

DOI: 10.15372/PNE20210208  
УДК 372.016:811\*40+004

## ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

**М. С. Хахалина, А. А. Лагутина, О. Ю. Щерба, Н. В. Порязь**  
(Санкт-Петербург, Россия)

*Введение.* В статье рассматривается опыт реализации образовательной программы «Иностранный язык» для студентов неязыковых специальностей в условиях перехода на обязательное дистанционное обучение весной 2020 г. Анализ влияния таких параметров, как контроль времени выполнения заданий и применение различных интерактивных видов учебной деятельности на эффективность дистанционного обучения на платформе MOODLE, а также на мотивацию к обучению и самостоятельность студентов представляется авторам необходимым шагом к переходу на повсеместный смешанный формат обучения в вузе.

*Методология и методика исследования.* Проведен подробный обзор литературы по проблемам эффективности онлайн-обучения за последнее десятилетие. Приведены характеристика и отличительные особенности MOOK

---

© Хахалина М. С., Лагутина А. А., Щерба О. Ю., Порязь Н. В., 2021

**Хахалина Марина Сергеевна** – кандидат химических наук, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена.

E-mail: [HaخالinaM@gmail.com](mailto:HaخالinaM@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-6510-9099

**Лагутина Анна Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена.

E-mail: [latotomail@gmail.com](mailto:latotomail@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-2602-2449

**Щерба Оксана Юрьевна** – старший преподаватель кафедры английского языка для профессиональной коммуникации, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена.

E-mail: [oksanand@yandex.ru](mailto:oksanand@yandex.ru)

ORCID: 0000-0003-3837-705X

**Порязь Надежда Вадимовна** – старший преподаватель кафедры английского языка для профессиональной коммуникации, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена.

E-mail: [poryaznv@herzen.spb.ru](mailto:poryaznv@herzen.spb.ru)

ORCID: 0000-0002-1475-6605

**Marina S. Khakhalina** – Candidate of Chemical Sciences, Associate professor of Department of English for professional communication, Herzen State Pedagogical University of Russia.

**Anna A. Lagutina** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor of Department of English for professional communication, Herzen State Pedagogical University of Russia.

**Oksana Yu. Scherba** – Senior teacher of Department of English for professional communication, Herzen State Pedagogical University of Russia.

**Nadezhda V. Poriayz** – Senior teacher of Department of English for professional communication, Herzen State Pedagogical University of Russia.

(массовых открытых онлайн-курсов) в сравнении с традиционным форматом обучения, а также особенности образовательной платформы MOODLE. Методология настоящего исследования включала в себя статистический анализ эффективности учебного процесса при обучении студентов дисциплине «Иностранный язык» по таким параметрам, как динамика посещаемости ЭУКов (электронных учебных курсов) студентами различных факультетов в образовательной платформе MOODLE, а также работу учащихся в ходе видеоконференций на платформе ZOOM. В исследовании участвовали студенты младших курсов естественно-научных факультетов с различным уровнем довузовской подготовки. Интерактивными инструментами для осуществления обратной связи в период локдауна выступили видеоконференции на платформе ZOOM и чаты в системе MOODLE. Организация контроля времени происходила посредством назначения дедлайнов различных форм и степеней.

*Результаты исследования.* Полученные результаты позволяют говорить о том, что академическая успеваемость и эффективность дистанционного обучения напрямую зависят от наличия дедлайнов выполнения работы и использования интерактивных форм взаимодействия с помощью современных цифровых инструментов, таких как видеоконференции и чаты. Однако существуют группы студентов, результаты работы которых не связаны с введением временных рамок различной степени жесткости и не зависят от форм работы. Успешность этих групп в освоении курса отличается кардинально.

*Заключение.* В заключении обсуждаются перечень факторов, влияющих на академические результаты, и соответствующие рекомендации, данные преподавателям и методистам относительно групп студентов с различными показателями успешности. Дальнейшие исследования в этой области позволят повысить эффективность дистанционного обучения в условиях современных реалий, когда оно является основной формой работы и когда этот формат представляется неотъемлемой составляющей смешанного обучения.

*Ключевые слова:* дистанционное образование, MOODLE, онлайн, дедлайн, эффективность, успеваемость, мотивация, прокрастинация, интерактивные формы обучения.

*Для цитирования:* Хахалина М. С., Лагутина А. А., Щерба О. Ю., Порязь Н. В. Проблемы дистанционного формата преподавания иностранного языка в вузе // Философия образования. – 2021. – Т. 21, № 2. – С. 120–139.

## PROBLEMS OF ONLINE FOREIGN LANGUAGES UNIVERSITY TEACHING

M. S. Khakhalina, A. A. Lagutina, O. Yu. Scherba, N. V. Poriáz

(St.-Petersburg, Russia)

*Introduction.* The article describes some problems of teaching foreign languages in higher education to non-linguistic departments students in the lockdown period of the spring 2020. The authors consider it essential to carry out the analysis of the effects of setting deadlines and using interactive tools based on MOODLE teaching platform on the overall online teaching efficiency in order to use blended learning in higher education in the nearest future.

*Methodology and methods of the research.* The paper includes a literature review of research dedicated to online learning efficiency carried out for the last decade. MOOCs main characteristics and features are compared to traditional offline teaching courses. Also, some characteristics of MOODLE educational platform are

provided. The main methods for carrying out this educational research included analyzing the statistical data related to the learning process efficiency on teaching foreign languages. The main parameters assessed were the attendance of online courses based on MOODLE platform by the students of different departments as well as their participation and involvement in ZOOM video conferences. The statistics for junior students of scientific departments with different levels of school language background was analyzed in the research. The interactive tools were ZOOM video conferences and chats based on MOODLE platform. The time management was organized by setting different types of deadlines.

*The results of the research.* The results obtained in this research let us suggest that the academic performance and the online learning process efficiency are closely related to setting deadlines for doing the assignments as well as applying interactive ways of communication by using modern online tools such as chats and video conferences. However, there is a category of students whose academic performance does not depend on the deadlines flexibility or other work organization parameters, and the efficiency of online courses for this category is significantly different.

*Conclusion.* As a result of the research, a list of factors influencing the academic performance was obtained. Also, a number of recommendations for teachers and educators are provided for working with students with different levels of performance. Further research in this area will be dedicated to increasing the distant learning efficiency in the modern world conditions when digital education is the essential part of blended learning.

*Keywords:* distant learning, MOODLE, online, deadline, efficiency, academic performance, motivation, procrastination, interactive forms of learning.

*For citation:* Khakhalina M. S., Lagutina A. A., Scherba O. Y., Poriya N. V. Problems of online foreign languages University teaching. *Philosophy of Education*, 2021, vol. 21, no. 2, pp. 120–139.

**Введение.** Оказавшись весной 2020 г. в без преувеличения чрезвычайной ситуации, университеты столкнулись с реальностью вынужденного дистанционного образования. Теперь, когда опыт локдауна остался позади, очевидны целесообразность анализа полученного опыта и осознание новой реальности высшего образования в условиях цифровизации.

Очное обучение по-прежнему рассматривается как основная форма учебного процесса для будущих специалистов. Вместе с тем интенсификация использования различных систем дистанционного обучения в кризисный момент показала, что применение современных технологий стало неотъемлемой частью современного высшего образования. В связи с этим актуальными представляются психолого-педагогические исследования, проведенные во время реального и глобального «экспериментов» и посвященные, в частности, рассмотрению различных факторов, которые могут оказать влияние на эффективность учебного процесса, который, судя по мировым тенденциям, будет реализовываться в формате смешанного обучения («blended learning»). Проследив изменения в понимании этого формата, начиная с его появления в конце 1990-х гг. и до наших дней, самым емким определением можно считать предложенное H. Staker, M. Horn:

«Смешанное обучение – это формальная образовательная программа, в которой ученик учится:

- по крайней мере, частично через онлайн-обучение, с некоторыми элементами контроля учащихся над временем, местом, путем и/или темпом;

- по крайней мере, частично в контролируемом традиционном формате;

- условия обучения каждого ученика в рамках курса или предмета связаны между собой для обеспечения интегрированного учебного опыта»<sup>1</sup>.

Объектами исследования для нас выступили следующие основные параметры:

- элементы контроля учащихся над временем и темпом обучения онлайн как условие развития самостоятельности и мотивации учащихся;

- интегрированный учебный опыт, предполагающий различные интерактивные виды учебной деятельности, отличающиеся от лекций или выполнения тестовых заданий, такие как практико-ориентированная деятельность, и различные форматы интерактивного обучения.

Основной целью и задачей нашей работы является рассмотрение влияния на эффективность онлайн-обучения как в будущем неотъемлемой составляющей курса «Иностранный язык» для студентов неязыковых специальностей таких факторов, как форма дедаймов, форма контроля и форма обеспечения обратной связи с помощью интерактивных инструментов.

В связи с новыми требованиями к осуществлению учебного процесса уже несколько десятилетий массовые открытые онлайн-курсы (МООК) являются объектом различных психолого-педагогических исследований. Одно из наиболее масштабных исследований в этой области было осуществлено в 2014 г. преподавателями Гарвардского и Массачусетского университетов на примере образовательной платформы EdX (В. С. Макаров) [1]. В первую очередь авторы обращают внимание на такую особенность электронных курсов, как значительный отсев студентов: более половины записавшихся на курс не сдавали задания и менее 10 % выполняли программу курса до конца с получением сертификата о прохождении (К. Jordan<sup>2</sup>, R. Divard<sup>3</sup>). Хотя работа на платформе MOODLE имеет значительные отличия от подобных МООКов, в первую очередь за счет того, что выполнение заданий ЭУКов было обязательным условием для получения итоговой аттестации

---

<sup>1</sup> *Staker H., Horn M.* Classifying K-12 blended learning [Электронный ресурс]: Innosight Institute, 2012. – С. 5. – URL: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf> (дата обращения: 09.02.2021).

<sup>2</sup> *Jordan K.* MOOC completion rates: the Data [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.katyjordan.com/MOOCproject.html> (дата обращения: 15.01.2021).

<sup>3</sup> *Rivard R.* Researchers explore who is taking MOOCs and why so many drop out [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.insidehighered.com/news/2013/03/08/researchers-explore-who-taking-moocs-and-why-so-many-drop-out> (дата обращения: 17.01.2021).

и продолжения обучения в университете, в нашем исследовании мы также в ряде случаев столкнулись с аналогичной проблемой нерегулярной посещаемости курсов и видеоконференций.

В работах О. С. Виндикер, О. А. Голендухиной, М. В. Клименских, Н. А. Корепиной, А. С. Шека [2], М. В. Клименских, Ю. В. Лебедевой, А. В. Мальцева, В. В. Савельева [3], А. В. Хуторского [4], Н. В. Щербакова, И. Б. Кириной, С. С. Кирилловой [5] приводится подробный анализ МООК и разнообразных причин, оказывающих влияние на его эффективность. Согласно проведенным психолого-педагогическим исследованиям эффективностью онлайн-обучения обычно является единство различных составляющих, среди которых в качестве наиболее важных отмечают академическую успеваемость и посещаемость (в данном случае эти компоненты рассматриваются как объективные). Кроме того, под эффективностью онлайн-обучения понимается большое количество других субъективных компонентов, например, таких как оценка студентами сложности того или иного курса, польза и необходимость изучаемого курса, субъективный прирост знаний, мотивированность, самомотивация и т. д.

Объективный компонент оценивается с помощью анализа академической успеваемости студентов, посещаемости занятий, времени, которое уходит на выполнение различных работ, предоставления заданий на проверку в срок и т. д. Субъективный же компонент рассматривается при помощи проведения опросов и анкетирования студентов.

В упоминавшемся выше исследовании М. В. Клименских, Ю. В. Лебедевой, А. В. Мальцева, В. В. Савельева [3] субъективный компонент онлайн-обучения также рассматривается на примере эффективности образования студентов Уральского федерального университета. Следует отметить, что часть студентов уже обучалась онлайн, то есть имела опыт в этой области. Другая же часть столкнулась с МООК первый раз. В результате проведенного научного исследования были обозначены следующие важнейшие факторы онлайн-обучения.

*Мотивация* (внутренняя и внешняя). Внутренняя мотивация проявляет себя в личной заинтересованности и видимой инициативе студента. Внешняя мотивация, наоборот, ориентирована в основном на чувство долга и общественное мнение (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин) [6].

1. *Коэффициент IQ* предсказуемо соотносится с результативностью как онлайн-, так и офлайн-обучения (А. П. Лобанов, Н. П. Радчикова, Н. В. Дроздова, А. В. Воронова) [7].

2. *Личностные характеристики*: стремление к кооперации и волевая составляющая.

3. *Предыдущий опыт учебной деятельности*: в основном ученые замечают, что удачный опыт работы с МООК в прошлом предсказуемо увеличивает возможность эффективного онлайн-обучения в будущем.

4. *Тип восприятия информации*: примечательно, что в приведенном выше исследовании М. В. Клименских [3] не выявлено значительных отличий эффективности обучения в зависимости от вида восприятия нового материала студентами (аудиальный, визуальный, кинестический).

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что мотивация и самомотивация студентов выступают важнейшими внутренними факторами эффективности. В соответствии с теорией саморегулирующегося обучения, которую разработал Б. Циммерман в 1990-е гг. (B. J. Zimmerman [8], B. J. Zimmerman [9], B. J. Zimmerman, A. Bandura, M. Martinez-Pons [10]), мотивированными считают слушателей, способных самостоятельно ставить перед собой цели обучения и добиваться этих целей. В этом случае поставленные цели должны быть конкретными и индивидуальными, а главной внешней чертой мотивации должен выступать обмен опытом между обучающимися, который шире рамок учебной программы на базе форумов, чатов и других возможных интерактивных средств. С уверенностью следует отметить, что использование таких средств является непременным условием для возникновения и сохранения внутренней мотивированности студентов.

Рассматривая применение интерактивных инструментов для обеспечения обратной связи (таких как видеоконференции ZOOM или Skype) при онлайн-формате обучения, педагогические исследования дистанционного обучения в России, в том числе осуществленные в период самоизоляции в 2020 г., отмечают ряд преимуществ и недостатков этих технологий, которые необходимо учитывать при планировании учебной деятельности [11]. Так, одним из достоинств использования видеоконференций ZOOM и Skype является широкий выбор бесплатного функционала (использование доски, возможность парной работы, чаты и т. д.), позволяющего студентам выполнять различные виды устной работы на иностранном языке. Другим плюсом выступает более свободный доступ к учебным занятиям для студентов с ограниченными возможностями, которые, например, в связи с каким-либо заболеванием проходят длительное амбулаторное лечение и при традиционном формате обучения по состоянию здоровья вынуждены были бы пропускать занятия в университете.

С другой стороны, согласно результатам опроса учащихся и педагогов, описанного в работе Д. Д. Климентьева [11], имеется и обратная сторона медали. Так, многие опрошенные отмечали у себя снижение не только психологического, но и физического благополучия в результате использования видеоконференций. Физические проблемы связаны в первую очередь с ухудшением зрения, психологический дискомфорт ассоциировался у опрошенных с ощущением изолированности от своих сокурсников и недостатка социальных взаимодействий, в том числе в связи с уменьшением количества либо упразднением внеаудиторных мероприятий.

Однако самой серьезной проблемой в использовании видеоконференций для преподавания иностранных языков на сегодняшний день считается не столько осуществление практических занятий и текущего контроля, сколько проведение экзаменов и зачетов. Хотя в ходе беседы в ZOOM или Skype теоретически возможно оценить такие аспекты владения иностранным языком, как устная речь и понимание на слух, на практике фактически невозможно удостовериться в том, что задание выполняется самостоятельно, без посторонней помощи и без задействования интернет-ресурсов, не предусмотренных требованиями к проведению экзамена. Таким образом, использование видеоконференций и других инструментов обратной связи способствует фасилитации учебного процесса и увеличивает его эффективность, однако не решает всех проблем, с которыми приходится сталкиваться педагогам и учащимся в условиях самоизоляции.

Рассматривая остальные из перечисленных выше факторов эффективности, можно предположить, что на практике проще всего проконтролировать фактор внешней мотивации, который может быть достигнут формализацией процесса обучения, например, созданием понятной структуры занятий, четко расписанных дедлайнов, ясной системой начисления баллов и т. д. Именно этим и обусловлено содержание нашей работы, в которой анализируется воздействие таких факторов, как форма контроля студентов и сроки выполнения работ (дедлайны).

Наиболее неоднозначным из аспектов в соответствии с различными психолого-педагогическими научными исследованиями в области образования и менеджмента является существование сроков сдачи выполненных работ (дедлайнов). С одной стороны, наличие дедлайнов традиционно рассматривается как ведущий фактор контроля, повышения эффективности работы в целом и продуктивности учебного процесса в частности. Но с другой стороны, установление жестких сроков для выполнения работ может повлиять отрицательным образом на внутреннюю мотивацию обучающихся (Т. М. Amabile, W. DeJong, M. R. Lepper [12], N. Balasubramanian, L. Jeongsik, S. Jagadeesh [13]).

Общеизвестным является тот факт, что ограничение времени работы эффективно влияет на результативность выполнения заданий обучающимися (В. С. Макаров [1], Н. В. Щербаков, И. Б. Кирина, С. С. Кириллова [5]). Кроме того, установка дедлайнов для выполнения заданий является одним из механизмов, оказывающих воздействие на мотивацию студентов и возможность противостоять прокрастинации (С. И. Хонский, А. Г. Бутько [14]; С. Graham, K. Cagiltay, Byung-Ro Lim<sup>4</sup>). Это четко проявляется в высших учеб-

---

<sup>4</sup> *Graham C., Cagiltay K., Byung-Ro Lim. Seven Principles of Effective Teaching: A Practical Lens for Evaluating Online Courses [Электронный ресурс]. – URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ629854> (дата обращения: 10.09.2020).*

ных заведениях, особенно среди студентов начальных курсов в период привыкания к новым условиям учебы. Тем не менее существует ряд научных трудов, которые говорят о том, что указанный эффект имеет непродолжительное влияние, а вот в длительной перспективе установка четких дедлайнов уменьшает желание и возможность обучающихся проявлять творческий подход и воспринимать любые инновации. В дополнении к этому следует отметить, что установки дедлайнов отрицательным образом влияют на морально-психологическое состояние обучающихся (А. Putkonen [15]).

Важно отметить, что лимитирование времени на выполнение академических заданий лежит в основе принципов процесса обучения. В качестве примера можно привести упомянутое выше исследование С. Graham, К. Sagiltay, Вуынг-Ро Lim, в котором описан педагогический эксперимент, проведенный со студентами двух курсов. У студентов одного курса полностью отсутствовали какие-либо ограничения по времени для выполнения поставленных задач из-за решения проявить лояльное отношение к обучающимся. На такой шаг пошли в связи с тем, что большинству студентов, обучающихся на этих онлайн-курсах, приходилось совмещать образование и работу с полной занятостью. Аналогичная ситуация часто наблюдается и со студентами РГПУ им. А. И. Герцена, в особенности с магистрантами и аспирантами, которые совмещают учебу с работой с полной либо частичной занятостью. Студенты же другого курса при выполнении заданий имели обозначенные сроки сдачи работ.

Анализ результатов исследования показал, что первая исследуемая группа студентов, которая не обязана была придерживаться каких-либо временных ограничений, по сравнению со второй работала с гораздо меньшей регулярностью и имела большую склонность к прокрастинации, а также реже контактировала с преподавателем и своими одногруппниками.

К. Smolenski-Nelson рассматривает и суммирует свой опыт работы со студентами в двух разных форматах: офлайн и онлайн [16]. В соответствии с итогами проведенного педагогического наблюдения и его анализа автор считает актуальным установление примерно одинаковых временных ограничений для выполнения заданий и в онлайн-, и офлайн-формате обучения. Обычно занятия проходят один или два раза в неделю и зависят от интенсивности программы и специфики конкретного курса и специальности. К. Smolenski-Nelson также описывает несколько причин, которые влияют на необходимость обозначения сроков выполнения предложенных студентам работ. Следует отметить основную причину, которой является мотивация. Опыт показывает, что в тех ситуациях, когда студенты сдают свои работы преподавателю с опозданием, не имея при этом абсолютно никаких штрафных санкций и не ожидая изменения оценки в худшую сторону, уменьшается внешняя мотивация обучающихся. Можно однозначно ска-

зять, что здесь имеет место постоянная прокрастинация, которая, с одной стороны, влияет на качество усвоения программы, с другой – значительно увеличивает нагрузку на преподавателя: ему приходится, например, возвращаться к темам, которые разбирались несколько недель, а то и месяцев назад, чтобы проверить полученные работы с опозданием.

Обобщая вышесказанное, К. Smolenski-Nelson при установлении сроков сдачи работ советует следовать конкретным рекомендациям:

1) *систематичность*: определять дедлайны сдачи работ один-два раза в неделю, причем желательно выбрать одни и те же дни для того, чтобы у студентов усвоилась привычная рутинная процедура;

2) *неизбежность последствий*: работы, которые предоставлены позже срока возможной сдачи, оцениваются с понижением балла или вовсе не принимаются к рассмотрению в отличие от работ, предоставленных в срок. В данном случае могут существовать исключения, но только тогда, когда студент заранее предупреждает преподавателя о невозможности предоставления выполненной работы в назначенный срок по уважительной причине.

Кроме приведенных выше двух рекомендаций, К. Smolenski-Nelson останавливается на нескольких других дополнительных требованиях, направленных на повышение эффективности учебного процесса в онлайн-формате и на снижение нагрузки на преподавателя курса дисциплины.

Для того чтобы избавить преподавателя от неконтролируемого потока писем и присылаемых работ не в срок, рекомендуется в онлайн-курсе разместить раздел Frequently asked questions, в котором целесообразно опубликовать ответы на наиболее часто задаваемые вопросы, например, такие как критерии оценивания студенческих работ, требования к зачету или экзамену, возможность и требования «автомата», отработка пропущенных занятий и т. д. Кроме того, в этом разделе необходимо указать контакты технической поддержки в связи с тем, что, как показывает опыт, со всеми техническими проблемами студенты в первую очередь обращаются к преподавателю.

Существует еще одна рекомендация, влияющая на повышение эффективности ЭУКа, которая имеет смысл, если занятия проводятся один раз в неделю. В этом случае результативно установление не одного, а двух еженедельных сроков сдачи работ. Первый дедлайн – в начале или в середине недели с начала выполнения задания. Задание в этот срок может быть связано с ознакомлением с теоретическим материалом и выполнением по нему нескольких не слишком больших и не слишком сложных работ. Второй дедлайн – к концу недели с начала выполнения задания. В этом случае студенту предстоит выполнить более трудозатратную работу как по времени, так и по сложности. Такая организация контроля, с одной стороны, влияет на равномерное усвоение знаний и способствует равно-

мерному распределению выделенного времени студентом на предмет, с другой – дает возможность в некоторой степени приблизить онлайн-формат к традиционному очному обучению с разделением работы на аудиторную и выполняемую студентами самостоятельную в течение более длительного времени.

В работах A. Akram, C. Fu, Y. Li, Y. Muhammad, R. Lin, Y. Jiang, Y. Tang [17], D. Arnott, S. Dacko<sup>5</sup>, B. Yilmaz [18] также анализируются некоторые особые черты прокрастинации в академической среде. В первую очередь обращается внимание на зависимость академической успеваемости от установленных сроков выполнения заданий. D. Arnott, S. Dacko<sup>6</sup>, например, рассматривают успеваемость более семисот студентов факультета менеджмента Уорвикского университета первого и третьего курсов: исследованию подверглись баллы, которые начислялись за задания, предоставленные преподавателям студентами заранее (более, чем за сутки до срока сдачи), работы, предоставленные за сутки, и работы, предоставленные менее, чем за час до дедлайна.

Интересным фактом является то, что результаты первых двух исследуемых групп (работы, предоставленные более, чем за сутки, и работы, предоставленные за одни сутки до дедлайна) практически не имели отличий в выставленных за них средних баллах (64.32 и 64.04 из 100 баллов соответственно). В то же время среднее значение для работ, предоставленных менее, чем за час до последнего срока, составили примерно 59 баллов из 100. Таким образом, можно сделать вывод, что академическая успеваемость в третьей экспериментальной группе была снижена на 5 %. В добавление к этому следует отметить, что студенты и первого, и третьего курсов не обнаружили в этом отношении каких-нибудь значимых отличий, что наводит на мысль о неизменной привычке к прокрастинации на протяжении всего срока обучения.

Проанализировав результаты проведенной работы, авторы D. Arnott, S. Dacko<sup>7</sup>, B. Yilmaz [18] приходят к заключению, что одним из факторов снижения такого показателя эффективности онлайн-курса, как академическая успеваемость, выступает отсутствие навыка тайм-менеджмента у студентов. Проблема выполнения заданий к определенному дедлайну, разумеется, не ограничивается психолого-педагогическими науками, эти вопросы широко изучались и исследователями в сфере социологии и экономики, которые также следует принимать во внимание, рассматривая проблему

---

<sup>5</sup> Arnott D., Dacko S. Time of submission: An indicator of procrastination and a correlate of performance on undergraduate marketing assignments [Электронный ресурс]. – URL: <http://emac2014.emaconline.org/adeit.estaticos.econgres.es/2014EMAC/guia2014.pdf> (дата обращения: 20.01.2021).

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Там же.

тайм-менеджмента в академической среде. Так, в статье D. Arnott, S. Dacko<sup>8</sup> приводятся статистические данные, полученные в результате обширного метаисследования, посвященного взаимосвязи продуктивности работы от сроков, заданных для ее выполнения. Объектом работы было качество патентов, подаваемых различными исследовательскими группами к определенному сроку. В результате проведенного сравнительного анализа авторы работы пришли к выводу, что качество заявок, предоставленных непосредственно перед дедлайном, значительно уступает проектам, отправленным на рассмотрение заранее. Интересно, что эти результаты перекликаются с исследованиями применительно к академической среде, описанными в упоминавшемся выше издании A. Akram, C. Fu, Y. Li, Y. Muhammad, R. Lin, Y. Jiang, Y. Tang [17], где также наблюдается устойчивое снижение качества работ, сданных непосредственно перед дедлайном. Эту закономерность авторы связывают с неблагоприятным воздействием установления жестких временных рамок на процесс выполнения творческих проектов, однако на практике полностью отказаться от дедлайнов для устранения психологического давления не представляется возможным.

Еще одно противоречие, связанное с установлением дедлайнов в учебном процессе, раскрывается в работе T. M. Amabile, W. DeJong, M. R. Lepper [12], где описан педагогический эксперимент, в ходе которого учащимся предоставляли для выполнения ряд заданий, требовавших применения критического мышления и творческого подхода. При этом сами задания для всех групп были одинаковыми, однако в одной из групп задавались определенные временные рамки для их выполнения, в другой учащиеся были неограничены во времени. Интересно отметить, что внутренняя мотивация, проявляющаяся в более активной работе и вовлеченности в процесс, была выше во втором случае. Таким образом, согласно имеющимся на сегодняшний день результатам исследований в педагогике, психологии и социологических науках, установление жестких временных рамок может оказывать двоякий эффект на производительность работы, негативно влияя на внутреннюю мотивацию, однако повышая внешнюю, и для обеспечения эффективного учебного процесса в условиях онлайн-формата особенно важно найти баланс между формальными внешними требованиями и индивидуальным подходом.

**Методология и методика исследования.** В исследовании сравниваются и анализируются условия, способные оказать влияние на эффективность усвоения электронного учебного курса. Приводятся наблюдения

---

<sup>8</sup> Arnott D., Dacko S. Time of submission: An indicator of procrastination and a correlate of performance on undergraduate marketing assignments [Электронный ресурс]. – URL: <http://emac2014.emaconline.org/adeit.estaticos.econgres.es/2014EMAC/guia2014.pdf> (дата обращения: 20.01.2021).

и статистика, собранные нашей исследовательской группой в течение 2020–2021 гг., с начала локдауна и введения в РГПУ им. А. И. Герцена дистанционного формата до весеннего семестра 2021 г.

В статье собраны и обобщены статистические данные студентов младших курсов естественно-научных факультетов (химии, физики, биологии, а также студентов-дефектологов и студентов Института компьютерных наук). Студенты имели различный уровень довузовской подготовки, поэтому на большинстве рассматриваемых факультетов для занятий по иностранному языку их делили на группы в соответствии с уровнем, который был определен с помощью вступительного тестирования, выполненного в начале учебного года (в каждой подгруппе насчитывалось 10–15 студентов). Всего проанализированы результаты работ более двухсот студентов кафедры английского языка для профессиональной коммуникации. Группы занимались по стандартной программе, предусматривающей два часа английского языка в неделю.

С введением дистанционного формата обучения преподавание дисциплины «Иностранный язык» осуществлялось в смешанной форме: путем проведения видеоконференций в системе ZOOM, где использовались устные виды работ (диалог, монолог, обсуждение и т. д.), а также на базе учебной платформы MOODLE, где студенты имели возможность ознакомиться и повторить теоретический материал, а также загружать письменные лексико-грамматические задания наряду с заданиями из разделов Listening и Speaking. В нашем исследовании мы рассматривали эффективность преподавательского процесса не столько с точки зрения итоговой оценки, полученной студентом за семестр (поскольку, учитывая небольшое количество часов в течение года, итоговая оценка во многом определяется школьной подготовкой), сколько с точки зрения анализа таких аспектов, как, во-первых, посещаемость студентами видеоконференций и активность в выполнении устных видов работ в ходе ZOOM-сессий и, во-вторых, регулярность выполнения письменных видов работ на базе платформы MOODLE.

В рамках настоящего исследования сравнивалось несколько параметров, способных оказать влияние на эффективность учебного процесса при онлайн-обучении. Основными из них являются:

1) использование в ЭУК интерактивных инструментов для осуществления обратной связи (чатов и видеоконференций);

2) вид итогового контроля в случае, если он включен в рабочую программу дисциплины; в настоящее время на некоторых факультетах РГПУ зачет по английскому языку для студентов-первокурсников в учебном плане отсутствует (в случае, если языковые дисциплины продолжаются на старших курсах);

3) установление определенных временных рамок для сдачи письменных работ на платформе MOODLE.

**Результаты исследования.** *Интерактивные инструменты обратной связи.* Итак, первый из факторов, влияющих на эффективность электронных курсов, который был рассмотрен в нашей работе, – это наличие различных интерактивных инструментов, обеспечивающих наличие обратной связи со студентами. Главным из таких инструментов для студентов нашего университета в период локдауна стало использование студенческих чатов и посещение ZOOM-конференций в рамках каждого занятия.

Неоднократно отмечалось, что живое общение при осуществлении онлайн-обучения по любой дисциплине не только играет ключевую роль для осуществления обратной связи, но и является существенным фактором эффективности учебно-воспитательного процесса в целом. В связи с этим при введении дистанционного формата для студентов РГПУ им. А. И. Герцена стало обязательным выполнение не только письменных заданий на платформе MOODLE, но и различных устных упражнений (диалоги, сообщения, обсуждения), осуществляемых в рамках каждого занятия на ZOOM-сессии.

На практике мы столкнулись с рядом сложностей как технического, так и психолого-педагогического характера, связанных с тем, что определенный процент студентов присутствовал на видеоконференциях лишь формально и никак не участвовал в общей работе группы, ссылаясь на проблемы с микрофоном, камерой и другие технические неполадки. Поскольку эта проблема является достаточно распространенной при осуществлении учебного процесса в дистанционном формате, для более подробного изучения различных ее аспектов нами было принято решение рассмотреть и проанализировать не только склонность к прокрастинации с письменными работами, но и посещаемость устных сессий в зависимости от различных, внешне контролируемых условий. В связи с этим в одной из групп студентов-первокурсников (с низкой посещаемостью) нами был осуществлен следующий педагогический эксперимент.

В первом семестре студентам первого курса было объявлено, что посещение видеоконференций – важная часть учебного процесса и является обязательным условием для успешного освоения электронного курса в условиях дистанционного формата, однако отдельной оценки за ZOOM-сессии они не получали. Преимуществом участников видеоконференций стала возможность отработать на практике навыки устной речи, прослушать теоретическую часть материала (грамматические пояснения) в формате живого общения, а также то, что упражнения, отработанные во время видео-чата, уже не являлись обязательными для выполнения в письменной форме. Таким образом, фактически присутствие на устной части занятия несколько сокращало дальнейший объем обязательных письменных заданий, однако пропустивший сессию студент все еще мог набрать за занятие

максимальное количество баллов при условии выполнения всех упражнений, предусмотренных изучаемой темой в полном объеме.

Как было сказано выше, мы столкнулись с проблемой формального посещения ZOOM-сессий, в связи с чем во втором семестре условия оценивания для этой группы были несколько изменены. Студентов оповестили, что участие в видеоконференции также будут оцениваться в рамках занятия ЭУКа на 40 баллов из 100 возможных, то есть это означало, что при пропуске ZOOM-сессии студент может набрать максимально 60 баллов из 100. При этом по окончании сессии для осуществления максимально оперативной обратной связи баллы за нее сразу же фиксировались в разделе «Оценки» платформы MOODLE.

Результатом такого формального ужесточения требований стало некоторое улучшение посещаемости, хотя и не такое значительное, как мы рассчитывали: в среднем она возросла на 10 %, а количество пассивных участников, соответственно, снизилось. Однако интересно отметить, что новые требования крайне мало сказались на склонности к прокрастинации относительно письменных заданий. Изначально предполагалось, что выставление оценки за видеоконференцию (как было отмечено: максимально 40 баллов из 100) не только будет способствовать обеспечению обратной связи, но и (согласно эффекту Зейгарник, применение которого в учебном процессе рассматривается в статье М. Хуторовой [19]) создаст некий эффект незаконченного дела, который вызовет стремление завершить задания в срок и, соответственно, снизит склонность к прокрастинации. Однако количество студентов, сдающих домашние задания в последние секунды перед дедлайном или с небольшим опозданием, осталось неизменным.

*Наличие дедлайнов.* Следующим важным параметром, который мы рассматривали в рамках нашей работы, является наличие в ЭУКе дедлайнов и их форма. В силу того что на начальной стадии введения в университете дистанционной формы обучения еще не было общих требований к установлению временных ограничений для выполнения студенческих работ, у нас была возможность сравнить эффект этого фактора для разных групп на разных факультетах. Так, мы сравнивали регулярность выполнения письменных упражнений на базе платформы MOODLE для нескольких групп студентов. В первой, численностью порядка 30 человек, в течение семестра не устанавливалось никаких временных рамок для выполнения заданий, и студенты могли работать в выбранном ими самостоятельно темпе (учебные материалы и новые задания при этом выкладывались в электронном курсе еженедельно). Следующую группу (70 учащихся) составляли студенты, которые должны были сдавать свои работы с «мягкими» дедлайнами, то есть в ЭУКе имелись определенные временные ограничения, но отправка заданий с опозданием все еще была технически возможна. Еще одну большую группу составляли учащиеся с «жесткими» дедлайнами – в этих усло-

виях отправка задания на проверку после указанного в ЭУКе срока была уже невозможна. И, наконец, в последней из рассматриваемых групп дедлайны были «полужесткими» – запрет на отправку имелся, но был отсроченным и вступал в действие через несколько дней после крайнего срока, баллы за работы, сданные с опозданием, при этом снижались пропорционально степени просроченности.

В результате проведенного нашей группой сравнительного анализа мы выяснили, что самая высокая регулярность выполнения письменных работ наблюдается в том случае, когда электронный курс предусматривает жесткие временные рамки с запретом на отправку после дедлайна: порядка 80–90 % студентов сдавали свои работы своевременно. Самые низкие показатели наблюдались в первой категории: только около 35 % учащихся сдавали работы в течение недели, как это было предусмотрено учебным планом. Эти результаты были вполне ожидаемыми, однако наряду с ними было сделано интересное наблюдение: статистика для первых двух категорий оказалась практически равнозначной. Таким образом, наличие сугубо формальных, «мягких» дедлайнов практически не влияет на регулярность выполнения студенческих работ и привычку к прокрастинации или влияет на них крайне мало.

Еще один вывод, который можно сделать исходя из результатов полученной нами статистики, заключается в том, что в отсутствие временных ограничений либо при наличии «мягких» дедлайнов от 60 до 80 % учащихся откладывают выполнение всех заданий за семестр на последнюю неделю перед зачетом. Очевидно, что это препятствует планомерному усвоению знаний, умений и навыков и формированию необходимых языковых компетенций в ходе семестра и в результате приводит к стрессовой ситуации как для самих студентов, так и для преподавателя курса. Этот результат согласуется с положениями, высказанными в работе K. Smolenski-Nelson [16], где автор отмечает, что, если опоздание не влечет за собой никаких «штрафных санкций», то студенты склонны игнорировать дедлайны.

Группа с «полужесткими» дедлайнами несколько уступает в регулярности выполнения работ первой: в ней около 70 % учащихся работали достаточно регулярно, и в случае выполнения заданий с опозданием и соответствующего снижения суммарного балла нередко интересовались, могут ли они каким-то образом компенсировать опоздание какими-либо дополнительными заданиями, что говорит о мотивированности и заинтересованности в получении результата, а также о целесообразности использования компромисса между гибкостью учебного подхода и необходимостью обеспечить равномерное усвоение материала.

Наконец, практически в любой группе есть определенный процент учащихся (10–20 %), которые опять же независимо от наличия либо отсутствия внешних требований оказываются не в состоянии справиться

со своими заданиями в указанные сроки, из-за чего существенно страдает эффективность усвоения материала и, соответственно, академическая успеваемость. Сложно сказать, с чем связана эта проблема, однако логично предположить, что в таких случаях неэффективность ЭУКа для каждого конкретного студента будет связана не с каким-то одним фактором, а с комплексом причин психолого-педагогического характера.

Одно из возможных объяснений подобного пассивного отношения к учебному процессу при дистанционном обучении может быть связано с таким понятием, как психологическая беспомощность в академической среде, или же академическая беспомощность. Эта проблема нередко встречается в преподавании любой дисциплины и проявляется в отстранении от учебного процесса, отказе от попыток выполнять любые, даже невысокого уровня сложности, задания. Психолого-педагогическая беспомощность детально рассматривается в ряде работ на примере учащихся средних учебных заведений (см., напр.: Е. И. Медведская [20], А. Д. Цириг [21]), однако данные для студентов вузов на эту тему немногочисленны. Поэтому, хотя, как было сказано выше, процент студентов с подобными проблемами относительно невелик, представляются перспективными дальнейшие психолого-педагогические исследования проблемы беспомощности в академической среде. Одним из возможных решений проблемы может стать разработка компенсаторного электронного учебного курса с подробными пояснениями на родном языке, что позволяло бы, с одной стороны, снизить трудности освоения материала, а с другой – приобрести привычку справляться с заданиями.

*Итоговый контроль.* Далее, помимо наличия интерактивных инструментов обратной связи и дедлайнов, в нашем исследовании сравнивались группы студентов, у которых учебная программа их факультетов предусматривала разные формы итогового контроля. Так, в ходе учебного процесса сравнивалась регулярность выполнения письменных работ и посещения видеоконференций для групп с экзаменом, дифференцированным зачетом и обычным зачетом, а также для групп, у которых программа не предусматривала итогового контроля по дисциплине «Иностранный язык» на первом курсе.

Изначально предполагалось, что самыми высокими показателями регулярности выполнения работ будут отличаться учащиеся из первых двух категорий, так как экзамен и дифференцированный зачет не только являются показателем академических достижений, но и непосредственно влияют на размер стипендии. Однако вопреки предположениям этот фактор внешней мотивации практически не оказывал влияния на посещение и склонность к прокрастинации: например, отличие в группах студентов одного факультета с зачетом и без зачета составляло порядка 1–2 %, этой разницей в данном случае можно пренебречь. Сложно сказать, чем кон-

кретно можно объяснить подобный результат, одно из возможных объяснений заключается в том, что итоговый контроль рассматривается как отдаленное во времени событие и в силу своей отдаленности не оказывает большого влияния на повседневную учебную деятельность.

**Заключение.** В целом, по результатам настоящего педагогического исследования, с точки зрения способности студентов к тайм-менеджменту и склонности к прокрастинации наш контингент можно разделить на три группы. Первую группу (от 5 до 15 % в разных группах) составляют студенты, которые независимо от наличия и отсутствия жестких временных рамок сдают все задания своевременно и регулярно посещают видеоконференции независимо от того, приносит ли им это дополнительные баллы. Можно предположить, что эту группу составляют студенты с высокой внутренней мотивацией, не нуждающиеся во внешних стимулах. Следующую, наиболее многочисленную группу (70–85 %) составляют учащиеся, которые в отсутствии дедлайнов склонны к прокрастинации и оставляют большую часть заданий на последнюю неделю перед зачетом, однако при установлении временных ограничений могут спланировать свою работу таким образом, чтобы сдавать задания в срок либо с минимальным опозданием. Для этой категории наличие определенных внешних требований, очевидно, является ключевым фактором для нормального, равномерного усвоения учебного материала. Наконец, еще одну категорию составляют студенты, которые оказываются не в состоянии придерживаться программы вне зависимости от внешних инструментов контроля, что может быть связано как с недостаточной довузовской подготовкой, так и с другими психолого-педагогическими факторами.

В целом также можно отметить, что из всех рассмотренных факторов обучения как курса в целом или как составляющей смешанной формы обучения наиболее значимым является наличие временных дедлайнов и видеоконференций для выполнения заданий в рамках ЭУК. В связи с актуальностью проблематики в настоящее время представляются перспективными дальнейшие педагогические исследования в этой области.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Макаров В. С.** Массовые открытые онлайн-курсы: оценки эффективности и рекомендации экспертов // Образовательные технологии. – 2014. – № 2. – С. 38–46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21766173>
2. **Виндикер О. С., Голендухина О. А., Клименских М. В., Корепина Н. А., Шека А. С.** К вопросу об эффективности дистанционного обучения: исследование представлений // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 10. – С. 41–47. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30519655>
3. **Клименских М. В., Лебедева Ю. В., Мальцев А. В., Савельев В. В.** Психологические факторы эффективного онлайн-обучения // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 6 (42). – С. 312–321. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41652649>

4. **Хуторской А. В.** О развитии дистанционного образования в России // Компьютерные инструменты в образовании. – 2000. – № 5. – С. 86–89.
5. **Щербаков Н. В., Кирина И. Б., Кириллова С. С.** Опыт формирования онлайн-курсов в аграрном образовании // Современные методики учебной и научно-исследовательской работы: сб. статей по материалам II Всерос. (национальной) науч.-практ. конференции (Курган, 11 апреля 2019 г.). – Мичуринск: Изд-во Курганской гос. сельскохозяй. академии им. Т. С. Мальцева, 2019. – С. 130–133. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37651625>
6. **Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н.** Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 35–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21195528>
7. **Лобанов А. П., Радчикова Н. П., Дроздова Н. В., Воронова А. В.** Влияние академических и неакадемических видов интеллекта на учебные достижения студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия акмеологического образования. Психология развития. – 2018. – Т. 7, № 4 (28). – С. 304–312. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36928970>
8. **Zimmerman B. J.** Self-regulated learning and academic achievement: an overview // Educational Psychologist. – 1990. – Vol. 25, Issue 1. – P. 3–17. URL: DOI: [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2)
9. **Zimmerman B. J.** Self-efficacy: an essential motive to learn // Contemporary Educational Psychology. – 2000. – Vol. 25, Issue 1. – P. 82–91. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
10. **Zimmerman B. J., Bandura A., Martinez-Pons M.** Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and goal-setting // American Educational Research Journal. – 1992. – Vol. 29, Issue 3. – P. 663–676. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>
11. **Климентьев Д. Д.** Опыт обучения иностранным языкам в вузе в условиях дистанционного образования: анализ и перспективы // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. – 2020. – № 11. – С. 6–7. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43814151>
12. **Amabile T. M., DeJong W., Lepper M. R.** Effects of externally-imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation // Journal of Personality and Social Psychology. – 1976. – Vol. 34, № 1. – P. 92–98. URL: <https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=7343>
13. **Balasubramanian N., Jeongsik L., Jagadeesh S.** Rushing to complete work on deadline could mean more mistakes // Management Science. – 2016. – Vol. 64, № 4. DOI: 10.1287/mnsc.2016.2663
14. **Хонский С. И., Бутько А. Г.** Оптимизация учебного процесса при работе со студентами-первокурсниками, склонными к прокрастинации // Материалы XIII научно-методической конференции, посвященной памяти профессора И. Л. Зеленковой (Минск, 29 марта 2016 г.). – Минск: Изд-во БГУ, 2016. – С. 68–70.
15. **Putkonen A.** Predicting the effects of time pressure on design work // International Journal of Innovation and Learning. – 2009. – Vol. 6, № 5. – P. 477–492. DOI: 10.1504/IJIL.2009.025061
16. **Smolenski-Nelson K.** Determining deadlines when teaching online // The Journal of Education, Community and Values. – 2004. – Vol. 4, № 3. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/48851457.pdf>
17. **Aftab Akram, Chengzhou Fu, Yuyao Li, Yaqub Javed, Ronghua Lin, Yuncheng Jiang, Yong Tang.** Predicting students' academic procrastination in blended learning course using homework submission data // Institute of Electrical and Electronics Engineers. – 2019. – № 7. – P. 102487–102498. DOI: 10.1109/ACCESS.2019.2930867
18. **Yilmaz B.** The relationship between academic procrastination of university students and their assignment and exam performances: the situation in distance and face-to-face learning environments // Journal of Education and Training Studies. – 2017. – Vol. 5, № 9. – P. 146–157. DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v5i9.2545>

19. Хуторова М. Использование метода «дофаминовая петля» при построении электронного учебно-методического комплекса // Thesaurus: сборник научных прац. – Могилев, 2020. – С. 156–162. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43855922>
20. Медведская Е. И. Особенности научной беспомощности у учащихся с различными уровнями успеваемости // Психология обучения. – 2010. – № 3. – С. 41–56. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13066263>
21. Циринг А. Д. Современные подходы к коррекции выученной беспомощности у детей и подростков // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 29. – С. 63–68. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12833428>

## REFERENCES

1. Makarov V. S. Mass open online courses: efficiency assessments and expert recommendations. *Educational Technologies*, 2014, no. 2, pp. 38–46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21766173> (In Russian)
2. Vindiker O. S., Golendukhina O. A., Klimenskikh M. V., Korepina N. A., Sheka A. S. On the question of the effectiveness of distance learning: a study of representations. *Pedagogical Education in Russia*, 2017, no. 10, pp. 41–47. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30519655> (In Russian)
3. Klimenskikh M. V., Lebedeva Yu. V., Maltsev A.V., Savelyev V. V. Psychological factors of effective online learning. *Prospects of Science and Education*, 2019, no. 6 (42), pp. 312–321. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41652649> (In Russian)
4. Khutorskoy A. V. On the development of distance education in Russia. *Computer Tools in Education*, 2000, no. 5, pp. 86–89. (In Russian)
5. Shcherbakov N. V., Kirina I. B., Kirillova S. S. Experience of forming online courses in agrarian education. *Modern methods of educational and research work: collection of articles based on the materials of II All-Russian (national) scientific and practical conference (Kurgan, April 11, 2019)*. Michurinsk: Publishing House of the Kurgan State Agricultural Academy. T. S. Maltsev Academy, 2019, pp. 130–133. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37651625> (In Russian)
6. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Osin E. N. Internal and external educational motivation of students: their sources and influence on psychological well-being. *Questions of Philosophy*, 2013, no. 1, pp. 35–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21195528> (In Russian)
7. Lobanov A. P., Radchikova N. P., Drozdova N. V., Voronova A. V. Influence of academic and non-academic types of intelligence on students' educational achievements. *New series. Acmeological Education series. Developmental psychology*, 2018, vol. 7, no. 4 (28), pp. 304–312. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36928970> (In Russian)
8. Zimmerman B. J. Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 1990, vol. 25, Issue 1, pp. 3–17. URL: DOI: [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2)
9. Zimmerman B. J. Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 2000, vol. 25, Issue 1, pp. 82–91. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
10. Zimmerman B. J., Bandura A., Martinez-Pons M. Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and goal-setting. *American Educational Research Journal*, 1992, vol. 29, Issue 3, pp. 663–676. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>
11. Klimentyev D. D. Experience of teaching foreign languages in the University in terms of distance education: analysis and perspectives. *Actual Problems of Modern Foreign Language Education*, 2020, no. 11, pp. 6–7. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43814151> (In Russian)
12. Amabile T. M., DeJong W., Lepper M. R. effects of externally-imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1976, vol. 34, no. 1, pp. 92–98. URL: <https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=7343>

13. Balasubramanian N., Jeongsik L., Jagadeesh S. Rushing to complete work on deadline could mean more mistakes. *Management Science*, 2016, vol. 64, no. 4. DOI: 10.1287/mnsc.2016.2663
14. Hanski S. I., Bucko A. G. Optimization of educational process when working with first-year students, prone to procrastination. *Proceedings of the XIII scientific conference dedicated to the memory of Professor I. L. Zelenkova* (Minsk, 29 March 2016). Minsk: Publishing house of BSU, 2016, pp. 68–70. (In Russian)
15. Putkonen A. Predicting the effects of time pressure on design work. *International Journal of Innovation and Learning*, 2009, vol. 6, no. 5, pp. 477–492. DOI: 10.1504/IJIL. 2009. 025061
16. Smolenski-Nelson K. Determining deadlines when teaching online. *The Journal of Education, Community and Values*, 2004, vol. 4, no. 3. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/48851457.pdf>
17. Aftab Akram, Chengzhou Fu, Yuyao Li, Yaqub Javed, Ronghua Lin, Yuncheng Jiang, Yong Tang. Predicting students' academic procrastination in blended learning course using homework submission data. *Institute of Electrical and Electronics Engineers*, 2019, no. 7, pp. 102487–102498. DOI: 10.1109/ACCESS. 2019. 2930867
18. Yilmaz B. The relationship between academic procrastination of university students and their assignment and exam performances: the situation in distance and face-to-face learning environments. *Journal of Education and Training Studies*, 2017, vol. 5, no. 9, pp. 146–157. DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v5i9.2545>
19. Khutorova M. Using the method of “dopamine loop” when building electronic educational-methodical complex. *Thesaurus: collection of scientific articles*. Mogilev, 2020, pp. 156–162. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43855922> (In Russian)
20. Medvedskaya E. I. Features of learned helplessness in students with different levels of academic performance. *Psychology of Learning*, 2010, no. 3, pp. 41–56. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13066263> (In Russian)
21. Tsiring A. D. Modern approaches to the correction of learned helplessness in children and adolescents. *Siberian Psychological Journal*, 2008, no. 29, pp. 63–68. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12833428> (In Russian)

Received March 04, 2021

Поступила: 04.03.2021

Accepted by the editors April 01, 2021

Принята редакцией: 01.04.2021