу**, ніж у студентів. Проте нагадаємо, що за умови **онлайн-опитування** викладачі із низькою якістю інтернету мали невеликі шанси потрапити до вибірки. Але у такій же ситуації знаходилися й студенти, тому саме різницю в отриманих нами даних можна вважати адекватною дійсності. Гіпотетично пояснити її можна тим, що серед студентів більший відсоток тих, хто знаходиться за кордоном, і тому частіше стикаються із проблемами доступу до інтернету.

Таблиця 2.2.1. Доступ до інтернету (викладачі)

Як би Ви оцінили якість інтернету у місці, з якого Ви працюєте?	%
Є стаціонарний інтернет із відносно високою швидкістю (WiFi, кабельний)	91,3
Стаціонарного інтернету немає, але є стабільний мобільний інтернет (3g, 4g)	8,3
Немає ані стаціонарного, а ні стабільного мобільного інтернету	0,4
Всього	100

Доля викладачів, які проводять онлайн-заняття зі свого дому або гуртожитку, очікувано дорівнює долі тих, хто користується стаціонарним інтернетом із високою швидкістю. Звернемо увагу на те, що **близько чверті викладачів також проводять заняття із приміщень свого університету**.

Таблиця 2.2.2. Місце виходу до онлайн-занять (викладачі)

Зазвичай Ви проводите онлайн-заняття...	%
зі свого дому / гуртожитку	91,2
із приміщень університету	24,3
із приміщень іншого місця роботи	6,6
із громадських місць	3,4
від друзів, знайомих, близьких	2,7
із транспортних засобів	0,9

**респонденти могли обрати декілька варіантів, тому сума >100%*

Найчастіше зі своїх робочих місць в університеті проводять онлайн-заняття викладачі ЛНУП та УНУС (по 60%), найменше – викладачі КНЕУ імені Вадима Гетьмана та ХНУ імені В. Н. Каразіна (по 14-15%) (див. табл. 2.2.3).

Таблиця 2.2.3. Місце виходу до онлайн-занять (викладачі ЗВО, %)

&	зі свого дому / гуртожитку	із приміщень університету
КНЕУ імені Вадима Гетьмана	94,1	14,6
ЛНУП	73,1	59,2
НУ «Чернігівська Політехніка»	89,7	39,1
УНУС	68,6	59,5
ХНУ імені В. Н. Каразіна	96,8	14,4
ЧНУ імені Петра Могили	90,7	29,1

*респонденти могли обрати декілька варіантів, тому сума >100%

Більше 92% всіх опитаних викладачів мають у постійному доступі не тільки смартфони, але й який-небудь різновид ноутбуку (див. табл. 2.2.4). За всіма пристроями викладачі випереджають студентів, крім смартфонів, наявних майже в кожного опитаного студента; найбільш відчутною ця різниця є у випадку із стаціонарними комп'ютерами: цей тип техніки у НПП зустрічається майже у півтора рази частіше, ніж у студентів.

Таблиця 2.2.4. Доступ до пристроїв (викладачі)

Які пристрої у Вас є в доступі для регулярного долучення до онлайн-занять?	%
Смартфон	93,5
Ноутбук / нетбук / ультрабук	92,4
Стаціонарний комп'ютер	44,3
Планшет	28,4

*респонденти могли обрати декілька варіантів, тому сума >100%

Саме комп'ютерам віддає перевагу для проведення онлайн-занять більшість викладачів – майже 95% завжди або частіше використовує стаціонарні комп'ютери, тоді як смартфонами для цієї мети із будь-якою частотою користується лише 16% (див. табл. 2.2.5). Можна стверджувати, що використання смартфонів для онлайн-занять (яке і в студентів є менш популярним, ніж використання комп'ютерів) для викладачів є взагалі маргінальною практикою.

Таблиця 2.2.5. Пристрої, з яких доєднуються до онлайн-занять (викладачі)

З яких пристроїв Ви зазвичай долучаетесь до онлайн-занять?	%
Майже завжди зі смартфона	2,5
Частіше зі смартфона, але іноді з комп'ютера чи планшета	2,9
Частіше з комп'ютера чи планшета, але іноді зі смартфона	11,3
Майже завжди з комп'ютера / ноутбука	83,3
Всього	100

Різні категорії НПП із точки зору наявної техніки відрізняються доволі слабо: за статтю, ЗВО чи частиною посадового окладу різниці немає. Із закономірностей можна вказати хіба що те, що молодші працівники (і за посадою, і за стажем) на 4-7% частіше використовують смартфони для проведення онлайн-занять.

Загалом близько **14% викладачів** вважають, що **умови їхньої праці** для дистанційної форми освіти певною мірою **не забезпечені** (див. табл. 2.2.6). Якщо виходити з відповідей викладачів про наявність апаратури для проведення онлайн-занять, то можна припустити, що йдеться не про технічні умови. Однак аналіз двомірного розподілу відповідей на питання про умови праці та питання про наявність пристроїв для виходу в онлайн демонструє певний зв'язок.

Таблиця 2.2.6. Забезпеченість умов праці (викладачі)

Оцініть, будь ласка, наскільки повно забезпечені умови Вашої праці для дистанційного режиму навчання?	%
Умови Вашої праці в дистанційному форматі забезпечені повною мірою	49,4
Деякі умови не забезпечені , але Ви самостійно зможете це вирішити	37
Певні умови не забезпечені, є потреба в допомозі з боку університету	11
Умови для роботи в дистанційному форматі майже не забезпечені чи не забезпечені взагалі	2,6
Всього	100

Так, наявність у доступі стаціонарного комп'ютера для роботи послідовно **знижується залежно від рівня забезпеченості умов**: серед викладачів, чий **умови праці у дистанційному форматі забезпечені повною мірою, 49% мають стаціонарний комп'ютер**, а ось серед тих, хто хто вважає, що **умови їхньої роботи**

майже не забезпечені чи не забезпечені взагалі, стаціонарний комп'ютер мають лише 34%. Аналогічна залежність і щодо планшетів: показник їхньої наявності знижується від 32% до 19%.

Водночас найнижчі показники наявності смартфонів та ноутбуків у групі викладачів, хто вважає незабезпеченими лише певні умови своєї роботи та констатує потребу в допомозі з боку університету: на 3-5% нижчі за інші групи. Оскільки важко припустити, що за наявності ноутбуку відсутність стаціонарного комп'ютера (чи, тим більше, планшета) веде до «повної незабезпеченості умов праці», то варто висунути наступну гіпотезу. Позиція «умови для роботи в дистанційному форматі майже не забезпечені чи не забезпечені взагалі» є радше втіленням певного ідейного кредо, тоді як ті, хто зазначає потребу в допомозі з боку університету, спираються у своїх відповідях саме на конкретні технічні проблеми.

Найбільший (58%) відсоток задоволених забезпеченням умов праці в дистанційному форматі – серед викладачів НУ «ЧП» та УНУС (див. табл. 2.2.7). Викладачів, які вважають, що умови їхньої праці в дистанційному форматі майже не забезпечені чи не забезпечені взагалі, більше за все в КНЕУ (5%). Загалом викладачі саме цього університету надали найбільш скептичні оцінки забезпеченості умов їхньої праці у дистанційному форматі: сумарно 60% викладачів КНЕУ вбачають ту чи іншу міру незабезпеченості умов своєї праці у дистанційному форматі.

Таблиця 2.2.7. Забезпеченість умов праці (викладачі ЗВО, %)

&	КНЕУ імені Вадима Гетьмана	ЛНУП	НУ «ЧП»	УНУС	ХНУ імені В. Н. Каразіна	ЧНУ імені Петра Могили
Умови Вашої праці в дистанційному форматі забезпечені повною мірою	40,3	43,7	58,1	57,6	52,5	50,6
Деякі умови не забезпечені , але Ви самостійно зможете це вирішити	40,3	39,4	30,6	33,3	36,1	39
Певні умови не забезпечені , є потреба в допомозі з боку університету	14,4	14,1	9,7	7,6	9,7	7,8
Умови для роботи в дистанційному форматі майже не забезпечені чи не забезпечені взагалі	5,1	2,8	1,6	1,5	1,7	2,6
Всього	100	100	100	100	100	100

Близько **29% викладачів** зазначили, що стикалися під час онлайн-занять із **відсутністю стабільного доступу до інтернету** (див. табл. 2.2.8), а 20% мали проблеми і з технікою – чи то занадто старою, чи то такої, що не має вбудованої веб-камери. Про певні **технічні складнощі** свідчить і **неможливість встановити необхідне програмне забезпечення**, яку зазначили **10%**, хоча це може бути і проявом недостатніх навичок роботи із технікою – як, наприклад, у випадку із дистанційними технологіями, що зазначили 13,5% викладачів.

Таблиця 2.2.8. Проблеми під час дистанційної освіти (викладачі)

Із якими труднощами труднощами Ви стикалися під час викладання навчальних дисциплін із використанням дистанційних технологій?	%
Збільшення фінансових витрат (оплата інтернету, мобільного зв'язку, покупка апаратного чи програмного забезпечення)	38,1
Відсутність стабільного доступу до інтернету	28,7
Відсутність належного технічного обладнання (старий комп'ютер чи ноутбук, відсутність вебкамери тощо)	20,1
Нестача необхідних навичок для роботи з дистанційними технологіями	13,5
Неможливість встановити необхідне програмне забезпечення	10,1

**респонденти могли обрати декілька варіантів, тому сума >100%*

Більше 90% викладачів передбачувано **вважають**, що **вмикання студентами своїх камер** під час онлайн-занять є тією чи іншою мірою **важливим**; однак постійно вимагають цього лише 23%, тоді як інші або не вимагають взагалі, або вимагають лише в окремих ситуаціях (див. табл. 2.2.9). Є навіть такі викладачі, кому заважають студентські камери, тому вони просять не вмикати їх; але таких серед опитаних – менше відсотка.

Таблиця 2.2.9. Робота камери під час онлайн-занять (викладачі)

Наскільки є для Вас важливим, аби студенти вмикали свої камери під час онлайн-занять?	%
Це дуже важливо, тому Ви вимагаєте вмикати	22,6
Це важливо, але Ви не вимагаєте цього	32,9
Це важливо в окремих ситуаціях, тоді і вимагаєте	35,3
Це не дуже важливо взагалі, тому не вимагаєте	8,3
Це навіть заважає, тому просите не вмикати	0,9
Всього	100

Викладачам також було поставлене відкрите питання, чого саме їм **не вистачає для роботи в дистанційному форматі** такого, чим би міг допомогти університет. За результатами узагальнення відповідей виявилися такі типові потреби:

- ноутбук/планшет: багато викладачів потребують власного ноутбука або планшета для роботи; деякі зазначають, що їх власні пристрої застарілі, тому потребують оновлення;
- інтернет: важливим аспектом є швидкісний та стабільний інтернет; викладачі скаржаться на низьку якість підключення або перебої в роботі інтернету;
- обладнання: дехто зазначає потребу у спеціальному обладнанні – веб-камери, гарнітури, графічні планшети тощо;
- програмне забезпечення: викладачі потребують ліцензійного програмного забезпечення для проведення якісних занять і підвищення ефективності роботи;
- ресурси та підтримка: викладачі висловлюють бажання отримувати підтримку з боку університету або служб підтримки, які допомагали б у вирішенні поточних питань, пов'язаних з організацією робочого процесу;
- електропостачання та умови праці: деякі викладачі вказують на нестабільність електропостачання, необхідність окремих кабінетів із відповідним технічним оснащенням та комфортними умовами праці;
- різне: крім вищезазначених проблем, також згадують фінансування, оплату послуг зв'язку та оптимізацію розкладу занять.

Фактично більшість самостійно сформульованих потреб для дистанційної освіти належать до матеріально-технічної забезпеченості процесу викладання.

2.3. Оцінка платформ та каналів комунікацій від НПП

Викладач, який працює у дистанційному форматі, «відчуває» дистанційну освіту крізь фільтр робочих платформ та засобів комунікації зі студентами та адміністрацією. Тому є важливою оцінка викладачами такого програмного забезпечення. Одразу кидається в очі, що викладачі **не мають єдиної думки про необхідність спеціалізованих програмних комплексів** для здійснення дистанційної освіти (див. табл. 2.3.1): їхніх впевнених прибічників майже втричі більше за стійких противників (14% проти 5%), але ледь не половина опитаних вважає, що ця необхідність є ситуативною або частковою, а помірковані прибічники окремих LMS-платформ вже не так очевидно переважають поміркованих противників (22% проти 16%).

Таблиця 2.3.1. Необхідність спеціалізованих платформ для дистанційної освіти (викладачі)

Чи є необхідність у спеціалізованих програмних комплексах (системах управління навчальним контентом, LMS) для реалізації дистанційної освіти?	%
Однозначно немає	4,6
Скоріше, немає	16,3
У чомусь є, у чомусь ні	43,7
Скоріше, так	21,8
Однозначно так	13,6
Всього	100

Щодо вибору платформи для організації дистанційного навчання, то половина викладачів вважає, що цей вибір має здійснювати кожен викладач окремо, а трохи більше третини (36,1%) бачать доречним централізований вибір платформи для всього університету. Варіанти вибору платформи «окремо кожною кафедрою» та «окремо кожним факультетом» набрали лише по 7%. У рейтингу універсальних платформ, що використовуються для проведення онлайн-занять, лідером є **Zoom**: як і студенти, майже всі викладачі використовують цю платформу, і **більше 80% вважають її зручною**.

Оцініть, будь ласка, наскільки зручними для проведення онлайн-занять є... (%)

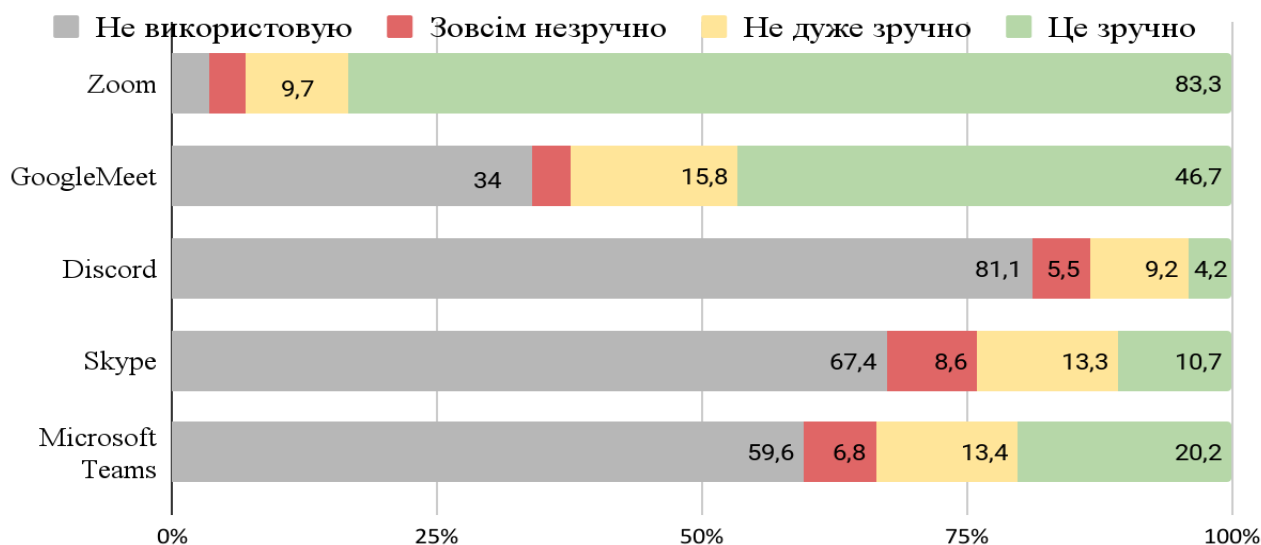


Рис. 2А

Майже співпадає із студентською позитивна оцінка платформи **Google Meet** – 47% викладачів вважають її зручною; однак водночас більше третини її взагалі не

використовують (серед студентів таких менше 20%). Абсолютним антілідером у викладачів є платформа **Discord** – більше 81% опитаних її не використовують. У студентів навіть **Skype** не ігнорується настільки масштабно; втім, і його використовує лише 32% викладачів. Найближчими виявилися думки викладачів і студентів щодо **Microsoft Teams**: нею користуються 41% викладачів (48% студентів) і 20% вважає зручною (серед студентів таких 19%). Зазначимо, що в окремому питанні 11% викладачів засвідчили, що протягом викладання у дистанційному форматі стикалися із загальною незручністю платформ (наприклад, Moodle, Office 365) для проведення онлайн-занять.

Викладачі різних ЗВО дещо розходяться у своїх оцінках універсальних платформ (див. табл. 2.3.3). Так, викладачі НУ «ЧП» надають помітної переваги Microsoft Teams порівняно із усіма іншими ЗВО (навіть із КНЕУ та ЛНУП, де ця платформа також затребувана); водночас індекс прийнятності GoogleMeet у викладачів цього ЗВО помітно нижчий (3,5 проти найвищого 7,2 у викладачів ХНУ). Викладачі ЧНУ дещо більш схильні до схвалення Skype, тоді як Microsoft Teams отримав у них – разом із викладачами ХНУ – найнижчий індекс порівняно із оцінками інших ЗВО.

Таблиця 2.3.3. Індекс прийнятності універсальних платформ для онлайн-занять (викладачі ЗВО, %)

&	КНЕУ імені Вадима Гетьмана	ЛНУП	НУ «ЧП»	УНУС	ХНУ імені В. Н. Каразіна	ЧНУ імені Петра Могили
Zoom	9,1	9,6	9,3	9,7	9	9,3
GoogleMeet	5,8	4,9	3,5	5,3	7,2	6,8
Microsoft Teams	4,6	5,3	8,7	2,9	2,7	2,7
Skype	2,8	3	2,1	2,8	3,2	3,7

(індекс прийнятності каналів комунікації; $min=1$, $max=10$)

Серед каналів комунікації, що використовують викладачі для отримання й надсилання поточної інформації та робочих файлів, чемпіоном виявився **Telegram**, яким користується більше 91% викладачів, а **66% вважають його зручним** (див. рис. 2В). Електронною поштою із тими ж цілями користується ще більше викладачів, проте зручною її вважає лише 54%. Також зручними визнають **Viber** і **Moodle** (46% і 42%); серед п'ятірки найзручніших і **Google Classroom** (майже 30% вибору). Однак якщо **Viber** і **Moodle** використовують більше 80% викладачів, то **Google Classroom** – лише 55%. Всі інші засоби комунікації використовуються менш, ніж половиною опитаних, а зручними їх вважає не більше, ніж 19% викладачів; очевидними аутсайдерами є **Facebook**, **Instagram** та **Discord**. Дещо вибивається з цього ряду **Електронний деканат**: його використовує 60% респондентів, проте **вважають зручним лише 18%**. Цікаво, що оцінки студентів відносно близькі до викладацьких лише у випадку **Telegram**. А ось **Viber** хоча й використовується тією ж часткою студентів, що й викладачів, проте **зручним його вважає лише 27% студентів**. Абсолютним викладацьким аутсайдером **Discord** користується більше половини студентів, і 15%

визнають його зручним. Цікавою є різниця в оцінках **Google Classroom**, який використовують 77% і вважають зручним для комунікації 40% студентів – проти відповідно 55% та 30% викладачів.

Якими засобами комунікації Вам зручно отримувати і надсилати поточну текстову інформацію та робочі файли? (%)

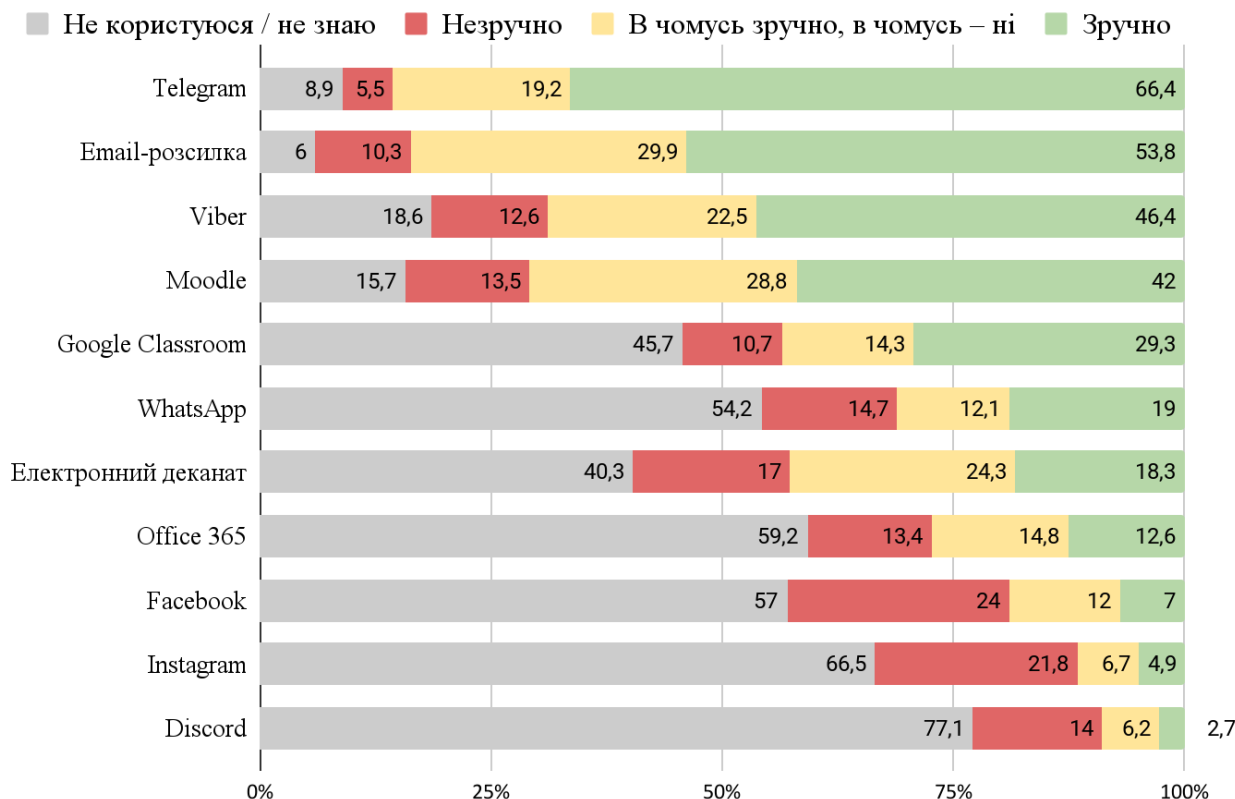


Рис. 2В

Як і у випадку із універсальними платформами для онлайн-занять, оцінки каналів комунікації викладачів різних ЗВО також відрізняються (див. табл. 2.3.4). Серед цікавих відмінностей можна назвати:

- **індекс прийнятності Google Classroom помітно вищий у викладачів ХНУ та дещо вищий у викладачів ЛНУП;**
- загальний лідер серед каналів комунікації, **Telegram, у викладачів УНУС користується меншим попитом, ніж у викладачів інших ЗВО (індекс 5,8 проти найвищого – в ХНУ та ЧНУ – 8,8);** аналогічна ситуація із Moodle у викладачів ХНУ (індекс 5,6, тоді як найвищий – в ЧНУ – 9,1);
- в окремих каналів сформовані «групи» прихильників: у **Office 365 це ЛНУП та НУ «ЧП», в Електронного деканату – ті ж самі ЗВО плюс ХНУ;**
- більш-менш універсальними аутсайдерами є **Discord, Instagram, WhatsApp та Facebook: їхні найвищі індекси коливаються від 2,5 до 4,1.**

Таблиця 2.3.4. Канали комунікації (НПП різних ЗВО, %)

&	КНЕУ імені Вадима Гетьмана	ЛНУП	НУ «ЧП»	УНУС	ХНУ імені В. Н. Каразіна	ЧНУ імені Петра Могили
Telegram	8,3	7	8,6	5,8	8,8	8,8
Moodle	7,2	8	8,5	8,6	5,6	9,1
Email-розсилка	8,4	8,6	7,3	8,1	7,9	7
Google Classroom	3,6	4,5	2,5	2,6	6,6	3,3
Viber	7,1	8,6	6,1	8	6,5	6,5
Discord	1,8	2,5	1,9	2	2	2,4
Електронний деканат	3,6	5,2	5,8	3	5,5	2,9
Instagram	2,2	3,1	2,4	2,3	2,5	2,9
Office 365	4	6,1	5,1	3,1	2,5	2,9
WhatsApp	4,1	3,9	2,5	3,1	4,1	3,9
Facebook	2,8	3,9	2,7	2,5	3,1	3,6

(індекс прийнятності каналів комунікації; min=1, max=10)

Нарешті, зазначимо деякий «натяк» на гендерний зв'язок: **чоловіки менш активно користуються** майже усіма **універсальними платформами** для онлайн-занять **і каналами** комунікації; і водночас **оцінюють** усі з них **нижче**, ніж жінки, із різницею в 4-7%. Виключенням з цієї тенденції є лише Discord Facebook Office 365 та Microsoft Teams.

2.4. НПП про формати роботи

Для викладача дистанційна освіта дуже часто означає перш за все необхідність змінювати власні вподобання щодо тих чи інших форм викладання та контролю. Нерідко викладачі керуються намаганням зменшити віддалення дистанційної освіти від звичайної аудиторної. Тому можна припустити, що надання переваги синхронним елементам є однією з причин **абсолютного лідерства онлайн-лекцій із презентацією** серед різних форм викладання матеріалу: їх вважає ефективними 87% викладачів. Це майже вдвічі більше, ніж у дистанційного курсу Moodle, що посідає друге місце за ефективністю (див. табл. 2.4.2).

Втім, зауважимо, що ефективність різних форм нашаровується (питання надавало можливість одночасного вибору різних варіантів відповіді), і частина викладачів може розглядати інші запропоновані варіанти як певний «додаток» до «головної» форми – онлайн-лекції із презентацією. Це може пояснювати порівняно високу популярність електронних інтерактивних матеріалів та файлів підручників і посібників (38-39% вважають ефективними). Водночас очевидно, що **низький рівень** визнання

ефективними **аудіозаписів лекцій** або тих же онлайн-лекцій, але без презентацій (5% та 11% відповідно) є показовим незалежно від особливостей інтерпретації питання окремими верствами респондентів.

Таблиця 2.4.2. Ефективні форми викладу матеріалу в дистанційному форматі (викладачі)

Які форми викладання матеріалу Ви вважаєте найефективнішими за дистанційного навчання?	%
Онлайн-лекція з презентацією (PowerPoint і т. ін.)	86,8
Дистанційний курс Moodle	46,8
Електронні інтерактивні матеріали	38,6
Файли підручників, посібників з теми	37,6
Стислий конспект лекції	28,9
Відеозапис лекції	27,9
Файли статей, монографій з теми	22,9
Відеоінструкції та скрінкасти	17,2
Онлайн-лекція без презентації	11,4
Аудіозапис лекції	4,6

**респонденти могли обрати декілька варіантів, тому сума >100%*

Цікаво, що **відсотки** респондентів, які **вважають ефективними онлайн-лекції із презентаціями та дистанційні курси Moodle**, майже **співпадають серед викладачів та студентів**; а ось популярні в студентів відеозаписи лекцій (55%) та стислі конспекти (60%) викладачами визнаються ефективними зовсім не так часто (відповідно 28% та 29%). Можна припустити, що на викладацьку оцінку ефективності цих форм негативно впливає необхідність витратити на їхнє вироблення окремий додатковий час, тоді як підручники та інтерактивні матеріали можуть бути запозиченими з універсальних джерел.

У викладачів різних ЗВО склалися дещо різні уявлення про ефективність різних форм викладу матеріалу (див. табл. 2.4.3). Так, наприклад, викладачі **ЛНУП, ЧНУ** та (особливо) **ХНУ із меншим ентузіазмом** ставляться до **дистанційних курсів Moodle** (36%-40% проти 59%-67% в інших ЗВО); а в НУ «ЧП» та ХНУ дещо вище оцінюють ефективність стислих конспектів лекцій (35% та 32% проти 24%-27% в інших ЗВО). Викладачі **УНУС та ЛНУП рідше вважають ефективними відеозаписи лекцій** (15%-18% проти 27%-37% в інших ЗВО), а викладачі **НУ «ЧП» особливо скептичні щодо онлайн-лекцій без презентацій** та настільки ж особливо **оптимістичні щодо відеоінструкцій та скрінкастів**. Таким же нетипово оптимістичним є ставлення викладачів КНЕУ та ХНУ до загалом доволі аутсайдерських файлів статей та монографій з теми (25%-29% проти 10%-16% в інших ЗВО).

Таблиця 2.4.3. Ефективні форми викладу матеріалу в дистанційному форматі (викладачі ЗВО, %)

&	КНЕУ імені Вадима Гетьмана	ЛНУП	НУ «ЧП»	УНУС	ХНУ імені В. Н. Каразіна	ЧНУ імені Петра Могили
Онлайн-лекція з презентацією	85,8	87,6	93,7	89,5	85,3	88,7
Дистанційний курс Moodle	59,4	40,3	69,5	67,3	35,6	39,7
Електронні інтерактивні матеріали	37,4	22,4	32,8	29,5	43,5	43,7
Файли підручників, посібників з теми	38,6	23,9	30,5	21,8	45,3	27,2
Стислий конспект лекції	25,2	25,9	34,5	23,6	31,8	27,2
Відеозапис лекції	31,9	14,9	31	18,2	27,4	37,1
Файли статей, монографій з теми	25,2	10,4	11,5	10,5	29,1	15,9
Відеоінструкції та скрінкасти	15	14,9	24,7	11,4	18,2	19,2
Онлайн-лекція без презентації	6,3	7	4,6	9,1	15,4	16,6
Аудіозапис лекції	4,3	1	1,1	4,5	5,5	7,3

Серед форм студентських робіт та контролю їхньої успішності **викладачі надають перевагу усним відповідям та презентаціям і доповідям під час занять** (68% та 63%). Трохи меншу популярність мають контрольні тести (56%); з інших форм жодна не набрала більше половини (див. табл. 2.4.4).

Таблиця 2.4.4. Бажані форми робіт та контролю знань (викладачі)

Яким формам завдань Ви надаєте перевагу?	%
Усні відповіді, повідомлення під час занять	68,2
Презентації та доповіді під час занять	62,8
Контрольні завдання в тестовому форматі	55,9
Групові завдання на семінарах (практичних) та лабораторних	45,8
Домашні письмові роботи (реферати, аналітичні записки, есе тощо)	44,1
Групові домашні завдання, проекти	32,1
Інше	4,3

*респонденти могли обрати декілька варіантів, тому сума >100%

Зауважимо, що **найбільш бажаними** виявилися саме **синхронні форми робіт**; це відповідає вже зазначеному у табл. 2.4.1 розподілу відповідей на запитання про

співвідношення синхронних та асинхронних компонентів. Студенти, які надали відносну перевагу контрольним тестам (63%), ймовірно, керувалися дещо іншою логікою, адже викладацький лідер – усні відповіді – виявилися бажаними лише для 35%, що майже вдвічі менше за відповідний викладацький показник.

Вподобання щодо форм робіт та контролю знань вже традиційно відрізняються в залежності від ЗВО (див. табл. 2.4.5). **Загальний лідер – усні відповіді**, яким надають переваги 62-76% викладачів більшості ЗВО, у НУ «ЧП» мають лише 50% виборів. Проте не дуже популярним груповим завданням на семінарах у цьому ЗВО та у КНЕУ надають перевагу 50-52%. Викладачі **ХНУ надають** особливої **переваги** непопулярним в інших ЗВО **домашнім письмовим роботам** (рефератам, есе) – 51% проти максимум 42% в інших ЗВО; а в **КНЕУ** дещо вища за інші ЗВО популярність **групових домашніх проєктів** (44% проти 12-35%). Нарешті, викладачі ЛНУП, ЧНУ та НУ «ЧП» менш схильні до використання контрольних тестів (43-47% проти 58-61% в інших ЗВО).

Таблиця 2.4.5. Бажані форми робіт та контролю знань (викладачі, %)

&	КНЕУ імені Вадима Гетьмана	ЛНУП	НУ «ЧП»	УНУС	ХНУ імені В. Н. Каразіна	ЧНУ імені Петра Могили
Усні відповіді, повідомлення під час занять	65,7	61,7	50	62,3	71,1	75,5
Презентації та доповіді під час занять	70,1	52,2	50,6	55,9	64,2	51,7
Контрольні завдання в тестовому форматі	57,5	44,3	47,7	61,4	58,5	43
Групові завдання на семінарах (практичних) та лабораторних	51,6	36,8	50,3	36,5	44,3	43,7
Домашні письмові роботи (реферати, аналітичні записки, есе тощо)	39,9	28,4	40,2	34,1	50,5	42,4
Групові домашні завдання, проєкти	44,1	12,4	34,5	17,3	30,3	31,1

Зауважимо, що **58% викладачів** зазначали, що під час дистанційного викладання **стикалися із складністю контролю самостійності виконання** студентами поточних та контрольних завдань. Ймовірно, це відіграє певну роль у тому, що переваги надається саме усним відповідям та доповідям під час занять, коли можна вимагати від студентів вмикати камери. Проте 31% викладачів стикалися зі складністю ідентифікації

студента на заняттях, заліках, екзаменах, що побічно свідчить про неуніверсальність ефективності візуального контролю. Крім того, 28% викладачів стикалися зі складністю адаптування навчальної дисципліни для викладання у дистанційному режимі, 21% – із відсутністю спеціальних навчальних матеріалів для забезпечення дистанційного вивчення дисципліни.

Крізь призму ускладнення контролю самостійності виконання робіт та ідентифікації студентів під час дистанційної освіти цікавою є оцінка викладачами впливу дистанційної освіти на ситуацію із академічною доброчесністю (див. табл. 2.4.6). Попри те, що половина опитаних не бачать жодної залежності між дистанційним форматом та ситуацією із академічною доброчесністю, все ж таки **41% викладачів вважає, що перехід до дистанційного навчання ускладнює перевірку дотримання норм академічної доброчесності.**

Таблиця 2.4.6. Вплив дистанційної освіти на академічну доброчесність (викладачі)

Чи впливає перехід до дистанційного навчання на ситуацію із академічною доброчесністю?	%
Так, він полегшує контроль дотримання норм академічної доброчесності	9,3
Так, він ускладнює перевірку дотримання норм академічної доброчесності	41,1
Ні, принципового впливу на академічну доброчесність цей перехід не завдає	49,6
Всього	100

Усі ці показники можуть додатково пояснювати ставлення до вироблення специфічних систем оцінювання для дистанційної освіти. Майже **70% викладачів упевнені, що специфічної системи оцінювання для дистанційної освіти не потрібно**, достатньо й традиційних форм. Проте більше чверті опитаних виступає за доповнення традиційних форм оцінювання специфічними елементами. А ось частка прибічників самостійної системи оцінювання для дистанційної освіти дозволяє визнати цю позицію маргінальною:

Таблиця 2.4.7. Додаткова система оцінювання (викладачі)

Чи потребує дистанційна освіта специфічної системи оцінювання?	%
Ні, достатньо тих форм оцінювання, що використовуються в очній (денній) та заочній формі навчання	68,5
Так, треба доповнити наявні форми оцінювання специфічними елементами	25,8
Так, треба створити абсолютно самостійні форми оцінювання для дистанційної освіти	5,7
Всього	100

Втім, маємо зазначити такі цікаві закономірності:

- ті викладачі, чий стаж роботи менший за десять років, в середньому на 3-6% частіше зазначали необхідність створення абсолютно самостійних форм оцінювання для дистанційної освіти;
- ті, хто вважає необхідними абсолютно самостійні форми оцінювання для дистанційної освіти, на 5-10% рідше за інших стикалися із відсутністю належного технічного обладнання, стабільного доступу до інтернету та спеціальних навчальних матеріалів;
- водночас ця невеличка група викладачів на ті ж 5-10% частіше стикалися із складністю ідентифікації студента на заняттях, заліках, екзаменах.

Можна припустити, що позиція прибічників створення абсолютно самостійних форм оцінювання для дистанційної освіти є певною мірою «герметичною» щодо врахування мінливих зовнішніх обставин, за яких доводиться діяти більшості викладачів під час проведення занять у дистанційному форматі; і «герметичність», зосередженість виключно на процесі навчання як герметичному процесі, певним чином радикалізує їхню позицію щодо самостійних форм оцінювання.

2.5. НПП про завантаженість під час дистанційної освіти

Показники завантаженості зазвичай є одним з найважливіших критеріїв оцінки ефективності та формування ставлення до тих чи інших форм професійної діяльності. Майже усі викладачі розподілилися на чотири відносно рівномірні (від 21% до 23%) групи за параметром кількості необхідного **робочого часу на тиждень**.

Таблиця 2.5.1. Кількість часу, що витрачається на роботу (викладачі)

Скільки часу в середньому Ви витрачаєте на навчання, організоване у дистанційному форматі (проведення занять, підготовки, перевірки завдань та ін.)?	%
До 5 годин на тиждень	2
Від 5 до 10 годин на тиждень	9,7
Від 10 до 20 годин на тиждень	21,4
Від 20 до 30 годин на тиждень	21,9
Від 30 до 40 годин на тиждень	23,1
Від 40 годин на тиждень та більше	22
Всього	100

Відносно очікуваним є певний зв'язок між часовими витратами та формальними характеристиками – стажем, посадою та часткою посадового окладу викладачів. Так, **викладачі**, в яких частка окладу дорівнює або перевищує **повну ставку**, частіше зазначали, що їм доводиться витратити на роботу **більше 30 годин на тиждень**: серед викладачів на повну ставку таких 47%; серед тих, хто працює на 1,25 посадового окладу, таких 49%; серед тих, в кого 1,5 ставки, – 65%. Для порівняння: серед тих, хто працює на 0,25 та на 0,5 посадового окладу, таких лише по 17%.

Таблиця 2.5.2. Об'єм часових витрат: зв'язок із розміром посадового окладу (викладачі, %)

Скільки часу в середньому Ви витрачаєте на навчання, організоване у дистанційному форматі (проведення занять, підготовки, перевірки завдань та ін.)?	Розмір посадового окладу					
	0,25 п.о.	0,5 п.о.	0,75 п.о.	1 п.о.	1,25 п.о.	1,5 п.о.
До 5 годин на тиждень	10	3,3	3,6	1,5	2,4	0,6
Від 5 до 10 годин на тиждень	36,7	24,2	8,4	6,7	4,8	4,6
Від 10 до 20 годин на тиждень	26,7	35	27,7	20,5	14,5	13,7
Від 20 до 30 годин на тиждень	10	20	19,3	24,7	28,9	16,6
Від 30 до 40 годин на тиждень	3,3	10,8	22,9	25,9	22,9	28,6
Від 40 годин на тиждень та більше	13,3	6,7	18,1	20,7	26,5	36
Всього	100	100	100	100	100	100

Аналогічним є і зв'язок із посадою: **серед доцентів та професорів тих, хто працює більше 30 годин на тиждень, – по 49%**, тоді як серед асистентів, викладачів та старших викладачів – від 28% до 37% (див. табл. 2.5.3).

Таблиця 2.5.3. Об'єм часових витрат: зв'язок із посадою (викладачі, %)

Скільки часу в середньому Ви витрачаєте на навчання, організоване у дистанційному форматі (проведення занять, підготовки, перевірки завдань та ін.)?	Посада			
	Асистент, викладач	Старший викладач	Доцент	Професор
До 5 годин на тиждень	2,5	2,2	1,9	1,3
Від 5 до 10 годин на тиждень	17,3	13,3	7	11,8
Від 10 до 20 годин на тиждень	27,2	24,4	20	20,4
Від 20 до 30 годин на тиждень	24,7	23	22,4	17,8
Від 30 до 40 годин на тиждень	14,8	20	24,5	25
Від 40 годин на тиждень та більше	13,6	17	24,1	23,7
Всього	100	100	100	100

За стажем «лінія розподілу» проходить через 10 років: дві третини тих, в кого стаж менший, працюють менше, ніж 30 годин на тиждень; серед тих, **хто працює більше десяти років, майже половина (48%) працює більше тридцяти годин на тиждень** (див. табл. 2.5.4).

Таблиця 2.5.4. Об'єм часових витрат: зв'язок із стажем роботи (викладачі, %)

Скільки часу в середньому Ви витрачаєте на навчання, організоване у дистанційному форматі (проведення занять, підготовки, перевірки завдань та ін.)?	Стаж роботи		
	до 10 років	від 10 до 20 років	більше 20 років
До 5 годин на тиждень	1,6	2,1	2,1
Від 5 до 10 годин на тиждень	16,1	6,4	9,1
Від 10 до 20 годин на тиждень	26,9	18,9	20,7
Від 20 до 30 годин на тиждень	21,5	24,6	20,2
Від 30 до 40 годин на тиждень	17,7	25,4	24
Від 40 годин на тиждень та більше	16,1	22,5	24
Всього	100	100	100

Відповіді на окреме питання про персональний досвід дистанційного викладання демонструють, що, **за думкою 57% викладачів, додаткового робочого часу і роботи вимагають адаптація практичних і лабораторних робіт**. Суто формальна підготовка методичного забезпечення також створює додатковий об'єм роботи, однак про це свідчать лише 37%.

Ще більш показовими є порівняльні оцінки завантаженості за різних форм навчання. Викладачів просили надати такі оцінки і щодо себе, і щодо студентів. І якщо навантаження на студентів більше половини викладачів вважають приблизно однаковим, то **майже половина викладачів вважає викладацьку завантаженість більшою за дистанційного формату** (див. табл. 2.5.5). Разом із 44% тих, хто зазначає менші об'єми позааудиторної роботи в очному (денному) форматі, це дозволяє припустити тенденцію викладацької **оцінки дистанційного навчання як такого, що збільшує їхню завантаженість**.

Таблиця 2.5.5. Порівняння форматів навчання з точки зору завантаженості (викладачі, %)

&	в очному (денному) форматі	приблизно однаково	в дистанційному форматі
Менше позааудиторної роботи, перевірки домашніх завдань...	44,2	45,2	10,7
Більше навантаження на студента...	22	55	23
На викладачів припадає більше роботи...	10,2	40,9	48,9

Цю тенденцію красномовно підтверджують відповіді на пряме запитання щодо оцінки змін завантаженості під час дистанційного навчання (див. табл. 2.5.6). Розподіл викладацьких оцінок змін студентської завантаженості є відносно банальним: сумарна частка тих, хто вважає студентську завантаженість такою, що збільшилася тією чи іншою мірою, майже вдвічі перевищує частку тих, хто помітив те чи інше зменшення завантаженості, проте найбільш значущим з необ'єднаних показників є частка тих, хто не бачить жодних змін. А ось **збільшення та помітне збільшення викладацької завантаженості за дистанційного навчання зазначають 78% викладачів.**

Таблиця 2.5.6. Оцінка зміни завантаженості за дистанційного навчання (викладачі, %)

Як Ви вважаєте, чи змінилася завантаженість за дистанційної форми навчання порівняно із очною формою?	Викладачі про студентів	Викладачі про викладачів
Так, помітно збільшилася	13,7	46,5
Так, дещо збільшилася	26,8	31,9
Ні, не змінилася	36,3	17,1
Так, дещо зменшилася	18,2	3,6
Так, помітно зменшилася	5	0,9
Всього	100	100

Оцінки викладачами змін власної завантаженості демонструють залежність від стажу, посади й статі:

- чим вищий стаж, тим вищий відсоток викладачів, які зазначають, що викладацька завантаженість помітно збільшилася за дистанційної форми навчання: якщо серед тих, чий **стаж менше за 10 років, 36%** обрали цю відповідь, то серед викладачів із **двадцятирічним стажем таких 53%**;
- те ж стосується й посади: **60% професорів зазначили, що їхнє навантаження помітно збільшилося**, тоді як серед **асистентів, викладачів та старших викладачів таких від 33% до 39%**;
- **жінки частіше (51%) зазначали помітне збільшення завантаженості порівняно із чоловіками (38%).**

Викладачі також мали змогу оцінити зміни часових витрат на різні види робіт (див. табл. 2.5.7). Відносно «стабільним» видом виявилось проведення індивідуальних консультацій: частки викладачів, які не помітили змін, і тих, хто їх зафіксував, є рівними. **Найбільш часто викладачі зазначали збільшення часових витрат власне на проведення занять (62% лекції та 70% – семінарські й практичні), а також на перевірку самостійної роботи студентів (67%).**

Таблиця 2.5.7. Оцінка зміни витрат часу за різних форм навчання (викладачі, %)

Чи змінилися фактичні витрати часу на виконання Вами наступних видів навчальної роботи в змішаному/дистанційному режимі:	Так, збільшилися / суттєво збільшилися	Ні, не змінилися	Так, зменшилися / суттєво зменшилися	Всього
Підготовка та проведення лекційних занять	62,3	36	1,7	100
Підготовка та проведення навчальних занять (семінарських, практичних, лабораторних)	69,7	28,5	1,8	100
Проведення індивідуальних /консультативних занять	48,3	47,5	4,2	100
Перевірка самостійної роботи студентів	66,6	28,7	4,6	100
Перевірка контрольних (модульних) робіт (поточних тестів)	50,2	38,8	11	100
Підготовка та перевірка підсумкового контролю (у формі заліку/ екзамену)	51,1	37,9	11	100

Водночас на підготовку та перевірку підсумкового контролю, як і на перевірку контрольних робіт половина викладачів збільшили фактичні витрати, а ось по 11% – зменшили. Можна припустити, що це пов'язано зі збільшенням використання автоматичних систем перевірки тестів.

Втім, не треба вважати, що зі збільшення завантаженості викладачів під час дистанційної освіти витікає зі зниження їхньої педагогічної відповідальності. Як можна побачити із таблиці 2.5.8, **більшість викладачів (78%) готові допомагати студентам навіть у свій неробочий час.** Це опосередковано свідчить, що збільшення часових витрат, яке зазначають викладачі, не пов'язане із їхніми безпосередніми, педагогічними, завданнями – і саме через це, ймовірно, викликає в них занепокоєння.

Таблиця 2.5.8. Готовність витратити додатковий час на допомогу студентам (викладачі)

Чи готові Ви допомагати студентам дистанційної форми в робочий і неробочий час?	%
Зовсім НЕ готові	4,7
Скоріше, НЕ готові	18
Скоріше, готові	46,6
Готові	30,7
Всього	100

Якщо більш детально розглядати дані, що наведені у таблиці 2.5.8, можна зробити наступні висновки:

- більшість викладачів (31%) виявили впевнену готовність допомагати студентам дистанційної форми навчання в будь-який час;
- значна частина викладачів (47%) вважає себе скоріше готовими, а не повністю готовими допомагати і в неробочий час;
- є невеликий відсоток (5%) викладачів, які зазначають, що вони зовсім не готові надавати допомогу студентам у будь-який час.

Отже, виходячи з цього аналізу, можна стверджувати, що більшість викладачів є готовими допомагати студентам у дистанційній формі навчання, але існують викладачі, які виявляють меншу готовність до цього. Для покращення ситуації, важливо забезпечити належну підготовку та підтримку викладачів у роботі з дистанційним навчанням, надати їм необхідні ресурси та інструменти, які полегшать процес навчання та спілкування зі студентами в онлайн-середовищі. Також важливо враховувати фактор неробочого часу, оскільки дистанційна форма навчання може створювати розмиті межі між робочим та особистим життям викладачів. На додаток до забезпечення достатньої робочої підтримки, важливо також враховувати баланс між роботою та особистим часом викладачів, надаючи їм можливість відпочити та відновити енергію. Загалом, розуміння готовності викладачів до надання допомоги студентам у дистанційній формі навчання допоможе виокремити потреби викладачів та спрямувати зусилля на розвиток підтримки та навчально-методичних ресурсів, які сприятимуть ефективному навчанню та забезпечать задоволення потреб як викладачів, так і студентів.

2.6. НПП про організацію контролю та обліку під час дистанційної освіти

Формат освіти значною мірою визначається застосованими методами контролю та обліку. Викладачам було запропоновано декілька питань, що дозволили розкрити свої позиції з приводу оцінки необхідності та прийнятності конкретних змін у цій сфері. Таблиця 2.6.1 наочно демонструє різницю у ставленні викладачів до студентського та адміністративного моніторингу їхньої діяльності під час дистанційного навчання. **Викладачі набагато більш схвально ставляться до моніторингу студентської оцінки своєї роботи, ніж до відеофіксації активності викладача на занятті чи до присутності представників адміністрації до занять.** Більше половини викладачів вважають студентський моніторинг доречним, тоді як в «адміністративного нагляду» схвальний відсоток від 28% до 36%, а **показник неприйнятності – 35-39%**. Зазначимо також велику долю тих, хто не зміг оцінити запропоновані методи – 24-33%. У більшості випадків ті, хто не визначив позицію щодо подібних питань, розподіляються аналогічно загальному масиву та у результаті не спричиняють значущих змін загального розподілу.

Таблиця 2.6.1. Оцінка методів додаткового обліку (викладачі, %)

Оцініть, будь ласка, наведені нижче методи та технології додаткового обліку лекцій та консультацій за дистанційного формату	Вважаю неприйнятним	Вважаю доречним	Не можу оцінити	Всього
Досєднання представника адміністрації/деканату до онлайн-заняття	38,7	28,2	33,2	100
Проведення заняття виключно на платформах із відеофіксацією присутності та активності викладача	35,4	36,4	28,2	100
Моніторинг студентської оцінки виконання викладачем свої обов'язків	19,6	56,4	24	100

При цьому **65% викладачів не готові до введення додаткових елементів обліку проведених заняття** під час дистанційного навчання, оскільки вважають навіть наявне бюрократичне навантаження завеликим (див. табл. 2.6.2). Беззаперечно готові до введення таких елементів лише 3% опитаних.

Таблиця 2.6.2. Ставлення до додаткових форм обліку заняття (викладачі)

Чи готові Ви до додаткових елементів обліку заняття за дистанційного формату?	%
Ні , бюрократичне навантаження на викладача і так є завеликим	64,5
Це залежить від конкретної кількості цих додаткових елементів	32,5
Так , готовий, цей формат потребує додаткових елементів обліку	3
Всього	100

Водночас **57% викладачів вбачають необхідність змінювати облік їхнього навантаження** з урахуванням особливостей дистанційного навчання, і лише 15% зазначають, що не потребують таких змін (див. табл. 2.6.3). На відміну від обліку проведених заняття, який викладачі, ймовірно, сприймають як форму адміністративного контролю (тобто зовнішнього тиску), зміни порядку обліку навантаження можуть сприйматися як засіб виправлення наявних в ньому несправедливостей щодо врахування додаткової завантаженості викладачів. Згадаємо зазначену в **підрозділі 2.5** тенденцію, згідно якої більшість викладачів помічає підвищення власної завантаженості під час дистанційної освіти. Виходячи з неї, можна припустити, що **викладачі, які висловлюються на користь змін у порядку обліку викладацького навантаження, сподіваються на врахування згаданого підвищення.**

Таблиця 2.6.3. Оцінка необхідності змін обліку навантаження (викладачі)

Чи потребує змін порядок обліку навантаження викладачів із огляду на особливості дистанційного навчання?	%
Так, потребує	57,2
Ні, не потребує	14,5
Не знаю / Важко відповісти	28,3
Всього	100

Опосередковано про особливості завантаженості під час дистанційного формату освіти можна судити, виходячи з відповідей на запитання про частоту кафедральних онлайн-зустрічей (див. табл. 2.6.4). 66% опитаних викладачів зазначили, що такі зустрічі відбуваються на їхніх кафедрах декілька разів на місяць; а **11% повідомили про кафедральні онлайн-зустрічі декілька разів на тиждень**. Незалежно від того, наскільки такі оцінки відповідають дійсності, є підстави припустити перенасиченість викладацького життя формальними заходами (адже навряд чи регулярні кафедральні онлайн-зустрічі можуть бути переважно неформальними).

Таблиця 2.6.4. Частота онлайн-зустрічей на кафедрі (викладачі)

Як часто на вашій кафедрі відбуваються онлайн-зустрічі?	%
Декілька разів на тиждень	11,1
Декілька разів на місяць	65,9
Декілька разів на семестр	20,9
Декілька разів на рік	1,5
Онлайн-зустрічі не проводяться	0,6
Всього	100

2.7. Підвищення кваліфікації та авторські права

Серед складнощів, із якими викладачі стикалися під час викладання навчальних дисциплін у дистанційному форматі, лише 14% зазначили нестачу необхідних навичок для роботи з дистанційними технологіями. Проте **потребу в організованому підвищенні кваліфікації** щодо використання цифрових технологій, необхідних для дистанційної освіти, із різною мотивацією **визнали 40% викладачів**, а ще 20% зазначили, що така потреба залежатиме від конкретних обставин (див. табл. 2.7.1). Пояснити це досить легко, оскільки справа не у потребі підвищення кваліфікації як такої, а саме у її підґрунті. Викладачі **не дуже бажають визнавати свої навички**

недостатніми, проте охоче посилаються на високу швидкість розвитку цифрових технологій: саме таке підґрунтя потреби у підвищенні кваліфікації зазначили 37% викладачів.

Таблиця 2.7.1. Оцінка потреби організованого підвищення кваліфікації викладачів

Чи відчуваєте Ви потребу в організованому підвищенні кваліфікації щодо використання цифрових технологій, необхідних для дистанційної освіти?	%
Ні, оскільки володію цими технологіями на необхідному рівні	19,8
Ні, за потреби зможу самостійно вдосконалити свої знання	19,4
Не впевнений у відповіді, залежить від конкретних обставин	20,4
Так, адже цифрові технології розвиваються дуже швидко	37
Так, оскільки виникають складнощі із використанням технологій	3,4
Всього	100

Викладачі мали змогу конкретизувати свої потреби у підвищенні кваліфікації; для цього їм було запропоновано оцінити конкретні напрямки підвищення кваліфікації крізь призму їхньої персональної зацікавленості (див. табл. 2.7.2). Зауважимо, що **найбільш корисним викладачі визнають** підвищення кваліфікації із **нових методик викладання в дистанційному форматі, навичок підготовки відеоматеріалів, запису відео та роботи із відеоредакторами**. За кожним із цих напрямків глибоку зацікавленість зазначили 49-51% викладачів; сумарна зацікавленість (різного ступеню) у цих напрямках – від 83% до 91%. Втім, навички роботи із камерою та мікрофоном, розвитку дикції та акторської майстерності користуються набагато нижчим попитом: більше третини опитаних зазначили повну відсутність зацікавленості у цих напрямках.

Таблиця 2.7.2. Зацікавленість у напрямках підвищення кваліфікації (викладачі, %)

Оцініть, будь ласка, які напрямки підвищення кваліфікації були б Вам цікаві та корисні	Не цікавить зовсім	Цікаво, але не дуже	Дуже цікаво	Всього
Нові методики та підходи до викладання в дистанційному форматі	9,3	39,8	50,9	100
Навички підготовки відеоматеріалів, запису відео	12,7	38,3	49	100
Навички роботи з відеоредакторами, монтажем	17	33,1	49,9	100
Акторської майстерності, робота перед камерою	34,4	40,6	25	100
Навички розвитку дикції, роботи з мікрофоном	35,9	38,3	25,8	100

Особливою темою в межах проблематики дистанційної освіти є **захист авторських прав** викладачів як виробників унікального навчального контенту. За цією темою викладачам було поставлено декілька питань. Виявилось, що майже 60% викладачів тією

чи іншою мірою готові розробляти дистанційні курси із значною кількістю авторського відеоконтенту для розміщення на навчальних платформах; але водночас **більше 40% викладачів не готові ділитися своїм освітнім відеоконтентом** (див. табл. 2.7.3).

Таблиця 2.7.3. Готовність виробляти авторський відеоконтент (викладачі, %)

Чи готові Ви розробляти повнофункціональні дистанційні курси, що містять значну кількість авторського відеоконтенту, для розміщення на платформі дистанційного навчання?	Зовсім НЕ готові	Скоріше, НЕ готові	Скоріше, готові	Готові	Всього
		9,7	31,2	43,9	15,3

Відповіді на наступне питання продемонстрували, що найбільшою перешкодою створенню та викладенню авторського навчального відеоконтенту до інтернету є додаткові витрати часу, що зазначили 58% викладачів (див. табл. 2.7.4). А ось на другому місці – **45% відповідей** – розташувалася **загроза авторським правам**.

Таблиця 2.7.4. Ставлення до розміщення навчальних матеріалів в інтернеті (викладачі)

За дистанційного режиму навчання є необхідність розміщення навчальних матеріалів (презентацій, відеозаписів тощо) в інтернет-доступі. Що Вас хвилює більше всього?	%
Це потребує додаткових витрат часу на роботу	57,8
Це створює загрозу Вашим авторським правам	45,1
Це обмежує необхідні контакти зі студентами	27,4
Це заважає продуктивному засвоєнню знань студентами	11,7
Нічого з перерахованого	15,7

*респонденти могли обрати декілька варіантів, тому сума >100%

Однак на запитання щодо необхідності спеціального регулювання прав інтелектуальної власності викладачів, які створюють навчальний контент для дистанційної освіти, лише **25% впевнено відповіли «так, необхідно»** (див. табл. 2.7.5). Показник майже вдвічі менший за частку тих викладачів, що висловили побоювання загрози їхнім авторським правам. Втім, 45% вважають, що необхідно доопрацювання процедур регулювання прав інтелектуальної власності. Сумарно **70% вважає за доцільне вдосконалення правових процедур** саме для дистанційної освіти; отже, питання є дуже значущим.

Таблиця 2.7.5. Ставлення до спеціального регулювання авторських прав викладачів (викладачі, %)

Чи потребують спеціального регулювання права інтелектуальної власності викладачів, які створюють навчальний контент для дистанційної освіти?	%
Ні, достатньо процедур регулювання прав інтелектуальної власності, що передбачені для очної (денної) та заочної форм навчання	30,3
Так, необхідно доопрацювання процедур регулювання прав інтелектуальної власності із урахуванням особливостей дистанційної форми	44,7
Так, необхідні окремі процедури регулювання інтелектуальної власності для дистанційної освіти	25
Всього	100

2.8. Ефективність дистанційної освіти в оцінках викладачів

Загальне ставлення викладачів до дистанційної освіти включає до себе як професійні оцінки ефективності, так і емоційні реакції. Проте **перехід до дистанційної форми навчання у більшості викладачів (53%) не викликав особливих емоцій** (див. табл. 2.8.1). Водночас треба зазначити, що викладачів, які зраділи цьому переходу, виявилось набагато менше, ніж студентів (15% против 37%), тоді як із засмученням ситуація є зворотною: 23% студентів і 33% викладачів обрали цю реакцію.

Таблиця 2.8.1. Реакція на перехід до дистанційного формату (викладачі)

Які емоції викликав у Вас перехід до дистанційного формату навчання?	%
Мене засмутив і розчарував цей перехід	32,7
Це не викликало майже ніяких емоцій	52,5
Перехід викликав задоволення і радість	14,7
Всього	100

Найбільшою частка тих, хто відчув радість від переходу до дистанційного формату навчання, виявилася серед викладачів КНЕУ, найменшою – серед викладачів **НУ «Чернігівська політехніка»** та **ЧНУ імені Петра Могили**: показники у цих вузах відрізняються від загальних на 4-9%. Також є залежність від посади: **найбільш розчарованими є професори**, тоді як асистенти та викладачі частіше раділи переходу до дистанційної форми навчання (показники у цих групах відрізняються від загальних на 6-10%). В цілому, не дивно, що **частка викладачів, розчарованих переходом до дистанційного навчання, є помітно більшою, ніж відповідна частка студентів**. Адже **48% викладачів вважають, що традиційний, очний формат навчання є**

психологічно комфортнішим, а 71% впевнені, що саме в очному форматі простіше налагоджуються дружні та робочі зв'язки (див. табл. 2.8.2).

Таблиця 2.8.2. Соціально-психологічне порівняння форматів навчання (викладачі, %)

&	в очному (денному) форматі	приблизно однаково	в дистанційному форматі	Всього
Психологічно комфортніше...	47,6	36,2	16,1	100
Викликає більше втоми...	19,5	43,2	37,4	100
Простіше налагоджувати дружні та робочі зв'язки...	70,9	26	3,1	100
Приємніше працювати...	53,4	37,3	9,3	100

Навіть тих, хто вважає, що дистанційний формат більше втомлює, майже вдвічі більше, ніж тих, хто вбачає більше втоми в очному форматі – 37% проти 20%. Відтак **дистанційний формат є емоційно програшним** для викладачів.

Це ставлення закріплюється відповідями на питання про те, в якому форматі приємніше працювати: **53% викладачів зазначають, що приємніше працювати саме в очному форматі**, тоді як емоційних прибічників дистанційного формату виявляється менше 10%.

Професійні – раціональні – оцінки викладачами ефективності та якості різних форматів навчання також в цілому не на користь дистанційного формату. Так, **62% викладачів вважають, що більш якісна освіта надається за традиційного, очного формату** (див. табл. 2.8.3). Те ж стосується і семінарських та лабораторних занять, які вважають кращими саме за очного формату 58% викладачів. І хоча 34% впевнені, що студенти частіше пропускають заняття під час очних занять (протилежної думки лише 20%), все ж таки 56% зазначають, що за умов очного формату студенти більш активно беруть участь у заняттях (якщо вже дійшли до аудиторії). Водночас **44% викладачів стикаються із складнощами організації робочої обстановки за дистанційного формату** (щодо традиційного формату подібний варіант обрали лише 7%). Навіть у тих випадках, де найбільша частка респондентів не бачить різниці між форматами, негативні оцінки дистанційного формату значно переважають відповідні оцінки очного формату. Так, 38% викладачів вважають, що кращі лекції вдаються за умов очного формату, і лише 20% схиляються на користь дистанційного; лише 6% вважають, що за умов очного формату викладачам складніше мотивувати себе до роботи, тоді як за дистанційного формату цей показник – 22%.

Таблиця 2.8.3. Порівняння якості та ефективності форматів навчання (викладачі, %)

&	в очному (денному) форматі	приблизно однаково	в дистанційному форматі
Складніше організувати робочу обстановку...	7,2	49,2	43,6
Складніше мотивувати себе до роботи...	5,7	72,1	22,2
Надається більш якісна освіта...	61,8	35,5	2,7
Викладачам краще вдається вести лекції...	34,7	45,4	19,8
Студенти частіше вимушені пропускати заняття...	34,3	46,8	18,9
Студенти більш активно беруть участь у заняттях...	55,5	38,3	6,2
Викладачам краще вдається вести семінари (практичні) та лабораторні заняття...	58,4	34,4	7,1

Втім, викладацькі оцінки ефективності різних форм роботи студентів під час дистанційного навчання не є показово негативними. Частка викладачів, які вважають роботу студентів за дистанційного формату різною мірою неефективною, не перевищує 16% майже за усіма запропонованими для оцінки формами робіт (див. табл. 2.8.4). Виключенням стало тільки **опрацювання додаткової літератури та джерел: 30% викладачів зазначили**, що цю форму роботи студенти за дистанційного навчання виконували **неефективно**. Проте стільки ж викладачів дотримуються протилежної оцінки, а 40% зазначають, що в чомусь ця форма роботи була ефективною, в чомусь – ні; тобто підстав для негативного висновку немає.

Таблиця 2.8.4. Оцінка ефективності роботи студентів (викладачі, %)

Оцініть, будь ласка, наскільки ефективно студенти під час дистанційного навчання...	Абсолютно НЕефективно / Скоріше, НЕефективно	В чомусь ефективно, в чомусь ні	Дуже ефективно / Скоріше, ефективно
...засвоювали лекційний матеріал	15,6	49,4	35
...брали участь у семінарських та практичних заняттях	13,5	42,8	43,7
...виконували завдання, вправи, лабораторні роботи	12,4	37,9	49,7
...працювали з додатковою літературою та джерелами	29,8	40	30,2
...користувалися можливістю зворотнього зв'язку з викладачем	11,3	29,2	59,4

Додаткової об'ємності оцінкам дистанційного формату освіти з боку викладачів надає розподіл їхніх думок щодо вартості навчання на дистанційній формі (див. табл. 2.8.5). **Більше половини (51%) викладачів вважають, що вартість навчання за дистанційною та очною (денною) формами має бути однаковою.** Це є побічним свідченням того, що принципової, сутнісної різниці між цими формами викладачі не бачать: якнайменше результат дистанційної освіти дорівнює результату очної, інакше навряд чи можна було б пояснити їхню «рівновартість» у сприйнятті половини викладачів.

Таблиця 2.8.5. Вартість дистанційної освіти (викладачі)

Як Ви вважаєте, вартість дистанційної форми здобуття вищої освіти має бути...	%
такою ж, як і навчання на очній (денній) формі	51,4
нижчою, ніж на очній (денній) формі, але вищою, ніж на заочній	35,3
такою ж, як і на заочній	13,2
Всього	100

Тим не менш, **35% викладачів вважають, що вартість цієї форми освіти має бути все ж меншою за денну форму**, але вищою за заочну. Можна вважати, що саме таким є відсоток викладачів, схильних до виділення дистанційної форми здобуття вищої освіти до самостійного статусу.

В якості загального підсумку викладачам було запропоновано схарактеризувати дистанційний формат освіти за допомогою солідаризації або заперечення оцінкових тверджень (див. табл. 2.8.6). Серед запропонованих тверджень є об'єднане для більшості респондентів: **57% викладачів вважають, що дистанційне навчання потребує великого об'єму додаткового часу** через необхідність глибокої адаптації практичних та лабораторних робіт. Із наступним за популярністю твердженням погодилися лише **44,1% викладачів, які визнали підвищення ефективності роботи під час дистанційного навчання завдяки можливостям використання технічних інновацій.** Проте ці 44% – це також значущий показник. Більше того: таблиця дозволяє побачити, що навіть **найменш популярні тези набрали не менше 25%.** Отже, маємо визнати, що **психологічний дискомфорт від дистанційної освіти, нестача навчально-методичного забезпечення, зниження якості освіти** через неможливість використання перевірених форм викладання, як і **обмеження та формалізація комунікації актуальні якнайменше для чверті викладачів.** Цікаво, що, здавалося б, така «очевидна» теза, як **полегшення технічних та процедурних аспектів контролю якості засвоєння знань** за дистанційного навчання опинилася на останньому місці.

Таблиця 2.8.6. Загальна оцінка дистанційного формату освіти (викладачі)

Які з наведених тверджень відповідають Вашому досвіду викладання під час організації навчання в дистанційному форматі?	%
Дистанційне навчання потребує великого об'єму додаткового часу, оскільки вимагає глибокої адаптації практичних та лабораторних робіт	57,3
Дистанційне навчання підвищує ефективність роботи завдяки можливостям використання багатьох технічних інновацій у викладанні	44,1
Дистанційне навчання змушує виконувати великі об'єми додаткової роботи із підготування методичного забезпечення суто формального характеру	36,9
Дистанційне навчання обмежує та занадто формалізує комунікацію студентів із викладачем та викладачів із адміністрацією	29,4
Дистанційне навчання знижує якість освіти через неможливість або недоречність використання багатьох перевірених форм викладання	28,8
Дистанційне навчання без аудиторного контакту із студентами та колегами викликає у мене психологічний дискомфорт	27,4
Для дистанційного навчання категорично не вистачає якісного навчально-методичного забезпечення, тому його доводиться розробляти самостійно	26,5
Дистанційне навчання полегшує технічні та процедурні аспекти контролю якості засвоєння знань та збільшує його надійність	25,4

Загалом, якщо згадати, що разом із найпопулярнішим твердженням про адаптаційну діяльність як критичний фактор зростання зайнятості викладача за дистанційної освіти досить **значний відсоток – 37% – отримала теза про великі додаткові об'єми суто формальної роботи** під час дистанційної освіти, можна зробити висновок про певну **негативну асиметрію у ставленні викладачів до дистанційної освіти**, причому **негатив пов'язаний саме із збільшенням завантаженості** викладачів.

Узагальнення отриманих даних дає підстави зазначити наступне:

- дистанційна форма освіти переважно викликає **відсторонення та незадоволення** значної частини або більшості **викладачів**;
- частіше за все **негативне ставлення** до дистанційної освіти **пов'язане із зовнішньо-формальними факторами**: вищою – порівняно із традиційною формою освіти – завантаженістю викладачів, недостатньою технічної забезпеченості навчального процесу або часу та ресурсів для її підвищення, надмірним зовнішнім тиском формального характеру, неврахуванням особливостей праці викладача у дистанційному форматі в адміністративному обліку виконаних професійних завдань тощо;
- основна **сутнісна претензія** до дистанційної освіти – **відсутність необхідної «живої» комунікації** із студентами; крім того, привертає увагу думка певної частини викладачів про те, що дистанційний формат апріорі звужує діапазон можливих (у тому числі надійних, перевірених) педагогічних засобів, попри

відкриття додаткових технічних можливостей;

- втім **викладачі** демонструють порівняно **невисокий рівень скепсису щодо студентської праці** в межах дистанційного формату, не вбачають принципової різниці між дистанційним та очним форматом з точки зору ефективності студентського навчання.

Розділ III. Керівники ЗВО про дистанційну освіту

3.1. Загальні відомості про вибірку керівників

Стать	Жіноча	Чоловіча
	49,5%	50,5%

Посада	Ректор, проректор	Декан факультету	Директор навчально-наукового інституту	Завідувач / начальник підрозділу
	19,6%	26,2%	15%	39,3%

Стаж роботи на адміністративній посаді	до 3 років	від 3 до 10 років	від 10 до 20 років	більше 20 років
	19,6%	35,5%	24,3%	20,6%

Заклад вищої освіти	%
Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана	25,2
Львівський національний університет природокористування	11,2
Національний університет «Чернігівська Політехніка»	13,1
Уманський національний університет садівництва	11,2
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна	26,2
Чорноморський національний університет імені Петра Могили	13,1

3.2. Ставлення керівників ЗВО до дистанційної освіти

Керівники ЗВО сприйняли перехід до дистанційного формату ще більш негативно, ніж викладачі: так, у більшості (51%) це не викликало майже ніяких емоцій, але одночасно з цим 40% вказали, що цей перехід їх засмутив / розчарував; позитивні емоції виказували 8-9%.

Таблиця 3.2.1. Реакція на перехід до дистанційного формату (керівники)

Які емоції викликав у Вас перехід до дистанційного формату навчання?	%
Мене засмутив і розчарував цей перехід	40,2
Це не викликало майже ніяких емоцій	51,4
Перехід викликав задоволення і радість	8,4
Всього	100

На противагу гендерним стереотипам, частіше емоційну оцінку від цього переходу виказували саме чоловіки (як позитивну, так і негативну); найчастіше засмученість виказували керівники ХНУ імені В. Н. Каразіна, а радість – УНУС. Між емоційною реакцією та посадою чи стажем роботи зв'язок не прослідковується.

Частково така реакція пояснюється специфікою сприйняття дистанційної форми, яка у порівнянні із денною / очною формою є програшною в плані психологічного комфорту (59% керівників більш психологічно комфортним вважають саме денний формат), в плані мотивації (58% керівників вказують, що в дистанційному форматі складніше себе мотивувати до навчання) та при загальній оцінці того, як саме приємніше працювати (лише 4% керівників вважають, що за дистанційного формату приємніше працювати, тоді як 68% обирають денний формат).

Таблиця 3.2.2. Соціально-психологічне порівняння форм навчання (керівники, %)

...до якого формату навчання це твердження краще підходить?	в денному форматі	приблизно однаково	в дистанційному форматі	Всього
Психологічно комфортніше...	58,9	24,3	16,8	100
Складніше мотивувати до навчального процесу...	6,5	35,5	57,9	100
Приємніше працювати...	68,2	28	3,7	100

Характерно, що таке сприйняття дистанційного формату рівною мірою характерне для всіх керівників, незалежно від ЗВО, стажу та посади.

3.3. Керівники ЗВО про організацію дистанційної освіти

Стримано-негативна реакція керівників на перехід до дистанційної форми роботи, крім усього іншого, була викликана усвідомленням потенційних проблем і складностей, які цей перехід може зумовлювати. Так, **більшість керівників вважає, що за дистанційного формату складніше організувати робочу обстановку**: 56% вважають так; ще 38% не бачать різниці у складності організації робочої обстановки; і лише 6% вважають, що денний формат складніший в цьому аспекті.

Таблиця 3.3.1. Порівняння форм навчання з точки зору організації роботи (керівники, %)

&	в денному форматі	приблизно однаково	в дистанційному форматі	Всього
Складніше організувати робочу обстановку...	5,6	38,3	56,1	100

Крім усередненої оцінки складності організації робочої обстановки, пропонуємо окремо розглянути ряд конкретних індикаторів того, які організаційні виклики потенційно несе дистанційний формат.

По-перше, це потреба та можливість **спрощення процедури вступу** студентів на програму із дистанційною формою навчання (див. табл. 3.3.2).

Таблиця 3.3.2. Проблема спрощення процедури вступу (керівники)

Чи можливе спрощення процедури вступу на програми із дистанційною формою навчання?	%
Так, можливе і потрібне	22,4
Так, можливе, але не потрібне	29,9
Потрібне, але навряд чи можливе	8,4
І не можливе, і не потрібне	39,3
Всього	100

Потребу в спрощенні процедури вступу вбачають близько **третини опитаних керівників (31%)**; а **можливим це вважають близько половини (52%)**. Тому тут можна констатувати, що це питання не є нагальним. Також показово, що варіант «це не можливе і не потрібне» найчастіше обирали ректори і проректори, а також декани факультетів; думки директорів ННІ і начальників підрозділів принципово розходилися (див. табл. 3.3.3):

Таблиця 3.3.3. Проблема спрощення процедури вступу (керівники за посадами, %)

Чи можливе спрощення процедури вступу на програми із дистанційною формою навчання?	Ректор, проректор	Декан факультету	Директор навчально-наукового інституту	Завідувач / начальник підрозділу
Так, можливе і потрібне	14	7	31	33
Так, можливе, але не потрібне	29	32	25	31
Потрібне, але навряд чи можливе	14	4	13	7
І не можливе, і не потрібне	43	57	31	29
Всього	100	100	100	100

*в кожній підвиборці <100 респ., тому відсотковий розподіл є умовним

Проте в розрізі відповідей серед **різних ЗВО ситуація неоднозначна**: керівники **ХНУ** імені В. Н. Каразіна набагато **частіше** інших **вважають, що це можливо і потрібно**; керівники **КНЕУ** імені Вадима Гетьмана, навпаки, **частіше відповідають, що це не є можливим** (див. табл. 3.3.4).

Таблиця 3.3.4. Проблема спрощення процедури вступу (керівники за ЗВО, частота)

&	КНЕУ імені Вадима Гетьмана	ЛНУП	НУ «ЧП»	УНУС	ХНУ імені В. Н. Каразіна	ЧНУ імені Петра Могили
Так, можливе і потрібне	6	0	1	1	13	3
Так, можливе, але не потрібне	10	4	2	4	9	3
Потрібне, але навряд чи можливе	1	0	4	2	0	2
І не можливе, і не потрібне	10	8	7	5	6	6
Всього	27	12	14	12	28	14

По-друге, дистанційна освіта піднімає питання **потреби у спеціалізованих програмних комплексах** (системах управління навчальним контентом, LMS).

Таблиця 3.3.5. Потреба у спеціалізованих програмних комплексах (керівники)

Чи є необхідність у спеціалізованих програмних комплексах (системах управління)	Однозначно немає / Скоріше, немає	У чомусь є, у чомусь ні	Скоріше, так	Однозначно так	Всього

навчальним контентом, LMS) для реалізації дистанційної освіти?	12,2	32,7	26,2	29	100
--	------	------	------	----	-----

Показово, що оцінки необхідності не пов'язані ані з посадою керівника, ані зі стажем роботи, ані з місцем роботи (ЗВО); тобто приблизно однакової позиції дотримуються всі категорії керівників.

Якщо порівнювати оцінки керівників із оцінками НПП, то тут ситуація доволі однозначна: оскільки керівники мають можливість бачити це питання в комплексі і банально краще обізнані в цій темі, то їм простіше виказати певну думку: невизначених відповідей серед НПП було 43%, тоді як серед керівників їх 33%. Крім того, серед керівників помітно більше тих, хто вбачає в цьому необхідність (55% керівників схильні бачити в цьому необхідність, тоді як серед НПП їх лише 25%). І навпаки, не бачать в цьому необхідності лише 12% опитаних керівників (для НПП ця частка дорівнювала 20%). Тому можна констатувати **наявність певного розриву у думках НПП та керівників стосовно необхідності у спеціалізованих програмних комплексах**: викладачі, очевидно, через опасіння зростання бюрократичної та позааудиторної завантаженості більше схильні побоюватися цих нововведень; також, їм може не вистачати впевненості у власному розумінні, про що йде мова, тому немає сформованої позиції. Керівники краще розуміють це питання, але все одно самий факт, що третина опитаних обирає невизначений варіант, свідчить про те, що і в них цього розуміння поки що недостатньо для прийняття стратегічних рішень.

При цьому у питанні **вибору системи дистанційного навчання** (а точніше – підстав її вибору) керівники схильні орієнтуватись на побажання викладачів та студентів (див. табл. 3.3.6). Очевидно, що це комплексне питання, яке потребує багатофакторного рішення, але респондентам цілеспрямовано було запропоновано питання з можливістю обрання тільки одного варіанту відповіді («головної підстави»). І **відносна більшість керівників (41%) в якості головної підстави вибору системи дистанційного навчання вказали думки і побажання викладачів та студентів**. Тобто на думку керівників викладачі мають виказувати свої побажання з цього приводу, але, як показують відповіді на попереднє питання, у більшості НПП немає сформованої позиції з цього приводу (студентів ми навіть не намагалися питати про це). Аналогічний розподіл критеріїв вибору спостерігається в усіх ЗВО. Тому питання узгодження побажань НПП і бачення керівництва є нагальним для всіх і потребує конкретного рішення на місцях.

Таблиця 3.3.6. Керівники про вибір системи дистанційного навчання

Що має бути головною підставою вибору системи дистанційного навчання?	%
Думки і побажання викладачів та студентів	41,2
Можливості використання її як єдиної системи для всього ЗВО	31
Рекомендації партнерських університетів із досвідом дистанційної освіти	11,3
Рекомендації профільних технічних спеціалістів	8,5

Найвигідніший результат тендеру за критерієм ціни	4,7
Інше	3,3
Всього	100

По-третє, питання **розробки сертифікованих дистанційних курсів та можливості їх фінансування.** У це питання в межах даного дослідження отримує класичну відповідь – потреба є, але можливості немає (66%). Ще 22% керівників вбачають в цьому потребу і зазначають, що така можливість є. І лише 12% опитаних керівників вказують, що такої потреби немає.

Таблиця 3.3.7. Керівники про розробку сертифікованих дистанційних курсів

Чи є потреба та можливість оплачувати розробку сертифікованих дистанційних курсів, так само як і розробку монографій, посібників і т.п.?	%
Є така потреба і є така можливість	22,4
Є така потреба, але немає можливості	66,4
Потреби немає, але можливість є	3,7
Немає ані потреби, ані можливості	7,5
Всього	100

Спостерігається суттєва різниця у відповідях на це питання керівників різних ЗВО: так, всі керівники НУ «Чернігівська політехніка» та майже всі керівники ХНУ імені В. Н. Каразіна бачать потреби у фінансуванні розробки сертифікованих дистанційних курсів, але можливість оцінюють по-різному (відповіді представників Чернігівського ЗВО щодо можливості / неможливості фінансування розділилися майже навпіл, тоді як представники Харківського ЗВО найчастіше вказували, що необхідність є, але такої можливості немає). Схожим чином відповідали представники ЧНУ імені Петра Могили та УНУС, хоча й тих керівників, які не бачать в цьому потреби, там відносно більше. У ЛНУП ситуація відрізняється: третина опитаних керівників не бачать в цьому потреби, але з тих, хто бачать потребу, майже всі вказують, що немає можливості. А в КНЕУ імені Вадима Гетьмана частка тих, хто бачить потребу та вказує можливість, одна із найвищих.

Таблиця 3.3.8. Розробка сертифікованих дистанційних курсів (керівники за ЗВО, частота)

&	КНЕУ імені Вадима Гетьмана	ЛНУП	НУ «ЧП»	УНУС	ХНУ імені В. Н. Каразіна	ЧНУ імені Петра Могили
Є така потреба і є така можливість	7	1	6	2	4	4
Є така потреба, але немає можливості	17	7	8	8	23	8
Потреби немає, але можливість є	1	2	0	0	1	0

Немає ані потреби, ані можливості	2	2	0	2	0	2
Всього	27	12	14	12	28	14

По-четверте, питання **матеріально-технічного забезпечення дистанційної освіти** – сервери, програмне забезпечення тощо. І тут ситуація підкреслена аналогічно до описаній в попередньому пункті, навіть ще більш яскраво: потребу визнають 95% тих, хто відповіли, але можливість на це забезпечити вказують лише 22-23%.

Таблиця 3.3.9. Потреба та можливість закупки технічних засобів (керівники)

Чи є потреба та можливість у додаткових фінансових витратах на закупівля серверів, програмного забезпечення, створення відеолабораторій та інших технічних засобів для дистанційного формату?	%
Є така потреба і є така можливість	20,6
Є така потреба, але немає можливості	74,8
Потреби немає, але можливість є	1,9
Немає ані потреби, ані можливості	2,8
Всього	100

Аналогічна ситуація в усіх ЗВО, а відповідь не залежить ані від посади, ані від стажу. Тут можемо лише констатувати **майже поголовне усвідомлення потреби і загальне визнання неможливості її задовольнити**.

По-п'яте, це питання **потреби у створенні окремої організаційної структури** для дистанційної форми навчання. Саме питання було сформульоване абстрактно (оскільки це тема погано піддається кількісному вимірюванню і має досліджуватися якісними та нарративними методами дослідження), тому і отримані доволі неконкретні результати. Чверть керівників обрали «середній» варіант, ще по чверті обирали «легкі» варіанти – «скоріше, так» і «скоріше, ні». Однозначну відповідь у відсутності такої потреби дали 18%, а однозначно погодились із потребою лише 9%.

Таблиця 3.3.10. Потреба у створенні окремої організаційної структури (керівники)

Чи потребує дистанційна форма навчання окремої організаційної структури?	%
Однозначно ні	17,8
Скоріше, ні	23,4
У чомусь ні, у чомусь такі	23,4
Скоріше, так	26,2
Однозначно так	9,3
Всього	100

Конкретики додає розбір відповідей за окремими ЗВО:

- керівники НУ «ЧП», ЛНУП та УНУС частіше відповідають, що потреби в цьому немає;
- керівники КНЕУ та ЧНУ, навпаки, частіше вказують, що потреба в цьому є;
- відповіді керівників ХНУ співпадають із середніми показниками (наведеними в табл. 3.3.10).

Дещо інші результати дають ряд конкретних питань стосовно необхідності створення окремих структурних підрозділів із визначеним функціоналом у контексті дистанційної освіти. Оскільки це внутрішнє питання, що стосується окремо кожного ЗВО, дані виводимо одразу в розрізі закладів освіти: розглянемо результати у вигляді індексу потреби, де 1 – потреби немає, а 10 – це є необхідним (табл. 3.3.11).

Таблиця 3.3.11. Необхідність створення структурних підрозділів (керівники)

Чи є необхідність у створенні окремих структурних підрозділів із...	КНЕУ імені Вадима Гетьмана	ЛНУП	НУ «ЧП»	УНУС	ХНУ імені В. Н. Каразіна	ЧНУ імені Петра Могили
підтримки та супроводу системи дистанційного навчання	5,1	4,3	3,6	3,8	3,9	5,4
матеріально-технічного забезпечення дистанційного навчання	4,6	4,3	4,3	4,0	4,2	4,1
менеджменту дистанційного навчання	4,8	3,5	4,7	3,5	3,5	4,1
методичного супроводу дистанційного навчання	4,6	3,0	3,6	4,0	3,8	3,4
забезпечення інформаційної безпеки для дистанційного навчання	5,6	3,8	4,5	4,8	4,0	4,3

(індекс потреби створення; $\min=1$, $\max=10$)

Зазвичай керівники всіх ЗВО не демонстрували зацікавленості у створенні таких підрозділів. Винятками можна вважати КНЕУ імені Вадима Гетьмана, де в певній мірі виказувалась потреба у створенні підрозділів із підтримки і супроводу ДО та інформаційної безпеки для ДО; також в ЧНУ імені Петра Могили є деякий інтерес до відділу підтримки і супроводу системи ДО. Але наголошуємо на тому, що всі ці оцінки є умовними, оскільки у жодному із випадків усереднена оцінка необхідності не перевищувала 6 із 10.

По-шосте, це питання **асинхронного режиму навчання** та його співвідношення із синхронним. Це питання ставилось і керівникам, і НПП; більш того, були отримані майже ідентичні відповіді від різних стейкхолдерів; тому пропонуємо розглядати відповіді керівників і викладачів у поєднанні.

Так, 63-65% опитаних керівників ЗВО та НПП висловлюються на користь переваги синхронних компонентів дистанційного навчання над асинхронними (див. табл. 3.3.12).

Таблиця 3.3.12. Співвідношення синхронних та асинхронних компонентів (НПП та керівники, %)

<i>Яким, на Ваш погляд, має бути співвідношення синхронних та асинхронних взаємодій під час дистанційного навчання?</i>	НПП	Керівники
Синхронні компоненти мають бути основними , асинхронні можуть лише доповнювати та деталізувати їх	35,1	31,8
Синхронні компоненти мають переважати , але асинхронні також є доцільними	30,4	31,8
Співвідношення синхронних та асинхронних компонентів не є принциповим для ефективності дистанційного навчання, і може бути будь-яким	27,3	28
Асинхронні компоненти мають переважати над синхронними, хоча й останні є важливими	5,5	7,5
Асинхронні компоненти мають складати основу дистанційної освіти, синхронні компоненти варто використовувати як виключення	1,7	0,9
Всього	100	100

Водночас сумарна доля прибічників переваги асинхронних компонентів дорівнює 7-9% в кожній із вибірок; сам собою цей показник не є переконливим, але разом із 27-28% тих, хто не вважає співвідношення синхронних та асинхронних компонентів принциповим, загальна картина думки керівників і викладачів щодо цього питання не виглядає настільки однозначною. Таке бачення співвідношення синхронного та асинхронного режимів навчання характерне для всіх категорій керівників та НПП, незалежно від ЗВО, посади, стажу тощо; тобто варіативність ставлення визначається, скоріше, особистими вподобаннями та персональним досвідом.

3.4. Керівники про завантаженість під час дистанційної освіти

Якщо співставити відповіді різних груп стейкхолдерів на питання про порівняння денного та дистанційного формату стосовно того, який викликає більше втоми, то видно, що для керівників ЗВО саме дистанційний є складнішим.

Таблиця 3.4.1. Порівняння різних форматів з точки зору втоми (%)

<i>Викликає більше втоми..</i>	денний формат	приблизно однаково	дистанційний формат	Всього
відповіді студентів	59,4	26,8	13,7	100
відповіді НПП	19,5	43,2	37,4	100
відповіді керівники	12,1	37,4	50,5	100

Студенти схильні зазначати, що денний формат викликає більше втоми. Викладачі найчастіше однаково оцінювали ці два формати з точки зору втоми, але тих, хто обирає дистанційний як такий, за якого більше втомлюються, майже в два рази більше, ніж тих, хто обирає денний. Керівники продовжують та посилюють тенденцію, що спостерігається у НПП: **половина опитаних керівників вважають, що більше втоми викликає саме дистанційний формат**, ще 37% – вказують «приблизно однаково». Така позиція спостерігається і в результаті аналізу оцінок керівників щодо того, як змінилось навантаження студентів та викладачів.

Таблиця 3.4.2. Оцінка зміни завантаженості студентів за різних форм навчання різними групами (%)

<i>Як Ви вважаєте, чи змінилася завантаженість за дистанційної форми навчання порівняно із очною формою?</i>	Студенти про студентів	Викладачі про студентів	Керівники про студентів
Так, помітно збільшилася	15,3	13,7	12,1
Так, дещо збільшилася	27,7	26,8	36,4
Ні, не змінилася	30,8	36,3	28
Так, дещо зменшилася	20,6	18,2	19,6
Так, помітно зменшилася	5,6	5	3,7
Всього	100	100	100

Цікаво, що керівники і в оцінці змін завантаженості студентів, і в оцінці змін завантаженості викладачів є більш чутливими, ніж самі представники цих груп. При оцінці завантаженості студентів керівники помітно частіше за НПП і навіть частіше самих студентів схильні відмічати, що їхня завантаженість збільшилась. Те ж саме і при оцінці ситуації викладачів: якщо студенти дещо недооцінюють збільшення завантаженості НПП (якщо орієнтуватись на відповіді самих НПП), то керівники навіть переоцінюють – на 8% частіше кажуть, що завантаженість викладачів помітно збільшилась, ніж це відмічають самі НПП.

При більш детальному розгляді даних, що містяться в табл. 3.4.3, можна зробити наступні висновки:

- із точки зору **викладачів**, більшість (46,5%) вважає, що завантаженість **помітно збільшилася** за дистанційної форми навчання;
- із точки зору **студентів**, 35% стверджують, що завантаженість викладачів **дещо збільшилася**;
- серед **керівників** найбільша частка (54%) вважає, що завантаженість викладачів **помітно збільшилася** при дистанційній формі навчання.

У той же час, є певна кількість відповідей, які свідчать про незмінену або зменшену завантаженість викладачів.

Загалом, зі збільшенням застосування дистанційної форми навчання, багато викладачів відчувають збільшену завантаженість. Думки студентів та керівників підтверджують, що багато викладачів вкладають більше зусиль та часу у дистанційне навчання. Необхідно враховувати ці зміни в завантаженості викладачів при плануванні та організації дистанційного навчання, забезпечуючи належну підтримку, ресурси та навчальні матеріали для викладачів.

Таблиця 3.4.3. Оцінка зміни завантаженості НПП за різних форм навчання (%)

<i>Як Ви вважаєте, чи змінилася завантаженість за дистанційної форми навчання порівняно із очною формою?</i>	Викладачі про викладачів	Студенти про викладачів	Керівники про викладачів
Так, помітно збільшилася	46,5	16,5	54,2
Так, дещо збільшилася	31,9	35,2	31,8
Ні, не змінилася	17,1	28,8	10,3
Так, дещо зменшилася	3,6	15,2	1,9
Так, помітно зменшилася	0,9	4,3	1,9
Всього	100	100	100

3.5. Керівники про організацію контролю та обліку дистанційної освіти

Дистанційний формат може нести із собою нові виклики в контексті **організації контролю та обліку роботи**. Але з огляду на відповіді керівників, **це питання не є нагальним**: на конкретні питання щодо доречності чи неприйнятності різних методів та технологій додаткового обліку лекцій за дистанційного формату **50-75% керівників не змогли дати оцінку**.

Якщо розглядати тільки змістовні відповіді (тобто ті, де керівники та НПП змогли дати якусь оцінку різним методам контролю), то тут спостерігається деяке **неспівпадіння**

бачення керівників та викладачів (див. табл. 3.5.1). Стосовно можливості доєднання представників адміністрації / деканату до онлайн-занять для контролю викладачі виказуються в більшій мірі **негативно** (39% викладачів вважають це неприйнятним, а погодуються з цим 28%), тоді як **керівниками** цей метод контролю **сприймається краще** (18% вважають неприйнятним, але 30% вважають доречним). Інший метод контролю – проведення занять виключно на платформах із відеофіксацією присутності та активності викладача – не отримав валідної оцінки, і відмінності між відповідями НПП та керівників є, скоріше, випадковими. А третій метод контролю із запропонованих – **моніторинг студентської оцінки** викладачів – серед самих **НПП сприймається як доречний**, тоді як у **керівників викликає найбільше сумнівів** (беззмістовних відповідей).

Таблиця 3.5.1. Оцінка методів додаткового обліку (викладачі та керівники, %)

Оцініть, будь ласка, наведені нижче методи та технології додаткового обліку лекцій та консультацій за дистанційного формату		Вважаю неприйнятним	Вважаю доречним	Не можу оцінити	Всього
Доєднання представника адміністрації / деканату до онлайн-заняття	Відповіді НПП	38,7	28,2	33,2	100
	Відповіді керівників	17,8	29,9	52,3	100
Проведення занять виключно на платформах із відеофіксацією присутності та активності викладача	Відповіді НПП	35,4	36,4	28,2	100
	Відповіді керівників	16,8	21,5	61,7	100
Моніторинг студентської оцінки виконання викладачем свої обов'язків	Відповіді НПП	19,6	56,4	24	100
	Відповіді керівників	12,1	13,1	74,8	100

Наступне питання з цього блоку стосувалось впливу переходу до дистанційного формату на **академічну доброчесність** (див. табл. 3.5.2). Тут думки керівників багато в чому співпадають із думками НПП, але є й нюанси: половина опитаних керівників (51%) вважають, що дистанційна освіта ускладнює перевірку дотримання норм академічної доброчесності, тоді як серед викладачів таких 41%; тих, хто не вбачають в переході впливу на академічну доброчесність, серед керівників 42%, а серед НПП – 50%. Тобто **керівники трохи більше занепокоєні цим, ніж викладачі, але в цілому їхні позиції є схожими**.

Таблиця 3.5.2. Оцінка впливу дистанційної освіти на академічну доброчесність (%)

Чи впливає перехід до дистанційного навчання на ситуацію із академічною доброчесністю?	НПП	Керівники
Так, він полегшує контроль дотримання норм академічної доброчесності	9,3	6,5

Так, він ускладнює перевірку дотримання норм академічної доброчесності	41,1	51,4
Ні, принципового впливу на академічну доброчесність цей перехід не завдає	49,6	42,1
Всього	100	100

Тому показово, що у оцінці потреби **спеціального регулювання авторських прав викладачів між керівниками та НПП фіксується повне співпадіння поглядів** (див. табл. 3.5.3). 30% керівників та НПП вважають, що не потрібно нових процедур регулювання, достатньо тих, що вже є; 45% від обох груп вбачають потребу у доопрацюванні таких процедур; а 25% вказують, що є потреба розробки нових, окремих процедур регулювання прав інтелектуальної власності. Такий розподіл позицій є малоінформативним хоча б тому, що відповідь на це питання не корелює ані з посадою, ані зі стажем, ані із ЗВО. Тому для відповіді на нього необхідне проведення додаткових досліджень, передусім із використанням якісних методів.

Таблиця 3.5.3. Ставлення до спеціального регулювання авторських прав викладачів (%)

Чи потребують спеціального регулювання права інтелектуальної власності викладачів, які створюють навчальний контент для дистанційної освіти?	НПП	Керівники
Ні , достатньо процедур регулювання прав інтелектуальної власності, що передбачені для очної (денної) та заочної форм навчання	30,3	29,9
Так , необхідно доопрацювання процедур регулювання прав інтелектуальної власності з урахуванням особливостей дистанційної форми	44,7	44,9
Так , необхідні окремі процедури регулювання прав інтелектуальної власності для дистанційної освіти	25	25,2
Всього	100	100

3.6. Керівники про ефективність дистанційної освіти

В аналізі сприйняття керівниками ефективності дистанційної освіти почнемо з показового співставлення порівняльно-узагальнюючого питання, що ставилось усім групам стейкхолдерів: за якого формату надається більш якісна освіта?

Таблиця 3.6.1. Порівняльна оцінка якості освіти за різних форм навчання (%)

Надається більш якісна освіта... (для студ.: Вдається отримати більш якісну освіту...)	за денного формату	приблизно однаково	за дистанційного формату	всього
відповіді студентів	49,9	40,4	9,6	100
відповіді НПП	61,8	35,5	2,7	100

відповіді керівники	75,7	23,4	0,9	100
---------------------	------	------	-----	-----

Загальний тренд розповсюджується на всі три групи, але керівники тут виступають більш радикальними (див. табл. 3.6.1) – три чверті опитаних керівників «голосують» за денний формат, тоді як НПП та студенти були помітно більш помірними (62% та 50% відповідно).

Оцінки **студентського виміру якості освіти**: студенти частіше вважали, що вимушені пропускати заняття за денного формату – 43%, але керівники знову демонстрували більшу радикальність – цю відповідь обирали 56% (див. табл. 3.6.2). Із загальної тенденції вибилися викладачі, 47% яких вважає, що за обох форматів студенти пропускають заняття однаково часто; можемо вважати таку позицію більш скептичною щодо загальних студентських якостей. Думка про те, за якого формату студентам зручніше поєднувати навчання і роботу, об'єднала всі три групи стейкхолдерів (усі вважають, що зручніше це робити за дистанційного формату), проте студенти є більш радикальними (83% проти 74%-77% в інших групах). Теж саме в оцінках студентської участі в заняттях: усі стейкхолдери вважають її вищою за денного формату, однак керівники демонструють радикальний оптимізм з цього приводу – 67% проти 56% серед викладачів та 43% серед студентів.

Таблиця 3.6.2. Порівняння різних форм навчання за студентськими аспектами (%)

...до якого формату навчання це твердження краще підходить.		за денного формату	<i>приблизно однаково</i>	за дистанційного формату	Всього
Студенти частіше вимушені пропускати заняття...	Відповіді студентів	43	36,2	20,9	100
	Відповіді НПП	34,3	46,8	18,9	100
	Відповіді керівників	56,1	34,6	9,3	100
Студентам зручніше поєднувати навчання і роботу...	Відповіді студентів	4,5	12,8	82,7	100
	Відповіді НПП	6	20	74	100
	Відповіді керівників	4,7	18,7	76,6	100
Студенти більш активно беруть участь у заняттях...	Відповіді студентів	42,6	39,4	17,9	100
	Відповіді НПП	55,5	38,3	6,2	100
	Відповіді керівників	67,3	27,1	5,6	100

Порівняння **якості роботи викладачів** за різних форматів навчання надає більш рівномірний розподіл у групах стейкхолдерів (див. табл. 3.6.3). Тим не менше, керівники помітно частіше надавали перевагу денному формату в питанні щодо якості проведення семінарів (73% проти 58% у викладачів), а студенти взагалі частіше не бачили різниці форматів за цим аспектом (42%). Привертає увагу і досить високий відсоток студентів, які надавали перевагу в цьому питанні дистанційному формату – 18% проти 7% у викладачів

та 3% у керівників. Із приводу якості проведення лекцій в усіх групах переважає думка про приблизно однакову якість за обох форматів, однак викладачі все ж таки трохи частіше схильні до переваги денного формату в цьому питанні.

Таблиця 3.6.3. Порівняння різних форм навчання за викладацькими аспектами (%)

...до якого формату навчання це твердження краще підходить?		за денного формату	<i>приблизно однаково</i>	за дистанційного формату	<i>Всього</i>
Викладачам краще вдається вести лекції...	Відповіді студентів	32,8	44,1	23,1	100
	Відповіді НПП	34,7	45,4	19,8	100
	Відповіді керівників	33,6	45,8	20,6	100
Викладачам краще вдається вести семінари (практичні) та лабораторні заняття...	Відповіді студентів	39,9	42	18,2	100
	Відповіді НПП	58,4	34,4	7,1	100
	Відповіді керівників	72,9	24,3	2,8	100

Розділ IV. Роботодавці про дистанційну освіту

4.1. Загальні відомості про вибірку роботодавців

Стать	Жіноча	Чоловіча
	49,2%	50,8%

Освіта	Вища (спеціаліст, магістр)	Дві та більше вищих освіти / Науковий ступінь	Вища (бакалавр)	Середня / середня спеціальна
	57,9 %	37,6%	2,9%	1,7%

Стаж роботи на керівній посаді	До 3 років	Від 3 до 10 років	Від 10 до 20 років	Більше 20 років	Відсутній
	13,2%	13,2%	27,3%	14%	11,6%

Досвід підприємницької діяльності	До 3 років	Від 3 до 10 років	Від 10 до 20 років	Більше 20 років	Відсутній
	9,1%	35,5%	14%	9,5%	40,9%

Форма власності підприємства / установи	Приватна	Державна	Змішана
	68,5%	28,5%	3%

Масштаб підприємства / установи, що представляє респондент	%
Мале підприємство (до 20 співробітників)	35,1
Середнє підприємство (від 21 до 100 співробітників)	31
Надвелике підприємство (більше 500 співробітників)	18,6
Велике підприємство (від 101 до 500 співробітників)	15,3

Яким видом економічної діяльності займається Ваша організація?		%
A	Сільське господарство, лісове господарство та рибне господарство	24,8
C	Фінансова та страхова діяльність	13,6
D	Надання інших видів послуг	11,2
E	Оптова та роздрібна торгівля; ремонт автотранспортних засобів і мотоциклів	8,3
F	Інформація та телекомунікації	8,3
G	Освіта	7,9
H	Переробна промисловість	5,4
I	Професійна, наукова та технічна діяльність	4,5
J	Будівництво	3,3
K	Державне управління й оборона; обов'язкове соціальне страхування	2,9
M	Охорона здоров'я та надання соціальної допомоги	2,9
N	Тимчасове розміщування й організація харчування	1,7
O	Діяльність у сфері адміністративного та допоміжного обслуговування	1,7
P	Транспорт, складське господарство, поштова та кур'єрська діяльність	1,2
Q	Постачання електроенергії, газу, пари та кондиційованого повітря	0,8
R	Водопостачання; каналізація, поводження з відходами	0,8
S	Мистецтво, спорт, розваги та відпочинок	0,8
Всього		100

**Перелік підприємств, установ, організацій,
представники яких взяли участь в опитуванні**

1. ІТ-компанія Чернігівський ІТ-кластер
2. ІТ-компанія Evo
3. ІТ-компанія Valtech
4. ІТ-компанія SendPulse
5. ІТ-компанія Jevera
6. ТОВ «ЛОРЕАЛЬ Україна»
7. Чернігівська регіональна торгово-промислова палата
8. ПрАТ «Чернігівнасія»
9. ТОВ «КІВІСМАРТЮА» - офіційний імпортер побутової техніки та електроніки ТМ KIVI
10. ТОВ «СТАФФСЕРВІС» - рекрутингова і консалтингова компанія з питань праці та персоналу
11. Головне управління Національної соціальної сервісної служби у Чернігівській області
12. Управління праці та соціального захисту населення область Чернігівської області
13. ПрАТ «ЧеЗаРа» - приладобудування
14. ТОВ «СІЛЬПО-ФУД»
15. ТОВ «Торговий дім «ВІАТ» - оптова та роздрібна торгівля енергозаощаджувальним обладнанням та устаткуванням
16. ТОВ «Чернігівська енергозаощаджувальна компанія «ВІАТ» - виробництво систем опалення та енергоаудит
17. ТОВ «Укрбудсервіс»
18. Компанія «Collar» – виробництво зоотоварів
19. Українська міжбанківська валютна біржа
20. Асоціація українських банків
21. Асоціація фінтех та інноваційних компаній
22. Асоціація інвестиційного бізнесу
23. Управління нагляду за фінкомпаніями НБУ
24. Компанія «Pro Capital Investment»
25. АБ «Європейський промисловий банк»
26. АБ «Індустріалбанк»
27. АБ «Глобус»
28. ФК «Агротехнології»
29. Асоціація страхового бізнесу
30. ТОВ «ПРОФІН КОНСАЛТИНГ»
31. ТОВ «Центр фінансового консалтингу»
32. ПП «МОНОЛІТБУД»
33. ІТ- компанія «SoftServe»
34. Компанія «U.Commodities»

35. Аграрна компанія «Даншен Груп»
36. СК «ОРАНТА»
37. ХМКП «Хмельницькінфоцентр»
38. Агенція стратегічного розвитку (м. Біла Церква)
39. ТОВ «БАДВАСИ»
40. ПП «ГАЯНЕ»
41. ДУ «Інститут економіки та прогнозування НАН України»
42. Громадська організація «Агентство регіонального розвитку Причорномор'я»
43. АТ КБ «ПриватБанк»
44. АТ «Ощадбанк»
45. АТ «УКРСИББАНК»
46. АБ «УКРГАЗБАНК»
47. ПАТ «МТБ БАНК»
48. Гайсинська музична школа
49. Головне управління ДПС у Миколаївській області
50. Інноваційний парк UNIT.City
51. Миколаївська обласна організація Товариства Червоного Хреста України
52. Миколаївський обласний центр перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій
53. Регіональний центр підвищення кваліфікації Київської області
54. Товариство з обмеженою відповідальністю «АРТПІС» (Діяльність у сфері інжинірингу, геології та геодезії, надання послуг технічного консультування в цих сферах)
55. ТОВ «ПАРМ ІНВЕСТ»
56. ТОВ «ЛАЙМ КЕПТЕЛ»
57. Всеукраїнська асоціація фінансових компаній
58. ПРАТ «АТАГРУП» (Діяльність у сфері електрозв'язку)
59. ТОВ «Центр підтримки бізнесу»
60. ПрАТ «Філіп Морріс Україна» (тютюнова компанія)
61. ТОВ «УКРАЇНСЬКА ЕНЕРГЕТИЧНА БІРЖА»
62. Інноваційний кластер RInnoHub, Регіональний інноваційний HUB
63. ТОВ «ПРНЮЗ»
64. Українська вертикально-інтегрована група компаній Agrofusion
65. ПрАТ «УСК «Княжа Вієнна Іншуранс Груп»
66. Міністерство у справах ветеранів України (Мінветеранів)
67. ТОВ «МИКОЛАЇВСЬКИЙ ХЛІБЗАВОД № 1»
68. ТОВ СП «НІБУЛОН»
69. «Миколаївське Меблеве Ательє «ВЕЛЮР»
70. АТ «Фармак»
71. ПРАТ «Страхова компанія» ТАС»
72. ГО «МРІЙДІЙ»
73. Агенція з підбору та розвитку персоналу «Goodstaff»

74. «Національна Асоціація Адвокатів України»
75. ТОВ «ГРУПА ВЕНЕТО»
76. Управління молодіжної політики Миколаївської міської ради
77. ТОВ «ФРІДОМ ФІНАНС УКРАЇНА»
78. ТОВ «СІЛЬПО-ФУД»
79. Управління державної казначейської служби України у Миколаївському районі Миколаївської області
80. ТОВ «АДС ГРУПІ Україна»
81. Міжнародна ІТ-компанія DataArt
82. ІТ-компанія FluidWeb
83. ІТ-компанія GlobalLogic
84. ІТ-компанія PepsiCo
85. ТОВ «Ніка Транс Логістика»
86. ІТ-компанія GeeksForLess
87. Міжнародна ІТ-компанія Ciklum
88. ІТ компанія Nexteum
89. Profit Whales Profit Whales
90. ТОВ НОВІКЬ
91. ПАТ «Модуль»
92. Видавництво «Абетка»
93. ПрАТ «Нива»
94. ІТ-компанія Astral Web Agency LTD
95. Шевченківська ОТГ, Миколаївської обл.
96. ЗДО «Джерельце» (Михайло-Ларинський заклад дошкільної освіти «Джерельце» Воскресенської селищної ради, Миколаївської обл.)
97. ТОВ «НІКПОЖТЕХСЕРВІС»
98. ТОВ «Імпекс Трейд ЛТД»
99. ФГ «Поступ»
100. ПСП «Зеленьківське»
101. ФГ «ТЕТЯНА»
102. ТОВ «Горинь Агро»
103. СФГ «Юлія»
104. ФОП «Фротер С.В.»
105. СГ ПП «Глорія»
106. Миронівський МХП «Урожай»»Агрі»
107. Зоря Поділля,
108. ТОВ Агронксперт Інтернешинал
109. Лебединський насінневий завод ЛНЗ
110. СФГ «Хлібороб»
111. ФГ «Кримяне»
112. ФГ «Поляна лісова»
113. ПП «Черкаси соя», переробний завод
114. ФГ «Лисакове»

115. ТОВ «Агрохімтехнологі»
116. ТОВ Адама Україна
117. Вертикально-інтегрований агропромисловий холдинг «Астарта»
118. ТОВ Самміт агро Юкрейн
119. ТОВ «Бак»
120. Аграрний інтернет-магазин «Агроліс»
121. ТОВ Конкрет-Груп
122. ТОВ Продовольча компанія «Зоря Поділля»
123. ТОВ «Агро Експерт Інтернешинал»
124. ПРАТ "Лебединський насіннєвий завод"
125. Туристична агенція «Поїхали з нами»
126. Туристично-розважальний комплекс «Хутір «Козацька долина»
127. ФГ «Зосим»
128. КНП «Уманська стоматологічна поліклініка»
129. Видавничо-поліграфічний центр «Візаві»
130. Ресторан «Красний став»
131. Туристична агенція «Компас»
132. ТОВ Агротех
133. Відділ виноградарсько-виноробної галузі та зовнішніх зв'язків, Міністерство
134. Аграрної Політики та Продовольства України
135. ТОВ «Хмельницьк-млин»
136. ПРАТ «ЛНЗ»
137. Філія Акціонерного Товариства «Державна Продовольчо-Зернова Корпорація України» «Уманський Елеватор»
138. ТОВ ФРЕНДТ
139. ПП Агровест Україна
140. ТОВ «ТК Агроспейс»
141. ФГ «Грейс Умань»
142. Уманської РД РДО «Україна»
143. ПОСП «Уманський тепличний комбінат»
144. ФГ «Гадз»
145. ФГ «Гарна справа»
146. Готельно-розважальний комплекс «Фортеця»
147. ФГ Ярослав, ФГ ЕнергоСервіс
148. ФГ Скарби Поділля
149. Управління праці та соціального захисту населення Уманської райдержадміністрації
150. Медіа-корпорація RIA (ria.com)
151. СЦ «К-Сервіс»
152. ПрАТ «Технолог»
153. Інтернет магазин «Automoto.ua»
154. ТОВ «НУНЕМС Україна», відділу селекційно-дослідної роботи
155. ТОВ «Лімагрейн Україна»

156. Центральний лісовий офіс Державного спеціалізованого господарського підприємства «Ліси України»
157. Філія «Золотоніське лісове господарство» Державного спеціалізованого господарського підприємства «Ліси України»
158. ФГ «Степівське»
159. ТОВ «Богданівський плодорозсадник».
160. Сільськогосподарський Обслуговуючий Кооператив «Дари Берегівщини».
161. ФГ «Єдність»
162. ПП «Церера-Агро-Транс»
163. ТОВ Агрофірма «Хлібороб»
164. ТОВ «Пролайн Трейд»
165. Філія «Звенигородське лісове господарство» Державного спеціалізованого господарського підприємства «Ліси України»
166. Філія «Чигиринське лісове господарство» Державного спеціалізованого господарського підприємства «Ліси України»
167. Філія «Сокирянське лісове господарство» Державного спеціалізованого господарського підприємства «Ліси України»
168. ТОВ «Самміт-Агро Юкрейн»
169. ФГ Світлий лан
170. ТОВ «Володимирівське»
171. Національний дендрологічний парк «Софіївка»
172. ПП «Поділля-Агрохімсервіс»
173. Агрохімічна Лабораторія ПП «Поділля-Агрохімсервіс»
174. ТзОВ «Технокап УА»
175. ТзОВ «Плантпол-Україна»
176. Добротвірська селищна рада, Червоноградський район, Львівська область
177. Давидівська селищна рада, Львівський район, Львівська область
178. Красненська селищна рада, Золочівський район, Львівська область
179. Фермерське господарство «Агротем»
180. ТОВ «Салікс Енерджі»
181. Accounting House Company
182. Фінансове управління Буської міської ради
183. Готель «Асторія»
184. Західний офіс Держаудитслужби
185. Західноукраїнський спеціалізований дитячий медичний центр
186. Комунальне некомерційне підприємство «Львівська 1-а міська клінічна лікарня ім. Князя Лева»
187. Дублянський опорний ліцей імені Героя України Анатолія Жаловаги Львівської міської ради
188. Львівська міська рада, департамент містобудування
189. Головне управління Держпродспожив служби у Волинській області
190. АТ «Альфа-Банк»
191. ТОВ «Краснебрук»

192. Центр розвитку дитини «Мудрагелик», м. Буськ, Львівська область
193. Буське радіо, м. Буськ, Львівська область
194. ТзОВ «КОСТАНТА Л.Т.Д»
195. ТОВ «АГРІАНАЛІТИКА»
196. Львівський міський центр зайнятості
197. Комунальне некомерційне підприємство «Іваничівська багатопрофільна лікарня»
198. Управління Державної казначейської служби України в Іваничівському районі Волинської області
199. Тур'янський ЗЗСО І-ІІІ ступенів, Золочівського району Львівської області
200. ТзОВ Компанія «Еней»
201. Торгівельно-виробнича компанія «Львівхолод»
202. Головне управління пенсійного фонду України в Закарпатській області
203. ТзОВ «ІНТЕЛЛІАС КОНСАЛТИНГ»
204. Благодійна організація «Карітас-Броди»
205. ТОВ «Преміум фінанс»
206. Жовтанецький опорний ЗЗСО І-ІІІ, Червоноградського району Львівської області

4.2. Роботодавці та досвід дистанційної освіти

Більше сорока відсотків роботодавців ніколи не навчалися у дистанційному форматі (див. рис. 4А). Майже стільки ж проходили дистанційне навчання лише за деякими курсами. Проте сумарно **17% роботодавців мали не менш ніж річний досвід повнопрограмового дистанційного навчання.**

Роботодавці: Чи є у Вас досвід отримання дистанційної освіти? (%)

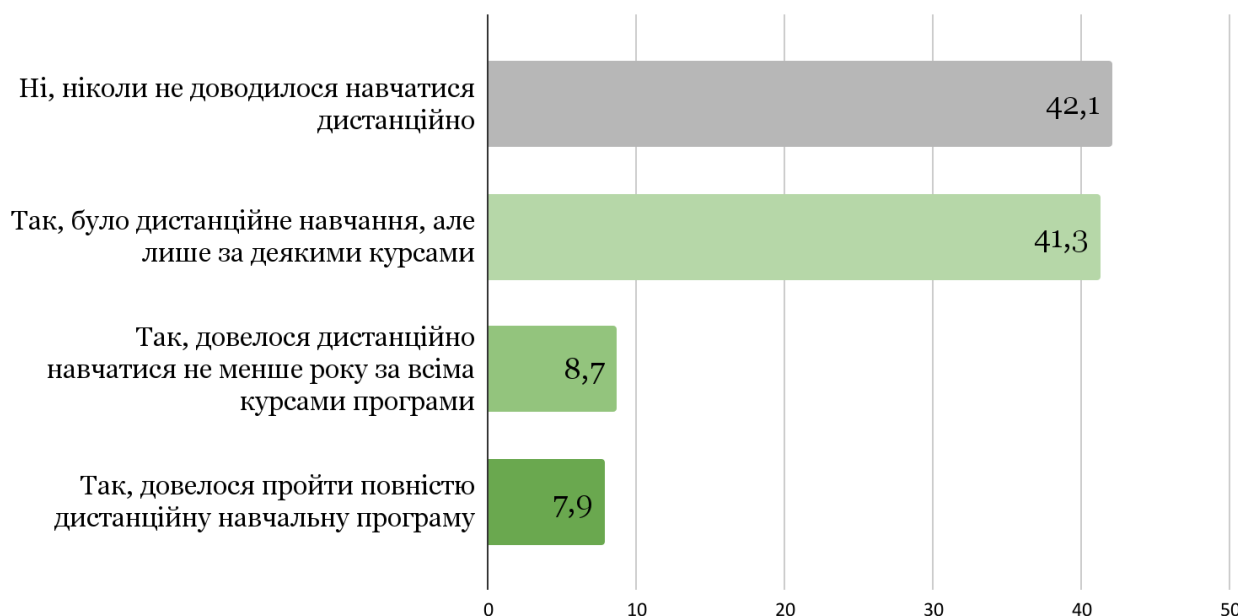


Рис. 4А

При цьому 72% роботодавців зазначили, що члени їхніх родин мали той чи інший досвід дистанційного навчання (див. табл. 4.2.1): **53% мають дітей, які навчалися або навчаються дистанційно у середньому чи середньому спеціальному навчальному закладі**; діти 23% роботодавців дистанційно навчалися або навчаються у ЗВО. У 22-24% роботодавців досвід дистанційного навчання мали інші члени родини.

Таблиця 4.2.1. Досвід дистанційного навчання в родині (роботодавці)

Чи навчався хтось із Вашої родини в дистанційному форматі?	%
Так, Ваша дитина / діти навчались або навчаються дистанційно в школі, коледжі чи технікумі	52,6
Так, інші члени Вашої родини навчались або навчаються дистанційно у закладі вищої освіти	24
Так, Ваша дитина / діти навчались або навчаються дистанційно у закладі вищої освіти	23,4
Так, інші члени Вашої родини навчались або навчаються дистанційно в школі, коледжі / технікумі	22,3
Ні	28,1

*респонденти могли обрати декілька варіантів, тому сума >100%

Також 45% роботодавців зазначили, що досвід дистанційного навчання є або в декількох їхніх співробітників, або у великої кількості (див. табл. 4.2.2). Проте варто зауважити, що інші 55% можуть просто не мати такої інформації, а, отже, реальна кількість співробітників та підлеглих із досвідом дистанційної освіти може бути вищою.

Таблиця 4.2.2. Досвід дистанційного навчання у співробітників та підлеглих (роботодавці)

Чи є у Вас співробітники чи підлеглі, які отримують або отримували освіту за дистанційною формою?	%
Ні, немає / Невідомо	55
Так, є один або декілька таких співробітників / підлеглих	37,1
Так, є доволі багато таких співробітників / підлеглих	7,9
Всього	100

Як можна побачити з таблиці 4.2.3, лише в третині підприємств, що представлені роботодавцями, ніхто зі співробітників не має можливості працювати дистанційно. При цьому **19% роботодавців зазначили, що працювати дистанційно можуть практично всі співробітники їхніх підприємств**, а ще 12% – що дистанційний формат роботи доступний приблизно половині їхніх співробітників.

Таблиця 4.2.3. Формат роботи на підприємстві чи в установі (роботодавці)

Формат роботи на підприємстві / в установі	%
Приблизно половина може працювати дистанційно, а половина – на робочому місці	12,4
Більшість співробітників можуть працювати дистанційно, але деякі мають бути на робочому місці	16,5
Більшість співробітників мають працювати на робочому місці, але деякі можуть працювати дистанційно	18,6
Майже всі співробітники можуть працювати дистанційно	19
Майже всі співробітники мають працювати на робочому місці	33,5
Всього	100

Крім застосування дистанційного режиму роботи, значна кількість – 44% – підприємств, що представлені опитаними роботодавцями, долучається до корпоративного дистанційного навчання, причому **19% відсотків підприємств мають власні дистанційні програми (рис. 4В)**. Серед тих 13%, що не зважилися відповісти, ймовірно, певна частина просто не має відповідної інформації; тож можна припустити, що реальна доля підприємств із власними дистанційними програмами може бути ще вищою.

Роботодавці: Чи долучається Ваша компанія до корпоративного навчання за дистанційними програмами?

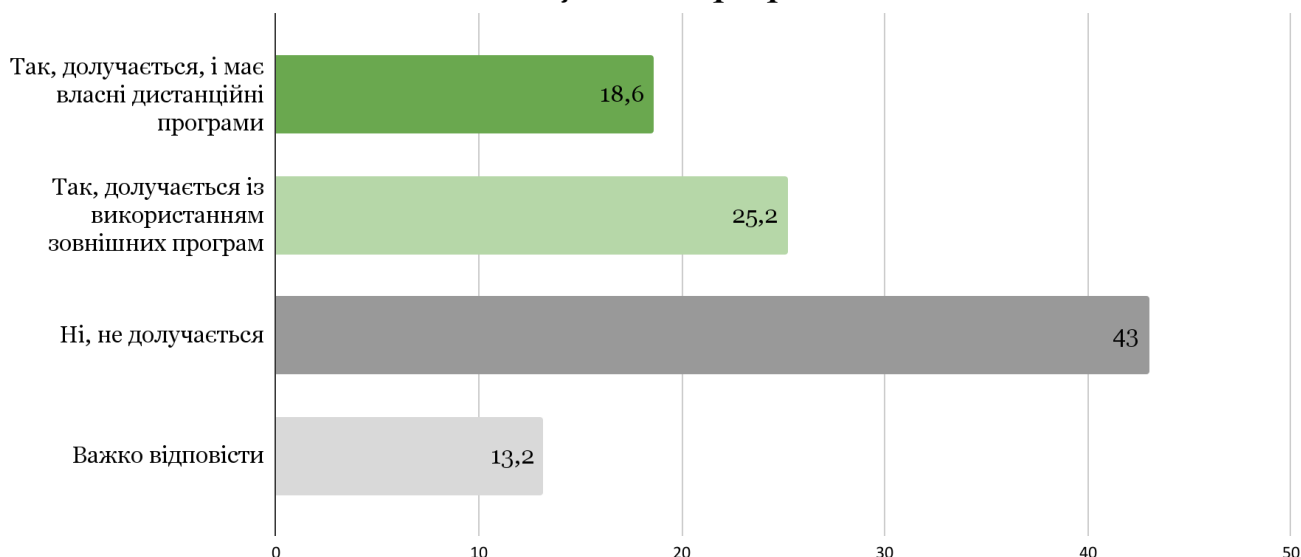


Рис. 4В

4.3. Ставлення та участь роботодавців у дистанційній освіті

Аналіз думок сучасних роботодавців на тему рівня кваліфікації тих, хто отримав дистанційну освіту, показав: **переваги дистанційної освіти більші за недоліки**, та, крім того, дозволяють працівникові набути деяких позитивних та необхідних якостей. Щоб з'ясувати ставлення роботодавців до фахівців, які закінчили дистанційне навчання, респондентам було поставлено таке запитання: «Уявімо, що Вам треба обрати одного з двох кандидатів на посаду у Вашій організації: в одного з них диплом, отриманий за традиційною формою освіти, а в іншого – за дистанційною. Як це вплине на Ваше рішення?». За розподілом відповідей зрозуміло, що **більшість роботодавців не вбачає проблем у тому, що посаду обійматиме людина, яка отримала дистанційну освіту**. При цьому майже 20% підкреслюють, що будуть більш прискіпливими в оцінці компетенцій, і лише 10% опитаних відповідають, що будуть надавати перевагу кандидатам, що навчалися за традиційною формою освіти (див. табл. 4.3.1). **Роботодавцям цікавий не стільки спосіб здобуття освіти, а вміння застосовувати навички**, напрацьовані під час навчання. А інтеграція процесу навчання та інформаційних технологій дає змогу розвинути уніфіковану систему дистанційної освіти в Україні, що заснована на самопідготовці майбутніх спеціалістів. Про це свідчать відповіді на питання про інтеграцію елементів дистанційного навчання в

рамках установи / організації: більше третини опитаних визначали, що мали змогу долучатися до окремих курсів та користувалися такою нагодою.

Таблиця 4.3.1. Дистанційна форма освіти та кадрові рішення (роботодавці)

Уявімо, що Вам треба обрати одного з двох кандидатів на посаду у Вашій організації: в одного з них диплом, отриманий за традиційною формою освіти, а в іншого – за дистанційною. Як це вплине на Ваше рішення?	%
Я не надаватиму значення цьому факту і буду приймати рішення з огляду на інші характеристики кандидатів	69,4
На підсумкове рішення цей факт не вплине, але я буду уважніше перевіряти професійні якості кандидата із дистанційною освітою	19,8
За умови інших рівних характеристик я надам перевагу кандидатові, що навчався за традиційною формою освіти	9,9
За умови інших рівних характеристик я надам перевагу кандидатові, що навчався за дистанційною формою освіти	0,8
Всього	100

Ті, хто зацікавлений у випускниках технічних та математичних спеціальностей, на 11-14% рідше звертають увагу на факт дистанційної освіти, ніж інші. Крім того, фірми приватної форми власності на 9-13% рідше звертають увагу на це, ніж фірми державної форми.

Виходячи з даних, що представлені на рис. 4С, більше половини (53%) опитаних вважає, що різниці між тими, хто навчався у дистанційному та традиційному форматі, немає. При цьому 45% зазначає, що новий освітній формат зумовлює нижчу професійну компетентність. Так, думки розділилися майже нарівно, із незначним ухилом в бік рівного сприйняття потенціалу дистанційної освіти; і лише 2% сказали про те, що дистанційний формат може зумовлювати вищу професійну компетентність.

Роботодавці: На Ваш погляд, те, що людина навчалась у дистанційному форматі... (%)

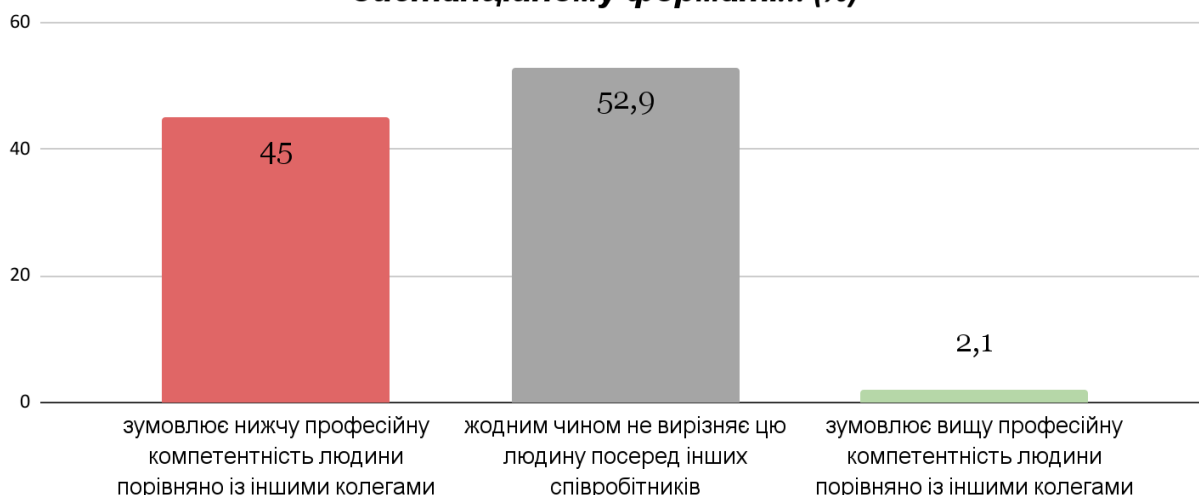


Рис. 4С.

Тим не менш, незважаючи на в цілому позитивне сприйняття дистанційного формату, **кваліфікована більшість** опитаних (69%) зауважили, що у разі необхідності **порадили би** своєму найближчому колу **знайомих** отримувати **освіту у традиційному, аудиторному форматі**. Чверть опитаних зазначає, що не помічає принципової різниці між традиційним та дистанційним форматом (див. табл. 4.3.2.).

Таблиця 4.3.2. Ставлення до дистанційної форми освіти: готовність рекомендувати (роботодавці)

Якщо б у Вас запитала поради щодо вибору форми освіти близька Вам людина – хтось із дітей, родичів, друзів, – що б Ви порадили?	%
Порадили би традиційну форму освіти	69,4
Порадили би дистанційну форму	5,4
Відповіли б, що не бачите різниці	25,2
Всього	100

Дещо суперечливим є той факт, що за необхідності **обирати формат освіти для самого себе** респонденти **надали б перевагу дистанційному** навчанню: 42% опитаних обирають саме дистанційний формат і мотивують це можливістю зекономити час. Можливо, коли йдеться саме про **додаткову** освіту, то такий формат може сприйматися як оптимальний. Разом з тим традиційна освіта залишається найбільш бажаною з різних причин – чверть відповіли, що обрали би традиційний формат, бо він є для них більш зрозумілим та зручним; 22% опитаних вважають, що таким чином отримують більш якісну освіту, а 20% розглядають традиційну освіту як синонім фундаментальних знань та навичок:

Таблиця 4.3.3. Вибір між дистанційною та традиційною формою освіти (роботодавці)

Якщо б у Вас особисто виникла потреба в отриманні додаткової освіти, і Вам запропонували би вибір між традиційною та дистанційною формою однієї й тієї ж освіти, як би Ви вчинили?	%
аргументи за дистанційну форму освіти	
Обрали би дистанційну форму освіти, оскільки це дозволяє зекономити час	42,4
Обрали би дистанційну форму освіти, оскільки це є сучаснішим варіантом	13,4
Обрали би дистанційну форму освіти, оскільки це дає новітні знання та сучасні навички	11,3
Обрали би дистанційну форму освіти, оскільки за нею легше навчатися	6,9
аргументи за традиційну форму освіти	
Обрали би традиційну форму освіти, оскільки це є більш звичним для мене	25,1
Обрали би традиційну форму освіти, оскільки це гарантує вищу якість результатів	22,1
Обрали би традиційну форму освіти, оскільки це дає фундаментальні знання та навички	19,9
Обрали би традиційну форму освіти, оскільки це краще сприймається іншими	5,2

*респонденти могли обрати декілька варіантів, тому сума >100%

За таблицею 4.3.4 можемо зауважити, що **відсутність комунікативних навичок** та навичок «живого» спілкування, **половиною роботодавців (50%)** визначається як **один із найбільших недоліків дистанційного навчання**. Зниження рівня організаційних навичок та навичок роботи в команді також сприймається як суттєвий недолік значною частиною респондентів: **40% відзначають, що дистанційна освіта може ускладнити співпрацю та взаємодію** в рамках командних проєктів або колективної роботи.

Таблиця 4.3.4. Недоліки дистанційної освіти (роботодавці)

Які складнощі та проблеми може нести для роботодавців масовий перехід до дистанційного формату навчання?	%
Відсутність комунікативних навичок, навичок "живого" спілкування	50,4
Зниження рівня організаційних навичок, навичок роботи в команді, в колективі	40,3
Зниження рівня професійних знань, умінь та навичок випускників	26,1
Це заважає адекватно поєднувати роботу і навчання	18,5
Відсутність самоорганізації та самодисципліни	12,6
Це ускладнює залучення молодих спеціалістів до повноцінної роботи	10,9
Зниження рівня мотивації до роботи	1,7
<i>Ніяких специфічних проблем дистанційна освіта не викликає</i>	57,1

*респонденти могли обрати декілька варіантів, тому сума >100%

Навички комунікації і організаційні навички можуть бути віднесені до так званих «soft skills», тобто до певних надпрофесійних навичок, які напряду не співвідносяться із професійною компетенцією, але допомагають вирішувати життєві завдання та налагоджувати ефективну працю в колективі з іншими людьми. Сюди ж ми можемо долучити й питання про необхідність мотивації та самоорганізації – сумарно 14% опитаних визначили, що з самодисципліною та мотивованістю можуть за дистанційної освіти виникати певні складнощі.

Незалежно від спеціальності, наявність «гнучких навичок» визначається як необхідний елемент у досягненні професійного успіху. Проте дистанційний формат, через обмеження в організації комунікації та через відсутність змоги командної роботи, не надає можливості активного їхнього формування в рамках освітнього процесу. А відсутність безпосереднього контакту та взаємодії як наслідок може призвести до зниження організаційних навичок та ефективності роботи в команді.

26% опитаних роботодавців вважають, що дистанційне навчання може не забезпечити студентам такий же рівень професійних знань та практичних навичок, як традиційна освіта, що безумовно вплине на якість підготовки випускників та якість роботи майбутніх працівників.

Тим не менш, незважаючи на зазначені недоліки, **більшість (57%) опитаних відзначає, що жодних специфічних проблем дистанційна освіта не викликає.** Представники надвеликих компаній на 10% частіше відзначали недоліки дистанційної освіти, ніж представники менших компаній, а також вбачали менше можливих переваг у такому форматі освіти.

Таблиця 4.3.5. Переваги дистанційної освіти (роботодавці)

Які реальні переваги може нести для роботодавців масовий перехід до дистанційного формату навчання?	%
Сприяє розвитку цифрових навичок, навичок використання технологій	39,7
Дозволяє адекватно поєднувати роботу і навчання	38,8
Дає навички мобільності, адаптації та роботи за гнучким графіком	34,3
Стимулює до самоорганізації та самодисципліни	28,9
Сприяє розвитку навичок оперативного пошуку інформації	28,1
Дозволяє швидше залучати молодих спеціалістів до повноцінної роботи	12,8
Сприяє підвищенню швидкості реагування та виконання робочих завдань	9,1
<i>Ніяких специфічних переваг дистанційна освіта не дає</i>	23,6

**респонденти могли обрати декілька варіантів, тому сума >100%*

Що стосується **переваг дистанційної освіти** (див. табл. 4.3.5), то тут думки розподілені більш рівномірно: 40% опитаних вважають, що дистанційний формат сприяє

розвитку цифрових навичок та навичок використання технологій; 39% – бачать переваги в тому, що дистанційний формат дозволяє адекватно поєднувати роботу і навчання; 34% відзначають в якості сильного боку той факт, що позааудиторний формат навчання формує навички мобільності, адаптації та роботи за гнучким графіком. І близько чверті опитаних говорять про те, що ніяких специфічних переваг дистанційна освіта не дає.

Лише чверть опитаних роботодавців схильні вважати, що мають бути залучені до процесу організації та контролю дистанційної освіти. 39% вагаються щодо цього питання, а 35,5% опитаних зазначають, що потреби залучення роботодавців до цих процесів немає.

Таблиця 4.3.6. Залучення роботодавців до процесу організації та контролю ДО (роботодавці)

Чи потребує дистанційна форма навчання масштабнішого залучення роботодавців до процесу організації та контролю?	%
Однозначно ні	10,3
Скоріше, ні	25,2
У чомусь ні, у чомусь такі	38,8
Скоріше, так	21,1
Однозначно так	4,5
Всього	100

Якщо аналізувати готовність роботодавців брати фінансову участь у впровадженні дистанційної освіти (див. табл. 4.3.7), то побачимо, що **понад половини організацій (55%) мають зацікавленість у розробці сертифікованих дистанційних курсів, онлайн-монографій, посібників і т. п. (див. табл. 4.3.7).** Проте **лише 26% з них мають можливість оплатити такі розробки**, що може бути однією з перешкод у розвитку дистанційної освіти. **Майже 45% зазначають незацікавленість у фінансуванні методичних розробок.**

Подібна ситуація складається і з готовністю до фінансування технічної складової; але тут ми бачимо, що менша частина організацій (11%) має одночасно і зацікавленість, і можливість у спонсорській участі для закупівлі серверів, програмного забезпечення, відеолaboratorій та інших технічних засобів для дистанційного формату. Проте загалом 48% організацій мають хоча б один з аспектів (зацікавленість або можливість) готовності до спонсорській участі. Компанії, що знаходяться в держвласності, мають значно менші і зацікавленість, і можливість спонсорської участі (приблизно на 15-25%). Ті, хто зацікавлений у випускниках технічних та математичних напрямів, на 5-8% більше зацікавлені у фінансуванні, та на 9-12% частіше у них є можливість спонсорувати (для інших спеціальностей зв'язок не було виявлено).

Таблиця 4.3.7. Готовність роботодавців до фінансування розроблення методичних та технічних засобів дистанційної освіти (%)

&	Розробка сертифікованих дистанційних курсів, онлайн-монографій, посібників і т. п.	Закупівля серверів, програмного забезпечення, створенні відеолaboratorій та інших технічних засобів для дистанційного формату
Цікаво, і є така можливість	25,6	11,4
Цікаво, але немає можливості	29,8	39,5
Зацікавленості немає, але можливість є	12	10,5
Немає ані зацікавленості, ані можливості	32,6	38,6
Всього	100	100

Тож, хоча існує певний інтерес та бажання з боку організацій у розвитку дистанційної освіти, присутні й обмеження щодо можливостей фінансування розробки матеріалів та закупівлі необхідного обладнання. Для успішного розвитку дистанційної освіти необхідно шукати способи залучення додаткових ресурсів та партнерств зі спонсорами, що дозволить забезпечити необхідні технічні засоби та матеріали.

Більшість опитаних роботодавців вважають, що мають формулювати побажання та замовлення щодо змісту навчальних програм (67%) і можуть бути долучені до викладання (43%), до наглядових рад та дорадчих органів (28%), а також брати участь у проведенні підсумкової атестації (28%) (див. табл. 4.3.8).

Таблиця 4.3.8. Участь в організації та здійсненні дистанційної освіти (роботодавці)

Якою має бути участь роботодавців у організації та здійсненні дистанційної освіти?	%
Роботодавці мають формулювати побажання та замовлення щодо змісту програм	66,7
Роботодавці мають безпосередньо включатися до процесу викладання в якості експертів	42,6
Роботодавці мають брати участь у проведенні підсумкової атестації випускників	28,3
Роботодавці мають бути включені до наглядових рад та дорадчих органів	27,8

**респонденти могли обрати декілька варіантів, тому сума >100%*

За загальними показниками долучення компаній до корпоративного навчання за дистанційними програмами можна зробити такі спостереження: для малих та середніх підприємств відсоток тих, хто долучається до корпоративного навчання за дистанційними програмами, є нижчим у порівнянні з великими та надвеликими підприємствами. **Великі та надвеликі підприємства мають вищий відсоток власних дистанційних програм навчання, порівняно з малими та середніми підприємствами: у 66%**

Funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Neither the European Union nor the granting authority can be held responsible for them.

(над)великих підприємств є власні програми. Використання зовнішніх програм навчання є більш поширеним серед середніх та великих підприємств (сумарно 53%).

Таблиця 4.3.9. Участь підприємств у корпоративному дистанційному навчанні (роботодавці)

Чи долучається Ваша компанія до корпоративного навчання за дистанційними програмами?	Мале підприємство	Середнє підприємство	Велике підприємство	Надвелике підприємство
Так, долучається, і має власні дистанційні програми	11,8	9,3	18,9	46,7
Так, долучається із використанням зовнішніх програм	22,4	30,7	21,6	24,4
Ні, не долучається	55,3	46,7	40,5	15,6
Важко відповісти	10,6	13,3	18,9	13,3
Всього	100	100	100	100

Вагаються щодо відповіді на питання про долучення до корпоративного навчання за дистанційними програмами представники середніх та великих підприємств. Найбільший відсоток компаній, що не долучаються до корпоративного навчання за дистанційними програмами, фіксується серед малих підприємств. Варто врахувати, що причини недолучення до таких програм можуть бути різними: фінансові обмеження, доступ до ресурсів, культура організації тощо. Проте очевидним є такий факт: **чим більшим є підприємство / установа, тим вищим є ступінь залучення до дистанційного навчання**; що дрібніші фірми, то рідше є можливість такого залучення. Однак можливий й менш очевидний варіант – чим менше підприємство, тим меншою може бути й зацікавленість у корпоративному дистанційному навчанні.

4.4. Кадрові потреби роботодавців

Дослідження охопило такі питання як нестача молодих профільних кадрів, плани щодо штату працівників та потреби в спеціалістах різних напрямків.

Що стосується **кадрових потреб та нестачі молодих профільних кадрів** (див. табл. 4.4.1), то можна зазначити наступне:

- 22% роботодавців відповіли, що відчувають суттєву нестачу молодих профільних кадрів і більше половини спеціалістів;
- 48% роботодавців відповіли, що відчувають нестачу молодих профільних кадрів, але дефіцит є незначним і стосується декількох спеціалістів.

Також бачимо, що сумарно **70% роботодавців різною мірою відчувають потребу у надходженні нових кадрів**. 29% роботодавців відповіли, що кадрів повністю вистачає для вирішення всіх робочих завдань.

Таблиця 4.4.1. Оцінка забезпеченості молодими профільними кадрами (роботодавці)

Чи відчуваєте Ви нестачу молодих профільних кадрів	%
так, суттєву, не вистачає більше половини спеціалістів	21,9
так, але дефіцит незначний, не вистачає декількох спеціалістів	47,5
ні, молодих кадрів повністю вистачає для вирішення всіх завдань	28,5
інше	2,1
Всього	100

За результатами дослідження було виявлено, що **більшість роботодавців (60%) планують зберегти поточну кількість співробітників** (див. табл. 4.4.2). У той же час, 29% роботодавців планують розширити штат, а 7,5% – скоротити його. Виходячи з даних у таблиці 4.4.2, питання найму працівників для більшості роботодавців все ж таки є актуальними, бо навіть в умовах збереження поточної кількості кадрового складу є необхідність наймати нових працівників на посади, що стають вакантними.

Таблиця 4.4.2. Оцінка кадрових перспектив підприємства (роботодавці)

Чи планує Ваша організація найближчим часом...	%
скорочення штату	7,5
розширення штату	28,6
збереження кількості співробітників	59,8
Інше	4,1
Всього	100

Дослідження показує, що роботодавці мають різні кадрові потреби в залежності від сфери діяльності (див. табл. 4.4.3). Випускники технічних, математичних, економічних напрямів та управління виявляються найбільшими пріоритетами для більшості роботодавців: **52,5% опитаних роботодавців потребують кадрів, які отримали економічну освіту, чи освіту, пов'язану з управлінськими процесами; 42% потребують фахівців із технічних та математичних наук**, що також свідчить про значну популярність цих профілів на ринку праці. 23% роботодавців відчувають потребу в спеціалістах з природничих наук. 14% роботодавців відзначили нестачу спеціалістів із

правознавства. 13% потребують фахівців з соціально-гуманітарного напрямку. І лише менше 4% потреб вибірки роботодавців припадає на медичні кадри.

Таблиця 4.4.3. Потреби у профільних спеціалістах (роботодавці)

Спеціалісти яких напрямків потрібні Вашій організації найбільше?	%
Медицина	3,8
Соціальні та гуманітарні науки	12,9
Право	14,2
Природничі науки	23,3
Технічні та математичні науки	42,1
Економічні науки та управління	52,5

*респонденти могли обрати декілька варіантів, тому сума >100%

Більшість роботодавців не мають проблем із прийняттям кандидатів, які отримали дистанційну освіту. Тільки 10% роботодавців надають перевагу кандидатам, що навчалися за традиційною формою освіти. Роботодавцям важливі не стільки спосіб здобуття освіти, скільки вміння застосувати навички, отримані під час навчання. Хоча дистанційна освіта має свої недоліки – відсутність комунікативних навичок та навичок роботи в команді або зниження професійної компетентності, – більшість опитаних не зазначали специфічних проблем із дистанційною освітою. Але при цьому представники (над)великих компаній частіше відзначали недоліки дистанційної освіти порівняно з представниками менших компаній.

У цілому, **дистанційна освіта отримує, скоріше, позитивне сприйняття серед роботодавців**, але існують певні обмеження та виклики. Деякі роботодавці можуть бути обережними щодо випускників дистанційної освіти у деяких спеціалізованих галузях, де необхідна пряма практика або взаємодія з реальними об'єктами.

Проілюструємо це наступним чином. Опитаним роботодавцям була запропонована можливість сформулювати у довільному варіанті свої **думки щодо загальної теми анкетування – дистанційної освіти**. Якщо систематизувати їхні відповіді, то можна зазначити, що більшість з них сформулювала додаткові **зауваження щодо дистанційної освіти**, які можна узагальнити висновком «**дистанційна освіта не є повноцінною**» та розкрити у таких тезах (наводимо власні узагальнені формулювання):

- дистанційна освіта не дає комунікативних навичок і не соціалізує;
- дистанційна освіта може доповнювати традиційну; оптимальний варіант – змішана;
- дистанційна освіта підходить для надзвичайних ситуацій, як вимушений заміник;
- дистанційна освіта ідеально підходить для курсів підвищення кваліфікацій, мовних курсів та індивідуального розвитку;
- дистанційній освіті дуже не вистачає практичних навичок.

Набагато менше було відповідей **на користь дистанційної освіти**; їх можна узагальнити наступними двома тезами:

- дистанційна освіта може і має випереджати ринкові й суспільні потреби;
- дистанційна освіта – найбезпечніша та найдоступніша форма освіти.

Крім того, варто повністю процитувати деякі типові й водночас оригінальні думки роботодавців (шрифтове виділення – наше):

Респондент 1: «Якщо говоримо про **вищу освіту**, то це **не тільки** про **знання і вміння їх здобути**, а й про **вміння комунікувати з людьми**, які тобі подобаються і ні, знайти спільну мову і відстояти свою думку і права. **Вміння тримати дистанцію**. Дистанційне навчання може створити **комфортну бульбашку** для абітурієнта, та в подальшому буде проблемою для отримання роботи. Також тенденції в світі диктують нам, що **роботодавці хочуть бачити людей в офісі за для взаємодії і кращої комунікації**. Тож **студентам врешті решт все одно доведеться виходити із зони Інтернет-комфарту**».

Респондент 2: «Неможливо давати професійні навички віддалено для лікарів, інженерів, спортсменів, хіміків тощо».

Респондент 3: «...**найбільш продуктивним для себе знаходжу заочну форму** через те, що **людина на цій формі навчання вже працює** (в більшості випадків, які мені відомі, хоч і за відносно малу ЗП, але набуває практичного досвіду), **і при отриманні диплому має набагато вищу цінність**, ніж випускники з очної чи дистанційної форми навчання».

Респондент 4: «**Освітній процес не повинен зупинятися тільки того, що хтось не може адаптуватися до нинішніх умов і змінити підхід чи ставлення до роботи**. Освіта має бути прогресивною, випереджати запити ринку чи суспільства, прогнозувати та формувати їх, давати і фундаментальну базу, і сучасні практичні навички, інструменти, технології, комунікації».

Висновки

Узагальнимо за основними складовими найбільш значущих напрямків інформацію щодо думок різних груп стейкхолдерів про дистанційну освіту.

1) Технічна забезпеченість дистанційної освіти, канали комунікації та форми роботи

Цей напрямок є значущим для груп, безпосередньо зайнятих у процесі навчання – студентів та викладачів. Отже, найголовніше:

- викладачі, неочікувано, дещо краще забезпечені технікою, необхідною для дистанційної освіти, ніж студенти: незважаючи на те, що в усіх студентів є смартфони, студенти не вважають їх найкращим варіантом пристрою для виходу на онлайн-заняття, схильючись до комп'ютерів чи ноутбуків. Стаціонарними комп'ютерами викладачі забезпечені вдвічі краще студентів. Однак при цьому **помітно більше викладачів, ніж студентів, вказують на потребу отримати чи оновити ноутбук або планшет**: наявна техніка через застарілість чи інші причини не може впоратися із важливими завданнями дистанційної освіти. Крім того, викладачам частіше не вистачає необхідного програмного забезпечення;
- і студенти, і викладачі серед універсальних платформ дистанційного навчання віддають перевагу **Zoom**, а серед каналів комунікації – **Telegram**; однак на другому місці у викладачів **Viber**, яким студенти майже не користуються; втім, друге місце у студентів займає **електронна пошта**, якою із такою ж частотою користуються й викладачі. Такі співпадіння свідчить про спільність зовнішніх факторів вибору як платформ, так і каналів, а Viber втілює суто поколінські розходження. Також саме **вибір каналів комунікації дозволяє побачити різницю між різними ЗВО на рівні і студентів, і викладачів**: наведена нижче *таблиця із усередненим індексом прийнятності каналів комунікації* демонструє, наприклад, особливе позитивне ставлення студентів та викладачів ЛНУП до Office 365, ХНУ до Google Classroom та Електронного деканату, ЛНУП та УНУС – до Viber;
- у формах роботи як студенти, так і викладачі надають перевагу **онлайн-лекціям**, але на другому місці у **студентів конспекти та відеозаписи лекцій**, а у **викладачів – дистанційні курси Moodle та інтерактивні матеріали**. Підкреслимо, що перше місце, як і у випадку із каналами комунікації, у студентів та викладачів співпадає.

Таблиця. Індекс переваги щодо каналів комунікації студентів та викладачів різних ЗВО

&	КНЕУ	ЛНУП	НУ «ЧП»	УНУС	ХНУ	ЧНУ
Telegram	8,9	8,1	8,9	6,9	9,1	8,7
Moodle	7,8	7,4	8,5	8,2	6,3	9,0
Email-розсилка	8,4	8,1	6,9	7,7	7,7	6,1
Google Classroom	5,0	4,9	3,1	3,6	7,6	3,5
Viber	6,1	8,3	5,8	7,9	5,7	5,6
Discord	2,5	3,7	2,9	3,2	2,8	3,2
Електронний деканат	3,6	4,7	4,6	3,5	5,2	2,7
Instagram	2,8	4,4	3,3	3,5	3,1	3,4
Office 365	4,0	5,2	4,5	3,4	2,6	2,8
WhatsApp	3,5	4,0	2,8	3,6	3,7	3,4
Facebook	2,8	4,1	3,0	3,2	3,0	3,3

(усереднений індекс прийнятності каналів комунікації; min=1, max=10)

2) Проблеми й складнощі дистанційної освіти. За цим напрямком думки трьох груп стейкхолдерів, як правило, збігаються:

- найчастіша претензія викладачів, студентів і керівників до дистанційної форми навчання – це **психологічний дискомфорт**, причому як від формату навчання в цілому, так і від окремих його складових (зокрема, необхідності вмикати камери);
- ще одна універсальна претензія, яка фігурувала навіть у відповідях роботодавців на відкриті питання: **брак повноцінної комунікації**, деградація комунікативно-командних навичок та практичної компоненти освіти;
- **об'єднавчою** виявилася і **претензія до ускладнення самомотивування** до навчання та до роботи; керівники зазначали цю проблему особливо часто;
- **підвищення завантаженості викладачів**, що зазначається студентами й керівниками навіть частіше, ніж самими викладачами; викладачі і у відповідях на відкриті питання дуже часто скаржаться на збільшення додаткових часових витрат;
- специфічна викладацька претензія – **збільшення адміністративного тиску** й формальної роботи.

Зауважимо, що нерідко зазначені проблеми й складнощі викликають відчуття суперечливості, оскільки загальна позиція групи щодо оцінки наявності цієї проблеми може заперечувати її масштабність; але в переліку проблем вона є на помітному місці.

3) Оцінки дистанційної освіти.

Емоційні оцінки дистанційної освіти розділили студентів із викладачами та керівниками:

- студенти частіше відреагували в цілому на перехід до дистанційної форми навчання або без емоцій, або із задоволенням; викладачі також у більшості випадків без емоцій зустріли перехід, проте друге місце посіло розчарування, а вже серед керівників тих, хто засмутився через цей перехід, виявилося майже стільки ж, скільки й тих, хто не відчув жодних емоцій;
- в цілому якість дистанційної освіти всі групи стейкхолдерів різною мірою оцінюють як нижчу порівняно із традиційною (аудиторною) освітою, проте найбільш скептичними тут є керівники; викладачі при цьому не вбачають принципової різниці між дистанційною та традиційною формами навчання у тому, що стосується ефективності студентської праці;
- **викладачі та особливо керівники зазначали, що їм приємніше працювати за традиційної форми**, тоді як студенти схилилися на користь дистанційної форми.

Взагалі треба зауважити **суперечливість ставлення студентів до дистанційної освіти**. З одного боку, відносна більшість студентів відмічають, що такий формат для них є більш зручним та психологічно комфортнішим. Із іншого боку, також відносна більшість (а в деяких ЗВО навіть абсолютна) схильні оцінювати освіту, що отримується в такому форматі, як менш якісну, а серед пов'язаних із дистанційною освітою проблем у студентів часто фігурує психологічний дискомфорт – попри те, що психологічно комфортнішою вони визнають саме дистанційну освіту. Залишається припустити, що психологічний дискомфорт пов'язаний не із формою навчання, а із самим його фактом, і у випадку дистанційної освіти рівень цього дискомфорту для студентів нижчий, на відміну від НПП та керівників.

Ставлення роботодавців до дистанційної освіти також є суперечливим:

- із одного боку, більшість роботодавців не вбачає проблем у тому, що посаду обійматиме людина, яка отримала освіту в дистанційному форматі. Видається, що роботодавцям насамперед цікавий не спосіб здобуття освіти, а вміння застосувати навички, напрацьовані під час навчання. Кадрові рішення майже 70% роботодавців жодним чином не змінюватимуться у зв'язку із появою серед претендентів на робоче місце із «дистанційним дипломом»;
- але, водночас, якщо знадобиться рекомендація щодо форми освіти для когось із членів родини, то знову ж таки 70% роботодавців рекомендуватимуть традиційну

освіту, а не дистанційну. Крім того, 45% роботодавців вважають, що навчання у дистанційному форматі зумовлює нижчу професійну компетентність людини порівняно із іншими колегами.

Отже, серед опитаних роботодавців є група тих, хто не бачить у зниженні професійної компетентності жодної перешкоди для найму людини на роботу. Виходячи з того, що найбільшими недоліками дистанційного формату роботодавці вважають **брак комунікативних та колективних навичок** у результаті, можна припустити, що це є **головними причинами скепсису роботодавців**. Цей скепсис є суто «практичним», тому на рівні узагальнених запитань, що, скоріше, стосуються принципів кадрового відбору як чогось фундаментально-абстрактного, він не фіксується. Тим не менше, роботодавці цікавляться дистанційною освітою, і доля тих, хто вважає за корисне долучатися до організації дистанційної освіти та її освіти хоча й не переважає, але досягає приблизно третини опитаних, залежно від конкретного питання.

Питання щодо **вартості дистанційного навчання** порівняно із денним та заочним чітко розділило студентів і роботодавців із іншими стейкхолдерами. Викладачі та керівники майже з однаковими показниками (51-53%) схилилися до однакової вартості дистанційної форми навчання із денним, тоді як 61% студентів обрав варіант «дешевше, ніж денна, але дорожча, ніж заочна». Ця різниця видавалася б самоочевидним трюїзмом, якщо б не той факт, що роботодавці за розподілом своїх думок помітно ближчі до студентів. Ймовірно, ці дві групи об'єднує та протиставляє викладачам і керівникам те, що вони – роботодавці й студенти – є фактичними споживачами освітніх послуг, тоді як викладачі й керівники виступають в якості виробників-продавців цих послуг. Отже, ми маємо специфічне відлуння сучасної версії виробничо-класового конфлікту.

Таблиця. Оцінка вартості дистанційного навчання (%)

Як Ви вважаєте, вартість дистанційної форми здобуття вищої освіти має бути...	Думка студентів	Думка викладачів	Думка керівників	Думка роботодавців
такою ж, як і навчання на очній (денній) формі	18	51,4	53,3	19,4
дешевшою, ніж на очній (денній) формі, але дорожчою, ніж на заочній	60,5	35,3	33,6	47,9
такою ж, як і на заочній	21,5	13,2	13,1	32,6
Всього	100	100	100	100

Варіант із нижчою ціною дистанційної освіти частіше обирали ті, хто вважає її імітацією справжньої освіти, а якість – нижчою за традиційні форми. Респондентам треба було оцінити свою згоду із запропонованими тезами щодо дистанційної освіти: в такий спосіб було додатково виміряно **сприйняття дистанційної освіти** різними групами стейкхолдерів, що наведено у *порівняльній таблиці про ставлення до дистанційної освіти*. Помітний більший **оптимізм студентів** відносно інших груп. Хоча значна

кількість реакцій на запропоновані тези є врівноваженими – за половиною тез найбільші долі кожної групи в чомусь погоджуються із тезою, в чомусь ні, – студенти частіше за інших визнають дистанційну освіту універсальною, більш сучасною, «освітою майбутнього», тоді як керівники й роботодавці частіше погоджуються із тим, що дистанційна освіта не дає вибудовувати довірливе спілкування із студентами, є нижчою за якістю і навіть може вважатися імітацією справжньої освіти.

Таблиця. Ставлення до дистанційної освіти (%)

Чи погоджуєтесь Ви із тим, що дистанційна освіта...?				
<i>позитивні твердження</i>				
<i>...краще відповідає вимогам сучасного суспільства, ніж традиційна?</i>	Думка студентів	Думка викладачів	Думка керівників	Думка роботодавців
НЕ погоджуюсь (повністю або частково)	27,6	31,7	28	46,3
В чомусь погоджуюсь, в чомусь ні	36,6	46	53,3	36,4
Погоджуюсь (повністю або частково)	35,9	22,3	18,7	17,4
<i>є універсальною майже для всіх спеціальностей вищої школи</i>	Думка студентів	Думка викладачів	Думка керівників	Думка роботодавців
НЕ погоджуюсь (повністю або частково)	30,4	50,4	63,6	57
В чомусь погоджуюсь, в чомусь ні	30,6	32,8	23,4	23,6
Погоджуюсь (повністю або частково)	39	16,8	13,1	19,4
<i>це вища освіта майбутнього</i>	Думка студентів	Думка викладачів	Думка керівників	Думка роботодавців
НЕ погоджуюсь (повністю або частково)	27,5	32	27,1	47,9
В чомусь погоджуюсь, в чомусь ні	30,3	35,2	42,1	23,1
Погоджуюсь (повністю або частково)	42,2	32,9	30,8	28,9
<i>негативні твердження</i>				
<i>не дає можливості вибудовувати довірливе спілкування зі студентами</i>	Думка студентів	Думка викладачів	Думка керівників	Думка роботодавців
НЕ погоджуюсь (повністю або частково)	38	32,6	25,2	39,7
В чомусь погоджуюсь, в чомусь ні	30,2	31	31,8	23,1
Погоджуюсь (повністю або частково)	31,9	36,5	42,9	37,2
<i>не дає тієї якості знань, умінь та навичок, що дає традиційна</i>	Думка студентів	Думка викладачів	Думка керівників	Думка роботодавців
НЕ погоджуюсь (повністю або частково)	38,5	30,7	40,2	37,2
В чомусь погоджуюсь, в чомусь ні	28	33,7	30,8	23,6
Погоджуюсь (повністю або частково)	33,5	35,5	28,9	39,3
<i>є лише імітацією навчального процесу</i>	Думка студентів	Думка викладачів	Думка керівників	Думка роботодавців
НЕ погоджуюсь (повністю або частково)	60	59,9	70,1	57,9
В чомусь погоджуюсь, в чомусь ні	22,9	24,6	23,4	22,3

Погоджуюсь (повністю або частково)	17	15,5	6,6	19,8
------------------------------------	----	------	-----	------

Кростабуляційний та кореляційний аналіз демонструють, що **дистанційну освіту**, незалежно від формулювання конкретного питання, (поки що) **оцінюють у порівнянні із традиційною формою**, а не як самостійний різновид освіти. Зауважимо, що відповіді НПП та керівників щодо запропонованих у таблиці тез міцно **пов'язані із емоційним ставленням до переходу** на дистанційну форму навчання. При цьому **чоловіки-викладачі** є помітно **більш скептичними** щодо оцінки дистанційної освіти порівняно із жінками (на 10-20%). Також ті НПП, чиї умови праці забезпечені гірше, частіше погоджувалися із негативними твердженнями. Ті, хто солідаризувався із твердженнями позитивними, більше зацікавлені в усіх запропонованих напрямках підвищення кваліфікації. Чітка кореляція є між відповідями щодо наведених тез та **оцінками ефективності студентської праці**: ті, хто схильні до оптимістичних оцінок ефективності студентської праці, оптимістичні й до дистанційної освіти як такої, – і навпаки. Серед університетів **найбільш песимістичним** щодо дистанційної освіти є **НУ «ЧП»**, найбільш **оптимістичними** – **КНЕУ** та **ХНУ**. Зв'язку між відповідями щодо оцінкових тез та посадою, окладом стажем немає.

Відповіді **студентів** на питання стосовно оцінкових тез також не залежать від формальних параметрів. Студенти, які **поєднують навчання з роботою**, **оптимістичніше** дивляться на дистанційну освіту. Дуже міцним є зв'язок зі **спеціальністю**: **найвищі** оцінки дистанційній освіті надають представники **технічних, математичних, економічних та управлінських спеціальностей**, тоді як **студенти-медики** оцінюють дистанційну освіту **найгірше**. Студенти й викладачі **КНЕУ** є **найоптимістичнішими** в оцінках дистанційної освіти. Оптимістично оцінюють дистанційну освіту й керівники КНЕУ; їхні колеги з ЧНУ є лідерами за скепсисом; в УНУС та ХНУ розподіл оцінок рівномірний, але поляризований – мало середніх оцінок. Чоловіки в цій групі також скептичніші за жінок, як і у випадку НПП. Аналогічно й у групі **роботодавців**; таким чином, **стать не вплинула лише на оцінки студентства**. Великі й середні підприємства помітно скептичніші за маленькі та надвеликі. Найбільший оптимізм в оцінках дистанційної освіти демонструють представники тих фірм, де більшість співробітників можуть працювати дистанційно.

Підводячи підсумок, зазначимо, що стейкхолдери в цілому готові до впровадження дистанційної освіти як окремої форми, проте їхня готовність є неоднорідною. Студенти доволі оптимістично дивляться на дистанційну освіту, орієнтуючись на її практичність та комфортність, але усвідомлюючи її нижчу якість. Керівники та НПП також вбачають проблему нижчої якості знань та навичок, що отримуються в дистанційному форматі, також підкреслюють ряд характерних для неї проблем (організаційних, технічних, психологічних тощо), але одночасно з цим розуміють доцільність і раціональність цього формату, тому готові до його впровадження. Роботодавці на особистому рівні надають перевагу традиційному формату, але на інституційному рівні готові до масовізації дистанційної освіти та в певній мірі зацікавлені в участі в її вдосконаленні. І хоча є сильна

диференціація ставлення до дистанційного формату серед представників різних напрямів освіти, різних ЗВО тощо, для основного масиву стейкхолдерів дистанційна освіта вже встигла перетворитись на звичку, яку вони готові формалізувати.