

М.Г. ЛЕОНТЬЕВ
(Москва)

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ВЗРОСЛЫМИ УЧАЩИМИСЯ ПОДХОДОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ В ДИСТАНЦИОННОЙ СРЕДЕ

Рассматриваются особенности дистанционного обучения и образования, обсуждаются результаты исследования восприятия взрослыми учащимися подходов к преподаванию в электронной среде на основе предложенных моделей преподавания в киберпространстве – педагогической и андрагогической.



Ключевые слова: педагогика, андрагогика, киберпространство, электронное обучение, дистанционное обучение, конструктивное обучение.

Поворот к образованию взрослых, который произошел в последние два десятилетия, связан с запросами рынка труда, увеличивающимся спросом на компетентность и профессионализм кадров. Необходимость образования взрослых, в том числе специалистов строительной сферы, обусловлена социальным и научно-техническим прогрессом общества, внедрением новых технологий, изменениями в содержании и характере труда, мировым финансовым кризисом, необходимостью переподготовки и обучения безработных, увеличением свободного времени и возможностей его рационального использования. Данные обстоятельства приводят к возникновению у многих людей потребности в переподготовке, повышении квалификации и получении новых навыков, часто посредством дистанционного обучения, т.к. многие специалисты нередко оказываются неконкурентоспособными [3; 7; 14].

Дистанционное обучение предполагает взаимодействие преподавателя и учащихся на расстоянии, сохраняя при этом все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, организационные формы, методы, средства обучения). Дистанционное обучение реализуется специфическими средствами информационных технологий, предусматривающими интерактивное взаимодействие.

Дистанционное обучение требует применения стратегий обучения, которые отличаются от традиционного преподавания в аудитории, педагог должен быть готов оказывать содействие обучающимся ради лучшего усвое-

ния курса. В дополнение к таким широко признанным учебным стратегиям, как конструктивистский подход [15] и модель проблемного обучения [25], андрагогический подход к онлайн-обучению, как полагают, весьма эффективен среди взрослых учащихся.

Теории конструктивизма развивают особый подход к познанию: они указывают, что активную позицию человек формирует, сам создавая структуру своего интеллекта. Конструктивное обучение — это не обучение какому-либо предмету, а обучение и развитие посредством изучения данного предмета. Конструктивное обучение способствует воспитанию конструктивной личности, что совпадает с основной целью непрерывного образования. Андрагогический уровень формирования конструктивного мышления характеризуется высоким мастерством, профессионализмом, умением самостоятельно прогнозировать, ставить и решать задачи [15].

Проблемно-ориентированное обучение — это педагогическая стратегия, особый стиль постижения знаний, при котором становится возможным полноценное овладение проблемой с глубоким, активным, стойким, контекстным освоением материала реальных жизненных ситуаций при максимальном использовании обоснованных информационных ресурсов.

Таким образом, роль преподавателя в проблемно-ориентированном обучении состоит в поощрении активного обсуждения проблемы, обеспечении взаимодополняющей работы учащихся, их активного сотрудничества, обычно в небольших по численности группах студентов, обеспечении возможности получения соответствующей информации [23]. При этом преподаватель может играть роль эксперта по обсуждаемой проблеме, руководителя по использованию информационных источников и консультанта в выполнении группового задания, а объем прямых императивных инструкций сводится к минимуму [26].

Мы выражаем свое согласие с А.Д. Ишковым и Е.А. Савиной, что основой взаимодействия обучающихся и обучаемых в дистанционной среде считается усвоение всеми участниками педагогического процесса инновационных образовательных действий, т.к. активные и интерактивные технологии обучения и в аудиторном, и в дистанционном обучении имеют одни и те же приемы организации активного процесса обучения [2; 13]. Новые тех-

нологии обучения помогают моделированию специалистами нового опыта, формированию необходимых знаний, умений и навыков, профессиональных установок и взглядов [11].

Андрагогический подход охватывает различные области образования, он получил развитие благодаря непрерывному образованию как новой парадигме, которая предполагает переосмысления концепции образования, его целей, сущности, принципов, функций, способов организации [19]. Современные педагоги используют положения андрагогического подхода полностью или частично в различных условиях.

На основе собственных наблюдений М. Нолл разработал пять положений, которые отражают его концепцию андрагогики: взрослые 1) сами управляют своим обучением; 2) приносят свой богатый опыт в образовательное учреждение; 3) приступают к учебе, будучи мотивированными к ней; 4) в процессе обучения сосредоточены на решении проблем; 5) особенно восприимчивы к факторам внутренней мотивации [21].

Данные положения резко контрастируют с положениями традиционной педагогики, где учащиеся – зависимые личности, которые приносят мало опыта (или вообще его не приносят) в учебную деятельность, мотивация к обучению в основном внешняя, например от родителей, учителей, или связана с угрозой наказания. В практике и теории современного образования имеются исследования, показывающие различные условия формирования учебной мотивации, в том числе и профессиональной направленности личности будущих строителей и архитекторов [4; 16]. Значит, необходимо объяснить суть обучения и связать логику учебного предмета с личными потребностями обучающихся [22].

Положения андрагогики применимы для интернет-среды обучения. Их следует использовать для ведения преподавателем онлайн-курсов, фасилитации, чтобы понять запросы взрослых обучающихся и укрепить совместную дистанционную среду обучения. Сегодня преподаватели онлайн-курсов должны знать свою аудиторию, а также понимать ее потребности, характеристики и ожидания [1; 2]. Онлайн-курсы должны быть тщательно структурированы, чтобы обеспечить гибкость обучения и понимание обучающимися целей курса и заданий, способствовать обмену опытом между учащимися, например, с использованием групповых проектов и интерактивных дис-

куссий, тем самым увеличивая ценность курса для участников [20; 24].

Условием к подготовке обучающихся сотрудничать в активной образовательной среде является умение преподавателей – организаторов дистанционного обучения – ее создавать. Сотрудничество учащихся требует создания безопасной среды, в которой они не боятся делиться идеями, опытом и обучаться посредством бесед и обмена информацией [7; 20].

Важным фактором в создании инновационной педагогической среды в рамках инновационных подходов общения и игровых моделей, содержанием которых являются групповые дискуссии и командные проекты, можно считать дидактическое обеспечение, понимаемое как «средства, данные в достаточном количестве, обеспечивающие эффективность работы педагога по организации и контролю за усвоением знаний, умений, навыков обучаемыми, при работе планирования и выполнении постоянно усложняющихся практических заданий» [9, с. 16].

Преподаватели должны предусмотреть время, чтобы взаимоотношения учащихся развивались на основе моделирования позитивных примеров совместной деятельности. Кроме того, само содержание курса также должно иметь возможность для развития, в отличие от жестко предписанных нормативных положений [5; 21].

Следует понимать, что каждый обучающийся входит в среду дистанционного обучения по определенной причине, будь то личное желание узнать что-то новое или востребованность курса обучения работодателем или учреждением [12; 13]. Если учащиеся не имеют четкого представления о конкретных целях и задачах курса обучения, фасилитатор должен принять меры, чтобы помочь обучающимся определить свои потребности в обучении. При этом фасилитатор как организатор обучения должен быть сам готов к оказанию помощи обучающимся [13]. Потребности в обучении определяются обучающимся путем обсуждения с фасилитатором причин, по которым обучающийся взял курс обучения, и опроса (анкетирования) обучающегося относительно ожиданий от изучения данного курса. Потребности обучающегося [8; 10] находятся в центре обучения, и разнообразные ресурсы обучения должны быть доступны [6]. Учащиеся знают о данных ресурсах в программе курса, и ведущий курса направляет учащихся по каналам интернет-коммуникаций в случае необходимости.

Целью нашего исследования было определить и описать предпочтения преподавателей в дистанционной среде с точки зрения взрослых учащихся, которые проходят обучение дистанционно. Для сбора данных был использован опрос. Применялась модифицированная методика Г. Конти [17], предназначенная для выявления использования принципов андрагогики (лично ориентированного обучения) в любых видах преподавания, включая обучение взрослых в киберпространстве. Эта методика также предназначена для определения основных педагогических подходов к образованию.

Применялась шкала Лайкерта от нуля до пяти, пять – самый высокий балл (поддержка подхода, совпадающего с названием фактора) и 0 – минимальный (поддержка противоположного подхода). Коэффициент надежности альфа Кронбаха для методики был 0,91 (N=78).

Опросник рассматривает семь факторов: лично ориентированная деятельность, персональные инструкции для учащихся, применение эксперимента в преподавании, оценка потребностей учащихся, вовлеченность учащихся в процесс обучения, гибкость в развитии личности, создание благоприятного психологического климата. Семь факторов включают основные элементы, которые описывают педагогическую деятельность в целом. Высокие средние баллы для факторов предоставляют поддержку концепции, подразумеваемой в названии фактора. Низкие средние баллы указывают поддержку противоположной по смыслу концепции. Если оценка приближается к средней (2,5), это может означать в равной степени поддержку концепции, подразумеваемой в названии фактора, или поддержку противоположной концепции.

Результаты данного исследования показали, что 78 опрошенных взрослых учащихся, которые проходили курсы дистанционного обучения в техническом вузе, считают, что их преподаватели в дистанционной среде в основном поддерживали ориентированный на преподавателя (педагогический) подход к обучению в киберпространстве, хотя их взрослые учащиеся думали, что преподаватели придерживаются в некоторой степени лично ориентированного (андрагогического) подхода к преподаванию.

В таблице представлен анализ результатов по каждому из семи факторов методики исследования. Приведены средние значения для этих участников всем семи факторам, каждый

из которых был охвачен несколькими вопросами. В таблицу включены также стандартные отклонения.

Анализ результатов опроса

Факторы	М	SD
1. Деятельность, сосредоточенная на учащемся	2,55	1,13
2. Персонализированный подход к обучению	2,47	0,92
3. Применение эксперимента в преподавании	3,34	0,91
4. Оценка потребностей учащихся	2,98	0,99
5. Вовлеченность учащихся в процесс обучения	2,06	1,06
6. Гибкость в развитии личности	1,86	0,91
7. Создание благоприятного психологического климата	3,69	0,92

Из таблицы следует, что преподаватели в дистанционной среде имели низкие баллы по пунктам, касающимся четырех из семи факторов. Низкие оценки были по таким факторам, как деятельность, сосредоточенная на учащемся, персонализированный подход обучения, вовлеченность учащихся в процесс обучения, гибкость в развитии личности, высокие баллы – по следующим факторам: применение эксперимента в преподавании, оценка потребностей учащихся, создание благоприятного психологического климата.

Данные результаты показывают, что, хотя преподавание в дистанционной среде велось в некоторой степени в андрагогической манере, например имели место связь знаний с опытом, оценка потребностей учащихся и создание благоприятного психологического климата, методы преподавания не были сосредоточены на учащемся или на продвижении деятельности, сосредоточенной на учащемся. Данные по фактору 6 показывают, что преподаватели не поддерживали сотрудничество студентов в процессе обучения, видели себя в качестве поставщиков знаний, а не посредников. Они никогда не использовали такие современные образовательные подходы, как переговоры по учебным программам и приоритетным направлениям обучения с учащимися или образовательный контракт. Они ценят запоминание как основную технику преподавания. Прежде всего, преподаватели в дистанционной среде одобряли жесткость и отсутствие чувствительности к личности.

По результатам анализа восприятия взрослыми учащимися стратегий преподавания в дистанционной среде, с которыми они столкнулись, была построена линейная модель. Можно ясно увидеть, что данная педагогическая модель не способствует обучению взрослых в киберпространстве.

Взрослые учащиеся идут учиться дистанционно и видят 1) доминирующую роль преподавателей; 2) преобладание передачи знаний; 3) обучение для успешной сдачи тестов и экзаменов; 4) игнорирование особенностей взрослых учащихся; 5) направленность преподавания на достижение формальных показателей, невыраженность стремления к развитию способностей и компетенций у учащихся.

С точки зрения педагогического подхода преподаватели склоняются в сторону скорее формального тестирования, полагаясь на стандартные тесты, чем неформальных методов оценки. Прежде всего, преподаватели рассматривали себя как поставщиков знаний, а не посредников. Они подчеркивают важность усвоения знаний и, как правило, практикуют один основной метод обучения. Они верят, что запоминание может способствовать большей автономии в мышлении, высказываются в пользу лекционного метода и доминирования педагога в аудитории. Педагогический подход не поощряет поиск примеров и выполнение заданий, связанных с реальными жизненными ситуациями, стремление связать содержание курса с повседневной жизнью. Преподаватели не привлекают своих взрослых учащихся к разработке содержательных критериев оценки деятельности, планированию занятий, не обговаривают приоритеты в учебных программах с учащимися или использование контрактов на обучение. Хорошо дисциплинированную аудиторию преподаватели считают стимулом для обучения.

Судя по результатам опроса, можно сделать вывод, что преподаватели в дистанционной среде не рассматривали взрослых учащихся как взрослых людей, использовали в основном педагогические методы, которые хорошо работают в образовании и обучении детей. Такие методы приводят учащихся к достижению определенных показателей и низкому уровню развития способностей и компетенций.

В то же время мы предлагаем нелинейную андрагогическую модель обучения. Модель опосредована конструктивным подходом и проблемно-ориентированным обучением.

Взрослые учащиеся идут учиться дистанционно, и в процессе обучения имеют место 1) переговоры по учебным планам с учащимися; 2) контракты на обучение; 3) неформальные методы оценки; 4) учет и встраивание в процесс обучения особенностей взрослых учащихся; 5) направленность преподавания на развитие способностей и трансформацию личности.

В частности, преподаватели, применяющие андрагогический подход, планируют учебную деятельность, учитывая предыдущий опыт их учащихся, призывают учащихся связывать новые знания с предшествующим опытом. Они стремятся к тому, чтобы каждый учащийся нашел то, что хотел, опираясь на индивидуальные встречи и неформальное консультирование. Они также диагностируют разрыв между целями учащегося и текущими уровнями успеваемости. Они устанавливают дружественную и неформальную атмосферу в качестве первого шага на пути андрагогической модели. Происходит устранение барьеров, используются многочисленные компетенции в качестве строительных блоков для образовательных целей и трансформации личности. Преподаватели призывают идти на риск и принимать ошибки как естественную часть процесса обучения, рассматривать неудачи как каналы обратной связи.


Из андрагогической модели исходят демократические подходы к преподаванию. Андрагогические методы учитывают интересы и жизненный опыт взрослых учащихся. Характеристики зрелой личности взрослого учащегося учитываются в процессе обучения, со взрослыми учащимися обращаются не как с детьми. Данная модель лучше отвечает задачам обучения взрослых в дистанционной среде, чем педагогическая. Конечным результатом андрагогической модели является трансформация и развитие личности. Выбор преподавателями андрагогической или педагогической модели зависит от конкретных социальных контекстов, философии обучения, влияния культуры и административных предпочтений.

Литература

1. Ишков А.Д. Дополнительное профессиональное образование в Московском государственном строительном университете // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2011. № 10. С. 122–123.
2. Ишков А.Д. Особенности реализации дополнительного профессионального образования в исследовательских университетах : моногр. М. : МГСУ, 2011.
3. Ишков А.Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
4. Ишков А.Д., Милорадова Н.Г. Программы дополнительного профессионального образования строительной отрасли: психолого-педагогическое сопровождение // Вестн. МГСУ. 2011. № 1. Т.1. С. 106 – 110.

5. Ишков А.Д., Милорадова Н.Г., Чернявская А.Г. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей в высшей технической школе: реализация компетентностного подхода : учебник. М. : Архитектура-С, 2011.
6. Магера Т.Н. Безопасность труда и стрессогенность профессиональной деятельности // Техносферная безопасность, надежность, качество, энергосбережение : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Вып. XIV : в 3 т. Т.1. Ростов н/Д. : Рост. гос. строит. ун-т, 2012.
7. Милорадова Н.Г., Ишков А.Д. Психолого-педагогические технологии в учебном процессе : учеб. пособие. М. : МГСУ, 2009.
8. Романова Е.В. Ориентация на компетенции в подготовке менеджеров для инвестиционно-строительной сферы // Вестн. МГСУ. 2011. № 6. С. 532–535.
9. Романова Е.В. Ориентация на потребителя в программе адаптации преподавателей к изменениям системы ВПО // Социогуманитарные проблемы строительного комплекса: тр. Шестой Междунар. и Восьмой Всерос. науч.-практ. конф. 12–13 апр. 2010 г. М. : МГСУ, 2010. Т. 2.
10. Романова Е.В. Психологическая оценка инновационного потенциала работников и соискателей // Интеграция, партнерство и инновации в строительной науке и образовании : сб. докл. Междунар. науч. конф. М. : МГСУ, 2013. С. 514–519.
11. Савина Е.А. Условия формирования профессиональной направленности личности будущих строителей и архитекторов // Интеграция, партнерство и инновации в строительной науке и образовании : сб. тр. Междунар. науч. конф. (Москва, 19–21 окт. 2011 г.): в 2 т. М.: МГСУ, 2011. Т. 2. С. 619–622.
12. Савина Е.А. Психолого-педагогическая подготовка начинающих преподавателей технического университета // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2013. №10(85). С. 32–36.
13. Савина Е.А., Ишков А.Д. Активные и интерактивные методы и технологии обучения в подготовке специалистов инвестиционно-строительной сферы в системе дополнительного профессионального образования / под ред. А.Д. Ишкова. М. : МГСУ, 2011.
14. Atherton J.S. Learning and teaching: Knowles' andragogy. Retrieved January 24, 2006.
15. Brooks J., Brooks M. In search of understanding: the case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.
16. Conrad R.M., Donaldson J.A. Engaging the online learner. Activities and resources for creative instruction. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
17. Conti G. Principles of adult learning scale (PALS) [Electronic resource]. URL : <http://www.conti-creations.com/pals.htm>.
18. Davenport J., Davenport J.A. A chronology and analysis of the andragogy debate. Adult Education Quarterly. 1995. №35(3). P. 152–159.
19. Delahaye B.L., Limerick D.C., Hearn G. The relationship between andragogical and pedagogical orientation and the implications for adult learning. Adult Education Quarterly. 1994. №44. P. 187–200.
20. Hanna D.E., Glowacki-Dudka M., Conceicao-Runlee S. 147 practical tips for teaching online groups. Essentials of web-based education. Madison, WI: Atwood Publishing, 2000.
21. Knowles M.S. Andragogy in action. San Francisco: Jossey-Bass., 1984.
22. Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A. The Adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development. 6th ed. ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005.
23. LloydJones G., Margetson D., Bligh J.G. Problembased learning — a coat of many colours // Medical Education. 1998. №32. P. 492–494.
24. Palloff R., Pratt K. Lessons from the cyberspace classroom: The realities of online teaching. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
25. Savery J.R. (2006). Overview of problem-based learning: definitions and distinctions // The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning. 2006. №1. P. 9–20.
26. Vernon D. T. A., Blake R.L. Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluative research // Academic Medicine. 1993. №68. P. 550–563.
- * * *
1. Ishkov A.D. Dopolnitelnoe professionalnoe obrazovanie v Moskovskom gosudarstvennom stroitelnom universitete // Mezhdunarodnyiy zhurnal prikladnyih i fundamentalnyih issledovaniy. 2011. № 10. S. 122–123.
2. Ishkov A.D. Osobnosti realizatsii dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya v issledovatel'skikh universitetah : monogr. M. : MGSU, 2011.
3. Ishkov A.D. Svyaz komponentov samoorganizatsii i lichnostnyih kachestv studentov s uspehnostyu v uchebnoy deyatel'nosti : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2004.
4. Ishkov A.D., Miloradova N.G. Programmyi dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya stroitel'noy otrasli: psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie // Vestn. MGSU. 2011. № 1. T.1. S. 106–110.
5. Ishkov A.D., Miloradova N.G., Chernyavskaya A.G. Psihologo-pedagogicheskaya podgotovka prepodavateley v vysshey tehnicheckoy shkole: realizatsiya kompetentnostnogo podhoda : uchebnik. M. : Arhitektura-S, 2011.
6. Magera T.N. Bezopasnost truda i stressogennost professionalnoy deyatel'nosti // Tehnosfernaya bezopasnost, nadezhnost, kachestvo, energosberezhenie : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Vyip. XIV : v 3 t. T.1. Rostov n/D. : Rost. gos. stroit. un-t, 2012.
7. Miloradova N.G., Ishkov A.D. Psihologo-pedagogicheskije tehnologii v uchebnom protsesse : ucheb. posobie. M. : MGSU, 2009.

8. Romanova E.V. Orientatsiya na kompetentsii v podgotovke menedzherov dlya investitsionno-stroitelnoy sfery // Vestn. MGSU. 2011. № 6. S. 532–535.
9. Romanova E.V. Orientatsiya na potrebitelya v programme adaptatsii prepodavately k izmeneniyam sistemyi VPO // Sotsiogumanitarnyye problemyi stroitelnoy kompleksa: tr. Shestoy Mezhdunar. i Vosmoy Vseros. nauch.-prakt. konf. . 12–13 apr. 2010 g. M. : MGSU, 2010. T. 2.
10. Romanova E.V. Psihologicheskaya otsenka innovatsionnogo potentsiala rabotnikov i soiskateley // Integratsiya, partnerstvo i innovatsii v stroitelnoy nauke i obrazovanii : sb. dokl. Mezhdunar. nauch. konf. M. : MGSU, 2013. S. 514–519.
11. Savina E.A. Usloviya formirovaniya professionalnoy napravlenosti lichnosti buduschih stroiteley i arhitektorov // Integratsiya, partnerstvo i innovatsiya v stroitelnoy nauke i obrazovanii : sb. tr. Mezhdunar. nauch. konf. (Moskva, 19–21 okt. 2011 g.): v 2 t. M.: MGSU, 2011. T. 2. S. 619–622.
12. Savina E.A. Psihologo-pedagogicheskaya podgotovka nachinayuschih prepodavatelyi tehnikeskogo universiteta // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2013. № 10(85). S. 32–36.
13. Savina E.A., Ishkov A.D. Aktivnyie i interaktivnyie metodyi i tehnologii obucheniya v podgotovke spetsialistov investitsionno-stroitelnoy sferyi v sisteme dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya / pod red. A.D. Ishkova. M. : MGSU, 2011.
14. Atherton J.S. Learning and teaching: Knowles' andragogy. Retrieved January 24, 2006.
15. Brooks J., Brooks M. In search of understanding: the case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.
16. Conrad R.M., Donaldson J.A. Engaging the online learner. Activities and resources for creative instruction. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
17. Conti G. Principles of adult learning scale (PALS) [Electronic resource]. URL : <http://www.conti-creations.com/pals.htm>.
18. Davenport J., Davenport J.A. A chronology and analysis of the andragogy debate. Adult Education Quarterly. 1995. № 35(3). P. 152–159.
19. Delahaye B.L., Limerick D.C., Hearn G. The relationship between andragogical and pedagogical orientation and the implications for adult learning. Adult Education Quarterly. 1994. № 44. P. 187–200.
20. Hanna D.E., Glowacki-Dudka M., Conceicao-Runlee S. 147 practical tips for teaching online groups. Essentials of web-based education. Madison, WI: Atwood Publishing, 2000.
21. Knowles M.S. Andragogy in action. San Francisco: Jossey-Bass., 1984.
22. Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A. The Adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development. 6th ed. ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005.
23. LloydJones G., Margetson D., Bligh J.G. Problembased learning — a coat of many colours // Medical Education. 1998. №32. P. 492–494.
24. Palloff R., Pratt K. Lessons from the cyberspace classroom: The realities of online teaching. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
25. Savery J.R. (2006). Overview of problem-based learning: definitions and distinctions // The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning. 2006. №1. P. 9–20.
26. Vernon D. T. A., Blake R.L. Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluative research // Academic Medicine. 1993. №68. P. 550–563.



Peculiarities of adult students' perception of approaches to teaching in distant environment

There are considered the peculiarities of distant teaching and education, discussed the research results of adult students' perception of approaches to teaching in electronic environment based on the suggested models of teaching in cyberspace – pedagogic and andragogic ones.

Key words: *pedagogy, andragogy, cyberspace, electronic education, distant education, distant education, constructional education.*

(Статья поступила в редакцию 10.06.2014)

