

<https://doi.org/10.53656/ped2022-1.06>

Research Insights
Изследователски проникновения

СИНХРОННО VS. АСИНХРОННО, ИЛИ ЗАЩО „ОНЛАЙН ЛЕКЦИЯ“ НЕ Е СИНОНИМ НА „ДИСТАНЦИОННО ОБУЧЕНИЕ“

Д-р Силвана Карагъзова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В настоящата статия се разглеждат силните и слабите страни на асинхронната и синхронната форма на комуникация и предаване на знания при дистанционна форма на обучение в сферата на висшето образование. Необходимостта от конкретната тематика е продиктувана от наложителността да се придобие разбирането, че разграничението между двете форми не е по признак за качество, а по-скоро е уточняващо технологичните обстоятелства, при които протича действието на обучение. Манифестиране на превъзходство на едната форма, съответно ограничаване в употребата само до нея, би било в ущърб на обучаемите. Изложени са аргументи защо онлайн лекцията, като представител на синхронната форма, не може и не бива да е единствен фаворит, каквато тенденция и уклон се наблюдават понастоящем. Освен определящи фактори за вземането на решение относно подходящата за целите форма са посочени и по-нови изследвания, базирани на средовите и мотивационните фактори, в които намираме достатъчно валидни предпоставки и статистически значими констатации за употребата и на двете форми – осъзнато, ефективно, логично и методично обосновано.

Ключови думи: дистанционно обучение; синхронна и асинхронна форма

В някои български съвременни академични образователни среди разбирането за дистанционно обучение се ограничава до проведена онлайн лекция и се наблюдава тенденцията двете понятия да се трактуват като синонимни. Всъщност техните взаимоотношения са от съвсем различен логически тип и имат по-скоро структурно-функционална диференциация, при която водещият принцип е система (дистанционен курс), съставена от подсистеми (ресурси и дейности, изолирана част от които е онлайн лекцията). Във факта, че провеждането предимно на онлайн лекции е смятано за основен, солиден и едва ли не съдбоносен фактор, който задава на дистанционния курс статута „качествен“, опитният теоретик, а и практик, не би видял нещо повече от повод за разграничение от подобни явления,

тъй като са ясно видими условията за погрешно или най-малкото непълно предпоставяне. Защо е така?

Онтогенезата на виртуалната класна стая (онлайн лекция/уебинар/уебконференция и др.), аналогично на индивидуалното развитие на човека преминава през всички етапи на технологичния растеж и стартира от първия чат в реално време през 80-те години на миналия век, за да достигне до съвременния си вид на защитена уеббазирана система, която поддържа звук, видео, чат, споделяне на екран, бяла дъска, качване на файлове с ppt, pdf и doc структура, уеббраузър и други по-тясно специализирани характеристики, от които широкият потребител обикновено не се интересува. Много са причините, които са я направили неразделна част от академичното е-обучение, но като основни аргументи „за“, които са я превърнали в предпочитана за преподаватели, могат да се посочат:

- поради доказала се като възможно най-евтиното пренасяне на учебно съдържание онлайн лекцията е икономически лесно достъпна форма;

- поради имитацията за непосредствено общуване – лице в лице, тя не изисква съществена промяна от страна на преподавателите в характера на взаимоотношенията в процеса на обучение;

- не изисква съществена техническа подготовка на преподавателите за новата им роля в условията на дистанционен контекст;

- поради „зависим от преподавателя“/tutor dependent тип комуникация, не изисква времето, знанията и обема предварителна работа по подготовката и създаването на педагогически дизайн, тип „зависим от съдържанието“/content dependent (съдържание разработено с видеоуроци);

- поради несрещане на подкрепа и правилно разбиране относно отговорностите и увеличените задължения, които дистанционното обучение възлага, преподавателят изпада в творческа невъзможност да мисли извън рамката „онлайн лекция“ – „pdf файл“, тъй като съпътстващите дистанционното обучение роли (консултант, инструктор, настойник, проверяващ, разработчик на онлайн съдържание, администратор) не се разпределят между други участници в процеса на провеждането му. Такива въобще липсват.

От друга страна, обучаемите, поставени в контекста на академична дистанционна среда, от пасивни консуматори на знания трябва да се превърнат в център на своето собствено развитие, обучение, зависимо от обучаемия, изискващо повече саморегулация, самоконтрол, лична мотивация, самоподготовка, лична отговорност, зрялост и самодисциплина, за което те не са подготвени и което може да обясни тяхната критична нагласа към курсове, от които педагогически стратегии липсват онлайн лекции, а са използвани други ресурси и дейности, изискващи полагане на повече осмисляне и собствени усилия в усвояването на знания.

Всъщност ученето винаги е било индивидуален познавателен психически процес, изискващ активност и волево поведение, задълбочаване

и отделяне на време за осмисляне, което, като цяло, е в дисонанс с характеристиките на учене на студента на XXI век в онлайн среда, който е неспособен да издържа на голямо натоварване; разглежда развитието си по-скоро като забавление; не харесва самоконтрола, но търси самоизразяване; не иска да работи изолирано, а се интересува от социалните отношения и взаимодействия; има нагласа, че всичко трябва да е бързо и лесно (McConnell 2006). До известна степен принос (а може би вина) за това реструктуриране на мозъка има употребата на съвременните технологии, и по-конкретно интернет, който по своя замисъл е система за разсейване, система, предназначена за разделяне на вниманието, която „не представя информация по внимателно балансиран начин, а под формата на нарушаваща концентрацията миш-маш“ (Carr 2010, 155). За да се оптимизира учене в подобна подтикваща към незадълбочено и разпиляно мислене среда, знанието в придобиването на степен висше образование изисква да се организира в дистанционна форма на обучение (основни форми на комуникация на която са синхронните и асинхронните средства), която по определение на Тотков (Totkov 2014, 13) е:

„Съвкупност от форми на организация, методи за планиране и управление, системи за (само)оценяване и контрол на качеството и компетенциите, средства за комуникация и дейности (учебни, административни, научни и др.), базирани на разделени (по място, време и статут на ползване), разнородни (човешки, информационни, комуникационни и материални) и разнотипни (по функционалност и начин на употреба) ресурси и технологии за преподаване и учене, и провеждано от субекти с динамично променящи се роли“.

За дистанционното обучение може да се каже, че се разглежда като технологичен феномен и като такъв, вътрешно присъщите предимства на технологията лесно могат да се припознаят като предимства на формата на обучение. За такива най-често посочваните са гъвкавост, достъпност, удобство, икономическа ефективност, многоплатформеност, интерактивност, индивидуализация на учебния процес. И все пак, отнасяйки се до ученето, а не само до технологиите, електронното обучение поставя много отговорности както от страна на преподаватели, така и от страна на обучаеми студенти. Взаимодействието на обучаемите със среда, в която липсва комуникация лице-в-лице (уникална характеристика на онлайн обучението), се разглежда повече като техен личен ангажимент, което е една от причините асинхронните активности да се възприемат погрешно като negliжиране към обучителния процес от страна на преподавателя. Разбира се, това чисто субективно усещане има своето социално, психологическо, когнитивно логично обяснение, което ще се разкрие при по-нататъшното дефиниране на асинхронните и синхронните характеристики.

Синхронно и асинхронно обучение

Заглавието на тази статия е малко подвеждащо, защото подобно ненаучно обосновано противопоставяне на синхронно и асинхронно не е необходимо, тъй като и двете са структурната част на формата на обучение и се явяват инструмент или начин на съобщение, което се пренася в умовете на обучаемите. Ако можем да използваме „граматична“ аналогия с частите на речта, те не трябва да се приемат като прилагателни (признак за качество), а по-скоро като наречия (уточняващи обстоятелствата, при които протича действието). И двете имат своите предимства и недостатъци и изборът им в педагогическия дизайн на е-курса следва да е направен след анализ на съдържанието на конкретната дисциплина и в зависимост от целите на обучението (разбиране, знания, приложение, синтез, оценяване) да се приложат логически необходимите форми.

Простичко казано, синхронно е обучението, при което е налице разделение на преподавател и обучаеми по място, но не и по време, тоест взаимодействието се случва по едно и също време, но на различно място посредством конкретна виртуална среда, наричана виртуална класна стая. Образователните методи на тази форма на комуникация са видео/аудио лекция и чат (на живо). При асинхронната форма разделенията е и по място, и по време, което създава изключително гъвкава времева рамка за достъп до съдържанието. Именно това я откроява като по-разнообразна, а и по-предпочитана от студенти, които комбинират ученето си с работа, семейство и други задължения (Hrastinski 2008). Методите за асинхронно онлайн обучение включват видеосъдържание, аудиоподкаст, виртуални библиотеки, виртуални книги, презентации, обмен през дискуссионни форуми, е-мейл, блог и др.

Не можем да не забележим създадените взаимовръзки между вече дефинираните типове взаимодействия в традиционната форма на обучение, и по-специално взаимодействията преподавател – обучаем и обучаем – съдържание (Moore 1989) с тези в синхронното и асинхронното преподаване. Така например интеракцията преподавател – обучаем е аналогична на тази при синхронната форма, което в дистанционен контекст реферира към ключова преподавателска фигура (или както написахме по-рано *tutor dependent*) и към илюзия за традиционна класна стая. Отговорността за поддържане на мотивацията на обучаемите при тази диада е на преподавателя. Асинхронната комуникация приспособява характеристиките на интеракцията обучаем – съдържание и традиционно се счита за силната страна на дистанционното обучение. Самостоятелното, спокойно, многократно (а впоследствие се оказва и по-технически приемливо представеното) вникване в разнообразно предоставения учебен материал стимулира към по-задълбочено осмисляне, което, от познавателна гледна точка, би трябвало да осигури преобразуване на конкретно съдържание в знание. Мотивацията е оставена на вътрешната детерминираност на самия обучаем.

В изследователската област са се натрупали адекватни данни от достатъчно количество изследвания, като настоящите мнения не са толкова хаотични и разнопосочни, както в началото на 90-те. Резултатите показват, че няма значителен превес на асинхронната или синхронната комуникация, тъй като всяко средство „*подчертава, засилва и подобрява определен тип преживяване*“, но също така и „*потиска, ограничава и намалява друг вид преживяване*“ (Swan & Shea 2005, 253).

Разгледано в резюме, като силни страни на асинхронните форми на обучение се открояват:

– гъвкавост, произтичаща от достъпа навсякъде и по всяко време. Това предоставя на студентите възможност за избор на собствено време и място, в което да се обучават.

– собствено темпо, което е обусловено от образуването на ситуация, в която студентът сам направлява процеса, следвайки свой собствен ход, което му дава повече време за размисъл; осмисляне на материала и формулиране на отговори на спокойствие; многократно преглеждане на информацията и водене на бележки; оформяне на свой личен учебен опит в зависимост от индивидуалните нужди и потребности.

Като проблемна характеристика на асинхронната форма се интерпретира:

– изолация – това е психологическото усещане на студентите за изолация от учебната общност поради липсата на непосредствеността на контакта „лице в лице“ и социалното присъствие. Това най-често ги демотивира, прави ги апатични към собственото им развитие, което те проектират в разочарование от дистанционния образователен процес.

Като предимства на синхронните форми на обучение се посочват:

– взаимодействие в реално време, създаващо възможност за незабавна обратна връзка, което наподобява подхода „традиционна класна стая“. Педагогическото допускане тук е, че обратната връзка е по-малко ефективна, ако се забави (Tuovinen 2000).

– по-голяма мотивираност поради по-осезаемото усещане за социално участие в учебния процес. Възможността за предаване и наблюдение на лицето и езика на тялото допринася за психологическа подбуда (Kock 2002) към извършването на постоянни усилия за постигането на конкретни (в нашия случай учебни) цели.

Като недостатък на синхронната форма, практиката определя:

– ригидност на обучителния процес, която се дължи се на обстоятелството, че лекциите и дискусиите се провеждат в строго определен часови диапазон, с установено време за срещи и спазване на неизменен график.

Теоретична рамка и изследвания

Разглеждайки по-подробно когнитивната, психологическата и техническата страна на въпроса, при сравнителния анализ на синхронната и асинхронна-

та медия (тук думата е в значението си на средство) измежду изследванията по темата изпъкват няколко теории – теория на медийното богатство (Daft & Lengel 1986); теория за медийната естественост (Kock 2005); когнитивен модел за избор на медийно средство (Robert & Dennis 2005).

Daft & Lengel твърдят, че различната форма на представяне на медийните средства за комуникация се различава по способността да се обработва когнитивно предоставената информация. За богата медия те дефинират например комуникацията лице в лице, а за слаба – цифровизираните документи. В същината си теорията казва, че богатата медия намалява несигурността в разбирането на информацията и създава превенция срещу евентуална противоречива интерпретация на учебния материал. Технологично детерминираното естество на така ситуираното разделение между синхронност и асинхронност прави теорията непълна, не толкова категорична и впоследствие допълнена от изследвания, почиващи и на когнитивните възгледи за употребата на различните медийни средства.

Теорията за естествеността на средата/средството (Kock 2005) твърди, че поради естествено заложеното у човек (еволюционно) природно общуване – лице в лице, той изживява и припознава като по-силно комуникационното въздействие, идващо от естествената среда. Приема се, че естествената комуникация включва следните ключови елементи – висока степен на съвместна локация; висока степен на синхронност; възможност за предаване и наблюдаване на лицеизразите, езика на тялото и възможност за предаване и слушане на речта. Така, синхронната комуникация взема превес (но само засега) и се приема за „по-естествена“ и плодотворна, отколкото асинхронната. Намаляването на степента на естественост на последната води до следните ефекти: повишено когнитивно усилие; повишена неяснота на комуникацията; намаляване на психологическата възбуда, което извежда до разбирането защо е-обучението се „преследва“ идентичност с истинската среща лице в лице.

Допълваща теорията за естествеността на комуникацията е теорията за когнитивния модел за избор на медийното средство, която разглежда множеството синхронни (средства с високо социално присъствие) и асинхронни (средства с ниско социално присъствие) форми не в противопоставящ аспект, а изследва силните и слабите страни на всяка една от тях, като предлага едно по-цялостно виждане за техните перспективи и по-свободно третиране по отношение на тяхната употреба. Анализирайки взаимоотношеността между вниманието и мотивацията, между сложността на информацията и способността за обработка, Robert & Dennis стигат до извода, че превключването между ниско и високо присъствена социална среда/средство би било оптималния избор за обмен на съдържание, и в частност на учебно такова. Изхождайки от обстоятелствата, че една комуникация не е само обмен на информация, но и на внимание, както и че степента на ангажираност на обучаемия

донякъде определя и неговата мотивация, теорията твърди, че колкото по-голямо е социалното присъствие, което средството изисква, толкова по-голямо ниво на ангажираност ще се създаде у обучаемия. Обвързаността му с конкретен час и определено място, било то и „виртуално“, задължава в по-голяма степен да се вложат лично участие и усилие, което предполага и по-висока мотивираност за обработка на информацията. По-интересно е установяването на зависимостта между това, че средствата с високо социално присъствие се отличават от тези с ниско социално присъствие в способността им да осигуряват повторно обработване на информацията, и проследяването как това рефлектира върху овладяването на знания с висока семантична плътност. Всеки индивид има естествено ограничение на количеството информация, което може да приема, обработва и припомня. В резултат на това, когато се сблъска със сложна информация, той лесно може да бъде претоварен – състояние, при което сумата на постъпващата информация надвишава способността на индивида да я обработи (Schultze and Vandenbosch 1998). Достигането до тази точка – ограничена работна памет, води до различни несъзнателни стратегии за когнитивно опростяване с цел намаляване на натоварването, които обикновено, независимо от своя тип, водят до намаляване качеството на възприемане на информацията, повишаване на времето, необходимо за възприемането ѝ и засилване на объркването по отношение на правилното ѝ разбиране и преработване (Speier & Morris 2003). Изводът, който се налага, е, че колкото по-сложно е едно съобщение, толкова по-малко вероятно е индивидът да успее да го обработи изцяло във висока среда на социално присъствие. От своя страна, средствата с ниско социално присъствие дават многократен достъп до учебното съдържание, позволяват на обучаемия да се движи със собствено темпо на усвояване на знанията, възможност да спре и да обмисли важните и трудните моменти, да разполага с повече време, за да разбере посланието.

Определящи фактори за вземането на решение относно формата. Наложени стандарти

Решението за конкретен избор на онлайн форма на предаване на знания, трябва да бъде взето и в зависимост от още няколко фактора, характерни за всяка една от формите. Това са типът взаимодействие, видът на обмяна и статусът на онлайн студента като основен участник в процеса.

Трите най-известни типа взаимодействие, които бяха загатнати по-горе в статията, са преподавател – обучаеми, обучаем – съдържание и обучаеми – обучаеми. Зародили се в традиционната среда на обучение, те успешно се трансферират към виртуалната среда, съобразявайки се с нейните специфики. От студентска перспектива, липсата на първия тип взаимодействие е проблематична, доколкото на преподавателя се възлага задължението да е проводник на мотивация, както и да посреща социалните (емоционално-личностни отно-

шения и нагласи) нужди на групата и на индивида. От дидактическа перспектива, по-голямото когнитивно усилие, което обучаемият влага при втория тип взаимодействие, способства за „сблъскването“ му с информационния масив и идеите в учебното съдържание и безусловно има най-голяма тежест за формиране на интелектуални умения, овладяване на знания и съответно придвижване нагоре по образователната спирала. От социална перспектива, третият тип взаимодействие със своята основна характеристика – изграждане на усещане за общност, води до силно застъпване на колаборативното учене, засилване на мотивацията и ангажираността на студентите към учебния процес, и като че ли е най-припознавана като съвременна провокираща мисленето форма в XXI век (Gunawardena and McIssac 2004).

Начинът, по който ще се изградят учебните среда, структура, климат и общност, е зависим и от вида на информационния обмен, който се подава към съответен момент. Nauthornthwaite (2002) определя като съществени три вида обмен – учебно съдържание, подкрепа към задачи, социална подкрепа. На първо място по важност той поставя предоставянето на информация, свързана със съдържанието на курса. На второ място е осигуряването на възможност обучаемите да задават въпроси относно задачите, които са им поставени. На трето място е подкрепата, която задава атмосферата на обучителния процес и поддържа високо ниво на социално значимо усещане. И при трите вида обмен двете форми – синхронна и асинхронна, намират уместно своята употреба в зависимост от вариациите, съпътстващи конкретната учебна ситуация.

Студентът, като основен участник в обучителния процес, е може би най-слабо определящият фактор за избора на форма поради наличието на много променливи, свързани най-вече с индивидуалните му особености и невъзможността на самата системност и схематичност на обучението онлайн да се съобрази с персонологията (термин, изкован от Х. Мъри) и с различните детерминанти на индивида спрямо учебните му потребности. Основните съображения, от които обикновено се препоръчва преподавателят да се води, са поддържането на мотивация (разбира се, само външната такава е в неговите правомощия) и когнитивна ангажираност. Въпреки че при обучението най-важна е вътрешната мотивация – тази, „която се отнася до правене на нещо, защото то по своята същност е интересно и приятно“, тя все пак се повлиява положително от външната, „която се отнася до правене на нещо, защото води до определен и измерим резултат“ (Ryan & Deci 2000, 55). В този смисъл, социалните обучителни контекстуални условия могат да се окажат от ключово значение за активиране на вътрешната мотивация, оттам и когнитивната ангажираност, от което ще зависи и дали решението ще натежи в посока синхронна или асинхронна форма (с уговорката, че този избор няма универсален характер и не е „панацея“).

В дистанционната онлайн среда няма правилна или неправилна форма на преподаване, а само подходящо избрана и използвана такава. Именно поради

тази причина е препоръчително съчетаването на двете съгласно поместените теоретични и практични аргументи в настоящата статия. Последващата инфографика показва как може да се конструира обучителен курс, следвайки интерактивната и динамична природа на синхронните форми и потенциала на подтикващите към спокойствие и рефлексия асинхронни такива.



Фигура 1. Инфографика синхронно и асинхронно обучение¹⁾

От нея е видно, че ключовият и съществен въпрос тук е „кога“ да изберем конкретната форма, за да се превърне тя в максимално благоприятна. Базирайки се на силните страни на синхронната и асинхронната форма и съобразено с поставените цели на курса, както и неговото съдържание, практиката извежда някои общи схващания за това как да се построи курсът в зависимост от академичната активност/дейност и най-уместната форма. При дейността „лекция“ например синхронната форма е ефективна, когато материалът е разбит на малки сегменти (процес, известен още като chunk) и когато е предвидена интеракция със студентите между отделните секции. Асинхронната форма

е основателна, когато лекцията е по-дълга, съдържа информация с по-сложна семантична плътност. Перманентният достъп ще осигури на всеки студент да се движи със своето индивидуално темпо на усвояване на материала и многократно преглеждане на трудните области. Последното е валидно и за видеодемонстрациите, tutorialите или инструкционалния тип видео, при които безспорно е препоръчителна асинхронната форма. Предоставянето на информацията посредством текстови файлове предполага дейност тип четене, което от само себе си изисква употреба на единствено възможната тук асинхронна форма. При коларобативния тип активности синхронната форма е приложима при взаимодействие, предвидено да е в реално време; групови дискусии (при малки групи); изясняване на концепции; обобщаващи дейности; аналитична групово работна, докато асинхронната форма е от практическо значение при по-сложни задачи, изискващи критично мислене, размисъл, задълбочен анализ; задачи за съвместно писане (форум, уики, уъркшоп и др.). При дейностите, свързани с оценяването, логическата очевидност казва, че целесъобразно е използването на синхронната форма при устните презентации (индивидуални или групови) и демонстрации, докато при тестове, есета, доклади от изследвания критериите са по-лесно проследими в режим асинхронност.

Обобщение

Исторически погледнато, асинхронното взаимодействие е било единствената възможна компютърно базирана форма на учене до развитието на технологиите до равнище да включат и поточното предаване на аудио-визуални данни с незабавна обратна връзка. Тогава се въвежда и възможността за синхронна комуникация. Да манифестираме превъзходството на синхронната форма обаче, би било силно преувеличено, тъй като не бива да забравяме, че тя си остава една виртуална имитация на присъствената комуникация. Усещането за присъствие си остава само усещане поради факта, че физическата изолация логично води до скрито възприемане за психологическа такава (Karagyozov 2020). Често дори тя се превръща в неприемлива форма поради технически проблеми – нестабилна интернет връзка, претовареност на потока, некачествени микрофонни средства, неподходящ хардуер и др., които съпътстват почти ежедневно лекционните онлайн занятия. В този смисъл, асинхронно поднесените, предварително записани в контролирана среда видеоуроци например взаимодействат в пъти по-качествено и ефективно с физиологичните сетивни анализатори на индивида, което закономерно води до по-безпроблемно възприемане и обработване на информацията.

В по-нови изследвания, базирани на средовите и мотивационните фактори, може да се намерят достатъчно валидни предпоставки и статистически значими констатации за употребата и на двете форми – осъзнато, ефективно,

логично и методично обосновано. Налагат се изводи, че като цяло, и двете форми оказват положително въздействие върху овладяването на образователното съдържание, като:

– асинхронната форма дава по-добри резултати при финалните изпитни оценки, а синхронната – върху текущите такива (Duncan, Kenworthy, & McNamara 2012);

– употребата само на асинхронна форма дава положителна обратна връзка и удовлетвореност и изгражда достатъчна лична ангажираност към процеса (Chundar & Prakash 2009; Griffiths & Graham 2010; Buxton 2014);

– асинхронното взаимодействие е по-добро, когато студентът има нужда да разсъждава върху сложна информация, за да я осмисли, докато синхронното взаимодействие способства за мотивацията на участниците и за по-непосредствен обмен на идеи (Hrastinski 2008);

– асинхронните взаимодействия са по-фокусирани върху съдържанието, но генерират по-малко разговори и дискусии (Mabrito 2006);

– в синхронен режим студентите се чувстват по-свързани, но някои технологични проблеми водят до недоволство и засилване на усещането за дистанция (McBrien Jones, & Cheng 2009).

Водейки се от презумпциите, че не е без значение дали формата на поднасяне на информацията способства, или възпрепятства обучителния процес, и че в дистанционен режим на обучение студентската маса представлява аморфна структура, от която всякакви опити за съставяне на точни индивидуални характеристики и потребности могат да бъдат само хипотетични, трябва да използваме формата с оглед на нейните силни страни (социални, когнитивни, психологически, технологични), които да водят обучаемия в посока към учебния процес, а не извън него.

„Загубата на мотивация“ е аргументът, който най-често се интерпретира като първостепенен фактор в подкрепа на социално по-приемливата дистанционна синхронна форма, където преподавателят има централната отговорност да поддържа мотивираността и да действа като външен стимул за привличане вниманието на студента. Но в сферата на висшето образование се предполага, че целево попадат високо мотивирани личности, с по-високо развити волеви импулси за собствено развитие, което дава и повече свобода при изграждането на педагогическия дизайн на дистанционния курс, поставяйки асинхронните форми в позиция на равноправност, а понякога и в предимство. В този смисъл, поставяйки знак за равенство между двете форми на комуникация в дистанционната онлайн среда, поставяме такъв и между ролята на преподавател и обучаем, които са закономерните ключови участници в процеса на качествено усвояване на знание. На двете форми, като свързващото звено между тях (преподавател и обучаем), просто трябва да се гледа като на условията и предпоставките, които трябва да съществуват, за да бъде

подпомогната активността. Посредством разнообразното и рационалното им използване преподавателят трябва да въздейства като мотивира и провокира най-важното умение за студентите да бъдат активни участници в образованието си, да полагат усилия за собственото си развитие с оглед на това да се осъзнаят като субекти на себеосъществяването си, защото „това, което учащият се прави, е много по-важно за крайния резултат на неговото учене, отколкото това, което преподавателят прави“ (Biggs 1993).

БЕЛЕЖКИ

1. Centre for Teaching and Learning, Concordia University.

REFERENCES

- BIGGS, J. B., 1993. From Theory to Practice: A Cognitive Systems Approach. *Higher Education Research & Development Volume*, **12**(1), 73 – 85.
- BUXTON, E., 2014. Pharmacists' perception of synchronous versus asynchronous distance learning for continuing education programs. *American Journal of Pharmaceutical Education*, **75**(1), 8.
- CARR, N., 2010. *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: W.W. Norton & Company.
- CHUNDUR, S. & PRAKASH, S., 2009. Synchronous vs asynchronous communications--What works best in an online environment? Lessons learnt (pp. 3541 – 3545). In: G. Siemens & C. Fulford (Eds.), *EdMedia. World conference on educational multimedia, hypermedia, and telecommunications*. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- DAFT, R. L. & Lengel, R. H., 1986. Organizational information requirements, media richness and structural design. *Management Science*, **32**(5), 554 – 571.
- DUNCAN, K., KENWORTHY, A., & MCNAMARA, R., 2012. The effects of synchronous and asynchronous participation on students' performance in online accounting courses. *Accounting Education*, **21**(4), 431 – 449.
- GRIFFITHS, M. & GRAHAM, C. R., 2010. Using asynchronous video to achieve instructor immediacy and closeness in online classes: Experience from three cases. *International Journal on E-Learning*, **9**(3), 325 – 340.
- GUNAWARDENA, C. N. & MCISAAC, M. S., 2004. Distance education. In: D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 355 – 395). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- HAYTHORNTHWAITE, C., 2002. Building social networks via computer networks: Creating and sustaining distributed learning communities (pp. 159 – 190). In: K. A. Renninger & W. Schumar (Eds.), *Building virtual communities: Learning and change in cyberspace*. Cambridge: Cambridge University Press
- HRASTINSKI, S., 2008. A study of asynchronous and synchronous e-learning methods discovered that each supports different purposes. *Educause Quarterly*, **4**, 51 – 55.
- KARAGYOZOV, H., 2020. Communication and Quarantine. *Annual of arts*, **113**(1), 547 – 566.
- KOCK, N., 2002. Evolution and Media Naturalness: A Look at E-Communication Through a Darwinian Theoretical Lens. *ICIS 2002 Proceedings*, 34.
- KOCK, N., 2005. Media richness or media naturalness? The evolution of our biological communication apparatus and its influence on our behavior towards e-communication tools. *IEEE Transactions on Professional Communication*, **48**(2), 117 – 130.
- MABRITO, M., 2006. A study of synchronous versus asynchronous collaboration in an online business writing class. *The American Journal of Distance Education*, **20**(2), 93 – 107.
- MCBRIEN, J. L., JONES, P. & CHENG, R., 2009. Virtual spaces: Employing a synchronous online classroom to facilitate student engagement in online learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, **10**(3).
- MCCONNELL, D., 2006. *E-Learning Groups and Communities*. Maidenhead: Open University Press.
- MOORE, M. G., 1989. Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, **3**(2), 1 – 7.
- MOORE, M. & KEARSLEY, G., 1996. *Distance education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth.
- ROBERT, L. P. & DENNIS, A. R., 2005. Paradox of richness: A cognitive model of media choice. *IEEE Transactions on Professional Communication*, **48**(1), 10 – 21.
- RYAN, R. M. & DECI, E. L., 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, **25**(1), 54 – 67.
- SCHULTZE, U. & VANDENBOSCH, B., 1998. Information overload in a groupware environment: Now you see it, now you don't. *J. Org. Comput. Electron. Commerce*, **8**(2), 127 – 148.
- SPEIER, C. & MORRIS, M., 2003. Influence of query interface design, *MIS Quart*, **27**, 397 – 423.

- SWAN, K. & SHEA, P., 2005. The development of virtual learning communities (pp. 239 – 260). In: S. R. Hiltz & R. Goldman (Eds.), *Learning together online: Research on asynchronous learning networks* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- TOTKOV, G., 2014. *Uvod v e-obuchenieto*. Plovdiv: Rakursi.
- TUOVINEN, J. E., 2000. Factors influencing the success of computer mediated communication (CMC) environments in university teaching: A review and case study. *Educational Media International*, 37(2), 16 – 24.

SYNCHRONOUS VS. ASYNCHRONOUS OR WHY “ONLINE LECTURE” IS NOT SYNONYM OF “DISTANCE LEARNING”

Abstract. This article discusses the strengths and weaknesses of the asynchronous and synchronous forms of communication and knowledge acquisition in distance learning in higher education. The importance of the specific topic is dictated by the need to acquire the understanding that the distinction between the two forms of education is not based on quality, but rather clarifies the technological circumstances in which the process of teaching takes place. Manifesting the superiority of only one of the forms, and thus limiting the educational process to this one form, would be detrimental to the students. Arguments are given as to why online lectures, which represent the synchronous form, cannot and should not be the only favorite, which is the trend and bias that is currently observed. In addition to some determining factors for deciding on the appropriate form of education for the purpose, newer studies based on environmental and motivational factors are also indicated, in which we find sufficiently valid prerequisites and statistically significant findings for the use of both forms - conscious, effective, logical and methodically justified.

Keywords: distance education; synchronous and asynchronous forms

✉ **Dr. Silvana Karagyozova, Assist. Prof.**

ORCID ID: 0000-0003-2630-1621

Faculty of Educational Studies and the Arts

Sofia University

Sofia, Bulgaria

E-mail: skkaraguo@uni-sofia.bg