

ЛИЧНОСТНЫЙ ПРОФИЛЬ ПЕДАГОГА ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бакаева И. А.

В статье представлены результаты эмпирического исследования педагогов дистанционного образования. С помощью контент-анализа педагоги были разделены на группы по критериям отношения к самостоятельной деятельности учащихся. Выделены группы по когнитивному, эмоциональному, поведенческому критериям. Исследование личностных сфер педагогов из трех групп, таких как сфера самооотношения и самооценки и сфера межличностных отношений, помогло выявить личностные и межличностные особенности педагогов дистанционного образования, характерные для наиболее эффективных представителей данной группы. Автором описываются личностные особенности педагогов выделенных групп, такие как самооотношение, представления о собственных качествах, самооценка; установлены различия в системе межличностных отношений. Делаются выводы о предрасположенности определенного типа личности педагога к использованию технологий инициации самостоятельной деятельности, в частности дистанционной технологии.

Автор делает вывод о том, что педагоги дистанционного образования делятся на более компетентных в вопросах технологий инициации самостоятельной деятельности учащихся педагогов и менее компетентных. Подчеркивается важность вывода о том, что у респондентов выявлен разный уровень систематичности применения технологий самостоятельной деятельности в практике, что отражается на эффективности работы, в частности – на сохранности контингента учащихся. В статье приводятся общие закономерности личностных профилей всех педагогов дистанционного образования, такие как положительное самооотношение, средние показатели по факторам личностной силы, оценки, низкие значения активности, преобладает направленность на задачу и низкие показатели по шкале «общительность», т. е. выбор дистанционной формы является не случайным фактом в биографии педагогов. Приводятся также описания достоверных различий относительно таких качеств, как требовательность, организованность, сильная воля, энергичность. Теоретические и эмпирические выводы обосновывают идею, что у педагога дистанционного образования преобладает определенный тип личности, причем у более эффективных в этой области педагогов данные личностные черты выражаются более ярко.

Ключевые слова: личностный профиль, дистанционное образование, самостоятельная деятельность, педагоги, компетентность, отношение, эффективность.

Проблема развития и эффективности дистанционного обучения является актуальной в России на протяжении последних пяти–десяти лет. Электронные технологии завоевали прочное место во всех областях жизни, в том числе в образовании. По сравнению с зарубежными странами, где дистанционное обучение в высшей школе, в дополнительном образовании используется очень активно и уже не нуждается в доказательной базе, в нашей стране развитие дистанционных образовательных технологий до сих пор находится на этапе становления и развития. Особенно это касается дистанционного обучения школьников. Практически нет работ, изучающих психолого-педагогические основы дистанционного обучения школьников [1, 7, 10, 14, 16].

Перед учеными и практиками встают следующие проблемы [2, 3, 4, 6]: поиск эффективных технологий реализации дистанционного образования для лиц с разным уровнем онтогенеза, определение факторов готовности педагогов и учащихся к эффективному обучению в процессе дистанционного образования, выявление необходимости и особенностей психологического сопровождения дистанционного образования и др.

В нашем исследовании мы ставили целью изучение отношения педагогов к технологиям инициации самостоятельной деятельности учащихся в дистанционном образовании, а также выявление личностного профиля педагога дистанционного образования, эффективно реализующего технологии самостоятельной деятельности учащихся в дистанционном образовании [9, 15].

Под образовательными технологиями, вслед за Н. В. Бордовской, А. А. Реаном, мы понимаем систему деятельности педагога и учащихся в образовательном процессе, построенную на конкретной идее в соответствии с определенными принципами организации и взаимосвязи целей – содержания методов. В опыте работы школ, вузов и других образовательных систем используются различные виды образовательных технологий [6].

Педагогическая (образовательная) технология есть продуманная во всех деталях модель совместной учебной и педагогической деятельности по проектированию, организации

и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающихся и педагога. Педагогическая технология предполагает реализацию идеи полной управляемости учебного процесса [11].

Тогда технологии инициации самостоятельной деятельности учащихся – это система деятельности педагогов и учащихся в образовательном процессе, построенная с целью развития у учащихся самостоятельной деятельности в соответствии с принципами развития познавательной самостоятельности и использующая определенный набор методов, в частности технологию дистанционного образования [2, 3, 13].

Эмпирическое исследование, излагаемое в данной статье, представляет собой попытку выявить эффективных в развитии самостоятельной деятельности учащихся педагогов и изучить их личностный профиль.

Методы и методики исследования

На первом этапе для дифференциации педагогов дистанционного образования по критерию эффективности работы и их отношению, мы использовали опросник, разработанный И. В. Абакумовой, И. А. Бакаевой, исследующий отношение педагогов к дистанционному обучению учащихся.

Контент-анализ ответов по данному опроснику [4, 5], где основными категориями мы выделили когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты отношения педагогов, выраженные в ответах, позволил выделить группы педагогов. Первая группа «Эксперты»: компетентные в теоретическом обосновании технологий самостоятельной деятельности, положительно относящиеся к данным технологиям, активно использующие технологии инициации самостоятельной деятельности в практике. Вторая группа – «Сомневающиеся» – педагоги также компетентные в теоретическом обосновании технологий самостоятельной деятельности, но при этом амбивалентно относящиеся к использованию данных технологий и соответственно ситуативно использующие их в практике. Третья группа «Скептики» – некомпетентные в теоретическом плане и не использующие технологии самостоятельной деятельности в практике.

Исследование личностных особенностей, самооотношения и самооценки осуществлялось с помощью опросника самооотношения В. В. Столина, С. Р. Панталева и методики «Личностный дифференциал» [12].

Также нами изучалась межличностная направленность, для чего мы использовали Оценку профессиональной направленности личности учителя (Е. И. Рогов), методику диагностики направленности личности Б. Басса (Опросник Смекала–Кучера).

Исследование проводилось на базе Регионального организационно-методического центра дистанционного образования одаренных детей, который функционирует на базе Областного центра дополнительного образования детей Ростовской области с 2012 г.

В исследовании приняли участие 52 преподавателя РОМЦ ДООД. Из них 81 % – преподаватели вузов, 19 % – педагоги ведущих школ и учреждений дополнительного образования. 68 % имеют ученую степень кандидата и доктора наук. 100 % преподавателей имеют высшее образование.

Возраст исследуемых от 27 лет до 71 года, средний возраст 38 лет. Научно-педагогический стаж исследуемых составляет от 3 до 49 лет. Средний срок педагогического стажа – 15 лет. 44 респондентов – женщины, что составляет 85 % исследуемых, 8 человек – мужчины, т. е. 15 %, соотношение мужчин и женщин составляет 5:1. Эти данные соотносятся с исследованием И. Н. Розиной, проведенном в 2002 г. В нем средний возраст респондентов из США составил 45 лет (возрастной диапазон – от 28 до 52 лет), из России – 34 года (возрастной диапазон – от 23 до 57 лет), причем соотношение мужчин и женщин составило 2:1 (Россия) и 1:4 (США) [6].

Среди респондентов – педагоги различных направлений и предметных дисциплин, условно разделим их по основным отраслям знания, таким как гуманитарные дисциплины – 17 человек, общественные дисциплины – 12 человек, естественнонаучные дисциплины – 23 человека.

Результаты исследования

На основе контент-анализа ответов на опросник, разработанный И. В. Абакумовой, И. А. Бакаевой, исследующий отношение педагогов к дистанционному обучению учащихся, мы

выявили следующее распределение педагогов по группам (таблица 1): 27 человек оказались в группе «Эксперты», 23 – «Сомневающиеся», 2 педагога – «Скептики».

Таблица 1.

Группы педагогов дистанционного образования

Группа	Характеристики группы	Количество респондентов
1.	«Эксперты» Компетентные, положительно относящиеся, активно использующие технологии инициации самостоятельной деятельности	27
2.	«Сомневающиеся» Компетентные, амбивалентно относящиеся, ситуативно использующие технологии инициации самостоятельной деятельности	23
3.	«Скептики» Некомпетентные. Положительно настроенные, не использующие технологии инициации самостоятельной деятельности	2

Большинство респондентов оказались достаточно глубоко компетентными, ориентирующимися в исследуемом вопросе, давали развернутые, аргументированные высказывания относительно самостоятельной деятельности учащихся, перечисляли технологии инициации самостоятельной деятельности, делились опытом использования технологий.

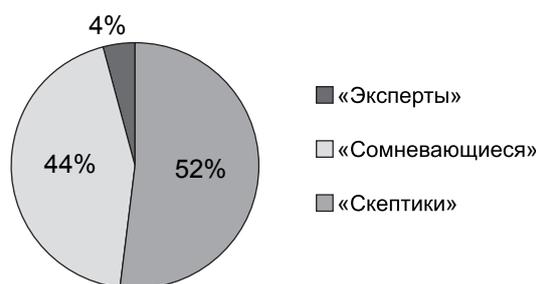


Рисунок 1. Группы педагогов дистанционного образования

Только двое респондентов оказались в группе некомпетентных, в их ответах сквозила очень скудная информация. Такие особенности можно также интерпретировать как закрытую позицию по отношению к исследованию или

экспериментатору. Но в любом случае, для исследования это неинформативная позиция. Мы предполагаем, что данная позиция вызвана либо принципиальными вопросами, связанными с профессиональной позицией педагога, либо защитными механизмами личности педагога. Данную группу мы назвали «Скептики». Педагоги данной группы положительно относятся к самостоятельной деятельности учащихся, но не применяют данный вид работы или скрывают применение данных технологий в своей практике (рисунок 1).

В выявлении отношения исследуемые разделились в группы практически равномерно: так, 60 % компетентных исследуемых относятся к организации самостоятельной деятельности учащихся положительно, 40 – амбивалентно.

Также проявилась тенденция в том, что компетентные испытуемые, амбивалентно относящиеся к организации самостоятельной деятельности, в 69 % случаев высказались, что используют технологии самостоятельной деятельности ситуативно.

Кроме того, мы проанализировали курсы педагогов дистанционного образования на предмет сохранности контингента учащихся, из соображений практической направленности исследования, т. к. проблема сохранения контингента учащихся является одной из наиболее значимых в реальной практике.

Статистический анализ данных по критерию «Сохранение контингента учащихся» показал значимые различия между группами, при $p = 0,01$ (критерий Манна-Уитни – 135). То есть, в группе «Экспертов» сохранность контингента выше, чем в других группах, и составляет в среднем 25 %, в то время как в группе «Стандарт» средняя сохранность 16 %, а в группе «Скептики» – 14 %.

Анализируя объективные факторы, такие как возраст, стаж, наличие ученой степени, делаем вывод, что «Эксперты», т. е. компетентные педагоги, положительно относящиеся и постоянно использующие в практике технологии инициации самостоятельной деятельности учащихся, – это люди более молодые по сравнению со второй группой. Так, в первой группе средний возраст – 36,8 лет. Стаж работы в первой группе также несколько ниже, составляет в среднем 12 лет, что может свидетельствовать

о более низком желании более опытных коллег использовать технологии самостоятельной работы. Ученую степень имеют 78 % педагогов – «экспертов» и только 48 % – педагогов группы «Сомневающиеся» (таблица 2).

Таблица 2.

Объективные показатели в группах педагогов

Группа	Количество респондентов	Стаж	Возраст	Уч. степень
1. «Эксперты»	27	12	36,8	78 %
2. «Сомневающиеся»	23	15	39	48 %
3. «Скептики»	2	29	51	100 %

Если говорить о педагогах «Скептиках», то средний возраст там более старший – 51 год, стаж работы также значимо выше – 29 лет. При этом ученую степень имеют 100 % исследуемых. Это еще раз подтверждает наше предположение о личностном характере отвержения технологий инициации самостоятельной деятельности учащихся (рисунок 2).

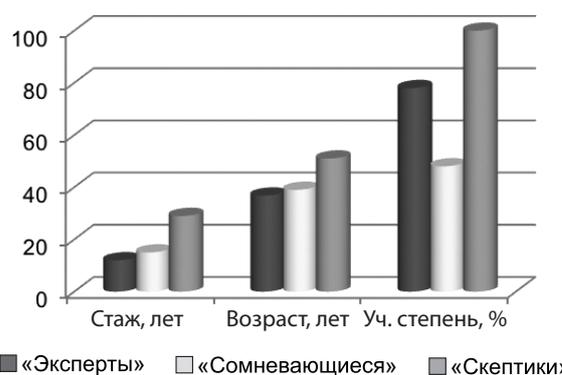


Рисунок 2. Распределение анкетных данных в группах педагогов

Соответственно, можно сделать вывод о том, что применение технологий инициации самостоятельной деятельности более предпочтительно для более молодых педагогов, а также педагогов более высокой квалификации, имеющих ученую степень. В то же время заметим, что проверка значимости различий по данным показателям не нашла статистического подтверждения, т. е. эти различия выявляются в данной конкретной выборке.

Исследование личностных сфер педагогов из трех групп, таких как сфера самоотношения и са-

моценки, и сфера межличностных отношений, помогло выявить личностные и межличностные особенности педагогов дистанционного образования, характерные для наиболее эффективных представителей данной группы.

Выявили, что достоверных различий по данным шкалам методики «Опросник самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантилеева» не выявлено в статистическом анализе. Тем не менее, возможно проанализировать некоторые тенденции, проявляющиеся по данному фактору.

Так, у педагогов группы «Эксперты» ярко выражены признаки самоуважения (88), аутосимпатии (83), ожидания положительного отношения от других (78), самоинтереса (80), самопринятия (83), самопонимания (90). Не выражен признак самообвинения (32).

У педагогов группы «Сомневающиеся» ярко выражены признаки самоуважения (88), аутосимпатии (83), самоинтереса (80), самопринятия (83), самопонимания (90). Не выражен признак самообвинения (32).

Отличие в тенденции заключается в неярко выраженном ожидании одобрения со стороны других у педагогов второй группы. Это подтверждает предположения о большей гибкости и независимости группы «Сомневающиеся».

В целом, можно говорить о положительном самоотношении педагогов дистанционного образования, что подтверждается и ярко выраженным интегральным фактором самоотношения, и многими ярко выраженными факторами, при этом невыраженным факторе самообвинения.

Это подтверждает теоретические предположения о том, что педагоги, относящиеся положительно к себе, более положительно относятся к учащимся, что в конечном итоге приводит к более эффективному обучению.

Анализ результатов по шкалам «Личностного дифференциала» показывает, что для всех педагогов дистанционного образования более присущ средний уровень проявления фактора личностной силы и оценки, а по фактору активности значения находятся на уровне границы низких значений. Это объясняет предрасположенность данной группы педагогов к дистанционному образованию, которое требует меньшей степени физической и эмоциональной активности, наличия в характере интровертированных черт.

Самооценка педагогами своих личностных черт в общем плане показала, что педагоги «Эксперты» называют более выраженными такие качества, как: «сильный», «добросовестный», «деятельный», «отзывчивый», «энергичный», «дружелюбный», «честный», «самостоятельный».

Педагоги «Сомневающиеся» оценивают себя такими характеристиками, как: «обаятельный», «сильный», «добросовестный», «деятельный», «отзывчивый», «энергичный», «дружелюбный», «честный», «самостоятельный».

Достоверно значимы отличия между группами «Эксперт» и «Сомневающиеся» по факторам «разговорчивый–молчаливый» (статистика Колмогорова–Смирнова –,348), «суетливый–спокойный» (статистика Колмо-

Таблица 3.

Средние значения и величина критерия Манна–Уитни по шкалам методики самоотношения

Группа	Шкала S интегральная	Шкала I Самоуважение	Шкала II Аутосимпатия	Шкала III Ожидание положительного отношения от других	Шкала IV самоинтерес	Шкала 1 самоуверенность	Шкала 2 отношение других	Шкала 3 самопринятие	Шкала 4 самоуководство, самопоследовательность	Шкала 5 самообвинение	Шкала 6 самоинтерес	Шкала 7 самопонимание
1. «Эксперты»	90	88	83	78	80	74	73	83	65	32	90	85
2. «Сомневающиеся»	90	85	79	70	85	74	72	77	75	31	81	80
Статистич. Критерий Манна–Уитни	275,000	265,000	256,000	310,000	252,500	296,000	306,500	282,500	217,000	306,000	275,000	265,000

Признак ярко выражен – Признак выражен – Признак не выражен

горова–Смирнова –,395). Оба фактора преобладают во второй группе. То есть, педагоги «Сомневающиеся» более склонны оценивать себя как разговорчивых и суетливых, нежели педагоги «Эксперты». Полученные данные позволяют говорить о том, что педагоги группы «Эксперты» менее открыты, разговорчивы, более упорядочены, направлены на себя, а педагоги «Сомневающиеся» более ориентированы на общение, для них важны качества, необходимые для общения, такие как обаятельность. Но в целом все-таки педагоги дистанционного образования скорее интроверты, нежели экстраверты.

Качественный анализ профессиональной направленности личности учителя (по методике Е. И. Рогова) показал, что педагоги дистанционного образования имеют преимущественную направленность на предмет. Причем в группе педагогов «Эксперт» эта направленность особо выражена по сравнению с другими. У педагогов «Сомневающиеся» направленность на предмет выражена в одинаковой степени с организованностью, интеллигентностью, мотивацией одобрения (таблица 4). То есть, среди педагогов «Экспертов» преобладает тип «предметника», для которого характерны наблюдательность, профессиональная компетентность, стремление к творчеству. Согласно имеющимся связям, велика вероятность существования и промежуточного типа «предметник–организатор», сочетающего в себе характеристики обоих этих типов. Возможно, что его отличим от «пред-

метника» будет более жесткая направленность учащихся на предмет и организация их деятельности именно внутри предметных знаний.

Среди педагогов «Сомневающиеся» нет такой преобладающей модели поведения педагогов, встречаются и «организаторы», и «предметники», и «интеллигенты». Различные направленности представлены более гармонично. То есть вновь проявляется более гибкое поведение, пластичный набор качеств.

Еще одной общей тенденцией являются низкие показатели по шкале «общительность» у всех педагогов дистанционной формы образования, т. е. выбор дистанционной формы является неслучайным фактом в биографии педагогов.

Проведенный статистический анализ показал значимые различия внутри выборки по шкале «организованность» при уровне значимости 0,01, у педагогов группы «Сомневающиеся» организованность развита выше, чем у группы «Эксперт», т. е. преобладают такие качества, как требовательность, организованность, сильная воля, энергичность.

Анализ результатов методики диагностики направленности личности Б. Басса (Опросник Смекала–Кучера) указывает, что у всех педагогов дистанционного образования преобладает направленность на задачу, которая выражается в заинтересованности в решении деловых проблем, выполнении работы как можно лучше, ориентации на деловое сотрудничество, способности отстаивать в интересах

Таблица 4.

Средние значения по шкалам и статистика критерия Колмогорова–Смирнова по методике
Профессиональная направленность личности учителя (Е. И. Рогова)

Группы		Шкала общительность	Шкала организованность	Шкала направленность на предмет	Шкала интеллигентность	Шкала мотивация одобрения
1. «Эксперты»		4,259259	5,37037	6,037037	5,666667	5,888889
2. «Сомневающиеся»		4,217391	6,913043	6,043478	6,434783	6,478261
Разности экстремумов	Модуль	,098	,548	,182	,224	,256
	Положительные	,087	,548	,182	,224	,256
	Отрицательные	–,098	,000	–,156	,000	–,074
Статистика Z Колмогорова–Смирнова		,346	1,930	,641	,789	,902
Асимпт. знч. (двухсторонняя)		1,000	,001	,805	,562	,390
а. Группирующая переменная: группа						

дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели. Наименее выражена у педагогов данной категории направленность на взаимодействие.

Значимых различий между группами статистическая проверка не выявила, т. е. данные выводы справедливы для педагогов дистанционного образования в нашей выборке независимо от группы компетентности.

Корреляционный анализ по шкалам методик Е. И. Рогова и Б. Басса показал, что имеется двухсторонняя обратная связь между показателями по шкале «направленность на предмет» (по методике Е. И. Рогова) и шкалой «направленность на себя» (Б. Басса), при уровне значимости 0,01 (таблица 5). То есть можно предположить, что в опроснике Е. И. Рогова под «направленностью на предмет» подразумеваются некоторые личностные аспекты готовности выполнять определенную деятельность, а не категория межличностных отношений. Также существуют значимые связи между шкалами внутри методики Б. Басса, обратная двухсторонняя связь

между шкалами «направленность на взаимодействие» и «направленность на себя», и обратная двухсторонняя связь между шкалами «направленность на задачу» и «направленность на себя», при уровне значимости 0,01.

Выявлена также обратная двухсторонняя связь между шкалой «интеллигентность» (по методике Е. И. Рогова) и шкалой «направленность на себя» (Б. Басса) при уровне значимости 0,05. Соответственно, мы понимаем, что «интеллигентность» в данном случае рассматривается как характеристика межличностных отношений, как компонент взаимодействия, а не как личностная черта.

И еще одна прямая двухсторонняя зависимость между шкалой «интеллигентность» (по методике Е. И. Рогова) и шкалой «направленность на взаимодействие» (Б. Басса) при уровне значимости 0,05. Что подтверждает предыдущий вывод.

Проанализировав личностный профиль педагогов дистанционного образования, мы увидели, что можно выделить более компетент-

Таблица 5.

Корреляции Пирсона по шкалам методики Е. И. Рогова, Б. Басса

		Рогов_Общительность	Рогов_Организованность	Рогов_Направленность на предмет	Рогов_Интеллигентность	Рогов_Мотивация одобрения	Басс_Направленность на себя	Басс_Направленность на взаимодействие	Басс_Направленность на задачу
Рогов_Общительность	Корреляция Пирсона	1	-,010	,145	-,099	-,112	-,095	,022	,103
	Знч. (2-сторон.)		,948	,314	,493	,440	,510	,882	,476
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
Рогов_Организованность	Корреляция Пирсона	-,010	1	,240	,189	,030	-,199	,062	,195
	Знч. (2-сторон.)	,948		,093	,189	,838	,165	,666	,175
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
Рогов_Напр. на предмет	Корреляция Пирсона	,145	,240	1	,268	,035	-,366**	,216	,238
	Знч. (2-сторон.)	,314	,093		,059	,807	,009	,132	,096
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
Рогов_Интеллиг.	Корреляция Пирсона	-,099	,189	,268	1	,260	-,340*	,351*	,044
	Знч. (2-сторон.)	,493	,189	,059		,068	,016	,012	,761
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
Рогов_Мотив_одобр.	Корреляция Пирсона	-,112	,030	,035	,260	1	,216	-,226	-,025
	Знч. (2-сторон.)	,440	,838	,807	,068		,131	,115	,861
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
Басс_НС	Корреляция Пирсона	-,095	-,199	-,366**	-,340*	,216	1	-,694**	-,530**
	Знч. (2-сторон.)	,510	,165	,009	,016	,131		,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
Басс_ВД	Корреляция Пирсона	,022	,062	,216	,351*	-,226	-,694**	1	-,244
	Знч. (2-сторон.)	,882	,666	,132	,012	,115	,000		,088
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
Басс_НЗ	Корреляция Пирсона	,103	,195	,238	,044	-,025	-,530**	-,244	1
	Знч. (2-сторон.)	,476	,175	,096	,761	,861	,000	,088	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50

** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон.).

* Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон.).

ных в вопросах технологий инициации самостоятельной деятельности учащихся педагогов, и менее компетентных. Педагогов характеризует также разный уровень систематичности применения таких технологий в практике, что отражается на эффективности работы, в частности на сохранности контингента учащихся.

В личностных профилях педагогов дистанционного образования можно выделить общие закономерности, такие как: положительное самоотношение, средние показатели по факторам личностной силы, оценки и низкие значения активности, преобладают направленность на задачу и низкие показатели по шкале «общительность», т. е. выбор дистанционной формы является не случайным фактом в биографии педагогов.

Существуют и достоверные различия: у педагогов группы «Сомневающиеся» организованность развита выше, чем у группы «Эксперты», т. е. преобладают такие качества, как требовательность, организованность, сильная воля, энергичность; также по сравнению с «Экспертами» преобладают факторы «разговорчивый–молчаливый», «суетливый–спокойный».

Эмпирическое исследование подтвердило, что у педагога дистанционного образования преобладает определенный тип личности, причем у более эффективных в этой области педагогов данные личностные черты выражаются более ярко.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т., Гриднева С. В., Звездина Г. П., Тащёва А. И., Юшко Г. Н.* Управляемое самостоятельное обучение в условиях современного университета: теоретические аспекты и практические рекомендации: практико-ориентированная монография. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2014. – 400 с.
2. *Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц.* Технологии направленной трансляции смыслов в обучении // *Российский психологический журнал*. – 2008. – Т. 5. – № 4. – С. 56–64.
3. *Абакумова И. В.* Смыслообразование в учебном процессе: дисс. ... докт. псих. наук. – Ростов н/Д, 2003. – 480 с.
4. *Аверьянов Л. Я.* Контент-анализ // URL.: <http://www.knorus.ru/upload/pdf/228983.pdf>
5. *Богомолова Н. Н.* Социальная психология массовой коммуникации: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 191 с.
6. *Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика. Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.
7. *Воловоденко А. С.* Формирование компетенции старшеклассников профильной школы в самостоятельной учебной деятельности на основе мультимедиакомплекса: автореферат ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010.
8. *Гузев В. В.* Образовательная технология: от приема до философии. – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.
9. *Иванова С. П.* Учитель XXI в.: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. – Псков: Изд-во ПГПИ им. С. М. Кирова, 2002. – 228 с.
10. *Розина И. Н.* Дистанционные и открытые формы обучения: организационные и методологические вопросы // *Образовательные технологии и общество*. – 2002. – Т. 5. – № 1. – С. 244–263.
11. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.
12. *Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
13. *Фоменко В. Т., Абакумова И. В., Тельнова О. В.* Развивающая модель содержания обучения в общем образовании // *Российский психологический журнал*. – 2013. – Т. 10. – № 4. – С. 7–14.
14. *Anson W.* Effects of teaching self-monitoring in a distance learning course: Diss. PhD. – University of Southern California, USA, 2004.
15. *Stosic L., Stosic I.* Diffusion of innovation in modern school // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*. – 2013. – 1 (1). – 5.
16. Tutorial teaching / Oxford learning institute // URL: <https://www.learning.ox.ac.uk/>