

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДИДАКТИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ НАВЧАЛЬНОЇ СИСТЕМИ: СВІТОВИЙ ДОСВІД ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Рожественська Діна Борисівна,

науковий співробітник

Інституту інформаційних технологій і

засобів навчання НАПН України.

Поява дистанційного навчання як однієї з технологій безперервної післядипломної освіти завдячує процесам модернізації і розширення освітніх послуг у відповідності до запиту суспільства на підвищення кваліфікації та професійного розвитку; саме цей спосіб підвищення кваліфікації є найбільш ефективним та економічно виправданим для отримання заздалегідь обумовленого обсягу знань. Проте, на жаль, і досі у світовому науковому співтоваристві ще не склалося єдиної точки зору на розуміння сутності та особливостей навчання у електронному середовищі, його форм, методів і засобів організації, критеріїв оцінки його ефективності. Тож вивчення світового досвіду щодо впровадження дистанційного навчання та врахування його психологічних особливостей дозволить здійснювати ефективну імплементацію його в Україні з найменшими втратами у якості навчання та у його результативності.

В Україні дистанційна форма навчання є однією з відносно нових організаційних форм підвищення кваліфікації у системі післядипломної освіти, яка дозволить успішно реалізовувати професійне вдосконалення, формувати психологічну та управлінську культуру фахівців, їх компетентність, тож вивчення наявного світового доробку є надзвичайно важливим. Вітчизняні дослідники зазначають, що основним напрямком реалізації механізмів постійного впливу на професійний розвиток кадрів освіти є саме впровадження дистанційних форм навчання [5]. Цей процес

забезпечить поступальне зростання службової кар'єри педагогічних працівників, їх професіоналізму, розвиток творчого потенціалу особистості та її самореалізації в управлінській, педагогічній діяльності [1]. До того ж, перші спроби впровадження очно-дистанційних форм підвищення кваліфікації показали, що така форма підвищення кваліфікації та професійного розвитку дає можливість науково-педагогічним працівникам Університету менеджменту освіти та керівним педагогічним кадрам системи освіти оперативно оновлювати знання, вміння, навички та раціонально запроваджувати у їх практичну діяльність, розвивати здібності та формувати вміння ухвалювати оптимальні самостійні рішення у практичній діяльності, сприяє особистісному творчому зростанню [1].

Дистанційне навчання, як і традиційне, вимагає відтворення у своєму проектуванні класичних дидактичних компонентів навчальної системи. Зупинимось детальніше на характеристиках кожного з цих компонентів.

1. Зміст навчального матеріалу та вимоги до його створення

Як стверджують фахівці, представлення змісту курсів дистанційного навчання – найважливіший компонент його підготовки. Як правило, зміст курсу представляється у вигляді розгалуженої гіпертекстової структури в понятійній частині («енциклопедичне» представлення), а також в логіці викладу навчального матеріалу; інформаційні матеріали при цьому подаються із використанням можливостей мультимедійного представлення (анімація, графічні вставки, відеоряд тощо) [2]. Тож розробка та створення навчальних курсів для дистанційного навчання, так само як і організація цієї діяльності у мережі, вимагає скоординованої роботи цілої команди спеціалістів. Перш за все, це викладачі, автори навчального матеріалу, програмісти, експерти з оформлення Web-сторінок, редактори, адміністратори та спеціалісти з маркетингу. На процес створення курсу впливає ціла низка факторів, таких, як наявність нових навчальних технологій, навчально-методичних матеріалів, стан ринку освітніх послуг. [16].

У практиці дистанційної освіти використовуються різні форми представлення навчального матеріалу.

Так, традиційний «лекторський» стиль викладання, хоча і використовується ще зокрема у вступних, оглядових, проблемних та інших типах відеофільмів, проте все активніше витісняється можливостями відеосервісів та відеозв'язку в он-лайн режимі (наприклад, вебінарами). А практичне різноманіття змісту навчального матеріалу, авторських методик, форм дистанційного навчання, як зазначає Кроль В. із співавторами, ставить перед розробниками продуктів дистанційного навчання питання двох типів. Перший з них – дидактичні задачі покращення викладу змісту тієї чи іншої теми, другий – розробка нових форм представлення навчального матеріалу, який передбачає детальний аналіз «еталонних» навчальних продуктів, створених провідними педагогами та фахівцями предметної галузі [3].

Хоча й існують добре складені у сценарному та режисерському плані телелекції та відеофільми і на них покладаються надії покращення якості навчання, проте кожний фільм такого роду – авторський результат і його прийоми не можуть бути автоматично використані в розробці інших відеофільмів. Саме тому науковці зацікавилися такими формами представлення навчального матеріалу, які є незалежними від змісту даних, що їх необхідно викласти. До таких форм відносяться: 1) методика «конспект-вікно» (по суті: відеофільм+короткий конспект фільму); 2) методика «древо-структури» (відеофільм+розгорнутий план лекції); 3) методика «титрової строки» (відеофільм має приховане зображення із блоком текстових матеріалів) [3].

Важливо зазначити, що можливості інформаційно-комунікаційних технологій вже зараз дозволяють при створенні навчальних матеріалів враховувати психологічні особливості груп учнів з різними типами мотивацій, особливостями сприймання, мислення та запам'ятання [3].

Проте зміст навчального матеріалу змінюється не тільки якісно, але й кількісно. Так, необхідно враховувати, що зростання обсягу інформації у

навчальному процесі ускладнює основне завдання викладача – управління навчанням із використанням зворотного зв'язку з учнями на основі діагностики знань та вмінь, виявлення причин виникнення помилок та розробки способів їх усунення [6]. Тож розглянемо більш детально роль викладача в дидактичній системі дистанційного навчання.

2. Роль викладача (тьютора)

Застосування дистанційних навчальних технологій вимагає удосконалення системи тьюторства. Викладач поряд з підтримкою слухача при виконанні завдання повинен стимулювати його інтерес до процесу навчання та мотивацію. Вважається, що викладачу в процесі дистанційного навчання потрібно направляти, інструктувати, демонструвати та пояснювати в ході навчання, а також заохочувати або критично оцінювати результати [Standen P.J., Brown D.J., Cromby J.J., 2001].

Аналіз змін у місці й ролі викладача у дистанційному навчанні стимулюється не тільки виключно практичними потребами, але й розглядається як частина методологічного розуміння всієї концепції такої форми навчання. Так, один із головних методологів дистанційної освіти І. Баас відводить ролі тьютора центральне місце в своїй концепції дистанційного навчання і фокусує основну увагу на ролі тьютора (дистанційного педагога-куратора). Це переконання дослідника було засноване на власній практиці здійснення дистанційного навчання, яка показала, що вже на самому початку навчання учень потребує допомоги, яка, своєю чергою, і дозволяє підвищити мотивацію учня у навчанні. І хоча І. Баас не дає рекомендацій з використання результатів своїх досліджень, його ідеї щодо центральної ролі тьютора і його основного завдання у вигляді психолого-педагогічного забезпечення дистанційного навчання знаходять свій розвиток у теорії та практиці як такі, що забезпечують успішність дистанційного навчання.

3. Комунікація в дистанційному навчанні

Викладачі, студенти та відносини, які виникають між ними, вкрай важливі для розуміння будь-якої навчальної системи, у тому числі й для дистанційного навчання [20].

Проблема комунікації у дистанційному навчанні виникла не випадково. Низка досліджень, які прагнули порівняти якість навчання у традиційній та дистанційній формах зіштовхнулися з тим, що досвід, якого набуває слухач у традиційному навчанні, докорінно відрізняється від досвіду того, хто навчався дистанційно [21]. Тож, заради чистоти експериментів, щоб можна було б порівняти кінцеві результати навчання, з'ясувалося, що необхідно вирішити проблему: як і за допомогою яких технологій, перенести до дистанційного навчання все те, що так цінується у традиційному – людське спілкування та соціальну присутність у класі. Відомо, що у таких випадках використовують відео- та телеконференції або рідкі зустрічі «обличчям до обличчя». І, зазвичай, дослідники вважають, що Інтернет-дискусії (онлайн дискусії тощо) цілком замінюють аудиторні семінари. Різні точки зору на цю проблему викладені далі.

Перш ніж перейти суто до аналізу особливостей комунікації у дистанційному режиму важливо пригадати, що для їх пояснення використовується поняття відстані у спілкуванні. Цим визначенням ми завдячуємо М.Муру, який у 1983 році ввів поняття «відстань взаємодії» (Transactional distance), яким прагнув більш точно відобразити відносини між викладачем і тим, хто навчається. Цим поняттям описують дистанцію у відносинах між двома партнерами у освітньому процесі і визначають активність взаємодії інструкторів, студентів та освітнього середовища (Чен Ю-Джейн, 2001, [13]), а також підкреслюють, що ця відстань не є географічним феноменом, а освітнім, педагогічним та психологічним.

У 1989 році М. Мур розглядав три основні види спілкування (або взаємозв'язку) під час дистанційного навчання, а саме:

1. «Студент – інструктор». Цей вид спілкування передбачає мотивацію, зворотній зв'язок та діалог між студентом та викладачем.

2. «Студент – навчальний матеріал». Метод отримання студентами інтелектуальної інформації.
3. «Студент – студент» – обмін інформацією, ідеями та діалоги між студентами курсу [13].

Із розвитком інформаційних технологій з'явився новий, четвертий, вид спілкування «студент-інтерфейс», тобто взаємозв'язок між студентом і технологічним посередником для подальшого засвоєння змісту навчального курсу, взаємодії з інструкторами й іншими студентами.

Важливо зазначити, що ці взаємовідносини є динамічними, тобто вони змінюються протягом навчального курсу. За ступенем того як студент отримує знання та відповідну впевненість в собі, його автономність зростає. Одночасно змінюється і структура роботи викладача або інструктора. Таким чином, дистанція взаємодії між викладачами і студентами залежить від досвіду студента, його знання предмету, а також від мотивації і готовності до навчання, складності навчальної дисципліни та обсяг програми. Вона змінюється не тільки протягом навчального курсу, семестра або академічного року, вона змінюється постійно, у кожний момент навчання [20].

Більшість дослідників погоджуються з тим, що можливості комунікаційних технологій у процесі дистанційного навчання дозволяють слухачам брати участь в дискусіях без будь-яких обмежень і це є беззаперечною перевагою такої форми навчання. В першу чергу, використання дискусій у дистанційному навчанні надає рівного доступу до участі в них, оскільки можна встановити мінімальну та максимальну кількість повідомлень, якими можуть обмінятися слухачі. По-друге, виявилось, що сервіси на кшталт чатів є ефективним способом стимулювати сором'язливих (інтровертів) брати участь в дискусіях (за результатами дослідження, проведеного в Університеті штату Пенсильванія (Pennsylvania State University)). Ці слухачі, що, як правило, зосереджені на собі, в таких дискусіях можуть «відкритися» та активно працювати [10].

Подібну думку про позитивний вплив на слухачів середовища дистанційного навчання та його комунікаційних сервісів підтримують і представники й інших університетів. Наприклад, У. Клемм, професор-невропатолог, який працює у Техаському A&M University і спеціально займається вивченням поведінки слухачів в онлайнному середовищі, також вважає, що багато слухачів більш комфортно почувають себе саме там, а не на аудиторних заняттях. Втім він дійшов висновку про те, що слухачам більше подобаються не дискусії, що проводяться у реальному часі на чатах, а такі технології («онлайнві бюлетені»), які дозволяють їм брати участь у дискусіях у будь-який зручний час. Він також з'ясував, що ціла низка слухачів не буде брати участі в дискусіях, якщо викладач не вимагає цього і не слідкує за тим, щоб всі слухачі відмітилися на чатах [10].

По-третє, можливість обговорень за рахунок комунікаційних технологій у дистанційній формі навчання дозволяє торкатися доволі болючих, чутливих та/або спірних тем, які, зазвичай, важко обговорюватися в особистісному спілкуванні. Така онлайнна інтерактивність дає можливість задавати питання та відчувати себе у безпеці.

По-четверте, в умовах дистанційного навчання за будь-якою моделлю надзвичайно важливо, щоб всі учасники навчального процесу за короткий термін стали співтовариством однодумців. А це можливо тільки засобами комунікативних сервісів [4].

Проте існують і протилежні думки. Так, викладачі Кентерберійського університету Нової Зеландії, висловлюють стурбованість з приводу використання онлайнних дискусій у процесі навчання. Вони вважають, що у більшості онлайнних дискусійних форумів відсутня технологічна підтримка процесу розвитку індивідуального (персоналізованого) пізнання. В результаті, учасники дискусії або перевантажуються надмірно великим обсягом інформації (у випадку, якщо у них є мотивація до участі в дискусії), або просто не володіють більшою частиною питань, що обговорюються. Це явище є наслідком колективної природи подібного представлення знань [12].

В першу чергу необхідно зазначити, що авторська позиція чітко розмежовує об'єктивне пізнання як колективне та суб'єктивне пізнання як індивідуальне розуміння, і вводить певні поняття, що можуть бути когнітивними зв'язками, які дозволять переводити колективні презентації в індивідуальне розуміння та/або навпаки. Автори нарікають, що аналіз існуючих онлайн-ових дискусійних форумів показав, що в них існує цілий ряд механізмів презентації колективного пізнання, що підтримує групи або великі колективи учнів. Ці механізми, втім, не ведуть до перетворення колективних знань у суб'єктивні [12].

Наразі автори мають теоретичне уявлення щодо ідеального онлайн-ового дискусійного середовища, де слухачі мають доступ, як до колективних, так і до індивідуальних презентацій знань; більш того вони повинні мати можливість порівнювати і таким чином накопичувати нові знання. В основі їх ідеї – стимулювання слухачів брати активну участь в дискусіях, а також створення системи дискусій, за якої слухач може робити анотовані ремарки з приводу того, чому він не долучається (до дискусії, або навпаки, долучається і включає відповіді на певні питання). Проте автори дослідження переконані, що потрібні подальші дослідження щодо цього [12].

4. Учень/студент/слухач у навчальній системі

Коли мова йде про суб'єкта навчання, то потрібно пам'ятати, що дистанційне навчання – це процес, в першу чергу, активний саме для його учасників (а не для тьютора). Самостійну роботу слухача професор Northwestern University Р. Шенк називає ключем до ефективного дистанційного навчання.

Відносно досліджень суб'єкта дистанційного навчання існують різні, важко поєднувані, дослідження.

В першу чергу, дослідниками перераховуються особливості когнітивної сфери слухачів, особистісної сфери, мотивації, навичок вчитися тощо. Так, Рокенбах Б. та Алманьо С. вважають, що для успішного

отримання дистанційної освіти потрібно не тільки наявність зовнішніх регуляторів поведінки студентів. Одним з головних факторів, за їх думкою, тут є саморегуляція поведінки слухачів, оскільки зміст онлайн-курсів так само складний, як і зміст традиційних навчальних курсів. Успішне засвоєння цього змісту вимагає від слухачів достатнього ступеня зрілості та самодисципліни [19].

По-друге, вказується на те, що наявні на даний момент технології дозволяють відтворити в середовищі дистанційного навчання до 30 різних варіантів навчання, підібрати індивідуальний стиль навчання слухача, найбільш властивий для нього [7]. Н. Сонвалкар, голова Education Media Creation Center при Массачусетському технологічному інституті, директором-засновником Hypermedia Teaching Facility в цьому інституті й головуєючий компанії «Intelligent Distance Learning System», яка спеціалізується на розробці програм дистанційного навчання та використання комп'ютерів у педагогічних цілях, стверджує, що дистанційне навчання дозволяє використовувати дві різні стратегії навчання: 1) отримання знань шляхом використання різноманітних технічних засобів – тексту, графіки, аудіо, відео, анімації та імітації, та 2) використання фундаментальних навчальних моделей, такі як учнівство, випадкове, індуктивне та дедуктивне отримання знань, отримання знань на основі відкриттів.

Звертає увагу на потенціал індивідуалізації дистанційного навчання також дослідження Дж. Давида, який стверджує, що краще за все навчання відбувається тоді, коли у слухача задіяна домінуюча система сприйняття та обробки інформації. Він також ставить питання про те, як інформаційні та комунікаційні технології можуть удосконалювати процес навчання людей у відповідності до їх індивідуальних здатностей до пізнання дійсності. І вважає це можливим, якщо технології застосовуються цілеспрямовано, одночасно зі знаннями індивідуальних можливостей кожного [8].

Подібне дослідження, що пов'язує впровадження інформаційно-комунікаційних технологій та індивідуалізацію навчання, було проведене Магулосем Г. із співавторами й показало, що успішність навчання у дистанційній формі залежить від таких змінних, як стать, вік, минулий досвід, дисциплінованість. Особливе значення має навчальний стиль, властивий для того чи іншого учня [18]. Автори наголошують на тому, що разом із новими технологіями з'явилися і нові можливості індивідуалізації навчання, перш за все, в галузі способів та швидкості подання навчального матеріалу. Основний принцип індивідуалізованого навчання полягає в тому, що не існує єдиної навчальної стратегії, яка було б найкращою для всіх учнів. Отже, вважають автори, методи подання матеріалу повинні враховувати індивідуальні особливості учнів.

Відомо, що, свого часу, Каррі (1987) поєднав навчальні стилі у три категорії: 1) переваги, пов'язані із навчальним середовищем; 2) стиль обробки інформації; 3) навчальні переваги, пов'язані з особистісними особливостями. До цього списку пізніше було додано: 4) навчальні стратегії (характерний/властивий для індивіда план дій для засвоєння матеріалу); 5) когнітивні стратегії (план дій для організації та обробки інформації).

Найбільш відому спробу поєднати різні уявлення про навчальні стилі здійснили Райдінг та Чіма (1991). Вони розробили модель когнітивних стилів, які мають два виміри: цілісність – аналітичність та вербальність – образність. До цілісності – аналітичності ними був віднесений і такий відомий когнітивний стиль як полезалежність – полenezалежність.

Знання особливостей навчального стилю користувача може бути основою для адаптації будь-якої навчальної системи. У розробці такої системи можна поєднувати два протилежних підходи: більш директивний стиль, коли в центрі процесу стоїть той, хто навчає (характерний для традиційних систем), і більш гнучкий стиль, коли в центрі процесу стоїть той, хто навчається (характерний для гіпермедійних систем). Таким чином, адаптація може здійснюватися на рівні того, хто навчає, та/або на рівні того,

хто навчається. Баланс цих двох підходів є тонкою проблемою, яку необхідно враховувати у розробці відповідних навчальних систем [18].

В цілому, науковці зазначають, що специфіка розвитку мотивації залежить від розвитку навичок вчитися, самоорганізації, саморегуляції і т.д. тобто особистісного розвитку взагалі. Дистанційне навчання дає можливість включати професійну орієнтацію у якості провідної компоненти індивідуалізації навчання. Методика відкритої освіти формує почуття відповідальності та ставить того, хто навчається перед необхідністю не тільки самостійно добувати знання, але й застосовувати їх для розв'язання конкретних професійно значущих проблемних ситуацій.

Як зазначає, наприклад Рокенбах та Алманьйо, для успішного отримання дистанційної освіти потрібно не тільки наявність зовнішніх регуляторів поведінки слухачів. Одним з головних факторів тут є саморегуляція їх поведінки, оскільки зміст онлайн-курсів так само складний, як і зміст традиційних навчальних курсів. Успішне засвоєння цього змісту вимагає від слухачів достатнього ступеня зрілості та самодисципліни [19].

В наявній літературі з проблематики дослідження представлені тільки окремі спроби дослідити мотивацію навчання в умовах використання ІКТ. Так, Юн визначив, що мотивація <дорослих користувачів електронних програм навчання> до навчання залежить від: навичок роботи на комп'ютері та в Інтернеті, ініціативності слухача, його уявлень про способи отримання винагород та уникання покарань, адекватності структури та змісту навчального продукту та способів оцінки прогресу навчання тьюторами [17].

Дослідники нових моделей професійної освіти, а також нових форм електронного навчання та факторів, що на нього впливають, професор Б. Колліс та його асистент К. Уїнніпс, викладачі Твентського Університету (University of Twent) в Нідерландах [16] вивчають стратегії, спрямовані на те, щоб навчання та навчальний простір на робочих місцях створювали більш продуктивні знання. Ними описані різноманітні стратегії для отримання

продуктивних знань. При цьому, під продуктивними знаннями автори розуміють такі знання, що можуть постійно використовуватися у розв'язанні нових проблем або ситуацій, що виникають у професійній діяльності [11].

Автори пропонують два різних сценарії навчання, які дозволяють збільшити продуктивність знань і, таким чином, підвищити кваліфікацію слухача на робочому місці. Така авторська модель вже знайшла свою реалізацію у п'яти різноманітних дослідницьких проектах, що їх автори проводять в мультинаціональних корпораціях. Вони також апробовані у навчальному процесі Твентського університету [11].

Часто до проблеми вивчення мотивації в очно-дистанційній формі навчання підходять з іншого боку, а саме – через певні недоліки такої форми навчання. Так, Зіглер, провідний спеціаліст в галузі електронного навчання і управління навчальним процесом в компанії «Accenture» і член редакційної колегії віртуального журналу «E-Learning», зазначає, що останнім часом в пресі серед недоліків дистанційного навчання, як правило, наводяться наступні: труднощі управління інфраструктурою змісту електронного навчання, відсутність привабливості змісту навчального курсу, ненадійність електронної передачі інформації.

Проте автор не згодний з таким трактуванням і намагається розібратися в проблемах дистанційного навчання. Він вважає, що розробники програм та навчальних онлайн-курсів настільки захоплені самим процесом створення цих продуктів, що зовсім не враховують потреби і здібності майбутніх слухачів. При розробці програм часто використовуються такі найновіші технології, які достатньо складні для сприйняття користувачами. Зміст навчального матеріалу також буває надлишково складним для засвоєння.

Зіглер, розглядаючи недоліки навчальних курсів для підвищення кваліфікації персоналу різних організацій, формулює обов'язковою вимогою акцент на основній меті подібного навчального курсу, а саме: результатом цього навчання повинно бути підвищення робочої кваліфікації того, хто

навчається. І стверджує, що для того, щоб досягти цієї мети, розробники програм повинні чітко уявляти, на кого розраховані їх програми; вони повинні чітко визначати, що потенційні слухачі повинні робити, а не що вони знають.

Зіглер формулює також й інші вимоги до розробників, дотримуючись своєї концепції «дизайну курсу з концентрацією на користувачі». Так, за його думкою, автори онлайн-навчальних курсів (для дистанційного та/або очно-дистанційного навчання) повинні виявити пряме співвідношення між змістом курсу та поведінкою слухачів, поставивши себе на місце слухача і через таке моделювання визначити його щоденні завдання. Для цього розробники повинні мати відповідний досвід і добре знати задачі, що стоять перед ними. Крім того, вони повинні орієнтуватися і на досвід, наявний у майбутніх користувачів [23].

Маклохлін та Люка [18] в своїх роздумах про забезпечення ефективності навчання у професійному онлайн-середовищі відштовхувалися від думки про те, що за очного навчання спільна праця слухачів в групах вважається однією з ефективних педагогічних методик, яка розвиває в них здатності до аналізу та комунікативному спілкуванню. Це досягається завдяки груповій роботі, присутності викладача в аудиторії, використанню системи завдань, що їх надає викладач, а також завдяки тому, що він сам бере в них участь. Саме тому, допоміжні засоби ІКТ, що сприяють розвитку діалогу, роботі в мережі в режимі онлайн, груповим заняттям повинні бути підтримані різними педагогічними методиками і встановленням клімату довіри та відкритості, розв'язанням конфліктів та підтримкою учнів (в тому числі і формуванням системи мотиваційних чинників), а не обмежуватися тільки такими факторами, як: а) присутність викладача як такого, що визначає завдання та б) наявністю інтерактивного зв'язку [18].

Подібної точки зору дотримуються Девідсон-Шиверс із співавторами [14] відповідно того, що онлайн-курси вимагають не тільки іншого дизайну і методики викладання, але й іншої форми участі слухачів,

спілкування їх між собою та викладачами. Онлайнове навчальне середовище вимагає не тільки активної, але й інтерактивної участі за допомогою обміну ідеями з усіма учасниками дискусії [14].

Окрім мотиваційних чинників на успішність навчання в умовах очно-дистанційного навчання впливають також такі індивідуальні особливості дорослих користувачів, як: освітній рівень, наявність попереднього досвіду використання комп'ютерних технологій, в тому числі й для навчання на базі Інтернету, тривалість поточного курсу навчання, що обумовлена отримання кредиту на освітні потреби [16].

Окрім цього, Юном виділяється додатково такий фактор впливу на успішність навчання в електронному середовищі, що включає: досвідченість педагога-інструктора, рівень взаємодії (інтеракції) між тьюторами та слухачами, наявність критичної інтерактивності, наявність підтримки з боку тьютора та менеджерів навчальної програми, особливості навчального співтовариства (спільноти), наявність надійного зворотного зв'язку, навички володіння мовою, на якій провадиться навчання, специфіка предмету, що вивчається, глибокий або поверхневий підхід до навчання, розміри віртуального класу. Окремо дослідником вказується на такий фактор як ступінь соціальної інтеграції: наявність вільного від роботи часу для навчання, наявність підтримки з боку друзів та сім'ї, стабільність умов навчання [16].

Підсумовуючи, треба зазначити, що більшість оптимістичних прогнозів щодо впровадження дистанційних технологій у професійне навчання не справдилося. Так, передбачалося, що професійне навчання буде відбуватися такими темпами, що вже з 2006 року 95% буде відбуватися саме засобами дистанційних технологій, проте реальність виявилася дещо іншою. У першу чергу це сталося внаслідок того, що в фокусі уваги установ, які здійснювали навчання були технічні та технологічні умови його забезпечення, а не якість самих навчальних курсів та їх психолого-педагогічне забезпечення. Можна зробити висновок, що для створення успішного навчального процесу

знадобиться спільна робота фахівців різних галузей, яка допоможе врахувати всі його аспекти. Серед питань, зокрема, що є важливими для врахування психологічних особливостей дистанційного навчання, є вивчення впливу методик викладання на індивідуальні стилі засвоєння навчального матеріалу, на залучення слухачів до навчальних спільнот, зміна природи соціальної присутності в онлайн-навчанні, тобто найважливіші аспекти інтерактивного спілкування на відстані.

Література

1. Даниленко Л., Чміль А., Розмариця В. Очно-дистанційне навчання у практиці роботи ЦППО / Л. Даниленко, А. Чміль, В. Розмариця // Післядипломна освіта в Україні. – № 2. – 2006 – С. 42-46.
2. Елизаров А.А., Ястребов Л.И., Гужеля Д.Ю. Дистанционное образование. Характеристика понятия / А.А. Елизаров, Л.И. Ястребов, Д.Ю. Гужеля // Информационное общество. – 2005. – № 4. – С. 30-35.
3. Кроль В., Колоколов А., Сотникова Е. Формы представления видеопродукции в ДО / В. Кроль, А. Колоколов, Е. Сотникова // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С. 77-83.
4. Педагогические технологии дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Е.С.Полат, М.В.Моисеева, А.Е.Петров и др.] ; под ред. Е.С.Полат. – М.: Издательский дом "Академия", 2006. – 400 с. – С. 157.
5. Романенко М.І. Методологічні зміни у післядипломній педагогічній освіті України в контексті соціально-економічних та освітянських реформ / М.І. Романенко // Післядипломна освіта в Україні. – № 2. – 2002. – С. 3-7.
6. Ширшов Е.В. Нейросетевые технологии в оценке качества подготовки специалистов в вузе / Е.В. Ширшов // Педагогическая информатика. – 2003. – № 4. – С. 89-93.
7. Arnone M. Online education must capitalize on student's unique approaches to learning, scholar says [Електронний ресурс] / М. Arnone // Режим доступу: <http://chronicle.com/free/2002/03/2002030401u.htm>.
8. Davitt J. I learn by eye, you learn by ear [Електронний ресурс] / J. Davitt // Education Guardian. – 2004. – March 9 – Режим доступу: <http://education.guardian.co.uk/elearning/story/0,10577,1164792,00.html>
9. Carnevale D. Study assesses what participants look for in high-quality online courses / D. Carnevale // The chronicle of higher education. – 2000. – October 27. – V. – XLVII. – № 8. – P. A46.
10. Carnevale D. Introverts do well in online chats, study concludes [Електронний ресурс] / D. Carnevale // The Chronicle of Higher Education. – 2003. – Vol. 50, № 16. – P. A 29 – Режим доступу: <http://chronicle.com/weekly/v50/i16a02902.htm>

11. Collis B., Winnips K. Two scenarios for productive learning environment in the workplace / B. Collis, K. Winnips // British journal of educational technology. – 2002. – V. 33. – № 2. – P. 133-148.
12. Chen D., Hung D. Personalised knowledge representation: the missing half of online discussions / D. Chen, D. Hung // British journal of educational technology. – Oxford. – 2002. – V. 33. – № 3. – P. 279-290.
13. Chen Yau-Jane. Dimensions of transactional distance in the World Wide Web learning environment: a factor analysis / Yau-Jane Chen // British journal of educational technology. – 2001. – V. – 32. – № 4. – P. 459-470.
14. Davidson-Shivers G., Morris S., Sriwongkol T. Gender differences: are they diminished in online discussions? / G. Davidson-Shivers, S. Morris, T/ Sriwongkol // International Journal on E-learning. – Norfolk. – USA. – 2003. – V. 2. – № 1. – P. 28-36.
15. Hughes G., Hay D. Use a concept mapping to integrate the different perspectives of designers and other stakeholders in the development of e-learning materials / G. Hughes, D. Hay // British journal of educational technology. – 2001. – November. – V. 32. – № 5. – P. 557-569.
16. Jun J. Understanding E-Dropout / J. Jun // International Journal on E-Learning. – 2005. – Vol. 4, № 2. – P. 229-240.
17. Magoulas G.D., Papanikolaou K., Grigoriadou M. Adaptive Web-based Learning: Accommodating Individual Differences through System's Adaptation / G.D. Magoulas, K. Papanikolaou, M. Grigoriadou // British Journal of Educational Technology. – 2003. – Vol. 34, № 4. – P. 511-527.
18. McLoughlin C., Luca J. A learner-centered approach to developing team skills through web-based learning and assessment / C. McLoughlin, J. Luca // British journal of educational technology. – Oxford. – 2002. – V. 33. – № 5. – P. 571-582.
19. Rockenbach B., Almagno S. Distance education: some of the unasked and unanswered question / B. Rockenbach, S. Almagno // International information and library review. – L. – 2000. – V. – 32. – № 3/4. – P. 453-461.
20. Saba F. Understanding distance educational systems methodology [Электронный ресурс] / F. Saba // Режим доступа: <http://www.distance-educator.com/saba/modules.php?op=modload&name=EZCMS&file=index&> (2003. May 29)].
21. Shearer N. No significant difference and distance education [Электронный ресурс] / N. Shearer // Режим доступа: http://www.distance-educator.com/de_ezine/article.php?sid=182.
22. Van J. Adding more people to online education equation [Электронный ресурс] / J. Van // Режим доступа: <http://chicagotribune.com/business/chicago0202110006feb11.story>
23. Ziegler R. What's wrong with distance learning [Электронный ресурс] / R. Ziegler// Режим доступа: <http://www.elearningmag.com/elearning/articleDetail.jsp?id=41963>