

УДК 159.9.316

DOI: 10.35750/2071-8284-2020-3-227-233

Н. Ф. Гейжан

доктор педагогических наук, профессор
Санкт-Петербургский университет МВД России
Российская Федерация, 198206, Санкт-Петербург, ул. Лётчика Пилутова, д. 1
ORCID: 0000-0002-1272-8766. E-mail: naftus@yandex.ru

Т. А. Симакова

кандидат психологических наук, доцент
Академия ФСИН России (Рязань)
Российская Федерация, 390000, Рязань, ул. Сенная, д. 1
ORCID: 0000-0002-5715-0291. E-mail: simakovatanea@yandex.ru

Дистанционное обучение в аспекте психологии труда преподавателей и обучающихся

Аннотация: Статья представляет анализ опыта дистанционного обучения в условиях самоизоляции, полученного весной 2020 года в образовательных организациях высшего образования. Опрос обучающихся в первые дни перехода на онлайн-обучение и через три месяца работы в данном режиме позволил выявить наиболее распространённые затруднения, проявленные в субъективных оценках курсантов и преподавателей образовательной организации высшего образования.

Выявлены четыре группы затруднений, которые, по мнению обучающихся, снижают не только продуктивность работы в процессе вынужденного дистанционного обучения, но и удовлетворенность такой формой обучения: трудности, связанные со снижением мотивации, креативности, ценности профессионального обучения; трудности в понимании и выполнении заданий; пользовательские трудности при работе с компьютером; трудности технического характера, связанные с неудовлетворительной работой компьютера или интернета. Приведены количественные характеристики каждой группы затруднений, обсуждаются их вероятные причины и пути поддержки обучающихся.

Приведены некоторые данные опроса обучающихся и преподавателей через три месяца обучения в режиме самоизоляции. Приводится ряд данных о психологических причинах субъективных трудностей обучающихся.

Ключевые слова: дистанционное обучение в высшей школе; обучение в условиях самоизоляции; субъективные оценки затруднений в онлайн обучении.

Для цитирования: Гейжан Н. Ф., Симакова Т. А. Дистанционное обучение в аспекте психологии труда преподавателей и обучающихся // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2020. – № 3 (87). – С. 227–233. DOI: 10.35750/2071-8284-2020-3-227-233.

Natalya F. Geyzhan

Dr. Sci. (Ped.), Professor
Saint-Petersburg University of the MIA of Russia
1, Letchika Pilyutova str., Saint-Petersburg, 198206, Russian Federation
ORCID: 0000-0002-1272-8766. E-mail: naftus@yandex.ru

Tatyana A. Simakova

Cand. Sci. (Psy.), Docent
Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia (Ryazan)
1, Sennaia str., Ryazan, 390000, Russian Federation
ORCID: 0000-0002-5715-0291. E-mail: simakovatanea@yandex.ru

Distance learning in the aspect of labor psychology of teachers and students

Annotation: The article analyzes the experience of distance learning in conditions of self-isolation, obtained in the spring of 2020 in higher education institutions. A survey of students in the first days of transition to online training and after three months of working in this mode revealed the most common difficulties manifested in the subjective assessments of cadets and teachers of higher education organizations.

Four groups of difficulties are identified that, according to students, reduce not only the productivity of work in the process of forced distance learning, but also the satisfaction of this form of training: difficulties associated with a decrease in motivation, creativity, and the value of professional training; difficulties in understanding and completing tasks; user difficulties when working with a computer; technical difficulties associated with unsatisfactory computer or Internet performance. Quantitative characteristics of each group of difficulties are given, their probable causes and ways to support students are discussed.

Some data from the survey of students and teachers after three months of training in self-isolation are presented. A number of data on the psychological causes of subjective difficulties of students is provided.

Keywords: distance learning in higher education; learning in conditions of self-isolation; subjective assessments of difficulties in online learning.

For citation: Geyzhan N. F., Simakova T. A. Distance learning in the aspect of labor psychology of teachers and students // Vestnik of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2020. – № 3 (87). – P. 227–233. DOI: 10.35750/2071-8284-2020-3-227-233.

Введение. Особенности дистанционного обучения исследуются в отечественной психолого-педагогической литературе около тридцати лет. Разработаны его разнообразные технологии, оборудование, программное обеспечение. Определены его признаки, отличия от заочного обучения и традиционного обучения с применением компьютерных и интернет-систем. Во многих публикациях представлены всевозможные формы и методы, способы индивидуальной и групповой организации работы с обучающимися, обеспечивающей «систематическую и эффективную интерактивность» [1; 2; 6; 8]. Показано, что дистанционное обучение строится в соответствии с теми же принципами, целями и содержанием, что и очное обучение. Но формы подачи материала и формы взаимодействия педагогического работника и обучающихся между собой различны. Отлична их реализация, которая обусловлена спецификой новой формы обучения, возможностями информационной среды интернет, её услугами [3, с. 36].

Доказаны положительные стороны дистанционных технологий. Среди них: повышение производительности труда преподавателей и повышение эффективности учебной деятельности за счёт организации самообразования, масштабной доступности информационных, научных и учебных ресурсов; возможности обучения по индивидуальному временному графику и / или по индивидуальным учебным планам студентов; обеспечения территориальной мобильности и возможность совмещения студентом обучения и работы; освоения студентами современных информационных технологий и оборудования [5, с. 109]. Имеются результаты опросов преподавателей, студентов очной и заочной форм обучения, а также работодателей, раскрывающих их отношение к дистанционной

форме обучения специалистов [9; 12]. В частности, было показано, что практически все преподаватели и студенты положительно оценивают использование интернет-технологий и средств электронной коммуникации применительно к заочной форме обучения. Для очной формы они принимаются лишь как сопутствующие, обогащающие процесс обучения, оценки знаний и административного контроля [4].

Частным случаем дистанционного является электронное обучение (E-learning, онлайн-обучение) [7; 13]. Его использование началось с применением компьютеров в образовательном процессе. К этой технологии обучения принято относить электронные учебники, курсы на носителях CD-ROM, дистанционное обучение [10; 11]. К несомненным преимуществам электронного обучения относятся такие характеристики, как свобода и легкость доступа, гибкость обучения за счёт индивидуального выбора продолжительности и последовательности изучения материала с учётом индивидуальных особенностей и предпочтений, высокие технологические возможности обновления содержания и форм презентаций, более чёткие критерии оценки знаний обучающихся, снижение затрат на обучение.

Постановка проблемы. До апрельских событий 2020 года, связанных с режимом самоизоляции в условиях карантина, обучение с использованием компьютеров чередовалось с обычными, классическими аудиторными занятиями. Возникающие индивидуальные трудности электронного обучения могли и разрешались при встрече преподавателей и обучающихся во время аудиторных занятий. Организация образования в условиях карантина резко обострила данную проблематику, особенно с точки зрения эффективности, перспективности, социальной значимости и самочувствия

участников дистанционного образования. В её обсуждение включились широкие слои общественности, пресса, журналисты, телеведущие, блогеры. Заговорили о возможности широкого распространения дистанционной формы обучения в системе образования, особенно высшего, где самостоятельность студентов существенно выше, а потребность в охвате отдаленных регионов квалифицированными преподавателями ощущается остро. Из дидактической проблемы ситуация превратилась в психологическую, социальную и трудовую.

Более чем трёхмесячный опыт преподавания в высшей школе в условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение позволил проанализировать плюсы и минусы его организации в аспекте психологии труда. Был получен уникальный опыт, осмысление которого важно в том числе и для организационно-управленческих решений в случае повторения такого рода ситуаций, а также как рефлексивная задача для преподавателей и обучающихся в целях оптимизации образовательного процесса в особых условиях.

Обращение к этой стороне проблемы позволяет несколько иначе взглянуть на деятельность преподавателей и обучающихся в образовательном процессе – с точки зрения самоорганизации их труда, требующих иначе организованных усилий. При вынужденном дистанционном обучении резко возрастает субъектность каждого в дистанционном взаимодействии, его мотивация и ответственность. Основным для исследования здесь является вопрос – что именно в дистанционном обучении вызывает затруднения у преподавателей и обучающихся, причём не столько в освоении учебной информации, сколько в организации самого труда. Здесь уместно отметить, что в педагогической психологии и педагогике широко используется (и исследуется) понятие «учебная деятельность», близкое к понятию «учебный труд». Если в первом ведущей является когнитивная составляющая, то во втором – конативная (волевая, эргическая). Связывает их эмотивная составляющая, центром которой в образовательном процессе является интерес: мотивы учения и выбора профессии, личные и социальные ценности, познавательные предпочтения.

Таким образом, отвечая на вопрос, поставленный выше, необходимо выявить, какие затруднения выявляются у субъектов вынужденного дистанционного обучения в сфере понимания, воли и мотивации.

Методика исследования. С этой целью нами была разработана экспресс-анкета по изучению психологической готовности обучающихся продолжать обучение в условиях экстренного перехода в онлайн-формат, исключая аудиторские занятия в условиях самоизоляции. Анкетный опрос проводился в дистанционном режиме с помощью электронных форм опроса.

В настоящее время в сети интернет имеется немало сервисов для обработки и проведения опросов: <https://www.testograf.ru>, <https://www.surveymonkey.com>, <https://anketolog.ru>, <https://docs.google.com/forms>. Каждый со своими недостатками, но все они обладают большим преимуществом относительно проведения анкетирования в бумажном варианте. Первое преимущество заключается в возможности получать ответы в режиме реального времени, когда ответ респондента моментально записывается в созданную базу данных; второе – мгновенная обработка данных (нет необходимости в подсчётах); третье – пластичность исследования, т. е. легко можно поменять вопросы в случае, если они непонятны респондентам или недостаточно информативны.

При составлении опросов хорошо себя рекомендовал сервис <https://docs.google.com/forms>, который не ограничивает использование количества респондентов, а форма с полученными данными достаточно понятна для восприятия. По завершении опроса респондент кнопкой «Отправить» завершал опрос. Обработка данных происходит посредством формы. Перейдя по вкладке «Ответы», владелец формы может посмотреть уже полученные ответы в виде графиков и диаграмм.

Воспользовавшись кнопкой, в таблице можно посмотреть ответы каждого респондента с возможностью фильтрации по дате и по заданным параметрам, также есть возможность рассчитывать и применять статистические методы обработки. Исследование готовности к онлайн-обучению и затруднений в его процессе проходило именно с помощью технологии, описанной выше. Использован авторский опросник «Психологическая готовность к онлайн-обучению».

В первоначальном анкетировании принял участие 381 студент, при этом ответы были получены в течение первых нескольких дней обучения в условиях самоизоляции. Через три месяца методом опроса и индивидуальных бесед были получены ответы от 35 курсантов и адъюнктов, а также 18 педагогических работников Санкт-Петербургского университета МВД России. Выявлялось отношение к факторам с помощью анкетирования ранее. Были получены следующие результаты.

На первоначальном этапе опроса в условиях самоизоляции выделились четыре основных типа затруднений. Они выразились в количестве ответов на вопросы анкеты, а также в личных комментариях отвечавших (процентное соотношение ответов приводится по каждой группе отдельно, то есть, если затруднения отметили 45 %, то 55 % отвечавших первоначально их не имели).

1. Трудности, связанные со снижением мотивации, креативности, ценности профессионального обучения отмечены в 45 % ответов. Персональные ответы: снизилась мотивация, потеря интереса при этом виде обучения; снизилась все мои характеристики; лучше личностное общение; не хватает комментариев преподавателя, выставляемых оценок; оформление сайта вводит в депрессию, о личной креативно-

сти на его фоне речь вести не приходится; потеря смысла обучения при такой форме; потеря интереса.

2. Трудности в понимании и выполнении заданий. Эту группу трудностей отметили 33 % отвечавших на вопросы анкеты. В свободных ответах отмечалось: нет прямой связи с преподавателем; сложно воспринимать информацию в такой форме; не могу усваивать материал в такой форме; не понимаю формулировку заданий; не понимаю, за что снижаются оценки; не вся информация в открытом доступе.

3. Пользовательские трудности при работе с компьютером или интернетом. 19 % ответивших отмечают трудности такого рода. В комментариях назывались: недостаток компьютерной грамотности; затрачивается большое количество времени из-за недостатка знаний; не получается войти в онлайн-общение.

4. Трудности технического характера, связанные с неудовлетворительной работой компьютера или интернета, отметили 28 % заполнявших анкету. Наиболее часто отмечалось, что компьютер устарел; медленное соединение с интернетом, затрудняющее обучение. Кроме того, назывались такие причины как: отсутствие возможности использования интернета или плохое соединение; нестабильная работа сайта, недружественный интерфейс, проблема со входом, отсутствие чата.

Обсуждение результатов. Как видно, чаще всего затруднения курсантов в онлайн-обучении связаны с отношениями, ценностями и мотивами, которые в условиях вынужденной самоизоляции подвергаются наибольшему испытанию.

Различие между системным и вынужденным режимом дистанционного обучения связано с экстремальными обстоятельствами. В данном случае – с самоизоляцией. Онлайн-обучение ориентировано на те же дисциплины, программы, преподавателей, что и при аудиторной форме. Могут добавляться онлайн-лекции, но это не специальные курсы и учебники, рассчитанные на дистанционное системное обучение.

Данное различие существенно влияет на результативность освоения информации, прежде всего в силу снижения мотивации и, соответственно, работоспособности или желания выполнять задания. Особенно это проявилось при повторном опросе через три месяца самоизоляции. Добровольный и вынужденный выбор режима обучения мотивирован по-разному. Широкие социальные мотивы (получить профессию, отличная успеваемость, самоутверждение, самореализация) недостаточно регулируют повседневную учебную деятельность. Но и при первоначальном опросе 45 % ответивших отмечают у себя снижение мотивации вплоть до «неинтересно учиться». С чем связан этот результат?

Первый очевидный ответ – люди, особенно молодые, нуждаются в постоянном общении. В аудитории происходит обмен мнениями, эмоциями, можно показать себя, поучиться у других,

получить оценку за потраченные усилия. Это важный компонент – общение в процессе обучения. Воспринимая себя среди других, сравнивая свои суждения с ответами других, обучающийся постоянно контролирует и поддерживает уровень собственной значимости, общую и частные самооценки, которые мотивируют, дают дополнительную энергию.

Второй очевидный ответ – в аудитории человек организован правилами взаимодействия. В условиях дистанционного обучения он должен организовать себя сам, даже если присутствует на онлайн-лекции. Влияет тут и отвлекаемость (это характеристика особенности мышления, в психологии называется полезависимость–полезависимость). Для экстравертов (а среди курсантов их много) внешняя организация особенно важна.

В специальном исследовании, проведенном с помощью методики Л. Н. Собчик «Индивидуально-типологический опросник», были получены статистически значимые зависимости. Выявленные корреляционные связи говорят о том, что для тех, кому легче дается онлайн-обучение, характерны выраженные экстраверсия, лабильность, мотивационная неустойчивость, демонстративность. Чем лучше адаптация к дистанционному обучению, тем сильнее выражено активное взаимодействие с людьми. По-видимому, для них неважно – непосредственное ли это общение или опосредованное интернетом. Также им присуще такое качество, как демонстративность, они хотят, чтобы об их достижениях в онлайн-обучении знали многие. Кроме того, они непостоянны в своих интересах.

Чем большие трудности испытывают обучающиеся при переходе на онлайн-обучение, тем реже они хотят показать себя в лучшем свете, т. е. они прямо говорят о своих проблемах в учебной деятельности, их ответы, касающиеся объяснения причин затруднений, более искренние. Для них важно, чтобы оценивание результатов учебных заданий осуществлялось не в форме отметок, а в форме развернутых рецензий, с точным указанием недостатков в выполнении учебных заданий.

Важно учитывать, что мотивы избегания неудач по сравнению с мотивами достижения успехов оказывают положительное влияние на эмоциональную сферу человека, предполагая в качестве основных стимулов воздействия состояния удовлетворения и радости. Стыд, страх, совесть как основные стимулы мотива избегания неудач могут вызывать запредельное торможение в условиях дистресса и являться причиной учебной дезадаптации даже у студентов, положительно успевающих в обычных условиях организации учебной деятельности.

Опрос и индивидуальные беседы с курсантами, адъюнктами и преподавателями через три месяца обучения в условиях самоизоляции показывают, что значительной трудностью для многих из них стало такое явление, как постоянное откладывание выполнения заданий, и

в конечном итоге – работа в режиме спешки и стресса. Это явление получило в психологии название прокрастинация – «откладывание, отсрочивание». Его называют болезнью XXI века. В отличие от лени, когда человек не хочет выполнять какое-то дело, здесь наблюдается постоянное осознанное затягивание, откладывание дела «на потом», чтобы заняться ими в последний момент. И причина здесь не столько в скуке, усталости, трудностях с концентрацией внимания, недостаточной мотивации. Скорее всего (и этот вопрос ещё исследуется), дело здесь в перегруженности мозга современного человека информацией, необходимостью её постоянно воспринимать. Это своеобразная защита, когда возможность не выполнять информационную задачу сразу даёт иллюзию свободы, комфортного существования. Чем сложнее задача, тем охотнее человек отвлекается на малонужную информацию в тех же сетях. Отсутствие внешнего организатора играет здесь отрицательную роль, снижая и настроение, и работоспособность.

Обсуждая субъективные трудности дистанционного обучения в условиях самоизоляции, важно учитывать, что общее снижение настроения, неудовлетворённости отмечается многими не только в связи с обучением, но и в связи с условиями работы на дому, когда сложнее организовать спокойные условия, отвлекают окружающие. В частности, проверка заданий по темам семинарских и практических заданий адъюнктов показывает, что они нередко выполнялись (и отсылались преподавателю) ночью. Однако индивидуальные беседы показывают, что неудовлетворённость обучающихся связана именно с организацией учебного труда, а не только с усталостью от однообразных условий.

Вторая группа трудностей связана с пониманием и выполнением заданий в режиме онлайн-обучения. Она также связана с мотивацией и самоорганизацией обучающихся, вызывая ощущение неудовлетворённости и «неинтересности». Умение понять материал означает не просто его услышать, прочитать, даже законспектировать, а именно понять. Понимание – это универсальная операция мышления, в результате которой новое знание включается в систему устоявшихся идей и представлений, сформированных у человека ранее. Это способность осознать смысл события, ситуации, речи, текста, объяснения. Понимание часто заменяют словом осмысление, которое добавляет оттенок самостоятельности и волевого усилия субъекта.

По каким признакам можно судить, что обучающийся понимает, например, новый учебный материал? Он может: приводить примеры; ставить вопросы в связи с освоенной информацией; перенести полученные знания в новые условия и использовать их; узнавать общее в разных формулировках; выделять главное и второстепенное в тексте, сообщении; перевести учебный или научный текст на свой язык, пересказать его своими словами (кодирование и декодирование текста); рассмотреть один и

тот же объект или его свойства в разных связях и отношениях; перевести абстрактно-логические формы информации в образно-наглядную (нарисовать схему, построить таблицу); менять поведение или действия в соответствии с освоенной информацией; систематизировать, классифицировать, группировать предметы или понятия; решать нестандартные задачи или использовать нестандартные способы решения задачи. Соответствием этим признакам выбираются методы развития понимания. Самостоятельно оценить курсанту свой уровень понимания – непонимания сложно. Но если становится скучно разбираться в материале – это один из признаков недостаточного осмысления информации.

В аудиторной работе преподаватель на примере собственной аналитической работы, разбора понятия или текста помогает выделить положения главные и вытекающие из него. Заслушивание докладов на семинаре или результатов групповой работы также дает возможность более глубокого понимания осваиваемой информации. Однако при дистанционной оценке выполняемых заданий, объяснение недостатков логики и понимания превращается для преподавателя в сложную задачу, поскольку нужно письменно аргументировать оценку 15–20, а то и 25 присланных онлайн-заданий. На эту трудность как основную указывали подавляющее большинство преподавателей, опрошенных через три месяца обучения в режиме самоизоляции.

В то же время курсанты и адъюнкты чаще всего называли такую трудность, как многократно возросший объём письменных заданий, которые им приходилось выполнять в режиме онлайн-обучения. При аудиторной форме семинары и практические занятия не требуют подготовки письменных заданий (докладов, сообщений, презентаций, отзывов, рецензий, решения задач) от каждого. При дистанционной форме требования формального контроля вынуждают эти письменные работы выполнять.

С одной стороны, это положительный фактор – возрастает объём самостоятельной работы. С другой – это ведёт к формализации выполняемых заданий. Дистанционное обучение резко активизирует нахождение информации в интернете. Раскрытие любой темы там часто представлено в курсовых, дипломных работах, а также многообразных учебниках и пособиях. В них, как правило, нет авторского взгляда. В результате «из фарша еще раз получают фарш» или «пилят опилки». Обучающиеся реже анализируют статьи, монографии, диссертации, классические исследовательские работы. Они сложны для восприятия и требуют для освоения мыслительных усилий. Но именно эти мыслительные усилия и развивают мышление, способность понимания. Конечно, и при аудиторной организации обучения преподаватель сталкивается с тем же явлением. Но, обсуждая, например, доклад на семинаре, есть возможность выделить существенные связи, характеристики, разобрать

ся в определениях. Ещё К. Д. Ушинский писал: «Умственный труд едва ли не самый тяжелый труд для человека. Мечтать – легко и приятно, но думать – трудно. Не только в детях, но и во взрослых людях мы чаще всего встречаемся с ленью мысли» [14, с. 142]. Учить пониманию – одна из важных задач, которую, по мнению преподавателей, труднее всего решать в режиме дистанционного обучения.

Режим вынужденного дистанционного обучения влияет и на поведение преподавателя. В аудиторном общении он психологически значительно более свободен в проявлении эмоций, а главное – восприятия, у него есть обратная реакция слушателей. Педагог видит – понимают ли его (по глазам, мимике, позам, отвлекаемости, сосредоточенности) и соответственно разъясняет непонятое. Может повторить что-то, вернуться к схеме или презентации, ответить на вопрос. Он чувствует понимание аудитории по многим признакам и корректирует способ подачи информации. Кроме того, обратная связь увеличивает эмоциональную окраску материала, что, соответственно, влияет на заинтересованность слушателей. В режиме онлайн-лекции подача материала более формализована. Наблюдение за учителями на занятиях старшеклассников, организованных по ТВ-каналам (математика, русский язык для ЕГЭ), удивляет тем, что учителя там почти не разъясняют материал, не отвечают на вопрос «почему?», не раскрывают – хотя бы кратко – историю возникновения проблемы, ситуации, правила, в основном излагая порядок требуемых для экзамена действий.

Если лекция проводится в режиме видеобщения, то формализованность проявляется у всех его участников в силу психологических причин. Привыкнуть к такой форме можно, но это требует времени. Известно, что если в аудитории установлена видекамера или присутствуют посторонние, то поведение и преподавателя, и курсантов меняется в сторону большего напряжения, «замораживания реакций». А в удалённом режиме груз ответственности преподавателя увеличивается, требуется профессиональное мастерство и опыт работы.

Третья группа затруднений связана с недостаточностью пользовательских умений и обучающихся, и преподавателей. Мониторинг показал, что для небольшого количества обучающихся дефицит пользовательских знаний является препятствием для продолжения обучения. Для сохранения возможности продолжения обучения этой – пусть и немногочисленной

– группы (19 %) помощь следует рассматривать в двух направлениях: во-первых, создание индивидуальных профилей обучения на основе учёта персонального уровня пользовательских знаний, во-вторых, организацию экспресс-курсов с указанием источников, адаптированных к уровню имеющихся знаний, ориентированных на зону ближайшего развития в качестве условия продолжения обучения в онлайн-формате.

Четвертая группа затруднений, связанная с техническим оснащением дистанционного обучения, не подлежит психологическому анализу. Помощь обучающимся в этом направлении лежит на пути организационно-управленческих решений: привлечение в случае необходимости спонсорской помощи, передача ноутбуков на условиях аренды в период обучения, охват единой учебной интернет-сетью и т. д.

Заключение. Завершая рассмотрение дистанционного обучения в аспекте психологии труда, следует отметить, что большое количество факторов и условий, которые затрудняют обучение в этом режиме, осталось за рамками рассмотрения. В целом заявления представителей органов власти на самом высоком уровне свидетельствуют о том, что использование дистанционного обучения возможно лишь в ограниченных рамках особых обстоятельств в системе образования. Тем не менее полученный опыт выявил образовательные задачи, которые необходимо решать не столько с точки зрения дидактики, сколько подготовки обучающихся в высшей школе к профессиональной деятельности в любой сфере труда. Среди них: самостоятельно и осознанно организовывать свою учебную (рабочую) деятельность, опираясь на помощь преподавателей; разобраться в иерархии мотивов своих действий или бездействия, осознать цели и спланировать своё ближайшее и отдаленное будущее; использовать условия онлайн-обучения для воспитания своего характера, организованности, силы воли, способности доводить дело до конца; понимать развивающую ценность живого общения в традиционном обучении; важно осознать, каким образом каждый осваивает информацию, используется ли анализ, синтез, сравнение; ставятся ли вопросы, высказываются ли предположения; ценить возможность свободного поиска информации, учась мышлению у тех, кто мыслить умеет, используя первоисточники, работы классиков и исследователей. Если мы не хотим, чтобы искусственный интеллект превзошел человеческий разум, необходимо его развивать.

Список литературы

1. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии // Cloud of Science. – 2013. – № 1. – С. 14–20.
2. Балакин М. А. Психолого-педагогические проблемы дистанционного образования // Педагогическое обозрение. – 2005. – № 1. – С. 99–107.
3. Козлова Д. А. Дистанционное обучение как инновационный подход в реализации непрерывного образования // Вестник ТГПИ. – 2013. – Спецвыпуск № 1. – С. 36–40.
4. Куликова Е. В. Анализ факторов, сопутствующих дистанционному обучению в вузе // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2017. – № 4 (24). – С. 143–150.

5. Куликова Е. В., Сорока Е. Г. Дистанционное обучение как технологическое решение электронно-образовательной среды вуза // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2017. – № 1 (21). – С. 108–113.
6. Курицына Г. А. Сущностно-содержательные характеристики дистанционного обучения в вузе // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2016. – № 2. – С. 26–39.
7. Миронова Е. В. Сравнительный анализ организации учебного процесса очного и дистанционного обучения // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2015. – № 5 (68). – С. 261–263.
8. Овсянников В. И. Дистанционное образование в России: миф или реальная перспектива // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 4–6.
9. Петровский А. А. Обучение персонала с применением дистанционных технологий // Профессиональная ориентация. – 2017. – № 1. – С. 308–313.
10. Пидкасистый П. И., Тыщенко О. Б. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 7–12.
11. Солдаткин В. И. Электронная педагогика: основания и проблемы // Байкальский психологический и педагогический журнал. – 2003. – № 1. – С. 61–70.
12. Стегний В. Н., Черновалов Г. А. Преподаватель высшей школы и дистанционное образование // Высшее образование в России. – 2011. – № 7. – С. 94–97.
13. Троян Г. М. Применение универсальных подходов для улучшения качества дистанционного образования // Открытое образование. – 2004. – № 2. – С. 37–47.
14. Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / Избранные пед. соч. в 2-х тт. – Т. 1. – Москва: Педагогика, 1974. – С. 124–144.

References

1. Andreev A. A., Soldatkin V. I. Distantcionnoe obuchenie i distantcionnye obrazovatel'nye tekhnologii // Cloud of Science. – 2013. – № 1. – S. 14–20.
2. Balakin M. A. Psikhologo-pedagogicheskie problemy distantcionnogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obozrenie. – 2005. – № 1. – S. 99–107
3. Kozlova D. A. Distantcionnoe obuchenie kak innovatsionnyi podkhod v realizatsii nepreryvnogo obrazovaniya // Vestnik TGPI. – 2013. – Spetsvypusk № 1. – S. 36–40.
4. Kulikova E. V. Analiz faktorov, soputstvuyushchikh distantcionnomu obucheniyu v vuze // Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologii. – 2017. – № 4 (24). – S. 143–150.
5. Kulikova E. V., Soroka E. G. Distantcionnoe obuchenie kak tekhnologicheskoe reshenie elektronno-obrazovatel'noi sredy vuza // Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologii. – 2017. – № 1 (21). – S. 108–113.
6. Kuritsyna G. A. Sushchnostno-soderzhatel'nye kharakteristiki distantcionnogo obucheniya v vuze // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo. – 2016. – № 2. – S. 26–39.
7. Mironova E. V. Sravnitel'nyi analiz organizatsii uchebnogo protsessa ochnogo i distantcionnogo obucheniya // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2015. – № 5 (68). – S. 261–263.
8. Ovsyannikov V. I. Distantcionnoe obrazovanie v Rossii: mif ili real'naya perspektiva // Pedagogika. – 1996. – № 3. – S. 4–6.
9. Petrovskii A. A. Obuchenie personala s primeneniem distantcionnykh tekhnologii // Professional'naya orientatsiya. – 2017. – № 1. – S. 308–313.
10. Pidkasytyi P. I., Tyshchenko O. B. Komp'yuternye tekhnologii v sisteme distantcionnogo obucheniya // Pedagogika. – 2000. – № 5. – S. 7–12.
11. Soldatkin V. I. Elektronnyaya pedagogika: osnovaniya i problemy // Baikal'skii psikhologicheskii i pedagogicheskii zhurnal. – 2003. – № 1. – S. 61–70.
12. Stegnii V. N., Chernovalov G. A. Prepodavatel' vyshei shkoly i distantcionnoe obrazovanie // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 7. – S. 94–97.
13. Troyan G. M. Primenenie universal'nykh podkhodov dlya uluchsheniya kachestva distantcionnogo obrazovaniya // Otkrytoe obrazovanie. – 2004. – № 2. – S. 37–47.
14. Ushinskii K. D. Trud v ego psikhicheskom i vospitatel'nom znachenii / izbrannye ped. soch. v 2-kh tt. – Т. 1. – Москва: Pedagogika, 1974. – S. 124–144.

© Гейжан Н. Ф., Симакова Т. А., 2020
Статья поступила в редакцию 30.06.2020 г.