

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2021, №5, Том 9 / 2021, No 5, Vol 9 <https://mir-nauki.com/issue-5-2021.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/03PSMN521.pdf>

**Ссылка для цитирования этой статьи:**

Сиврикова, Н. В. Взаимосвязь проактивности и удовлетворенности дистанционным обучением во время пандемии COVID-19 / Н. В. Сиврикова, Ф. А. Иванов, Е. М. Харланова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — Т. 9. — № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PSMN521.pdf>

**For citation:**

Sivrikova N.V., Sivrikova N.V., Ivanov F.A., Kharlanova E.M. Correlation of proactivity and satisfaction with distance learning during a pandemic COVID-19. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 9(5): 03PSMN521. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/03PSMN521.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.).

*Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в рамках научного проекта «Взаимосвязь проактивности и удовлетворенности студентов дистанционным обучением в период пандемии COVID-19». Договор № МК-030-21 от 26.04.2021*

**Сиврикова Надежда Валерьевна**

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Челябинск, Россия  
Доцент  
Кандидат психологических наук  
E-mail: [bobronv@cspu.ru](mailto:bobronv@cspu.ru)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9757-8113>

**Иванов Федор Александрович**

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Челябинск, Россия  
Студент  
E-mail: [fedka.das@mail.ru](mailto:fedka.das@mail.ru)

**Харланова Елена Михайловна**

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Челябинск, Россия  
Профессор  
Доктор педагогических наук  
E-mail: [harlanovaem@cspu.ru](mailto:harlanovaem@cspu.ru)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7126-2134>

## **Взаимосвязь проактивности и удовлетворенности дистанционным обучением во время пандемии COVID-19**

**Аннотация.** Актуальность исследования продиктована необходимостью оценки последствий пандемии COVID-19 в сфере образования. В статье представлен краткий обзор работ, посвященных анализу удовлетворенности дистанционным обучением до и во время пандемии. Авторами было проведено эмпирическое исследование взаимосвязи проактивных установок студентов во время вынужденного перехода на дистанционное обучение и степени удовлетворенности обучением в это время.

Цель исследования состояла в изучении связи между уровнем проактивности и удовлетворенности дистанционным обучением у студентов в период пандемии COVID-19.

Для сбора эмпирических данных проводился онлайн опрос учащихся. Всего в исследовании приняли участие 386 человек (212 женщин и 174 — мужчин). Возраст участников исследования варьировался от 17 до 21 года. Это студенты 1–4 курсов обучения.

Результаты исследования показали, что в студенты адаптировались к новым условиям обучения, хотя и находили в ней недостатки. В большинстве своем они занимали реактивную позицию в сложившейся ситуации. В ходе исследования было установлено, что уровень проактивности студентов связан с эмоциональным, когнитивным и поведенческим компонентами удовлетворенности обучением.

Новизна представленного исследования состоит в поиске внутренних личностных ресурсов, опосредующих удовлетворенность дистанционным обучением в условиях принудительного перехода к данной форме обучения. Теоретическая значимость исследования состоит в сопоставлении результатов исследования удовлетворенности дистанционным обучением до и во время пандемии COVID-19. Практическая значимость состоит в обнаружении фактов, указывающих на то, что проактивность опосредует удовлетворенность дистанционным обучением в условиях вынужденного перехода к данной форме обучения.

Полученный в ходе пандемии опыт учит, что университетам необходимо разрабатывать и внедрять элементы дистанционного обучения, чтобы повышать собственную готовность к переходу на данную форму в экстренных случаях. Также необходимо формировать у студентов проактивные установки в обучении.

**Ключевые слова:** удовлетворенность обучением; проактивное поведение; реактивное поведение; дистанционное обучение; пандемия; проактивные установки; коронавирус

## Введение

Актуальность изучения проактивности в контексте образования объясняется с одной стороны необходимостью внедрения демократических принципов в систему самоуправления в школе [1], с другой стороны отсутствием у учащихся навыков в самоорганизации [2] или широким распространением «немотивированного» поведения среди школьников [3], с третьей стороны тем, что проактивное поведение выступает базисом для реализации инновационных задач [4]. Исследователи отмечают, что в современном мире существенно меняются карьерные траектории [5]. Вместо традиционного поступательного движения по карьерной лестнице от профессионалов требуется активность в построении индивидуальных траекторий собственной карьеры. Такая стратегия возможна при наличии у человека личностных свойств и поведения, объединяемых общим понятием «проактивность».

Проблема проактивности приобретает особое значение в связи с вынужденным переходом образовательных учреждений на дистанционный формат в период пандемии COVID-19 [6]. Это послужило мощным стимулом для ускоренного оснащения образовательных учреждений необходимым оборудованием и переобучения преподавателей. В новых условиях появились новые возможности, такие, например, как реализация студентоцентрированной образовательной парадигмы [2].

Вместе с тем сложность ситуации была связана с тотальным переходом на дистанционное обучение на неопределенное время. Это привело к тому, что на начальном этапе образовательные учреждения столкнулись со множеством трудностей — от «падающих» из-за перегрузок серверов до «падающих» от усталости преподавателей [2]. С точки зрения администрации, рабочий график преподавателей должен был стать проще, на практике же ВУЗы столкнулись с обратной ситуацией. Студенты тоже столкнулись со многими трудностями. Это повлекло за собой тревогу родителей, которые боялись, что дети не смогут самостоятельно освоить образовательную программу. В результате преподаватели оказались круглосуточно «засыпаны» поступающими работами, которые надо было оперативно проверять и подробно комментировать, обеспечивая обратную связь.

Успешному обучению в дистанционном формате препятствовали также отсутствие у студентов навыков самоорганизации, способности принять на себя ответственность за свое обучение и развитие [2]. Отсутствие жизненного опыта, и тяжелые эмоциональные переживания с ригидностью негативных установок (например, «все наладиться само собой», «необходимо перетерпеть», «можно выпить и забыть об этом» и т. п.) являются причиной низкой проактивности [7].

Отличие человека от других живых существ заключается в способности не просто реагировать на изменения окружающей среды, но брать инициативу постановке и достижения своих собственных целей, даже в том случае, когда ничего в ближайшем окружении не провоцирует их. Это качество называется проактивностью [8].

В психологии проактивность рассматривается с разных теоретических позиций. С позиций когнитивно-поведенческой психологии проактивность рассматривается как определенная форма контроля поведения, представленная набором механизмов (упреждающий контроль), которые генерируют целенаправленное поведение [8]. При этом проактивное поведение противопоставляется реактивному (адаптивному) поведению. Поведение проактивно, когда оно ориентировано на будущее, на изменения и саморазвитие [9].

В рамках психологии личности утверждается, что проактивность представляет собой особую черту личности. С этой точки зрения проактивностью в определенной степени обладает каждый человек [10]. Исследователи рассматривают вопросы формирования и развития проактивности личности. Р. Шварц считал, что проактивное отношение к жизни складывается из таких элементов, как находчивость, ответственность, ценности и дальновидность [11].

В рамках организационной психологии проактивность рассматривается как один из вариантов совладающего поведения. Проактивное совладающее поведение — это поведение, при котором человек выстраивает стратегии совладания на основе предвосхищения событий с учетом обнаружения потенциального стрессора. Конкретные паттерны поведения разворачиваются заранее, с целью предупреждения влияния стрессора, пока еще не возникла трудная жизненная ситуация [12]. Проактивный аттитюд как составляющая проактивного совладающего поведения наделяет личность способностью предвидеть и спрогнозировать ситуацию. Проактивное совладание связано с предстоящими проблемными событиями, которые рассматриваются, как потенциально способствующие саморазвитию. Оно представлено усилиями по наращиванию общих ресурсов, которые способствуют достижению личных целей и личностному росту. В проактивном совладении человек имеет определенные представления: видят риски, требования и возможности отдаленного будущего, но не оценивают их как угрозу себе. Скорее они видят в сложных ситуациях вызов. В этом случае можно сказать, что пока совладание становится управлением целями, проактивное совладание — управление рисками [3].

Проактивность сильно связана с мотивацией и положительными результатами в деятельности. Например, было обнаружено, что уровень проактивности в повседневной жизни связан с эффективностью и удовлетворенность деятельностью [8]. Поэтому можно предположить, что уровень проактивности студентов будет связан с уровнем удовлетворенности дистанционным обучением в период пандемии.

В настоящее время полезность информационно-коммуникативных технологий в обучении не обсуждается, в отличие от дистанционного обучения [13]. Очевидными преимуществами данной формы обучения являются: гибкий график, относительно низкие затраты, формирование дополнительных компетенций в области использования информационно-коммуникационных технологий. Типичными барьерами для внедрения дистанционного обучения являются: предвзятое отношение, негативный опыт, техническая

неграмотность и низкая техническая оснащенность, гендерная специфика интернет потребления, разрыв между теорией и практикой электронного обучения [14]. Исследователи считают, что многие учебные заведения, особенно в странах третьего мира, не готовы к решению проблем, связанных с предложением качественных дистанционных курсов [15].

Электронное обучение является формой образования, которое чаще используется в высших учебных заведениях в развитых странах [16] и представляет собой дополнение к классической форме обучения в нормальных условиях [17; 18]. Преподаватели как правило используют интернет системы управления обучением (LMS) и социальные сети (SLN) (Learning Management Systems (LMSs) and Social Learning Networks (SLN)) для улучшения навыков учащихся и качества образования в целом [19]. Результаты предварительных исследований в развивающихся странах показали, что дистанционное обучение может удовлетворить потребности учащихся, в том числе и в тех учебных заведениях, где ранее эта технология не применялась [20].

Вспышка COVID-19 привела к значительному нарушению практически всех аспектов жизни людей [21]. Ряд правительств в разных странах мира приняли беспрецедентные меры по сокращению распространения вируса, которые включали меры, направленные на социальное дистанцирование. Дистанционное обучение рассматривался как лучший варианты для обеспечения безопасности детей в сложившейся ситуации [22]. В России пандемия коронавируса привела к мобилизации существующих в образовании интернет-технологий: коммуникационную инфраструктуру, цифровые ресурсы обучения, удобные инструменты обучения, эффективные методы обучения, учебные организации, вспомогательные услуги для учителей, родителей и учащихся, системы взаимодействия между правительством и школами. Все школы и высшие учебные заведения были переведены в дистанционный режим функционирования. Жизнь сама спровоцировала масштабный эксперимент, краткосрочные и долгосрочные последствия которого еще только предстоит оценить ученым.

В исследованиях потенциала дистанционной формы обучения большое внимание уделяется анализу удовлетворенности студентов. Это связано с рядом причин: (1) удовлетворенность рассматривается как наиболее важная детерминанта намерения продолжать обучение с использованием цифровых технологий [23; 24]; (2) удовлетворенность пользователей представляет собой фундаментальный показатель (меру) эффективности использования и принятия дистанционного обучения [24; 25]; (3) удовлетворенность выступает в качестве ключевого фактора, определяющего постоянство и результативность обучения в электронной среде [26; 27]. Удовлетворенность определяется как принятие пользователем дистанционного обучения и уровень комфорта, связанный с его использованием или удовлетворенность, определяется как удовольствие или наслаждение, которое человек испытывает от использования дистанционного обучения [28]. Исследователи рассматривают глобальную удовлетворенность или дифференцированную удовлетворенность (т. е. удовлетворенность отдельными сторонами дистанционного обучения). Примером последнего может служить модель удовлетворенности электронным обучением BELS. Эта модель включает следующие факторы: самоэффективность, производительность, функциональность системы, особенности контента, взаимодействие и психологический климат [29].

Согласно классическим взглядам удовлетворенность образовательным процессом складывается из трех компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Когнитивный компонент состоит в оценке позитивных и негативных сторон дистанционного образования. Эмоциональный компонент заключается в позитивном или негативном отношении к опыту дистанционного обучения и отдельным его элементам. Поведенческий компонент выражается в готовности продолжить обучение в дистанционной форме или в рекомендации пройти подобное обучение другим людям.

Исследователи из разных стран неоднократно изучали степень удовлетворенности студентов дистанционными формами обучения. Однако, до последнего времени эти исследования проводились преимущественно в условиях смешанного обучения [13; 18; 30] или непрерывного образования на рабочем месте [31–34]. Большое количество исследований посвящено анализу эффективности отдельных инструментов электронного обучения [14; 35–38]. Предыдущие исследования показали, что студенты положительно относятся к электронному обучению [16; 36; 39]. При этом в одних исследованиях было показано, что удовлетворенность дистанционным обучением или отдельными его инструментами зависит от пола [40], университета [40; 41] и курса обучения [41]. В других исследованиях было установлено, что удовлетворение дистанционным обучением не зависит от возраста, пола или программы обучения [41]. Кроме того, большинство предыдущих исследований были проведены на студентах, которые выбирали электронную форму обучения добровольно. В этом исследовании представлено мнение студентов, которые вынуждены были присоединиться к электронному обучению из-за пандемии COVID-19.

Таким образом, опыт пандемии показал, что дистанционное обучение представляет собой эффективный способ преодоления кризисных ситуаций без потери качества образования, при условии преодоления возникающих в связи с этим трудностей. В качестве ресурса, способствующего успешности в адаптации к дистанционному формату обучения может выступать проактивность. Поэтому целью данного исследования стало изучение связи между уровнем проактивности и удовлетворенности дистанционным обучением у студентов в период пандемии COVID-19.

### Методы исследования

В опросе приняли участие 386 человек (212 женщины и 174 — мужчины). Возраст участников исследования варьировался от 17 до 21 года. Это студенты 1–4 курсов обучения. Форма обучения — очная. 82 % не состоят в браке, 95 % не имеют детей.

Сбор данных проводился онлайн с помощью интернет-ресурса Google Форм в июне 2020 года. Для привлечения студентов были сделаны призывы через группы объединенных советов обучающихся двух гуманитарных ВУЗов Челябинска (ЮУрГППУ и ЧелГУ). Студенты могли делиться ссылкой на опрос со своими друзьями в социальных сетях (например, Вконтакте). Участие в опросе было добровольным.

Опросник состоял из 3-х блоков вопросов. Первый блок вопросов направлен на выявление глобального удовлетворения и эмоциональной и поведенческой составляющих дифференцированной удовлетворенности дистанционным обучением. Он содержал 5 пунктов, к каждому из которых предлагалась 5-бальная шкала Лайкерта (Likert scales). Второй блок направлен на определение когнитивной составляющей удовлетворенности дистанционного обучения. Он содержал 8 пунктов, где студентам предлагалось выбрать один или более из предложенных вариантов ответов. Также студенты могли дать свой собственный вариант ответа. Третий блок содержал вопросы направленные на оценку поведенческой составляющей удовлетворенности дистанционным обучением. В анкету были включены 2 вопроса, характеризующие уровень проактивности студентов в обучении (1. Ваша активность в образовании при дистанционной форме обучения: Однозначно снизилась, Скорее снизилась, Не изменилась, Скорее повысилась, Однозначно повысилась; 2. С позиции достижения ваших целей образования, дистанционное обучение: Однозначно способствовало их достижению, Скорее способствовало их достижению, Не повлияло на достижение целей, Скорее создало препятствие к их достижению, Однозначно создало препятствия к их достижению).



Для проверки надежности используемых шкал использовался коэффициент альфа Кронбаха (табл. 1).

Таблица 1

**Показатели надежности используемых  
шкал удовлетворенности дистанционным обучением**

Шкала	Альфа Кронбаха	Кол-во элементов
Эмоциональный компонент удовлетворенности дистанционным обучением	0,744	5
Когнитивный компонент удовлетворенности дистанционным обучением	0,68	2
Поведенческий компонент удовлетворенности дистанционным обучением	0,94	2

*Составлено автором*

В ходе исследования использовался количественный подход к анализу данных. Для математической обработки результатов исследования использовался коэффициент корреляции Спирмена. Расчеты делались в программе SPSS Statistic 23.0.

**Результаты исследования**

Для изучения уровня проактивности студентов в период пандемии студентам были заданы 2 вопроса. Первый касался степени их активности в период дистанционного обучения как меры профилактики распространения COVID-19. Второй касался того, насколько им удалось достичь собственных целей в обучении в исследуемый период.

В таблице 2 представлены данные, характеризующие уровень проактивности студентов в период пандемии. Согласно полученным данным в период вынужденной изоляции активность студентов в процессе обучения не изменилась ( $X = 2.87$ ). Только у 9,6 % опрошенных отметили, что их активность в период пандемии повысилась (табл. 2). Количество студентов отметивших снижение своей активности составило 15,5 %.

Таблица 2

**Уровень проактивности студентов в период пандемии COVID-19**

Статистические параметры	Активность в пандемию	Достижение цели
Кол-во респондентов	386	386
Среднее значение по группе	2,87	3,01
Стандартное отклонение	1,183	1,157
Минимум	1	1
Максимум	5	5

*Составлено автором*

Оценивая уровень достижения своих образовательных целей в период пандемии, студенты, согласно средним значениям по группе ( $X = 3,01$ ), считают, что дистанционное обучение никак не повлияло на это. Только 10,4 % опрошенных студентов отметили, что дистанционный формат обучения способствовал достижению их целей (табл. 3).

Препятствия в достижении собственных образовательных целей дистанционный формат обучения создал для 11,7 % опрошенных студентов. Активность в образовании при дистанционной форме обучения однозначно снизилась 15,5 %, скорее снизилась 20,7 %, не изменилась 34,2 %, скорее повысилась 19,9 %, однозначно повысилась 9,6 %. Достижения ваших целей образования при дистанционном обучении однозначно способствовало их достижению 10,4 %, скорее способствовало их достижению 23,6 %, не повлияло на достижение целей 32,6 %, скорее создало препятствие к их достижению 21,8 %, препятствия к их достижению 11,7 %.

Таблица 3

Уровень проактивности студентов в период пандемии COVID-19

Балл по шкале Лайкерта	Активность в пандемию		Достижение образовательных целей в пандемию	
	кол-во респондентов	доля в выборке	кол-во респондентов	доля в выборке
1	60	15,5 %	40	10,4 %
2	80	20,7 %	91	23,6 %
3	132	34,2 %	126	32,6 %
4	77	19,9 %	84	21,8 %
5	37	9,6 %	45	11,7 %
Всего	386	100,0 %	386	100,0

Составлено автором

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что в период пандемии студенты в разной степени проявили проактивное поведение. В исследуемой выборке около 30 % продемонстрировали проактивную позицию в процессе дистанционного обучения, и столько же показали склонность к реактивному поведению. Оставшиеся 30 % не заметили изменений в собственной активности в период пандемии. Достижения цели образования при дистанционном обучении разделились схожим образом по 30 % на способствование их достижению, и столько же на формирование препятствий к их достижению. Студентов на достижение целей, которых дистанционный формат обучения не повлиял, составило около 30 %.

При оценке удовлетворенности дистанционным обучением в период пандемии рассматривались три компонента: эмоциональный (прямая шкала), когнитивный (прямая шкала) и поведенческий (обратная шкала). Согласно средним тенденциям по выборке (табл. 4) студенты продемонстрировали умеренную степень удовлетворенности дистанционным обучением в период пандемии. При этом наиболее низкими оказались оценки эмоционального компонента исследуемого явления.

Таблица 4

Уровень удовлетворенности дистанционным обучением во время пандемии

Статистические параметры	Компоненты удовлетворенности дистанционным обучением		
	эмоциональный	когнитивный	поведенческий
Количество респондентов	386	386	386
Среднее значение	2,99	3,24	3,34
Стандартное отклонение	0,91	1,11	1,39
Минимум	1,0	1,00	1,0
Максимум	4,8	5,0	5,0

Составлено автором

Около 30 % опрошенных скорее позитивно относятся к дистанционному обучению, но такая же доля студентов относятся к дистанционному обучению скорее негативно (табл. 5). Около 37,6 % студентов считают, что дистанционное обучение было организовано на достаточном уровне (30,1 % сказали, что уровень организации и обеспеченности дистанционного обучения оказался скорее достаточным; 7,5 % — полностью достаточным). Однако, 28 % опрошенных затруднились сказать насколько хорошо было организовано дистанционное обучение в период пандемии. 34,5 % студентов, принимавших участие в исследовании, считают, что организация дистанционного обучения была неудовлетворительной. Около 45 % опрошенных продемонстрировали негативную поведенческую установку, связанную с дистанционной формой обучения.

Результаты исследования показали, что студенты, принимавшие участие в исследовании, относятся к идее перейти на дистанционное обучение во время пандемии полностью положительно (40 %) или скорее положительно (26,5 %). Полностью отрицательно

эту идею восприняли 10 % студентов, а скорее отрицательно еще 12,7 % студентов (табл. 5). Однако, 60,6 % опрошенных считают дистанционное обучение вынужденной мерой, вызванной необходимостью предотвратить распространение пандемии. 37,7 % считают, что вполне освоились и могут продолжать обучение в дистанционном формате. При этом к идее сочетания дистанционной и классической форм обучения отношения студентов разделились: 25,4 % относятся к этому полностью положительно, 20,9 % скорее положительно, 13 % — полностью отрицательно и 20,9 % — скорее отрицательно.

**Таблица 5**

**Уровень удовлетворенности дистанционным обучением во время пандемии**

Балл по шкале Лайкерта	Эмоциональный		Когнитивный		Поведенческий	
	кол-во респондентов	доля в выборке	кол-во респондентов	доля в выборке	кол-во респондентов	доля в выборке
1	50	13,0 %	37 %	9,6	63 %	16,3
2	122	31,6 %	96 %	24,9	70 %	18,1
3	135	35,0 %	108 %	28,0	78 %	20,2
4	79	20,5 %	116 %	30,1	77 %	19,9
5	0	0 %	29 %	7,5	98 %	25,4
Всего	386	100,0	386	100,0	386	100,0

*Составлено автором*

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что студенты нейтрально относятся к дистанционной форме обучения. Вынужденный переход к режиму он-лайн обучения во время пандемии не вызвал у них положительных эмоций. Они смогли адаптироваться и готовы при необходимости снова перейти на дистанционное обучение. По мнению студентов дистанционное обучение на данный момент представляет запасной вариант или дополнительный элемент к традиционной форме обучения. Как реальная альтернатива существующим формам обучения дистанционное обучение многими студентами не рассматривается. Тот опыт, который получили студенты в период пандемии не вызвал у них интереса к дистанционной форме обучения, т. к. был связан с множеством проблем и трудностей.

Для определения взаимосвязи между исследуемыми переменными использовался корреляционный анализ. В таблице 6 представлена матрица корреляций между параметрами удовлетворенности дистанционным обучением и проактивности поведения студентов в период пандемии.

В ходе исследования были обнаружены положительные корреляции между элементами проактивности и удовлетворенности дистанционным обучением в период пандемии COVID-19. Согласно полученным данным, уровень активности и достижения цели связан со всеми тремя компонентами удовлетворенности дистанционным обучением (эмоциональный, когнитивный и поведенческий). При этом коэффициенты корреляции выше в случае связи между степенью достижения образовательных целей и удовлетворенностью, чем между степенью активности и удовлетворенностью.

Фактически данные указывают на то, что студенты, которые отметили повышение уровня своей активности в период пандемии, были более удовлетворены дистанционным обучением, чем студенты, которые отметили снижение уровня своей активности. А студенты, для которых дистанционное обучение способствовали достижению целей, были более удовлетворены дистанционным обучением в период пандемии, чем студенты, для которых дистанционное обучение создало препятствие для достижения образовательных целей.



Таблица 6

**Взаимосвязи между показателями  
проактивности и компонентами удовлетворенности жизнью**

Исследуемые параметры	Компоненты удовлетворенности жизнью		
	эмоциональный	когнитивный	поведенческий
Активность в пандемию $r_s$ $p$ кол-во респондентов	0,41	0,37	-0,36
	0,0001	0,0001	0,0001
	386	386	386
Достижение цели $r_s$ $p$ кол-во респондентов	0,69	0,58	-0,68
	0,0001	0,0001	0,0001
	386	386	386

*Составлено автором*

Таким образом, в ходе исследования была установлена прямая взаимосвязь между уровнем проактивности и удовлетворенностью дистанционным обучением в период пандемии.

### Обсуждение

Проведенное исследование позволило определить отношение студентов к дистанционному обучению в ситуации, когда у них не было выбора. Результаты исследования показали, что в условиях пандемии удовлетворенность дистанционным обучением скорее умеренная, чем высокая. Сама ситуация дистанционного обучения воспринимается как вынужденная. Студенты предпочитают классическую (очную) форму обучения. Следует отметить, что в предыдущих исследованиях показатели удовлетворенности дистанционным обучением и отдельными его инструментами были значительно выше. Например, был зафиксирован высокий уровень удовлетворенности виртуальной учебной средой (19), удовлетворенность использованием мобильных устройств для онлайн обучения (79 %) [37], положительное отношение к дистанционному обучению (58 % среди тех, кто обучается в дистанционном формате и 67 % среди тех, кто имеет опыт смешанного обучения) [42]. Существуют также данные, которые говорят об обратном. В результате исследования, проведенного на Украине, было установлено, что уровень удовлетворенности content of the course, format of the course and teaching methods при дистанционном обучении существенно ниже (от 1 % до 7 %) [14] установленного в данном исследовании. Отличаются данные о желании студентов перейти на дистанционное обучение, полученные разными авторами. В нашем исследовании доля утвердительных ответов на этот вопрос составила 14,5 % (еще 15,8 % скорее склоняются к такому варианты). Однако, имеются данные о том, что 62,9 % студентов Северо-Восточного федерального университета хотели бы изучать некоторые дисциплины исключительно дистанционно [43]. Такие расхождения в данных могут объясняться несколькими причинами: различиями в организации дистанционного обучения, уровне готовности студентов и педагогов к переходу на дистанционный формат обучения, возможность выбора. В университетах, рассматриваемых в данном исследовании, переход на дистанционное обучение был резким и вынужденным. Не все преподаватели и студенты были готовы к такой форме взаимодействия. Обучающий контент готовился учителями в экстренном порядке, параллельно с освоением новых для них дистанционных технологий (например, конференций Zoom). О низкой готовности университетов к переходу на дистанционное обучение свидетельствуют данные о том, что более 50 % студентов столкнулись с техническими проблемами, а около 30 % студентов (48,8 % учащихся последнего года обучения) сказали о недостаточной компьютерной грамотности педагогов. О собственной компьютерной неграмотности говорят только около 20 % студентов. Вероятно, в данном случае сказался разрыв в уровне использования технологий, существующий между поколением цифровых аборигенов (студентов) и цифровых мигрантов (преподавателей) [44]. Это

естественным образом отразилось на процессе и результатах обучения. В большинстве случаев лекции были заменены самостоятельной работой с литературой, а семинары — выполнением практических заданий. Такой вариант дистанционного обучения скорее соответствует самообучению и вызывает сопротивление со стороны студентов. В пользу этого говорит и тот факт, что более чем половина опрошенных студентов в качестве трудностей, с которыми им пришлось столкнуться назвали собственную лень. Этот барьер является существенным при организации самообучения. Об отсутствии технических возможностей для дистанционного обучения сказали 22 % студентов.

Исследование показало реактивную позицию большинства студентов в ситуации вынужденного перехода к дистанционному образованию. Действуют проактивно около 15 % опрошенных студентов. Об этом свидетельствует тот факт, что новые возможности в полученном опыте видят только 16,8 % студентов, стремятся к достижению своих целей образования 12,3 % студентов, повышают активность 7,1 % опрошенных студентов. Это сопоставимо с данными о распространенности проактивной позиции среди студентов, ее занимает 8 % молодежи от 17 до 24 лет и чаще мужчины (10 %), чем женщины (8 %) [45].

В ходе исследования было установлено, что уровень проактивности связан со всеми тремя компонентами удовлетворенности дистанционным обучением (эмоциональный, когнитивный и поведенческий). При этом коэффициенты корреляции выше в случае связи между степенью достижения образовательных целей и удовлетворенностью, чем между степенью активности в период пандемии и удовлетворенностью дистанционным обучением. Результаты исследования подтверждают гипотезу о том, что проактивное поведение способствует большей эффективности деятельности и связано с удовлетворенностью ею [8].

Опыт всеобщего вынужденного мгновенного перехода университетов на дистанционную форму обучения показал, что на данном этапе университеты смогли обеспечить максимальную безопасность студентов за счет перехода на дистанционный формат обучения. Однако качество этого обучения было на удовлетворительном уровне и не оправдало тех оптимистических прогнозов, которые давались ранее на основе оценки удовлетворенности дистанционным обучением.

Анализ результатов опроса показал, что в период пандемии студенты в разной степени проявили проактивное поведение. В исследуемой выборке около 30 % продемонстрировали проактивную позицию в процессе дистанционного обучения, и столько же показали склонность к реактивному поведению. Оставшиеся 30 % не заметили изменений в собственной активности в период пандемии. Достижения цели образования при дистанционном обучении разделились схожим образом по 30 % на способствование их достижению, и столько же на формирование препятствий к их достижению. Студентов на достижение целей, которых дистанционных формат обучения не повлиял, составило около 30 %.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что, по мнению студентов дистанционное обучение на данный момент представляет запасной вариант или дополнительный элемент к традиционной форме обучения. Как реальная альтернатива существующим формам обучения дистанционное обучение многими студентами не рассматривается. Тот опыт, который получили студенты в период пандемии не вызвал у них интереса к дистанционной форме обучения, т. к. был связан с множеством проблем и трудностей.

В ходе исследования было установлено, что уровень проактивности связан со всеми тремя компонентами удовлетворенности дистанционным обучением (эмоциональный, когнитивный и поведенческий). При этом коэффициенты корреляции выше в случае связи

между степенью достижения образовательных целей и удовлетворенностью, чем между степенью активности в период пандемии и удовлетворенностью дистанционным обучением.

Полученный опыт учит, что университетам необходимо разрабатывать и внедрять элементы дистанционного обучения, чтобы повышать собственную готовность к переходу на данную форму в экстренных случаях. Также необходимо формировать у студентов проактивные установки в обучении.

Опыт разработки преподавателями дистанционных курсов, по читаемым дисциплинам, позволит повысить уровень их компетенции в данной области. Внедрение элементов дистанционного обучения в текущие дисциплины будет стимулировать университеты развивать собственную цифровую среду. Кроме того, использование качественных элементов дистанционного образования будет стимулировать спрос со стороны студентов на данный вид услуг. Это подтверждается высокой долей студентов, считающих возможным проведение лекций в видеформате. В пользу этой идеи говорит и удовлетворенность студентов мультимедийным обучением [38] и обучением с использованием технологий виртуальной реальности [23].

Таким образом, постепенное внедрение элементов дистанционного обучения в систему высшего образования может привести к ее улучшению, позволит использовать все преимущества цифровых технологий в обучении.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Belavi G. Democracy and social justice in schools: Dimensions for thinking and improving educational practice / G. Belavi, F. Javier Murillo. — DOI: 10.15366/reice2020.18.3.001 // REICE. Rev. Iberoam. Sobre Calidad, Efic. y Cambio en Educ. Universidad Autonoma de Madrid. — 2020. — Vol. 18. — № 3. — P. 5–28.
2. Lukashenko M.A. Self-management skills as a basis for the effectiveness of e-learning / M.A. Lukashenko. — DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-61-70 // Vyss. Obraz. v Ross. Moscow Polytechnic University. — 2021. — Vol. 30. — № 2. — P. 61–70.
3. Викулова Ю.А. Проблемы диагностики проактивного совладающего поведения младших школьников / Ю.А. Викулова, А.А. Бехтер // Материалы секционных заседаний 60-й студенческой научно-практической конференции ТОГУ / под ред. И.Н. Пугачев. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2020. С. 288–291. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_42948941\\_59141518.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42948941_59141518.pdf) (дата обращения: 07.09.2021).
4. Старикова М.А. Проактивное поведение в профессиональной карьере / М.А. Старикова, С.А. Маничев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. — 2019. Том. 7. — № 173. — С. 267–272. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_39166216\\_97637612.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_39166216_97637612.pdf) (дата обращения: 07.09.2021).
5. Никифоров В. Методическое и техническое обеспечение удаленного обучения в период пандемии / В. Никифоров // Вестник военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева. — 2021. — № 1(25). — С. 104–109. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_45661580\\_26506631.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45661580_26506631.pdf) (дата обращения: 07.09.2021).

6. Бехтер А.А. К вопросу о проактивности в совладающем поведении студентов ВУЗа / А.А. Бехтер // Проблемы высшего образования. — 2019. — № 1. — С. 344–347. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_38503404\\_52302529.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38503404_52302529.pdf) (дата обращения: 07.09.2021).
7. Lieder F. Toward a formal theory of proactivity / F. Lieder, G. Iwama. — DOI: 10.3758/s13415-021-00884-y // Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience. — 2021. — Vol. 21. — P. 490–508.
8. Wörtler B. The Link Between Employees' Sense of Vitality and Proactivity: Investigating the Moderating Role of Personal Fear of Invalidity / B. Wörtler, N.W. Van Yperen, J.M. Mascareño et al. — DOI: 10.3389/fpsyg.2020.02169 // Frontiers in Psychology. — 2020. — Vol. 11. — P. 2169.
9. Ерзин А.И. Проактивность как основа становления личности специалиста / А.И. Ерзин // Актуальные проблемы психологического знания. — 2014. — Т. 1. — № 30. — С. 100–110. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_21344073\\_41654031.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21344073_41654031.pdf) (дата обращения: 07.09.2021).
10. Головачева М.В. Особенности рефлексивности студентов с различными типами проактивного совладающего поведения / М.В. Головачева, А.А. Бехтер // Ученые заметки ТОГУ. — 2021. — Т. 12. — № 1. — С. 30–41. URL: [https://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2021/TGU\\_12\\_5.pdf](https://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2021/TGU_12_5.pdf) (дата обращения: 07.09.2021).
11. Бехтер А.А. Исследование проактивного совладающего поведения и проактивных аттитюдов младших школьников: постановка проблемы / А.А. Бехтер // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Международной научной конференции / под ред. М.В. Сапоровской, Т.Л. Крюковой, С.А. Хазовой. — Кострома: Костромской государственный университет, 2019. С. 314–318.
12. Herrador-Alcaide T.C., Hernández-Solís M., Sanguino Galván R. Feelings of satisfaction in mature students of financial accounting in a virtual learning environment: an experience of measurement in higher education / T.C. Herrador-Alcaide, M. Hernández-Solís, R. Sanguino Galván. — DOI: 10.1186/s41239-019-0148-z // International Journal of Educational Technology in Higher Education. — 2019. — Vol. 16. — № 1. — P. 20.
13. Dovbenko S. Problem of resistance to the introduction of distance learning models of training in the vocational training of educators / Dovbenko S., R.G. Naida, V.M. Beschastnyy et al. — DOI: 10.26803/ijlter.19.2.1 // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. — 2020. — Vol. 19. — № 2. — P. 1–12.
14. Abuhassna H. Examining students' satisfaction and learning autonomy through web-based courses / H. Abuhassna, M.A.Z.M. Zakaria, N. Yahya et al. — DOI: 10.30534/ijatcse/2020/53912020 // International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering. — 2020. — Vol. 9. — № 1. — P. 356–370.
15. Alamri M.M. Towards adaptive e-learning among university students: By applying technology acceptance model (TAM) / M.M. Alamri, W. M. Al-Rahmi, N. Yahaya et al. — DOI: 10.35940/ijeat.F1043.0986S319 // International Journal of Engineering and Advanced Technology. — 2019. — Vol. 8. — № 6. — Special Issue 3. — P. 270–276.

16. Dwidienawati D. Forced shifting to e-learning during the covid-19 outbreak: Information quality, system quality, service quality, and goal orientation influence to e-learning satisfaction and perceived performance / D. Dwidienawati, S.B. Abdinagoro, D. Tjahjana et al. // *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*. — 2020. — Vol. 9. — № 2. — P. 1518–1525.
17. Zhou L. 'School's Out, But Class' On', The Largest Online Education in the World Today: Taking China's Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control As an Example / L. Zhou, F. Li, S. Wu et al. — DOI: 10.15354/bece.20.ar023 // *Best Evidence in Chinese Education*. — 2020. — Vol. 4. — № 2. — P. 501–519.
18. Almoeather R. Effectiveness of Blackboard and Edmodo in Self-Regulated Learning and Educational Satisfaction / R. Almoeather. — DOI: 10.17718/tojde.728140 // *Turkish Online J. Distance Educ. Turkish Online Journal of Distance Education*. — 2020. — Vol. 21. — № 2. — P. 126–140.
19. Sulisworo D. The learning design and student's response to physics online learning in rural school of Indonesia / D. Sulisworo, D.A. Kusumaningtyas, T. Handayani, et al. — DOI: 10.35940/ijitee.A4470.119119 // *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*. — 2019. — Vol. 9. — № 1. — P. 4999–5006.
20. Lytridis C. Distance Special Education Delivery by Social Robots / C. Lytridis, C. Bazinas, G. Sidiropoulos et al. — DOI: 10.3390/electronics9061034 // *Electronics. Multidisciplinary Digital Publishing Institute*. — 2020. — Vol. 9. — № 6. — P. 1034.
21. Basilaia G. Replacing the Classic Learning Form at Universities as an Immediate Response to the COVID-19 Virus Infection in Georgia / G. Basilaia, M. Dgebuadze, M. Kantaria et al. DOI: 10.22214/ijraset.2020.3021 // *International Journal for Research in Applied Science & Engineering Technology*. — 2020. — Vol. 8. — № 3. — P. 101–108.
22. Zhang M.H. Factors affecting Chinese university students' intention to continue using virtual and remote labs / M.H. Zhang, C.Y. Su, Y. Li et al. — DOI:10.14742/ajet.5939 // *Australasian Journal of Educational Technology*. — 2020. — Vol. 36. — № 2. — P. 169–185.
23. Al-Fraihat D. Evaluating E-learning systems success: An empirical study / D. Al-Fraihat, M. Joy, R. Masa'deh et al. — DOI: 10.1016/j.chb.2019.08.004. // *Computers in Human Behavior*. — 2020. — Vol. 102. — P. 67–86.
24. Theresiawati T. Variables Affecting E-Learning Services Quality in Indonesian Higher Education: Students' Perspectives / T. Theresiawati, B.S. Henki, N.H. Achmad et al. — DOI: 10.28945/4489 // *Journal of Information Technology Education: Research*. — 2020. — Vol. 19. — P. 259–286.
25. Rachmawati R. Culture, Environment and E-learning as Factor in Student Performance (Case Studies in Management Accounting Study Programs) / R. Rachmawati, E. Octavia, S. Dewi et al. — DOI: 10.13189/ujer.2019.071411 // *Universal Journal of Educational Research*. — 2019. — Vol. 7. — № 4A. — P. 72–78.
26. Kuzmanović M. Designing E-learning environment based on student preferences: Conjoint analysis approach / M. Kuzmanović, J.A. Labrović, A. Nikodijević. — DOI: 10.5937/IJCRSEE1903037K // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*. — 2019. — Vol. 7. — № 3. — P. 37–47.



27. Liaw S.S., Huang H.M. Perceived satisfaction, perceived usefulness and interactive learning environments as predictors to self-regulation in e-learning environments / S.S. Liaw, H.M. Huang. — DOI: 10.1016/j.compedu.2012.07.015 // Computers & Education. — 2013. — Vol. 60. — № 1. — P. 14–24.
28. Wu J.H., Tennyson R.D., Hsia T.L. A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment / J.H. Wu, R.D. Tennyson, T.L. Hsia. — DOI: 10.1016/j.compedu.2009.12.012 // Computers & Education. — 2010. — Vol. 55. — № 1. — P. 155–164.
29. Al-Awamleh A. Students' satisfaction with blended learning programmes in the Faculty of Physical Education / A. Al-Awamleh. — DOI: 10.15293/2658-6762.1905.03 // Science for Education Today. — 2019. — Vol. 9. — № 5. — P. 37–47.
30. Rodríguez-Santero J. Confirmatory Factor Analysis of a Questionnaire for Evaluating Online Training in the Workplace / J. Rodríguez-Santero, J.J. Torres-Gordillo, J. Gil-Flores. — DOI: 10.3390/su12114629 // Sustainability. — 2020. — Vol. 12. — № 11. — P. 4629.
31. Song M.H. A study on the learning satisfaction and work utilization of the teacher safety e-learning / M.H. Song, T.I. Han. — DOI: 10.18178/ijiet.2019.9.12.1326 // International Journal of Information and Education Technology. — 2019. — Vol. 9. — № 12. — P. 909–917.
32. Hsin C.T. The influence of young children's use of technology on their learning: A review / C.T. Hsin, M.C. Li, C.C. Tsai // Journal of Educational Technology & Society. — 2014. — Vol. 17. — № 4. — P. 85–99. URL: <https://www.learntechlib.org/p/156113/> (дата обращения: 07.09.2021).
33. Gopinathan P.K. Customer satisfaction in career enhancement with the usage of E-Learning software / P.K. Gopinathan, S. Pothumani. — DOI: 10.35940/ijrte.B1413.0882S819 // International Journal of Recent Technology and Engineering. — 2019. — Vol. 8. — № 2. — Special Issue 8. — P. 466–468.
34. Bian C.L. Adaptive learning path recommendation based on graph theory and an improved immune algorithm / C.L. Bian, D.L.S.Y. Liu et al. — DOI: 10.3837/tiis.2019.05.003 // KSII Trans. Internet Inf. Syst. Korean Society for Internet Information. — 2019. — Vol. 13. — № 5. — P. 2277–2298.
35. Codilan R.R. Efficiency and Acceptability of a Customized e-learning Platform in a Philippine State University and College / R.R. Codilan. — DOI: 10.21817/INDJCSE/2019/V10I3/191003006 // Indian Journal of Computer Science and Engineering. — 2019. — Vol. 10. — № 3. — P. 83–88.
36. Padmo D. The utilization of mobile devices for improving access to online learning for distance education's students / D. Padmo, O. Idrus, L.S. Ardiasih. — DOI: 10.17718/tojde.557858 // Turkish Online Journal of Distance Education. — 2019. — Vol. 20. — № 2. — P. 147–161.
37. Choe R.C. Student Satisfaction and Learning Outcomes in Asynchronous Online Lecture Videos / R.C. Choe, Z. Sciric, E. Eshkol et al. — doi.org/10.1187/cbe.18-08-0171 // CBE-Life Sciences Education. — 2019. — Vol. 18. — № 4. — ar55.

38. Smolyaninova O. Implementing Teachers' Training Technologies at a Federal University: E-portfolio, Digital Laboratory, PROLog Module System / O. Smolyaninova, E. Bezyzvestnykh. — DOI: 10.3991/ijoe.v15i04.9288 // International Journal of Online and Biomedical Engineering. — 2019. — Vol. 15. — № 4. — P. 69.
39. Ortega-Sanchez D. MOOCs and NOOCs in the Training of Future Geography and History Teachers: A Comparative Cross-Sectional Study Based on the TPACK Model / D. Ortega-Sanchez, I.M. Gomez-Trigueros. — DOI: 10.1109/ACCESS.2019.2963314 // IEEE Access. — 2020. — Vol. 8. — P. 4035–4042.
40. Andoh R.P.K. Postgraduate distance education in University of cape coast, Ghana: Students' perspectives / R.P.K. Andoh, R. Appiah, P.M. Agyei. — DOI: 10.19173/irrodl.v21i2.4589 // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. — 2020. — Vol. 21. — № 2. — P. 118–135.
41. Кузьменкова Т.Л. Динамика оценки студентами транспортного вуза дистанционных форм обучения / Т.Л. Кузьменкова // Ученые записки университета Лесгафта. — 2020. — № 2(180). — С. 191–195. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-otsenki-studentami-transportnogo-vuza-distantionnyh-form-obucheniya> (дата обращения: 07.09.2021).
42. Игнатъев В.П. Дистанционное образование глазами студентов (анализ результатов опроса студентов Федерального Университета) / В.П. Игнатъев, Е.А. Архангельская // Современные наукоемкие технологии. — 2020. — Vol. 6. — № 1. — С. 138–142. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_43030054\\_87697732.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43030054_87697732.pdf) (дата обращения: 07.09.2021).
43. Sivrikova N.V. Interacting with participants of youth organizations through social networks: commitment and digital readiness of educators / N.V. Sivrikova, E.M. Harlanova, E.A. Stolbova et al. // Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. — 2019. — Vol. VI. — № 108. — P. 1–19. URL: <https://www.dilemascontemporaneoseduacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/download/1391/1755/> (дата обращения: 07.09.2021).
44. Абрамова М.А. Жизненные планы и адаптация различных социокультурных типов молодежи (на материале социологического и социально-психологического исследований в Республике Саха (Якутия)) / М.А. Абрамова, В.Г. Костюк, Г.С. Гончарова // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2013. — Vol. 16. — № 1. — С. 79–99. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_18921277\\_63501717.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18921277_63501717.pdf) (дата обращения: 07.09.2021).

**Sivrikova Nadezhda Valerevna**

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia  
E-mail: bobronv@cspu.ru  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9757-8113>

**Ivanov Fedor Alexandrovich**

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia  
E-mail: edka.das@mail.ru

**Kharlanova Elena Mikhaelovna**

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia  
E-mail: harlanovaem@cspu.ru  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7126-2134>

## **Correlation of proactivity and satisfaction with distance learning during a pandemic COVID-19**

**Abstract.** The relevance of the study is dictated by the need to assess the consequences of the pandemic COVID-19 in the field of education. The paper provides a brief overview of work on the analysis of distance learning satisfaction before and during a pandemic. The authors conducted an empirical study of the relationship between the proactive attitudes of students during the forced transition to distance learning and the degree of satisfaction with learning at this time.

The research objective consisted in studying communication between the level of proactivity and satisfaction with distance learning at students in the period of the COVID-19 pandemic.

An online student survey was conducted to collect empirical data. A total of 386 people participated in the study. (212 women and 174 men). The age of study participants ranged from 17 to 21 years. These are students of 1–4 courses of study.

The results of the study showed that students adapted to the new learning conditions, although they found shortcomings in it. For the most part, they took a reactive position in the current situation. The study found that the level of student proactivity is associated with emotional, cognitive, and behavioral components of learning satisfaction.

The novelty of the presented study consists in finding internal personal resources that mediate satisfaction with distance learning in conditions of forced transition to this form of training. The theoretical significance of the study is to compare the results of the study of satisfaction with distance learning before and on time for pandemic COVID-19. The practical significance is the discovery of facts indicating that proactivity mediates satisfaction with distance learning in conditions of forced transition to this form of training.

The experience gained during the pandemic teaches that universities need to develop and implement distance learning elements in order to increase their own readiness to switch to this form in emergency cases. It is also necessary to form proactive educational facilities for students.

**Keywords:** learning satisfaction; proactive behavior; reactive behavior; distance learning; pandemic; proactive installations; coronavirus