



УДК 159.96

<https://doi.org/10.26516/2304-1226.2022.39.19>

## Особенности восприятия дистанционного обучения школьниками и студентами

И. М. Кыштымова, Л. В. Скорова\*

*Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия*

**Аннотация.** Обоснована важность определения отношения субъектов образования к новой дистанционной форме образования. Представлены результаты исследования семантической оценки обучающимися – студентами и школьниками – дистанционного обучения. Данные получены с помощью специализированного семантического дифференциала. Выявлено, что семантика дистанционного обучения определяется его субъектами, исходя из категорий «комфортность», «интеллектуальная продуктивность», «загруженность» и «экстернальность». Показаны различия в семантической оценке дистанционного обучения студентами и школьниками. Студенты значительно ниже оценивают «дистант» по параметру интеллектуальной продуктивности и выше – по критерию нагрузки. Девушки-школьницы более негативно относятся к дистанционному обучению по всем показателям. Полученные данные являются основанием для организации индивидуально ориентированного дистанционного образования.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, субъекты образования, студенты, старшеклассники, пол, семантическая оценка.

---

Для цитирования: Кыштымова И. М., Скорова Л. В. Особенности восприятия дистанционного обучения школьниками и студентами // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2022. Т. 39. С. 19–31. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2022.39.19>

---

Original article

## Specific View of Schoolchildren and Students on Distance Learning

I. M. Kyshtymova, L. V. Skorova\*

*Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation*

**Abstract.** The article presents arguments for necessity to determine the attitude of education actors to a new distant form of learning. The results of the study of semantic assessment of distant learning by students and schoolchildren have been presented. The semantic differential has been used to analyze the data obtained. The semantics of distant learning identified by its actors on the basis of the categories of “comfort”, “intellectual efficiency”, “workload”, and “externality”. There are differences in the semantic assessment of distant learning by students and schoolchildren. Students gave much lower estimates to distance learning by intellectual efficiency parameter, while estimating the workload parameter higher. Schoolgirls gave negative assessment to distance learning by all parameters. The findings indicate that there is a need to arrange personalized distance learning.

**Keywords:** distance learning, education actors, students, schoolchildren, gender, and semantic assessment.

---

**For citation:** Kyshtymova I.M., Skorova L.V. Specific View of Schoolchildren and Students on Distance Learning. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology*, 2022, vol. 39, pp. 19-31. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2022.39.19> (in Russian)

---

## Введение

Дистанционное обучение в условиях пандемии и реализации профилактических и противоэпидемических мероприятий не просто становится важной частью современного образования, но доминирует в образовательном пространстве. При этом резко изменившиеся условия протекания образовательного процесса, ставшего «удаленным», не обеспечены предварительным психолого-педагогическим обоснованием, что актуализирует важность исследования его дидактико-методологической и психологической эффективности, особенностей отношения к дистанционному образованию его субъектов.

Общественная дискуссия, сопровождающая введение в образовательный процесс высших и средних учебных заведений дистанционной формы обучения, не утрачивает своей остроты и широко освещается в средствах массовой информации. Глобальность последствий смены формы образования обуславливает включенность в дискуссионный процесс широкого круга участников: политиков, экономистов, общественных деятелей, ученых и родителей. При этом особенности восприятия дистанционного обучения непосредственными участниками образовательного процесса – школьниками и студентами – являются фактором, детерминирующим эффективность новой формы обучения и допустимость ее распространения, а следовательно, требуют внимательного изучения. Выявлению субъективной семантики дистанционного обучения – особенностей его оценки школьниками и студентами, включенными в процесс компьютерно-опосредствованного образования, посвящено представляемое исследование.

Развитие информационно-коммуникационных технологий обусловило интерес исследователей к организации обучения в дистанционном формате: у зарубежных ученых он проявился во второй половине XX в. [Guri-Rosenblit, 2005], у отечественных – с 1990-х [Андреев, Солдаткин, 1999; Полат, 2001]. Описаны такие особенности дистанционного обучения, как «удаленность – близость между преподавателями и обучающимися» [Guri-Rosenblit, 2005] и квазипостоянное отсутствие учебной группы [Keegan, 1986]. Отмечено, что дистанционный формат охватывает различные формы обучения, которые не находятся под постоянным непосредственным наблюдением преподавателей и обучающихся в аудитории и характеризуется non-contiguous communication – разделением преподавателя и обучающегося в пространстве и во времени [Holmberg, 1995]. Обоснованы возможные перспективы дистанционного обучения – смешанное и дистанционное (в зависимости от технологической инфраструктуры и национальных условий); отмечены возрастная разнородность обучающихся, желающих присоединиться к дистанционному обучению, его доступность разным группам населения [Guri-Rosenblit, 2005].

Исследователи указывают на заинтересованность студентов в получении образования в дистанционном формате, поскольку это позволяет избегать трудностей, связанных с загруженностью, территориальной удаленностью и отсутствием средств. При этом в качестве главной проблемы дистанционного обучения называются формализация учебного процесса и отсутствие взаимо-

действия преподавателя и обучающегося, что ведет к снижению качества образования, в связи с чем дистанционное обучение может выступать лишь как компонент и технология при организации аудиторного обучения [Заборова, Глазкова, Маркова, 2017].

Показано, что обучающиеся удовлетворены дистанционным обучением, если они получают оперативные, своевременные и персонализированные услуги и поддержку, могут определять темп обучения и заниматься самообразованием (самообучением) [Петрова, Пьянзина, 2020], имеют оперативную обратную связь с преподавателями, качественное программное и учебное обеспечение, а также техническое соединение [Гридина, Чеканушкина, 2020; Петрова, Пьянзина, 2020].

Исследователями отмечено падение интереса студентов к занятиям офлайн [Харламова, 2017]; предпочтение дистанционных занятий в условиях самоизоляции [Белинская, Круглова, Рязанова, 2020]; обозначены проблемы, связанные с недостатком прямого контакта с преподавателем при освоении первого электронного образовательного курса; отмечены доступность учебных материалов в любое время; повышение значимости самостоятельной работы [Муллагалиев, Уразлина, 2017; Заборова, Глазкова, Маркова, 2017]; маркирована важность непосредственного общения для получения профессионального опыта [DeLacey, Leonard, 2002].

Режим самоизоляции, связанный с эпидемией коронавирусной инфекции, обострил проблемы дистанционного образования, что обусловило повышение исследовательского интереса к их решению. Анализ оценки студентами возможностей обучающей среды Moodle позволил исследователям сделать заключение об их удовлетворенности характеристиками электронно-информационных условий образования (возможностью скачивать материалы, выполнять задания, получать баллы), получаемыми знаниями и своими успехами, удобством поддержания связи с преподавателями и сокурсниками с помощью социальных сетей и платформ для проведения встреч в режиме видеоконференц-связи [Белинская, Круглова, Рязанова, 2020].

В качестве главного фактора, от которого зависит эффективность дистанционного обучения, учеными названа готовность (компетентностная, психологическая и материально-техническая) профессорско-преподавательского состава вуза к использованию дистанционных технологий, показана связь между комфортностью бытовых условий при проведении дистанционных занятий и лояльным отношением к удаленной работе [Скидан, Мельниченко, 2020].

Достоинствами дистанционного обучения признаны его доступность (обучение из любого места и в любое время), открытость, экономия средств и времени на дорогу к месту учебы, гибкий график обучения, возможность совмещать его с работой [Sadeghi, 2019; Гридина, Чеканушкина, 2020; Кононов, Комиссарова, 2021; Тарбеева, Борисова, 2021; Попова, Баландин, Дедюхин, 2020], экономическая выгода для образовательных организаций и студентов, расширение возможностей для людей с ограниченными возможностями здоровья, индивидуализация обучения [Гридина, Чеканушкина, 2020]; снижение

риска заболеть [Кононов, Комиссарова, 2021]; обучение в комфортной обстановке, легкость обновления содержания учебного материала [Тарбеева, Борисова, 2021].

В то же время делаются попытки проанализировать негативные эффекты дистанционного обучения: отсутствие преподавателя и сокурсников, которые бы напоминали о незавершенных заданиях и сроках их выполнения, необходимость сохранять мотивацию и сосредоточенность, зависимость от технологий, оборудования, стабильного интернет-подключения [Sadeghi, 2019], отсутствие живого общения (особенно при подготовке обучающихся помогающих профессий), излишняя теоретизация обучения, проявления академического мошенничества, отсутствие примеров дистанционных занятий для преподавателей [Гридина, Чеканушкина, 2020; Кононов, Комиссарова, 2021; Попова, Баландин, Дедюхин, 2020], неготовность преподавателей к дистанционным формам работы, чувство изоляции, потеря интереса к учебной деятельности [Кононов, Комиссарова, 2021; Тарбеева, Борисова, 2021].

Согласно показателям оценки студентами перспектив развития дистанционного обучения, треть из них считает, что в будущем оно станет основной формой обучения, другая треть называет «дистант» вспомогательным форматом, дополняющим очные занятия, а остальные полагают, что будущего у дистанционного обучения в отечественном образовании нет [Гридина, Чеканушкина, 2020]. В другом исследовании обнаружено, что только 2,5 % студентов считают, что за дистанционным обучением будущее [Попова, Баландин, Дедюхин, 2020]. Представлено и мнение о том, что перспективы дистанционного образования определяются не его субъектами, а интенсивным развитием информационных и коммуникационных технологий [Лазарева, Мороз, 2021].

Анализ педагогических практик дистанционного обучения в период резкого перехода к дистанционному обучению показал необходимость разработки новых методик смешанного обучения с обязательным применением непосредственного взаимодействия субъектов образования [Попова, Баландин, Дедюхин, 2020]. Представлены данные о том, что при дистанционном обучении студенты в меньшей степени удовлетворены собой, чувствуют себя закрытыми, не очень уверенными; аргументировано суждение, что способ самовосприятия влияет на эффективность дистанционного обучения [Личностные факторы отношения ... , 2020].

Выявлены противоречия в отношении обучающихся к дистанционному обучению: более трех четвертей студентов демонстрируют удовлетворенность такой формой обучения, при этом чуть более десятой части проявляют готовность к получению образования в дистанционном формате [Виниченко, Петрова, 2021].

Главными недостатками дистанционного обучения называют отсутствие взаимодействия (общения) с преподавателем и низкий уровень самоорганизации обучающихся, что сказывается на их психоэмоциональном состоянии и качестве усвоения материала [Adult Learners' Perspectives ... , 2018; Кононов, Комиссарова, 2021].

При сравнении отношения студентов к очному и дистанционному образованию обнаружено, что отсутствие непосредственного контакта с преподавателем снижает мотивацию учебной деятельности и самооценку обучающихся, а также их эмоционально-положительное отношение к обучению, притом что его общая оценка, выявленная в результате анкетирования, удовлетворительна [Березницкая, Кондрашихина, 2021].

Опубликованные в научной литературе данные об эффективности дистанционного обучения и заключения о его целесообразности неоднозначны и парадоксальны. При этом большая часть исследований эффектов дистанционного обучения реализована социологическими методами – представляет собой анализ полученных с помощью опросов данных. Это актуализирует важность исследований с применением более точного диагностического инструментария.

Несогласованность заключений о психологической и дидактической эффективности использования дистанционной формы обучения, острота общественной дискуссии об общей целесообразности, а также границах его распространения обуславливают актуальность исследования семантической оценки дистанционного образования его субъектами. Важно понимать различие восприятия опосредствованного компьютером обучения школьниками и студентами, особенностей их развития в новых условиях обучения для корректного моделирования психологически безопасного учебного процесса для разных возрастных групп обучающихся.

Противоречие между тотальностью включения обучающихся в процесс дистанционного образования и отсутствием научного обоснования различий моделирования процессов обучения школьников и студентов в условиях компьютерного опосредствования, требующих, в частности, изучения его восприятия самими субъектами образования, определило проблему настоящего исследования. Его цель – выявить особенности семантической оценки дистанционного образования обучающимися. В процессе исследования проверялось предположение о различиях восприятия дистанционного образования школьниками и студентами, юношами и девушками. Мы полагали, что отсутствие живого общения в процессе обучения будет в большей степени обуславливать дискомфорт для девушек, нежели для юношей; затрудненность дискуссии в условиях технического опосредствования определяет более негативную его оценку студентами, чем школьниками.

### **Организация и методы исследования**

Для определения факторов, обуславливающих отношение обучающихся к дистанционному обучению, был составлен специализированный семантический дифференциал, 25 шкал которого предполагают оценку когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов отношения к оцениваемому объекту. В соответствии с установкой выразить отношение к дистанционным занятиям испытуемые оценивали их по семибалльной шкале.

На выявление когнитивного компонента оценки направлены утверждения: «Мне проще сосредоточиться на изучаемом материале», «Я лучше понимаю преподавателя», «Качество моих знаний повысилось», «Мне нравится,

что приходится больше работать самостоятельно», «Я лучше запоминаю учебный материал», «Я больше думаю», «Дистанционное обучение дает полноценные знания», «У меня больше возможности для выражения своего мнения», «Считаю, что дистанционное обучение необходимо».

Оценка эмоционального отношения производилась с помощью шкал: «Я чувствую себя лучше, чем на занятиях в аудитории», «Я хочу учиться в дистанционной форме», «Я чувствую себя спокойно и уверенно, когда работаю в дистанте», «Я испытываю удовлетворенность занятиями», «Дистанционное обучение – это весело», «Дистанционное обучение – это серьезно», «Дистанционное обучение – это комфортно», «Отношения с преподавателями стали лучше».

Поведенческий компонент оценивался с помощью высказываний: «Меня ничто не отвлекает от занятий», «Меня никто не отвлекает от занятий», «Мне нравится, что можно заниматься в домашней одежде», «Увеличилась нагрузка на обучающегося», «Увеличилась нагрузка на преподавателя», «Качество обучения стало больше зависеть от обучающегося», «Качество обучения стало больше зависеть от преподавателя», «Дистанционные занятия помогают сохранить здоровье», «Дистанционные занятия подходят всем обучающимся».

В исследовании, которое проводилось с использованием «Google Формы», принял участие 621 человек: 485 студентов Иркутского государственного университета и 136 старшеклассников школ городов Иркутска и Ангарска.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Участники исследования оценивали свое отношение к дистанционным занятиям, проводимым в условиях пандемии, по семибалльной шкале: от –3 до 3.

На основе полученных в процессе исследования данных была составлена матрица смешения  $25 \times 621$ , а затем – корреляционная матрица  $25 \times 25$ , подвергшаяся процедуре факторного анализа методом главных компонент с вращением Varimax. При этом значение теста КМО составило 0,969, что, согласно Г. Кайзеру, оценивается как «изумительное», а соответствующий коэффициенту сферичности Бартлетта уровень значимости – 0,000, что свидетельствует о приемлемости данных для осуществления факторного анализа.

В результате проведенной процедуры выделено четыре фактора, объясняющих 66,686 % суммарной дисперсии переменных.

В первый фактор, который был назван «фактор комфорта», с высокой факторной нагрузкой вошли шкалы: «Я чувствую себя спокойно и уверенно, когда работаю в дистанте» (0,807), «Дистанционное обучение – это комфортно» (0,803), «Я считаю, что дистанционное обучение сегодня необходимо» (0,774), «Я хочу учиться в дистанционном формате» (0,772), «Я испытываю удовлетворенность занятиями в дистанте» (0,767), «Я чувствую себя лучше, чем на занятиях в аудитории» (0,736), «Дистанционные занятия помогают сохранить здоровье» (0,735), «Дистанционное обучение – это серьезно» (0,703), «Мне нравится, что можно заниматься в домашней одежде» (0,606), «Меня никто не отвлекает от занятий» (0,597), «Ничто меня не отвлекает от занятий» (0,561), «Дистанционное обучение – это весело» (0,553).

Второй – «фактор интеллектуальной продуктивности» составлен из шкал: «После занятий в дистанте я лучше помню учебный материал» (0,772), «Мне кажется, качество моих знаний повысилось» (0,761), «Я лучше понимаю преподавателя дистанционно» (0,742), «Дистанционное обучение дает полноценные знания» (0,711), «Мне нравится, что приходится больше работать самостоятельно» (0,683), «У меня больше возможности для выражения своего мнения» (0,676), «При работе в дистанте я больше думаю» (0,666), «Мне проще сосредоточиться на изучаемом материале» (0,649), «Дистанционные занятия подходят всем» (0,617).

В третий – «фактор нагрузки» включены шкалы: «Увеличилась нагрузка на обучающегося» (0,742), «Увеличилась нагрузка на преподавателя» (0,650), «Качество обучения стало больше зависеть от обучающегося» (0,514). В четвертый «фактор экстернальности» вошла одна шкала – «Качество обучения стало больше зависеть от преподавателя» (0,883).

Таким образом, основными семантическими маркерами отношения обучающихся к дистанционной форме обучения являются «комфорт», «интеллектуальная продуктивность», «нагрузка» и «экстернальность».

Анализ групповых данных показал, что средние значения факторных оценок студентов варьируются в узком диапазоне – от  $-0,08$  до  $0,05$ , их восприятие процесса дистанционного обучения характеризуется относительной гомогенностью, при этом наиболее негативно студенты оценивают свою интеллектуальную продуктивность во время дистанционных занятий ( $F2 = -0,08$ ).

Иная, значительно более дифференцированная семантика дистанционного обучения у школьников: согласно средним факторным значениям, они низко оценивают комфортность опосредованного компьютерами обучения ( $F1 = -0,11$ ), но высоко – свою интеллектуальную продуктивность ( $F2 = 0,3$ ), при этом школьники не считают значительной загруженность учебными занятиями в условиях «дистанта» ( $F3 = -0,19$ ) и не склонны делегировать ответственность за качество обучения преподавателю (рис. 1).

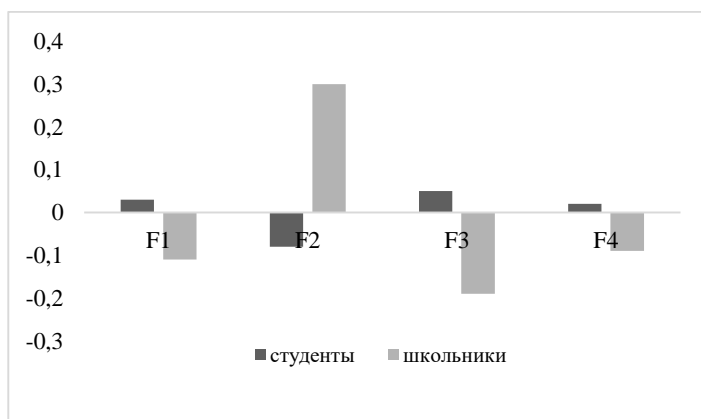


Рис. 1. Семантическая оценка дистанционного обучения школьниками и студентами по факторам комфортности (F1), интеллектуальной продуктивности (F2), нагрузки (F3) и экстернальности (F4)

Сравнение групповых значений с помощью непараметрического критерия Манна – Уитни обнаружило статистически значимые различия в оценке школьниками и студентами дистанционного обучения по факторам интеллектуальной продуктивности ( $p = 0,000$ ) и нагрузки ( $p = 0,007$ ). Так, студенты значительно ниже, чем школьники, оценивают свою интеллектуальную продуктивность при дистанционных занятиях ( $F2 = -0,08$  и  $0,3$  соответственно): они считают, что хуже понимают и запоминают учебный материал; ниже оценивают качество отношений с преподавателем, а также возможность diskutieren и выражать свое мнение на занятии (см. рис. 1). При этом студенты оценивают свою загруженность на компьютерно-опосредствованном занятии выше, чем старшекласники ( $F3 = 0,05$  и  $-0,19$  соответственно).

Согласно субъективной оценке, для школьников обучение в «дистанте» более некомфортно, чем для студентов ( $F1 = -0,11$  и  $0,03$  соответственно), при этом они в меньшей степени склонны делегировать ответственность за качество обучения преподавателю ( $F4 = -0,09$  и  $0,02$  соответственно) (см. рис. 1).

Анализ семантики дистанционного обучения в группах школьников и студентов, дифференцированных по критерию пола, показал, что самыми низкими значениями фактора «комфорт» наделяют такую форму обучения девушки-старшекласницы ( $F1 = -0,18$ ). Юноши-старшекласники наиболее высоко оценивают свою интеллектуальную продуктивность в условиях дистанционных занятий ( $F2 = 0,24$ ); они же наделяют эти занятия самыми низкими значениями критерия «нагрузка»:  $F3 = -0,23$  (рис. 2).

Гендерные различия в семантике дистанционного обучения у студентов не выражены.

Анализ результатов исследования показал, что основными содержательными оценочными категориями, определяющими семантику дистанционного образования для его субъектов, являются ощущение комфорта, образовательной продуктивности, загруженности, а также локус контроля. По всем маркерам отношение к процессу компьютерно-опосредствованного образования у школьников и студентов различно.

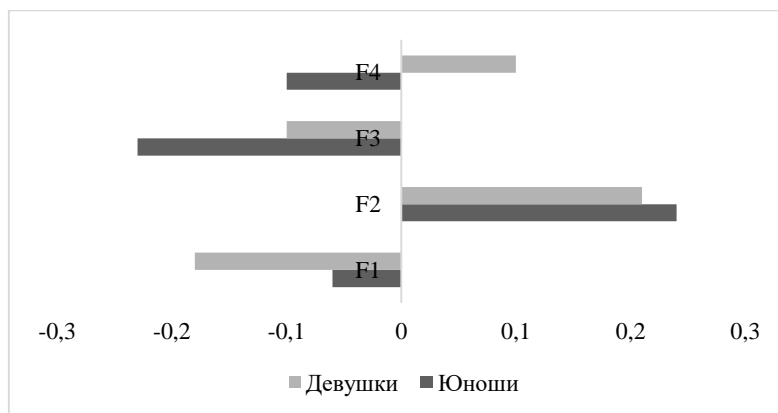


Рис. 2. Семантическая оценка дистанционного обучения старшекласниками: юношами и девушками



Выявлено, что средние значения каждого фактора у студентов стремятся к нулю и различия между их оценкой комфортности, продуктивности дистанционного образования, загруженностью его участников и их экстернальностью невелики (см. рис. 1). Оценка дистанционного образования школьниками значительно более контрастна: им некомфортно, хотя они считают себя не загруженными и высоко оценивают интеллектуальную продуктивность занятий в «дистанте».

При этом, согласно данным описательной статистики, диапазон значений внутри каждого фактора у студентов значительно больше, чем у школьников:  $F1 = 5,4$  (студенты) –  $5,1$  (школьники);  $F2 = 4,7-4,4$ ;  $F3 = 5,9-5,3$ ;  $F4 = 5,3-5,0$  соответственно. Согласованность факторных оценок у школьников выше, чем у студентов. Это позволяет заключить, что семантика дистанционного обучения у студентов более неоднородна и в большей степени опосредована дополнительными личностно значимыми переменными.

Достоверно более низкие, чем у школьников, оценки студентами интеллектуальной продуктивности компьютерно-опосредствованного обучения связаны с большей осознанностью процесса их обучения, высоким уровнем притязаний и, соответственно, комплексом ожиданий от обучения в университете. Более высокие оценки студентами загруженности маркируют большую включенность в процесс самостоятельной работы, более сильную мотивацию учебной академической деятельности.

Выявленные в группе школьников различия в семантической оценке компьютерно-опосредствованного обучения юношами и девушками (см. рис. 2) свидетельствуют, что дистанционное образование значительно более негативно воспринимается школьницами – они наделяют такую форму обучения значением дискомфорта, более низкой, чем юноши, интеллектуальной продуктивностью, большей загруженностью и склонны в большей степени делегировать ответственность за качество обучения учителю.

Полученные нами данные согласуются с результатами исследования М. А. Виниченко, И. В. Петровой, которые с помощью опроса выявили, что девушки более негативно относятся к дистанционному обучению: по всем вопросам анкеты они показали более критичное отношение к «дистанту», и лишь 12 % из них готовы получать дистанционное образование. Среди юношей такую готовность выразили 25 % респондентов [Виниченко, Петрова, 2021].

## **Выводы**

Общественная дискуссия о допустимости и границах применения дистанционной формы обучения становится все более острой. Ее участники апеллируют прежде всего к своему ученическому, родительскому, преподавательскому опыту. Очевидна важность включения в дискуссионный процесс его непосредственных участников – студентов и школьников.

Проведенное исследование показало принципиальные различия в отношении к дистанционному обучению разных групп обучающихся. Решение о переводе обучающихся в дистанционный режим обучения, а также особенно

сти его организации должны, таким образом, учитывать возрастную и гендерную специфику обучающихся. Согласно результатам исследования, для школьников дистанционное образование в его современном варианте более приемлемо, чем для школьников. Студентам оно представляется не соответствующим их мотивационным установкам на интеллектуальную продуктивность. Это обуславливает постановку новых для психологии образования задач разработки методов цифровой образовательной коммуникации, реализующей индивидуально ориентированный подход к образовательному процессу. Только системный анализ новых образовательных моделей, включающий их субъектов, позволит продуктивно осуществлять организацию процесса обучения в новых, компьютерно-опосредствованных условиях.

### Список литературы

*Андреев А. А., Солдаткин В. И.* Дистанционное образование: сущность, технология и организация. М. : МЭСИ, 1999. 196 с.

*Белинская Д. В., Круглова К. С., Рязанова И. В.* Особенности дистанционного обучения в период самоизоляции (на примере мнений студентов ТГУ им. Г. Р. Державина) // Поиск: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. 2020. № 3(80). С. 63–75. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43142084> (дата обращения: 21.02.2021).

*Березницкая Н. К., Кондрашихина О. А.* Отношение студентов-психологов к дистанционному обучению в период пандемии COVID-19 // Modern science. 2021. № 5-1. С. 393–399. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45736944> (дата обращения: 27.05.2021).

*Виниченко М. А., Петрова И. В.* Исследование отношения студентов СПО к обучению с применением дистанционных образовательных технологий // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 1. С. 13. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44831349> (дата обращения: 17.03.2021).

*Гридина В. В., Чеканушкина Е. Н.* Выявление и анализ отношения студентов технического университета к дистанционному обучению // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2020. № 75. С. 21–27. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44764141> (дата обращения: 18.03.2021).

*Заборова Е. Н., Глазкова И. Г., Маркова Т. Л.* Дистанционное обучение: мнение студентов // Социологические исследования. 2017. № 2. С. 131–139. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28790355> (дата обращения: 18.03.2021).

*Кононов А. Н., Комиссарова А. С.* Качественный анализ отношения к дистанционному формату обучения в условиях пандемии COVID-19 // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 17–23. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_45650310\\_94605386.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45650310_94605386.pdf) (дата обращения: 18.03.2021).

*Лазарева О. П., Мороз Н. А.* Дистанционное обучение в условиях пандемии: мнение преподавателей и студентов вуза // Siberian Socium. 2021. № 1(15). С. 50–67. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44872792> (дата обращения: 18.03.2021).

Личностные факторы отношения студентов к дистанционной форме обучения / А. Б. Углова, Н. Н. Королева, И. М. Богдановская, А. Н. Кошелева, В. Н. Хороших, Е. В. Рохина // Письма в Эмиссия. Офлайн. 2020. № 10. С. 2883. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44781160> (дата обращения: 21.02.2021).

*Муллагалиев Н. А., Уразлина Р. В.* Об отношении студентов к введению элементов дистанционного обучения // Инновационная наука. 2017. № 1-1. С. 188–191. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27723420> (дата обращения: 17.03.2021).

*Петрова Т. Н., Пьянзина Н. Н.* К вопросу об отношении студентов вуза к дистанционному обучению // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2020. № 3(108). С. 206–212. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44241251> (дата обращения: 17.03.2021).

Полат Е. С. Дистанционное обучение // Педагогические и информационные технологии в образовании. 2001. № 4. С. 10.

Попова Е. И., Баландин А. А., Дедюхин Д. Д. Дистанционное образование: современные реалии и перспективы // Образование и право. 2020. № 7. С. 203–209. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distsionnoe-obrazovanie-sovremennye-realii-i-perspektivy/viewer> (дата обращения: 17.03.2021).

Скидан А. В., Мельниченко А. М. Отношение преподавателей вузов Ростовской области к системе дистанционного обучения в условиях экстренного перехода // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2020. № 3. С. 49–54. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44056876> (дата обращения: 18.03.2021).

Тарбеева И. С., Борисова А. В. Мнение студентов об организации дистанционного обучения в вузах: проблемы и пути решения // Социально-экономическое управление: теория и практика. 2021. № 1(44). С. 61–66. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44888472> (дата обращения: 18.03.2021).

Харламова Е. С. Онлайн-образование: обзор технологий и прогноз на будущее // Информационно-технологический вестник. 2017. № 4. С. 182–190. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32278345> (дата обращения: 21.02.2021).

Adult Learners' Perspectives on Their Engagement in a Hybrid Learning Postgraduate Programme / E. Johnson, R. Morwane, S. Dada, G. Pretorius, M. Lotriet // Journal of Continuing Higher Education. 2018. N 66 (2). P. 88–105.

DeLacey B. J., Leonard D.A. Case study on technology and distance in education at the Harvard Business School // Educational Technology & Society. 2002. Vol. 5, N. 2. P. 13–28.

Guri-Rosenblit S. 'Distance education' and 'e-learning': Not the same thing // Higher education. 2005. Vol. 49, N. 4. P. 467–493. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-0040-0>

Holmberg B. Theory and Practice of Distance Education. London: Routledge. 1995. 261 p. Available at: [https://smaratungga.web.id/library/repository/\[Borje\\_Holmberg\]\\_Theory\\_and\\_Practice\\_of\\_Distance\\_E\(BookFi.org\).pdf](https://smaratungga.web.id/library/repository/[Borje_Holmberg]_Theory_and_Practice_of_Distance_E(BookFi.org).pdf) (date of access: 21.02.2021).

Keegan D. The foundations of distance education // Interaction and communication. 1986. Vol 6. P. 89–107. Available at: <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/keegan86.pdf> (date of access: 21.02.2021)

Sadeghi M. A. Shift from Classroom to Distance Learning: Advantages and Limitations // International Journal of Research in English Education. 2019. Vol. 4, N. 1. P. 80–88.

## References

Andreev A.A., Soldatkin V.I. *Distsionnoe obrazovanie: sushchnost, tekhnologiya i organizatsiya* [Distance education: essence, technology and organization]. Moscow, MESI Publ., 1999, 196 p. (in Russian)

Belinskaya D.V., Ryazanova I.V. Osobennosti distantsionnogo obucheniya v period samoizolyatsii (na primere mnenii studentov TGU im. G.R. Derzhavina) [Features of distance learning in the period of self-isolation (on the example of the opinions of students of TSU named after G.R. Derzhavin)]. *Poisk: Politika. Obshchestvovedenie. Iskustvo. Sotsiologiya. Kultura* [Search: Politics. Social studies. Art. Sociology. Culture], 2020, no. 3(80), pp. 63–75. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43142084> (date of access: 21.02.2021). (in Russian)

Bereznitskaya N.K., Kondrashikhina O.A. Otnoshenie studentov-psikhologov k distantsionnomu obucheniyu v period pandemii COVID-19 [Attitude of psychology students to distance learning during the COVID-19 pandemic]. *Modern science* [Modern science], 2021, no. 5-1, pp. 393–399. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45736944> (date of access: 27.05.2021). (in Russian)

Vinichenko M.A., Petrova I.V. Issledovanie otnosheniya studentov SPO k obucheniyu s primeneniem distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologii [Research of the attitude of spo students to learning with the use of distance learning technologies]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2021, no. 1, pp. 13. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44831349> (date of access: 17.03.2021). (in Russian)

Gridina V.V., Chekanushkina E.N. Vyyavlenie i analiz otnosheniya studentov tekhnicheskogo universiteta k distantsionnomu obucheniyu [Identification and analysis of the attitude of technical university students to distance learning]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii*

*nauk. Sotsial'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki* [Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanities, biomedical sciences], 2020, no. 75, pp. 21-27. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44764141> (date of access: 18.03.2021). (in Russian)

Zaborova E.N., Glazkova I.G., Markova T.L. Distantsionnoe obuchenie: mnenie studentov [Distance learning: students' perspective]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological research], 2017, no. 2, pp. 131-139. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28790355> (date of access: 18.03.2021). (in Russian)

Kononov A.N., Komissarova A.S. Kachestvennyi analiz otnosheniya k distantsionnomu formatu obucheniya v usloviyakh pandemii COVID-19 [Qualitative analysis of attitudes to distance learning in the context of the covid-19 pandemic]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, no. 1, pp. 17-23. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_45650310\\_94605386.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45650310_94605386.pdf) (date of access: 18.03.2021). (in Russian)

Lazareva O.P., Moroz N.A. Distantsionnoe obuchenie v usloviyakh pandemii: mnenie prepodavatelei i studentov vuza [The distance learning during the pandemic: university teachers' and students' opinion]. *Siberian Socium* [Siberian Socium], 2021, no. 1(15), pp. 50-67. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44872792> (date of access: 18.03.2021). (in Russian)

Mullagaliev N.A., Urazlina R.V. Ob otnoshenii studentov k vvedeniyu elementov distantsionnogo obucheniya [On the attitude of students to the introduction of elements of distance learning]. *Innovatsionnaya nauka* [Innovative Science], 2017, no. 1-1, pp. 188-191. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27723420> (date of access: 17.03.2021). (in Russian)

Petrova T.N., P'yanzina N.N. K voprosu ob otnoshenii studentov vuza k distantsionnomu obucheniyu [Attitude of university students to distance learning]. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva* [Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovleva], 2020, no. 3(108), pp. 206-212. <https://doi.org/10.37972/chgpu.2020.108.3.024> (date of access: 17.03.2021). (in Russian)

Polat E.S. Distantsionnoe obuchenie [Distance learning]. *Pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v obrazovanii* [Pedagogical and information technologies in education], 2001, no. 4, pp. 10. (in Russian)

Popova E.I., Balandin A.A., Dedyukhin D.D. Distantsionnoe obrazovanie: sovremennye realii i perspektivy [Distance education: modern realities and prospects]. *Obrazovanie i pravo* [Education and law], 2020, no. 7, pp. 203-209. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obrazovanie-sovremennye-realii-i-perspektivy/viewer> (date of access: 17.03.2021). (in Russian)

Skidan A.V., Mel'nichenko A.M. Otnoshenie prepodavatelei vuzov Rostovskoi oblasti k sisteme distantsionnogo obucheniya v usloviyakh ekstremnogo perekhoda [The attitude of teachers of higher educational institutions of the Rostov region to the distance learning system in the context of an emergency transition]. *Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski* [State and municipal administration. Scholarly notes], 2020, no. 3, pp. 49-54. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44056876> (date of access: 18.03.2021). (in Russian)

Tarbeeva I.S., Borisova A.V. Mnenie studentov ob organizatsii distantsionnogo obucheniya v vuzakh: problemy i puti resheniya [Students' opinion on the organization of distance learning in universities: problems and solutions]. *Sotsial'no-ekonomicheskoe upravlenie: teoriya i praktika* [Socio-economic management: theory and practice], 2021, no. 1(44), pp. 61-66. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44888472> <https://doi.org/10.22213/2618-9763-2021-1-61-66> (date of access: 18.03.2021). (in Russian)

Uglova A.B., Koroleva N.N., Bogdanovskaya I.M., Kosheleva A.N., Khoroshikh V.N., Rokhina E.V. Lichnostnye faktory otnosheniya studentov k distantsionnoi forme obucheniya [Personal factors of students' attitudes towards distance learning]. *Pisma v Emisiiya. Oflain* [Letters to the Issue. Offline], 2020, no. 10, pp. 2883. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44781160> (date of access: 21.02.2021). (in Russian)

Kharlamova E.S. On-lain-obrazovanie: obzor tekhnologii i prognoz na budushchee [Online education: a review of technologies and a forecast for the future]. *Informatsionno-tekhnologicheskii vestnik* [Information Technology Bulletin], 2017, no. 4, pp. 182-190. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32278345&> (date of access: 21.02.2021). (in Russian)

DeLacey B. J., Leonard D.A. Case study on technology and distance in education at the Harvard Business School. *Educational Technology & Society*, 2002, vol. 5, no. 2, pp. 13-28.

Johnson E., Morwane R., Dada S., Pretorius G., Lotriet M. Adult Learners' Perspectives on Their Engagement in a Hybrid Learning Postgraduate Programme. *The Journal of Continuing Higher Education*, 2018, no. 66 (2), pp. 88-105.

Guri-Rosenblit S. 'Distance education' and 'e-learning': Not the same thing. *Higher education*, 2005, vol. 49, no. 4, pp. 467-493. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-0040-0>

Holmberg B. Theory and Practice of Distance Education. London: Routledge. 1995, 261 p. URL: [https://smaratungga.web.id/library/repository/\[Borje\\_Holmberg\]\\_Theory\\_and\\_Practice\\_of\\_Distance\\_E\(BookFi.org\).pdf](https://smaratungga.web.id/library/repository/[Borje_Holmberg]_Theory_and_Practice_of_Distance_E(BookFi.org).pdf) (date of access: 21.02.2021).

Keegan D. The foundations of distance education. *Interaction and communication*, 1986, vol. 6, pp.89-107. Available at: <http://www.c31.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/keegan86.pdf> (date of access: 21.02.2021).

Sadeghi M. A. Shift from Classroom to Distance Learning: Advantages and Limitations. *International Journal of Research in English Education*, 2019, vol. 4, no. 1, pp. 80-88.

#### Сведения об авторах

##### **Кыштымова Ирина Михайловна**

доктор психологических наук, профессор,  
кафедра психологии образования  
и развития личности  
Иркутский государственный университет  
Россия, 664003, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1  
e-mail: [info@creativity.ru](mailto:info@creativity.ru)

##### **Скорова Лариса Владимировна**

кандидат психологических наук, доцент  
заведующий, кафедра психологии  
образования и развития личности  
Иркутский государственный университет  
Россия, 664003, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1  
e-mail: [larisa.skorova@gmail.com](mailto:larisa.skorova@gmail.com)

#### Information about the authors

##### **Kyshtymova Irina Mikhailovna**

Doctor of Sciences (Psychology), Professor,  
Department of Psychology of Education  
and Personal Development  
Irkutsk State University  
1, K. Marx st., Irkutsk, 664003,  
Russian Federation  
e-mail: [info@creativity.ru](mailto:info@creativity.ru)

##### **Skorova Larisa Vladimirovna**

Candidate of Sciences (Psychology),  
Associate Professor, Head, Department  
of Psychology of Education and Personal  
Development  
Irkutsk State University  
1, K. Marx st., Irkutsk, 664003,  
Russian Federation  
e-mail: [larisa.skorova@gmail.com](mailto:larisa.skorova@gmail.com)