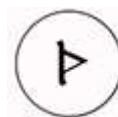


SPECIAL FEATURES OF ORGANIZING COMMUNICATION IN THE PROCESS OF DISTANT LESSONS PREPARATION ABROAD



Irina Kurdyumova,
*Doctor of Science in Pedagogy,
Leading Researcher Center for
Pedagogical,
Comparative Studies,
E-mail: irkur@yandex.ru
<https://orcid.org/0000-0002-0364-7323>
ResearcherID: AAD-6816-2018,
Center for Pedagogical,
Comparative Studies,
Zhukovsky Street, 16, Moscow,
Russia, 105062.*

Citation:

Kurdyumova, I. (2021). Special Features of Organizing Communication in the Process of Distant Lessons Preparation Abroad. *Social Communications: Theory and Practice*, Vol. 12(1), 107–117.
DOI: 10.51423/2524-0471-2021-12-1-10
Retrieved from <https://new.comteka.com.ua/index.php/journal/article/view/89>

© Kurdyumova I., 2021



Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

ANNOTATION

Distance education has been lately very popular abroad. It is necessary to look through some special aspects of lessons construction in blended learning abroad. Many discussions took place abroad about different barriers in distant education. A low degree of communication is part of most barriers to distance education. Communication improvement in distance education greatly depends on capability to manage strategically one's learning and other people's learning. Teachers use more and more new information and communication technologies joined with computer supported collaborative learning. Some foreign researchers in their work use the terms "self-regulated learning", "socially shared regulation of learning", "computer supported collaborative learning", which illustrate technological activity in the process of distant learning. Because of such education, students form vitally important skills based in such key competencies as critical thinking, problem solving, teamwork, communication, collaboration, creativity, analytical and inter-cultural skills.

Key words: *distance education, distance learning, barriers in distance education, communication, collaboration, self-regulation learning, computer supported collaborative learning, socially shared regulation of learning, key competencies.*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УРОКОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ЗА РУБЕЖОМ¹

Ирина Курдюмова,

*доктор педагогических наук,
ведущий научный сотрудник,*

*Центр сравнительно-педагогических исследований
(Москва, Россия)*

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2021 год. Наименование проекта – «Обновление содержания общего образования». Направление 2 «Сопровождение обновления содержания общего образования».

Введение

Цифровизация образовательной среды многократно усилилась в условиях вынужденной изоляции в учебных заведениях, вызванной распространением пандемии коронавируса по всему миру. В связи с этими чрезвычайными обстоятельствами усилились позиции дистанционного обучения, которое прежде рассматривалось в большинстве стран лишь как дополнение к очному обучению в средней школе. Возникла необходимость по-новому взглянуть на особенности организации урока в средней школе в условиях доминирования дистанционного образования, пусть и временного, вызванного чрезвычайными обстоятельствами.

За рубежом дистанционному обучению уделяется большое внимание. В англоязычной литературе используется термин «смешанное обучение» (blended education). Употребляется даже термин «кибергогия» (Cybergogy) как обозначение стратегий для создания условий обучения онлайн (Wang, & Kang, 2006). Отмечается различие между дистанционным учением (distant learning) и дистанционным обучением (distant education). В статье делается попытка рассмотреть имеющийся за рубежом опыт организации коммуникации в условиях дистанционного обучения и его связь с развитием ключевых компетенций учащихся.

Анализ последних исследований и публикаций. Дистанционное образование определяется как «обучение и спланированное учение, при котором обучение осуществляется из другого места и предполагает коммуникацию с помощью технологий, а также с помощью специальной организации» (Moore, & Kearsley, 2012). Зарубежные исследователи отмечают различие между дистанционным учением и дистанционным обучением. Дистанционное обучение (distant education) является ответственностью образовательных организаций и инструктора; дистанционное учение (distant learning) – это то, что делает студент, и результат зависит от его ответственности. *Образование и учение* – это не одно и то же, их нельзя использовать как синонимы. Часто авторы говорят и об учении, и об обучении, используя один и тот же термин. В англоязычной литературе на протяжении последних двух десятков лет использовались такие термины, как e-учение (e-learning), смешанное обучение (blended education), при котором одновременно используется дистанционное обучение и очное обучение в классе. Возникает множество новых терминов для описания взаимодействия ученика (учителя) и компьютера, а также группы учеников с помощью компьютера или другого электронного средства (девайса). Назовём некоторые из таких терминов. Это распространённое обучение (pervasive learning), мобильное обучение (mobile learning); а также онлайн-коммуникация (online communication), коммуникация, поддерживаемая с помощью компьютера (Computer-Mediated Communication).

Зарубежная литература насыщена дискуссиями относительно различных барьеров в дистанционном образовании. Обсуждение трудностей при дистанционном обучении началось с его появлением. Можно выделить несколько направлений: психологические, педагогические, технические, социальные, культурные и пр. (Berge, 1998). До некоторой степени все эти направления пересекаются (DABAJ, & YETKİN, 2011).

В ряде работ показано, что с продвижением технологий возрастают возможности преодоления барьеров, в то же время повышается сложность и уровень таких барьеров. Так Интернет разрешил многие вызовы, возникающие перед учениками, но в то же время возникли и новые вызовы. Лёгкость доступа, быстрота коммуникации между студентами и преподавателем и относительно доступная стоимость при использовании интернета в дистанционном образовании значительно перевешивают его потенциальные недостатки.

Неэффективная коммуникация является частью большинства барьеров в дистанционном учении и обучении (Ozelkan, & Galambosi, 2012). Обстоятельства коммуникации могут возникнуть на всех стадиях процесса дистанционного обучения: при его конструировании, развитии, распространении или внедрении курсов дистанционного обучения. Изменения в межличностном взаимодействии при онлайн-коммуникации воспринимается многими участниками этого процесса как значительная потеря. Изначально считалось, что критичным для коммуникации при дистанционном обучении является географическая отдалённость учителя и учащихся. Значительным вызовом, возникающим перед коммуникацией при дистанционном обучении, является чувство изоляции, которое ощущают студенты (Isman, a.o., 2003).

Педагогами могут быть использованы различные педагогические и технологические методы для преодоления коммуникационных барьеров. С приобретением опыта работы при онлайн-коммуникации и при определённых усилиях со стороны педагогов такое ощущение может снизиться.

Современные средства массовой информации изменяют способы коммуникации. *Facebook, Skype, Twitter YouTube* и многие другие мобильные средства (девайсы) используются в образовании, бизнесе, повседневной жизни как важные предпочтительные способы коммуникации.

Поскольку коммуникация продвигается с помощью разнообразных форм межличностного общения: малых групп, других массовых образований, всевозможных межкультурных и контекстуальных пересечений; возникают большие возможности для изменений в процессе дистанционного обучения. В то же время, возникают большие сложности при необходимости преодоления большого разнообразия барьеров.

Цель статьи – изучить особенности организации коммуникации в дистанционном образовании за рубежом.

Методы исследования

Материалы и методы исследования. Для достижения поставленной цели в работе использовались традиционные для сравнительной педагогики методы анализа, сравнения, а также методы категориального анализа понятий, используемых для описания феномена дистанционного образования. Речь идёт об информационных и коммуникационных технологиях, коллаборативном учении и его компьютерной поддержке, саморегуляции учения.

Основой для исследования особенностей коммуникации в компьютерном образовании за рубежом выступили материалы исследований ряда стран: Англии, США, Турции, Бельгии, Финляндии. Были рассмотрены как отдельные публикации, так и итоговые обобщающие материалы специальных комиссий и комитетов, посвящённые развитию коммуникации, анализу существующих барьеров, препятствующих развитию у учащихся ключевых компетенций, необходимых для социального взаимодействия в ходе дистанционного обучения.

Результаты и обсуждения

Было сделано много попыток определить и категоризировать барьеры при дистанционном образовании. В статье (Berge, 2013) выделяются следующие наиболее важные типы барьеров, даётся их характеристика в связи с коммуникацией.

➤ *Когнитивная дистанция* – или концептуальное понимание – относится к тому, насколько однородны студенты в своём составе, а также какова разница между

студентами и преподавателем по отношению к концептуальному пониманию. Чем больше когнитивная дистанция, тем труднее развивать понятия (Carr, a.o., 2003: 12).

➤ *Контекстуальная дистанция* – определяется как разница значений между абстрактной ситуацией и ситуацией реальной при учении и решении проблем студентами.

➤ *Культурная дистанция* – включает различия по национальности, полу, классу, возрасту или религии. Люди имеют модели мышления, действия, ценности, которые характеризуют членов определённой социальной группы (Winthrop, 1991: 50).

➤ *Эмоциональная дистанция* – это чувства личности в момент учения: страх, недоверие, подозрения.

➤ *Языковая дистанция* – выражается при использовании второго или третьего языка при учении и обучении, а также акцент, диалекты, жаргон, сленг и пр.

➤ *Педагогическая дистанция* – включает дистанцию управления между учителем и учеником в процессе обучения (Pereira, a.o., 2005).

➤ *Физическая дистанция* – географическое пространство.

➤ *Психологическая дистанция* – относится к восприятию (субъективным чувствам) относительно близости или присутствия другой личности в процессе взаимодействия.

➤ *Социальная дистанция* – степень близости или поддержки, относится к восприятию различий в классе или социоэкономическом статусе.

➤ *Техническая дистанция* – относится к различиям в доступе к технологиям или технологическим возможностям для различных людей по всему миру. Это относится также к индивидуальным компетенциям в области технологий.

➤ *Временная дистанция (время)*. Чем больше растёт процесс глобализации в дистанционном обучении, тем больше временных зон, которые могут быть представлены при обучении.

Коммуникация, общение и дистанционное обучение в современном образовательном пространстве предполагают использование новых технологий. Трудности, которые сдерживают эффективную коммуникацию, могут начаться с технических вопросов, но по мере совершенствования систем телекоммуникации многие другие типы коммуникационных обстоятельств добавляются (Isman, a.o., 2005).

Можно заключить, что есть специфические факторы, влияющие на коммуникацию при дистанционном обучении. Эти факторы могут быть разделены на две категории: нескрытые и скрытые барьеры (DABAJ, & YETKİN, 2011).

Нескрытые барьеры:

– проблемы письма: при дистанционном обучении учебные программы базируются на текстах, способность учащихся к написанию текстов снижается и снижается умение письменной коммуникации;

– недостаток экспертизы технологий и новых средств: не все учащиеся знакомы с технологиями дистанционного обучения, они сталкиваются с проблемами – и им нужно время для адаптации и приобретения опыта работы с новыми технологиями;

– стоимость коммуникации: для дистанционного обучения необходимы компьютеры и связанные с ними средства, не все учащиеся могут их приобрести;

– языковые трудности: при дистанционном обучении уменьшается взаимодействие между учащимися, особенно если они взаимодействуют не на родном языке;

– доступность веб-сайтов: ещё один барьер для эффективной коммуникации при дистанционном обучении состоит в том, что есть проблемы инфраструктуры между посылающим и принимающим, а также возникают ограничения частот при передаче.

Скрытые проблемы (барьеры):

– сопротивление новым технологиям: студенты с недостаточным опытом пользования компьютерными технологиями в повседневной жизни сопротивляются их использованию в обучении;

– боязнь технологий: люди с недостаточным опытом пользования компьютерами и другими комплексными средствами часто их опасаются, боятся испортить или использовать неправильно; это снижает коммуникацию;

– вера в традиционное обучение: есть учащиеся, которые не воспринимают новый тренд в обучении; в результате снижается их мотивация в учебном процессе, а недостаток мотивации снижает коммуникацию между членами учебного процесса;

– чувство изоляции: учащиеся чувствуют изоляцию при асинхронном типе дистанционного обучения, особенно при обучении по программам, основанным на текстах с минимумом интерактивных действий; возникает негативное отношение к курсу, сокращается коммуникация;

– плохой дизайн и форма вовлечённых средств: при обучении с помощью интернета важным фактором в обучении является веб-дизайн; его качество влияет на восприятие учащихся, на снижение интерактивного взаимодействия между ними;

– отсутствие коммуникации лицом к лицу: существует мнение, что лучшая коммуникация осуществляется при личном взаимодействии; отсюда возникает сопротивление коммуникации с помощью технологии;

– недостаток прямой обратной связи: в случае использования онлайн-программы коммуникация осуществляется односторонняя передача информации, при этом минимизируется коммуникация учащихся с другими участниками, в том числе и с инструктором;

– отсутствует необходимость ответа: при асинхронном типе коммуникации с помощью базирующихся на текстах учебных программ отсутствует необходимость ответа, учащиеся стремятся избежать немедленного ответа, что снижает подготовку учащихся (DABAJ, & YETKIN, 2011).

Наиболее распространено определение коллаборации, описывающее её как конструкцию разделённого понимания через взаимодействие с другими, когда участники придерживаются разделённых целей и путей решения проблем (Roschelle, & Teasley, 1995). Коллаборация в малых группах (командах), которые контролируют инструкторы, необходима для обучения в онлайн-классах для установления социальных взаимосвязей и чувства общности. Создание онлайн-курсов включает поддержку баланса между *командными задачами и задачами индивидов*. Значимое взаимодействие и коллаборативная командная работа являются естественными способами построения онлайн-сообществ.

Предлагаются следующие стратегии для усиления социального взаимодействия в онлайн-сообществе:

- поддерживать здоровую динамику группы: поощрение коллаборативной командной работы как мощной конфигурации для выполнения учебных задач;
- проводить работу группы таким образом, чтобы побуждать учащихся к взаимодействию, например, создавая пространство группы в системе управления курсами онлайн;
- поощрять участников следовать сетевому этикету (netiquette);
- использовать обратную связь для усиления социальной атмосферы;
- создать социальный форум как место, предназначенное для социальной интеграции учебных групп (Oren, a.o., 2002).

В целом ряде работ зарубежных исследователей используются термины: «компьютерная поддержка коллаборативного учения», «социально разделённая регуляция

учения», «саморегуляция учения». В виртуальном сообществе (Virtual community) осуществляется саморегулируемое учение (Self - Regulated Learning (Education), а также онлайн-коллаборация (Online collaboration). Рассматривают коллаборативное учение, поддерживаемое компьютером (Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)).

Рассматривается идея о том, что успешная коллаборация в контексте сотрудничества учебных групп требует целевой поддержки для продвижения индивидуальных умений и стратегии саморегуляции, поддержки равных, стимулирования компетенции саморегулирования внутри групп, а также социально регулируемого учения (Ja'rvela", & Hadwin, 2013). Учение продвигается от чисто индивидуального и внешне программируемого предприятия (т.е. планируемого и выполняемого с помощью учителя) к учению в группе и с группой в проблемной ситуации или в ситуации, основанной на вопросе. Это происходит не только в классе, но и в более широкой среде в условиях дистанционного обучения.

Способность стратегически регулировать своё учение и учение других есть жизненно важное умение XXI века. Оно включает, например, способность учащегося целенаправленно влиять и улаживать своё когнитивное, мотивационное и эмоциональное поведение, а также поведение других для оптимального учения и работы (Zimmerman, & Schunk, 2011). Большинство учащихся не способны регулировать и направлять своё учение, или у них нет достаточной мотивации делать это. Если саморегуляция трудна на индивидуальном уровне, она ещё более трудна при взаимодействии в группе, команде равных, известном как ко-регуляция и разделённая регуляция (Hadwin, a.o., 2010).

Педагоги используют всё новые информационные и коммуникационные технологии, интегрированные с поддерживаемым компьютером коллаборативным учением (Jarvela, a.o., 2014). Это одновременная внешняя репрезентация, координационные механизмы, которые могут быть полезными для усиления познавательной деятельности учащихся (Kirschner, a.o. 2014).

Рассматривая большинство проблем, связанных с использованием компьютерно поддерживаемого коллаборативного учения (CSCL) как метода педагогики, можно сделать вывод о том, что их можно решить, имея в своём распоряжении механизмы, которые помогут регулировать работу и учение в группах. К таким механизмам можно отнести использование социально разделённого регулируемого учения (Ja'rvela", & Hadwin, 2013). Теории коллаборативного учения объясняют процесс разделения в коллаборации и подчёркивают важность успешной стратегии координации, аспектов социально разделённого регулирования учения (SSRL) (Isman, 2003).

Важно при разделённом регулировании знания, что теория саморегуляции распространяет концепции учения за когнитивные процессы и результаты, признавая интерактивную роль мотивации, эмоции, метапознания и стратегического поведения при успешном учении. Регулируемое учение представляет собой квинтэссенцию умения в коллаборативном учении. Совместная работа означает совместное конструирование задач, разделённые цели и разделённые стратегии (разделённые – в смысле общие, согласованные). Социально разделённое регулируемое учение относится к процессам, которыми члены группы регулируют свою коллективную деятельность. Такой тип регулирования включает взаимозависимые или коллективно разделяемые регуляторные процессы, представления и знания (т.е. стратегии, мониторинг, оценку, постановку задач, мотивацию и мета-когнитивное принятие решений) (Hadwin, a.o., 2011).

Итак, можно отметить, что планирование и стратегическая адаптация учения индивида к вызовам учебного процесса требует стратегического регулирования **себя** – саморегуляции (SRL), **других** – ко-регуляции (CoRL), а также индивидов в группе – SSRL. (Hadwin, et al., 2011; Ja'rvela", & Hadwin, 2013). Соответственно выделяют три модели

регулирования коллаборативного окружения: саморегуляцию – SRL, ко-регуляцию – CoRL и разделённую саморегуляцию – SSRL. Первая модель относится к действиям индивида в процессе регуляции (когнитивной, метакогнитивной, мотивационной, эмоциональной и поведенческой), которая включает адаптацию к взаимодействию с другими членами группы. Вторая модель CoRL коллаборации “относится к представлениям и ограничениям, стимулирующим восприятие студентом стратегического планирования, введения, рефлексии, адаптации во взаимодействии с другими студентами или членами группы. Третья модель SSRL используется, когда внутри группы используются «намеренное стратегическое и трансактивное планирование, постановка задач, рефлексия и адаптация» (Hadwin et al. 2011: 5).

Учителей необходимо знакомить с теорией этих моделей, они должны понимать, как они работают на практике и как можно максимизировать учение с помощью этих моделей.

Выводы

В статье делается попытка рассмотреть некоторые позиции зарубежных исследователей по совершенствованию дистанционного обучения. С позиций коммуникации дистанционное обучение даёт много возможностей и в то же время предполагает много изменений. Саморегулируемое учение представляет собой широкое поле, объединяющее различные переменные, влияющие на учение студентов. Один из выводов заключается в том, что модель саморегулируемого учения адресована самым разным областям исследования: коллаборативному учению, регуляции эмоций и пр. Наличие такого большого репертуара моделей позволяет как исследователям в области педагогической психологии, так и педагогам-практикам развивать новые подходы в добавление к уже существующим.

При дистанционном обучении коммуникация отличается от коммуникации при обучении в классе. Необходимо использование каналов коммуникации, которые предпочтительны для учащихся, сокращение культурных и коммуникационных барьеров, поддержка дополнительных ресурсов и обратной связи, создание моделей и механизмов поддержки коллаборативного учения при обучении в группе.

Следует отметить, что цели дистанционного обучения в зарубежных странах, прежде всего в Европе, совпадают с общими тенденциями, которые выделены в странах ЕС. Министерства образования стран ЕС определили следующие приоритетные области в образовании: все учащиеся должны развивать ключевые компетенции для обучения в течение жизни. Совет Европейского Сообщества одобрил ключевые компетенции по обучению в течение жизни в мае 2018 (The Official Journal, 2018). Ключевые компетенции развиваются в течение жизни с помощью формального, неформального и информального учения, а также дистанционного обучения. Все ключевые компетенции считаются одинаково важными, и аспекты, важные для одной области, будут поддерживать развитие компетенций в другой области. Например, такие умения, как критическое мышление, решение проблем, работа в команде, коммуникации, креативность, аналитические и интеркультурные умения, заложены в ключевых компетенциях. Исследования показали, что образование, подготовка и учение в течение всей жизни, ориентированное на компетенции: рефлексию, умение решать проблемы, креативность, критическое мышление, умение учиться, инициативность, коллаборацию – связано с подходом в преподавании, нацеленным на развитие ключевых компетенций. Разумеется, результаты дистанционного образования также должны отвечать выдвинутым Советом ЕС требованиям, а развивающиеся в процессе такого обучения коммуникативные умения, навыки саморегуляции и коллаборации должны соответствовать данным требованиям.

Литература

- Berge, Z.L. (1998). Barriers to online teaching in post-secondary institutions: Can policy changes fix it? *Online Journal of Distance Learning Administration*. 1(2). Retrieved from <http://www.westga.edu/~distance/Berge12.html>
- Berge, Z. L. (2013). Barriers to Communication in Distance Education. *Turkish Online Journal of Distance Education- TOJDE*, January 2013 Volume :14 Number 1 Article 31
- Carr, K., Gardner, F., Odell, M., Mumsch, T., & Wilson, B. (2003). The role of online, asynchronous interaction in development of light and color concepts. *The Journal of Interactive Online Learning*, 2(2): Retrieved from <http://www.ncolr.org/jiol/issues/PDF/2.2.5.pdf>
- Dabaj, F., & Yetkin, A. (2011). Analysis of Communication Barriers to Distance Education: A Review Study. *Online Journal of Communication and Media Technologies* Volume: 1, Issue: 1 <http://www.ojcmt.net/articles>
- Hadwin, A. F., Ja'rvela", S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65–84). New York: Routledge.
- Isman, A., Dabaj, F., Altinay, F., & Altinay, Z. (2003, October). Communication barriers in distance education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), article 2.
- Isman, A., & Altinay, F. (2005, October). Communication barriers: A study of Eastern Mediterranean University students' and teachers' of online program and courses. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 6(4) Article 13. Retrieved from http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde20/pdf/article_13.pdf
- Ja'rvela", S., & Hadwin, A. F. (2013). New frontiers: Regulating learning in CSCL. *Educational Psychologist*, 48(1), 25–39. doi:10.1080/00461520.2012.74800.
- Ja'rvela", S., Ja'rvenoja, H., Malmberg, J., & Hadwin, A. (2013). Exploring socially-shared regulation in the context of collaboration. *The Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(3), 267–286. doi:10.1891/1945-8959.12.3.267.
- S. Jarvela, P.A, Kirschner, E. Panadero, a.o. (2014). Enhancing socially shared regulation in collaborative learning groups: designing for CSCL regulation tools. Learning and Educational Technology Research Unit (LET), Department of Educational Science and Teacher Education, University of Oulu, P.O. BOX 2000, 90014 Oulu, Finland sanna.jarvela@oulu.fi
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kirschner, P. A., Kirschner, F., & Janssen, J. (2014). The collaboration principle in multimedia learning. In R. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed., pp. 547–575). New York: Cambridge University Press.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., & Vermeulen, M. (2013). Social aspects of CSCL environments: A research framework. *Educational Psychologist*, 48(4), 229–242. doi:10.1080/00461520.2012.750225.
- Lipponen, L., Rahikainen, M., Lallimo, J., & Hakkarainen, K. (2003). Patterns of participation and discourse in elementary students' computer-supported collaborative learning. *Learning and Instruction*, 13, 487–509.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*, (3rd ed.). New York: Wadsworth/Cengage.
- Pereira, A. Lisbon, A., & Löhms, K. (2005). Chapter 4: Pedagogical issues in ODL. In K. DePryck (Ed.), *Getting started with open and distance learning*. (pp: 43-55). Antwerp, Belgium: Garant Publishers. Retrieved from <http://www.odlexpert.net/getstart/chapter4.pdf>

- Official Journal of the European Union The Official Journal 2018/C 189/01 COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01)
- Oren, A., Mioduser, D., & Nachmias, R. (April – 2002). The Development of Social Climate in Virtual Learning Discussion Groups, from <http://www.irrodl.org/content/v3.1/mioduser.html>
- Ozelkan, E.C., & Galambosi, A. (2012). Overcoming communication barriers in online teaching: Understanding faculty preferences. In the Proceedings of the International Conference on Communication, Media, Technology and Design (ICCMTD). Istanbul, Turkey. 09-11 May. pp. 292-298. Retrieved from <http://www.cmdconf.net/2012/makale/55.pdf>
- Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. O'Malley (Ed.), *Computer Supported Collaborative Learning* (pp. 69–97). Berlin: Springer.
- Wang, M., & Kang, M. (2006). Cybergogy for engaged learning: A framework for creating learner engagement through information and communication technology. In D. Hung and M.S. Khine (Eds.), *Engaged Learning with Emerging Technologies*, pp: 225-253. DOI: 10.1007/1-4020-3669-8_11
- Winthrop, R. (1991). *Dictionary of Concepts in Cultural Anthropology* (Vol. 11). New York, NY.: Greenwood Press.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. Zimmerman, & D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49–64). New York, NY: Routledge.

References

- Berge, Z. L. (1998). Barriers to online teaching in post-secondary institutions: Can policy changes fix it? *Online Journal of Distance Learning Administration*. 1(2). Retrieved from <http://www.westga.edu/~distance/Berge12.html> [in English].
- Berge, Z. L. (2013). Barriers to Communication in Distance Education. *Turkish Online Journal of Distance Education- TOJDE*, January 2013 Volume : 14 Number 1 Article 31[in English].
- Carr, K., Gardner, F., Odell, M., Mumsch, T., & Wilson, B. (2003). The role of online, asynchronous interaction in development of light and color concepts. *The Journal of Interactive Online Learning*, 2(2): Retrieved from <http://www.ncolr.org/jiol/issues/PDF/2.2.5.pdf> [in English].
- Dabaj, F., & Yetkin, A. (2011). Analysis of Communication Barriers to Distance Education: A Review Study. *Online Journal of Communication and Media Technologies* Volume: 1, Issue: 1 <http://www.ojcmnt.net/articles> [in English].
- Hadwin, A. F., Jārvelā, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65–84). New York: Routledge [in English].
- Isman, A., Dabaj, F., Altinay, F., & Altinay, Z. (2003, October). Communication barriers in distance education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), article 2 [in English].
- Isman, A., & Altinay, F. (2005, October). Communication barriers: A study of Eastern Mediterranean University students' and teachers' of online program and courses. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 6(4) Article 13. Retrieved from http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde20/pdf/article_13.pdf [in English].

- Jaärvelä, S., & Hadwin, A. F. (2013). New frontiers: Regulating learning in CSCL. *Educational Psychologist*, 48(1), 25–39. doi:10.1080/00461520.2012.74800 [in English].
- Jaärvelä, S., Jaärvenoja, H., Malmberg, J., & Hadwin, A. (2013). Exploring socially-shared regulation in the context of collaboration. *The Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(3), 267–286. doi:10.1891/1945-8959.12.3.267 [in English].
- Jarvela, S., Kirschner, P.A, Panadero, E. a.o. (2014). Enhancing socially shared regulation in collaborative learning groups: designing for CSCL regulation tools. Learning and Educational Technology Research Unit (LET), Department of Educational Science and Teacher Education, University of Oulu, P.O. BOX 2000, 90014 Oulu, Finland sanna.jarvela@oulu.fi [in English].
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon [in English].
- Kirschner, P.A., Kirschner, F., & Janssen, J. (2014). The collaboration principle in multimedia learning. In R. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed., pp. 547–575). New York: Cambridge University Press [in English].
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., & Vermeulen, M. (2013). Social aspects of CSCL environments: A research framework. *Educational Psychologist*, 48(4), 229–242. doi:10.1080/00461520.2012.750225 [in English].
- Lipponen, L., Rahikainen, M., Lallimo, J., & Hakkarainen, K. (2003). Patterns of participation and discourse in elementary students' computer-supported collaborative learning. *Learning and Instruction*, 13, 487–509 [in English].
- Moore, M.G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*, (3rd ed.). New York: Wadsworth/Cengage [in English].
- Pereira, A. Lisbon, A., & Löhmus, K. (2005). Chapter 4: Pedagogical issues in ODL. In K. DePryck (Ed.), *Getting started with open and distance learning*. (pp: 43-55). Antwerp, Belgium: Garant Publishers. Retrieved from <http://www.odlexpert.net/getstart/chapter4.pdf> [in English].
- Official Journal of the European Union* COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). The Official Journal 2018/C 189/01 [in English].
- Oren, A., Mioduser, D., & Nachmias, R. (April - 2002). The Development of Social Climate in Virtual Learning Discussion Groups, from <http://www.irrodl.org/content/v3.1/mioduser.html> [in English].
- Ozelkan, E.C., & Galambosi, A. (2012). Overcoming communication barriers in online teaching: Understanding faculty preferences. In the Proceedings of the International Conference on Communication, Media, Technology and Design (ICCMTD). Istanbul, Turkey. 09-11 May. pp. 292–298. Retrieved from <http://www.cmdconf.net/2012/makale/55.pdf> [in English].
- Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. O'Malley (Ed.), *Computer Supported Collaborative Learning* (pp. 69–97). Berlin: Springer [in English].
- Wang, M., & Kang, M. (2006). Cybergogy for engaged learning: A framework for creating learner engagement through information and communication technology. In D. Hung and M.S. Khine (Eds.), *Engaged Learning with Emerging Technologies*, pp: 225-253. DOI: 10.1007/1-4020-3669-8_11 [in English].
- Winthrop, R. (1991). *Dictionary of Concepts in Cultural Anthropology* (Vol. 11). New York, NY.: Greenwood Press [in English].

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49–64). New York, NY: Routledge [in English].

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УРОКОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

Ирина Курдюмова,

*доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник,
Центр сравнительно-педагогических исследований
(Москва, Россия)*

В последние годы усилились позиции дистанционного обучения, которое прежде рассматривалось в большинстве стран лишь как дополнение к очному обучению. Возникла необходимость по-новому взглянуть на особенности организации урока в средней школе в условиях смешанного очно-дистанционного образования. Зарубежная литература насыщена дискуссиями относительно различных барьеров в дистанционном образовании. Неэффективная коммуникация является частью большинства барьеров в дистанционном обучении и обучении. Совершенствование коммуникации при дистанционном обучении во многом зависит от способности стратегически регулировать своё учение и учение других. Педагоги используют всё новые информационные и коммуникационные технологии, интегрированные с поддерживаемым компьютером коллаборативным обучением. В целом ряде работ зарубежных исследователей используются понятия «саморегуляция учения», «компьютерная поддержка коллаборативного учения», «социально разделённая регуляция учения», отражающие действие механизмов, помогающих регулировать работу и учение в процессе дистанционного обучения. В результате такого обучения у учащихся формируются жизненно важные умения XXI века, которые заложены в ключевых компетенциях: критическое мышление, решение проблем, работа в команде, коммуникации, коллаборация, креативность, аналитические и интеркультурные умения.

Ключевые слова: *дистанционное обучение, дистанционное учение, барьеры в образовании, коммуникация, коллаборация, механизмы регуляции учения, саморегуляция учения, компьютерная поддержка коллаборативного учения, социально разделённая регуляция учения, ключевые компетенции.*

Submitted to the editor – 11.04.2021

Reviewed – 22.04.2021

Accepted for printing – 08.07.2021

Подано до редакції – 11.04.2021

Рецензовано – 22.04.2021

Прийнято до друку – 08.07.2021

