

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
профессионального образования

«Московский городской психолого-педагогический университет»

Факультет дистанционного обучения

Кафедра психологии и педагогики дистанционного обучения

**Айсмонтас Б.Б.**

**Уддин Мд Актхер**

**ЛИЧНОСТНЫЕ  
И МОТИВАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ  
ОЧНОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ  
(СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ)**

**Монография**

Москва, 2014

УДК 378.015.325

ББК 88.623

А36

**Айсмонтас, Б.Б., Уддин, М.А.**

А36 Личностные и мотивационные особенности студентов очного и дистанционного обучения (сравнительный анализ) / Б.Б. Айсмонтас, М. А. Уддин : Монография. - М., 2014. – 222 с.

**ISBN 978-5-00077-064-1**

В монографии представлены результаты эмпирического исследования личностных и мотивационных особенностей студентов-психологов, обучающихся очно и дистанционно. Данное исследование проводилось на кафедре психологии и педагогики дистанционного обучения Московского городского психолого-педагогического университета.

**Рецензенты:**

Пряжников Н.С., доктор педагогических наук, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

Агапов В.С., доктор психологических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Москва, 2014

@Айсмонтас Б.Б., Уддин М.А.

ISBN 978-5-00077-064-1



УДК 378.015.325

ББК 88.623

ISBN 978-5-00077-064-1

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	4
<b>ГЛАВА 1. Теоретико-методологические основы личностного и мотивационного развития студентов в дистанционном обучении .....</b>	<b>11</b>
1.1. Студент как субъект учебной деятельности .....	11
1.2. Психолого-педагогические аспекты дистанционного обучения в российской науке .....	35
1.3. Анализ зарубежной литературы по проблеме учета личностных и мотивационных особенностей в дистанционном обучении .....	50
1.4. Модель дистанционного обучения на ФДО МГППУ .....	72
Выводы по первой главе .....	84
<b>ГЛАВА 2. Эмпирическое исследование личностных и мотивационных особенностей и успеваемости студентов-психологов очного и дистанционного обучения .....</b>	<b>87</b>
2.1. Программа исследования .....	87
2.2. Анализ результатов опроса студентов, обучающихся на основе дистанционных образовательных технологий, о влиянии дистанционного обучения на личностное развитие .....	92
2.3. Сравнительный анализ личностных особенностей студентов очного и дистанционного обучения .....	100
2.4. Корреляционный анализ личностных и мотивационных особенностей студентов очного и дистанционного обучения .....	119
2.5. Изучение мотивационных аспектов учебной деятельности студентов .....	134
2.6. Взаимосвязь успеваемости студентов дистанционного обучения с их личностными и мотивационными особенностями .....	149
Выводы по второй главе .....	150
Заключение .....	154
Список используемой литературы .....	159
Приложения .....	181
Аннотация на английском языке .....	208

## **Введение**

Изменения, стремительно происходящие в современном мире, непосредственно связаны с вузовским образованием, цель которого — формирование личности с творческим потенциалом, ориентированной на высокие профессиональные достижения. В современных условиях рынок труда предъявляет более высокие требования к специалистам с высшим образованием и их конкурентоспособности. На подготовку такого специалиста нацелены новые стандарты высшего профессионального образования, базирующиеся на компетентностном подходе и предполагающие формирование у студентов ряда общекультурных и профессиональных компетенций. Это предъявляет новые требования как к процессу обучения, так и к самим студентам. Для успешного обучения, помимо когнитивных способностей, повышается значимость таких качеств, как ответственность, самостоятельность, организованность (что связано с возрастанием объема самостоятельной работы студентов), коммуникативные способности, возрастает роль мотивации. Подчеркивается необходимость формирования и развития качеств, которые помогут молодому человеку найти свое место, быть успешным в выбранной профессии, развиваться и совершенствоваться. В новом стандарте в качестве одной из общекультурных компетенций выделена способность к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства. Развитие потенциала личности выступает принципом современной парадигмы образовательной системы. В этой связи вопросы, связанные с саморазвитием, самообразованием, самоактуализацией, саморегуляцией в учебном процессе, а также мотивацией к профессиональному развитию в студенческом возрасте, приобретают особую актуальность.

Развитие данных качеств невозможно без разработки новых технологий к высшему профессиональному образованию, в том числе и дистанционных. Кроме того, когда высшее образование реализуется преимущественно с использованием дистанционных образовательных технологий, проблема

создания оптимальных условий для саморазвития личности студента в соответствии с принципами новой образовательной парадигмы обретает особую актуальность и остроту. Связано это, прежде всего, с тем, что дидактика дистанционного обучения изначально ориентирована на активную роль студента, на его внутреннюю мотивацию и осознанное желание получить необходимые знания, что предполагает достижение им определенного уровня интеллектуального и личностного развития. Обучение в системе ДО студента, не обладающего развитыми субъектными качествами, не имеющего навыков самоменеджмента, не располагающего необходимым уровнем саморегуляции, самоконтроля, культуры умственного труда т.д., представляется весьма проблематичным.

Поэтому актуальность исследования определяется необходимостью изучения личностных и мотивационных особенностей студентов, обучающихся на основе дистанционных образовательных технологий с целью повышения эффективности их обучения.

Анализ литературы по теме исследования показал, что психологические основы дистанционного обучения еще мало разработаны и находятся на стадии становления. Несколько лет назад специалисты стали уделять большее внимание этой теме, но, в основном, в их исследованиях рассматривались отдельные стороны вопроса: психолого–педагогические проблемы компьютеризации (Е.И. Машбиц, 1987; А.В. Петровский, Н.Н. Нечаев, 1987); взаимоотношения между участниками учебного процесса (Э.Г. Скибицкий, Л.И. Холина, 1999); новые аспекты отношений «человек–машина» (В.В.Харченко); психологические проблемы, возникающие в процессе дистанционного обучения (В.И. Солдаткин и др., 2002); особенности восприятия (Э.А. Манушин, 2000, 2001); мотивационная сфера образовательной деятельности студентов и использование авторских модификаций тестов Д. Джексона, В. Гарбузова, И. Сенина (В.Т. Волов и др., 2000); проблема психолого-познавательных барьеров (А.И. Пилипенко, Н.В. Мараховская, 2001); когнитивный подход к обучению (В.С. Идиатулин,

2006); эмоциональный фактор восприятия учебного материала (А.В. Исаев, 2008).

Ряд ученых изучали различные психологические, психолого-педагогические аспекты дистанционного обучения. Среди них можно перечислить следующие: формирование готовности специалистов к профессиональной деятельности на основе использования технологий дистанционного обучения (М.В. Храмова), профессиональное самоопределение студентов колледжа в системе дистанционного образования (Э.А. Тихонов), формирование самоконтроля как личностного качества обучаемого в дистанционном образовании (О.А. Охлопкова), особенности личностно-ориентированного обучения на основе дистанционных технологий в дополнительном профессиональном образовании (В.В. Кравцов), реализация индивидуального подхода в условиях дистанционного образования (Г.А. Фадеева) и др.

Различные аспекты организации самостоятельной работы студентов изучали: Э.Б. Новикова - вопросы организации самостоятельной работы студентов на основе дистанционного обучения и метода проектов; Ю.А. Дубровская - педагогическое сопровождение самообразования студентов в условиях дистанционного обучения; С.М. Абрамов - генезис образовательной самостоятельности студентов в процессе дистанционного обучения; Е.Г. Жданова - педагогические условия формирования умений самостоятельной деятельности студентов образовательных учреждений СПО средствами дистанционного обучения; Л.Н. Починалина - педагогическое обеспечение самостоятельной работы студентов ВУЗа в условиях дистанционного обучения и др.

Вышесказанное выдвинуло проблему изучения уровня личностного и мотивационного развития студентов вуза в условиях педагогического процесса, реализуемого посредством дистанционных образовательных технологий.

Общетеоретическим основанием нашего исследования являются общепсихологические принципы: принцип единства сознания личности и

деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн), принцип развития (Л.С. Выготский).

Теоретической основой исследования выступили труды российских и зарубежных исследователей, в которых раскрываются: фундаментальные работы в следующих областях: соотношение обучения и развития (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Г.С. Костюк, Н.А. Менчинская, Д.Б. Эльконин и др.); идеи гуманистической и экзистенциальной психологии о роли творческого самоопределения и самоактуализации в жизни человека (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, Ф. Перлз и др.); концепция субъективности, представленная в трудах К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, В.А. Петровского, В.И. Слободчикова; исследование о теории активности, познавательной деятельности и творчества (Н.И. Булаев, В.Т. Волков, Л.С. Выготский, В.Г. Кинеев, С.Л. Рубинштейн и др.); исследование о структуре и особенностях организации учебной деятельности студентов (В.О. Алексеев, В.П. Беспалько, В.Г. Гузеев, Г.Л. Ильин, М.В. Кларин, Н.Г. Милорадов, А.В. Хуторской и др.); научные труды А.А. Андреева, В.Ф. Горнева, Ю.П. Господарик, Ж.Н. Зайцевой, В.Г. Кинелева, О.П. Околелова, Е.С. Полат, А.Д. Савельева, В.И. Солдаткина, В.М. Филиппова, В.П. Тихомирова и др., посвященные проблемам дистанционного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Мы предположили, что у студентов дистанционного обучения по сравнению со студентами очного обучения более выражена мотивация достижения и характерен более высокий уровень самоактуализации.

В качестве частных гипотез выдвигаем следующие предположения:

- в мотивации учебной деятельности доминируют профессиональные мотивы;
- существуют значимые различия в личностных профилях студентов дистанционного обучения с различными уровнями мотивации достижения и успеваемости.

В соответствии с выдвинутыми гипотезами поставлены следующие задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ литературы по проблеме исследования с целью обосновать личностные и мотивационные особенности студенческого возраста, а также дать психологическую оценку эффективности системы дистанционного образования, что обеспечивает распространение принципов данного вида обучения на высшую школу.
2. Осуществить подбор комплекса психодиагностических методик с целью выявления личностных и мотивационных особенностей у студентов при дистанционной и очной формах обучения.
3. Выявить различия личностных и мотивационных особенностей студентов, обучающихся на разных формах обучения.
4. Выявить различия динамики личностных и мотивационных особенностей студентов, обучающихся на разных формах и этапах обучения
5. Определить особенности взаимосвязи личностных и мотивационных особенностей студентов-психологов на разных формах обучения.

В исследовании использовались такие общенаучные методы как обобщение, сравнение, теоретический анализ философской, педагогической и психологической литературы, нормативных и инструктивных документов РФ; эмпирические методы: наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование; психологические методы: анкетирование и личностные опросники. Для выявления личностных особенностей студентов – самоактуализационный тест (САТ) (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загик, М.В.Кроз), тест-опросник уровня субъективного контроля (УСК) Е. Ф. Бажина,

Е. А. Голынкина, А. М. Эткинда, методика «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова). Для диагностики учебной мотивации студентов применялась методика А.А.Реан и В.А.Якунина, в модификации Н.Ц.Бадмаевой, для диагностики мотивации достижения – тест-опросник мотивации достижения и боязни неудач А. А. Реана.

При математической обработке результатов использовались показатели описательной статистики, методы анализа номинативных данных (анализ таблиц сопряженности,  $\chi^2$  Пирсона), метод корреляционного анализа (коэффициент корреляции г-Пирсона), непараметрические методы сравнения выборок (Н-критерий Краскала-Уоллеса), многомерные методы анализа данных (кластерный анализ («Average Linkage») и факторный анализ («Анализ главных компонент»)).

Исследование проводилось на базе психологических факультетов МГППУ и факультета дистанционного обучения Московского городского психолого-педагогического университета (ФДО МГППУ). В исследовании принимало участие 278 студентов.

Практическая значимость работы состоит в исследовании новых форм вузовского обучения, выявлении их специфики по сравнению с традиционными, а также их влиянии на личностное и мотивационное развитие обучающихся. Полученные результаты могут быть применены при разработке курсов лекций, спецкурсов, практических заданий, а также в практике проведения занятий со студентами вузов, колледжей, на курсах повышения квалификации педагогических кадров, в работе консультационно-просветительских служб, организуемых для студентов и родителей, а также преподавателей, работающих в сфере ДО.

Материалы монографии могут быть использованы как в образовательном процессе высших учебных заведений, так и других образовательных учреждений, практикующих дистанционные образовательные технологии, а также в процессе подготовки и переподготовки

профессорско-преподавательского состава к работе в условиях дистанционного обучения.

## **ГЛАВА 1. Теоретико-методологические основы личностного и мотивационного развития студентов в дистанционном обучении**

### **1.1. Студент как субъект учебной деятельности**

Одной из важнейших целей современной системы высшего образования является подготовка конкурентноспособных специалистов с высоким уровнем профессиональной подготовленности и всесторонним личностным развитием, стремящихся к целенаправленному и неисчерпаемому самосовершенствованию, и способных учиться всю жизнь, непрерывно расширяя уже имеющийся фундаментальный спектр своих знаний и умений.

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена, с одной стороны, динамикой технического и информационного прогресса, predetermined развитием общественных систем, а с другой - все более возрастающими потребностями в преобразовании имеющихся знаний и способностей в устойчивые профессиональные качества, подкрепленные стремлением к самореализации и самоутверждению в образовательном процессе.

В общей тенденции современной образовательной системы по подготовке профессионалов, наряду с доступностью самого образования, требуется стремление к обеспечению прагматизма и фундаментальности образовательного процесса по подготовке не только узко специализированных специалистов, что по большей части обеспечивается и реализуется посредством создания качественной теоретической и практической базы по формированию личности обучаемого как субъекта учебной деятельности.

Субъект как категория является одной из центральных и неоднозначных в отечественной психологии и педагогике. Так как категория субъекта связана с принципом развития [Абульханова, 1989], то, ссылаясь на исследования таких ученых как А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн, а также исследования других ученых, можно утверждать, что в качестве

субъекта рассматривается человек, находящийся на высшем уровне активности, формирование и воссоздание которого осуществляется в деятельности [Брушлинский, 1996].

Проблема субъекта и субъектности привлекала и продолжает привлекать внимание многих психологов, занимающихся вопросами личности и индивидуальности: С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.В. Брушлинского, А.К. Абульханову, Л.И. Анцыферову, Б.Ф. Ломова, Б.Г. Ананьева, В.А. Барабанщикова, М.И. Воловикovu, Л.М. Веккера, В.П. Зинченко, В.Н. Дружинина, А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, В.А. Кольцову, О.А. Конопкина, В.И. Моросанову, А.К. Осницкого, В.И. Степанского, Л.А. Стакневу, В.В. Селиванова, Е.А. Сергиенко, Т.А. Ребеко, И.Г. Скотникову, А.Н. Славскую, И.Р. Федорову, В.И. Слободчикова, Г.А. Цукермана, Е.Д. Божович, Б.Д. Эльконина и др. Проблемы субъекта и субъектности были затронуты не только в психологической, но и в философской культуре философов и мыслителями: Аристотелем, Г.В. Ф. Гегелем, И. Кантом, Н.Н. Бердяевым, М.С. Каганом, Е.В. Шороховым, А.М. Коршуновым, А.С. Арсеньевым и другими.

Субъект, обладающий определенными характеристиками и способный освоить деятельность, творчески ее преобразовывая, рассматривается в современной педагогике как субъект деятельности. По словам Рубинштейна С.Л., субъект посредством своих деяний и актов творческой самодеятельности создается и определяется, обнаруживается и проявляется [Рубинштейн, 1986].

Субъекта характеризует самостоятельность в выборе целей и способов поведения, способность к рефлексии, внутренняя независимость от внешнего мира, и преобразовательное отношение к внутреннему и внешнему миру [Огнев, 2009].

Процесс становления личности является одновременно процессом деятельности. Субъект деятельности определяет самостоятельно характер

этой деятельности и общения с другими людьми, так как является личностью, формирующей себя в деятельности.

Категория деятельности является собирательной и объемной. Она взаимосвязана с такими понятиями как: сознание, отражение, установка, значимость, отношения и т.п. Активность рассматривается как субстанция деятельности, которая является объективной реальностью и ключевой категорией деятельности, благодаря которой возможно осуществление деятельности. Активность является общепсихологической категорией, частным понятием в структуре личности и важнейшей характеристикой субъекта деятельности.

Таким образом, для формирования субъекта деятельности в первую очередь необходима его активность. Категория активности выступает своего рода призмой, через которую деятельность осуществляется.

Подлинная активность проявляется в деятельности определенного качества [Белошицкий и др., 2006; Головей, 1996].

Для нашего исследования значимыми являлись личностные и мотивационные характеристики субъекта, так как на них можно активно опираться в практике становления творческой личности студента: активность, самостоятельность, уровень субъективного контроля, мотивация достижения успеха, самоактуализация, саморегуляция, и др. [Воронина, 2009; Боровик, 2001; Гайдар, 2008; Збанацкая, 2007; Завалина, 1998].

Активность первична по отношению к деятельности, поэтому человеческий индивид представляется субъектом в процессе деятельности, общения и других активных видах. С. Л. Рубинштейн отметил, что субъект формируется при условии присутствия акта творческой самодеятельности [Рубинштейн, 1997].

Активность взаимосвязана с такой характеристикой как самостоятельность, так как является необходимым условием ее развития. Самостоятельность, в свою очередь, служит формой реализации активности и является результатом воспитания активности.

О.В. Горбунова подчеркивает, что становление субъекта учебно-профессиональной деятельности представляет важнейший механизм профессионально-личностного развития специалиста [Горбунова, 2006]. Согласно Г.В.Акопову, субъектные свойства, которые выражают уровень развития сознания, имеют особое значение не только в учебной, но и в профессиональной деятельности [Акопов, 2006].

Г.В. Акопов выделяет следующие компоненты учебно-профессиональной деятельности субъекта:

- целеполагание,
- прогнозирование,
- учебное и профессиональное познание,
- планирование,
- отношение,
- самоконтроль,
- самосознание.

Согласно Г.В. Акопову выделенные характеристики достигают адекватного уровня развития при условии организованной внутригрупповой работы [Акопов, 2006].

В качестве методов активного обучения среди основных средств актуализации и фиксации субъектных установок учащихся ученый выделяет:

- игры деловые,
- игры ролевые,
- игры рефлексивные
- обсуждения в группе,
- обсуждения и т.п.

Г.В. Акопов отмечает, что константность проявления тех или иных характеристик субъекта остается спорной как в онтогенезе – индивидуальном развитии организма и психики, так и актуалгенезе – функциональном развитии мыслительной деятельности.

Системный подход в процессе проектирования учебной практики, с точки зрения субъектного развития личности, предполагает активный процесс взаимодействия учащихся и педагогов, что позволяет более интенсивно развивать субъектные свойства. При этом важной задачей является отработка новых состояний личности посредством рефлексии.

Один из ведущих специалистов в области психологии творчества В.И. Андреев, проанализировав психолого-педагогические работы по проблеме творчества, отметил, что учебная и творческая деятельность представляют виды учебной деятельности, направленные, соответственно, на решение учебных и творческих задач, и которая осуществляется преимущественно в условиях использования педагогических средств косвенного либо перспективного управления. При этом данные условия ориентированы на максимально возможное использование самоуправления личности, в результате чего рождается субъективная новизна, значимость и прогрессивность, что благоприятствует и способствует развитию личности и её творческих способностей. [Андреев, 1988].

В.И. Андреев таким образом, сформулировав обозначение учебной и творческой деятельности, выделил в нем основные признаки учебно-творческой деятельности.

Согласно ученому, творческая учебно-познавательная деятельность представляет собой самостоятельный поиск и конструирование или создание какого-то нового творения (общеизвестного как научное знание или метод, но неизвестного продукта в персональном опыте студента), а значит творческая деятельность должна ориентироваться на постановку и решение творческих заданий и задач, а также учебных проблем.

Среди основных критериев созидания в творческой деятельности студента выделяются следующие:

- полная или частичная самостоятельность;
- поиск и пересмотр различных вариантов приближения к цели;

- образование в процессе деятельности нового продукта, ранее неизвестного учащемуся.

Приоритетной характеристикой студента – субъекта учебной деятельности, является независимость. «Независимость субъекта... включает незаменимую способность осознанно и самостоятельно ставить перед собой какие-либо цели и задачи, определять направления своей деятельности» [Брушлинский, 1996, с. 125]. Истинная независимость предполагает, в первую очередь, сознательную мотивацию и, во вторую очередь, обоснованность действий.

Таким образом, для субъекта образовательного процесса характерны следующие особенности:

- развитость личностных качеств,
- активное освоение способов и механизмов творческой деятельности,
- выдвижение новых идей, гипотез,
- готовность к преобразованию и совершенствованию себя в постоянно меняющейся среде.

Становление субъекта учебной деятельности рассматривается как управляемый и саморазвивающийся (детерминированный) процесс, который осуществляется в учебно-творческой деятельности [Корниенко, 2012].

Для сегодняшнего дня характерен существенный прорыв как в образовательных, так и в информационных технологиях, что свидетельствует о необходимости разработки и применения передовой системы преподавания в институтах и университетах, которая должна быть адаптирована к новым требованиям времени. Система образования вузов должна переходить от концепции приобретения знаний, умений и навыков, которые необходимы, как правило, для деятельности в типовых условиях, к концепции образования, развивающего личность студента. Сегодня необходимо студента научить учиться, дать им основные знания о процессуальной стороне обучения, сформировать такие навыки, которые помогут им в будущем находить, анализировать и обобщать, критически

осмысливать новую информацию, самостоятельно решать проблемы и задачи в личной и профессиональной.

В результате учебной деятельности осуществляется процесс, благодаря которому студентом, - субъектом обучения, приобретаются и, совершенствуются знания, умения и навыки, развиваются задатки и способности.

Эффективная учебная деятельность призвана помочь студенту в удовлетворении потребностей персонального развития и интеллектуального роста.

Следует отметить, что процесс обучения, являясь двусторонним педагогическим процессом, подразумевает участие как студента, так и преподавателя. Функция преподавателя заключается в изложении учебного материала и донесении до студента необходимой информации, в контроле знаний по усвоению информации, но самым главным является то, что преподаватель управляет процессом обучения и направляет в нужное русло.

Дидактический процесс обеспечивает реализацию целей обучения, включая активное усвоение материала. Функция студентов заключается в активном усвоении материала посредством восприятия, анализа, усвоения, а также закрепления информации.

Учебная деятельность направлена на усвоение теоретических знаний и способов учебно-познавательной деятельности. Учебную деятельность характеризуют следующие ее компоненты:

- целеполагание,
- саморегуляция,
- самооценка,
- планирование,
- принятие решения,
- контроль,
- самоконтроль,
- коррекция,

- мотивация,
- успеваемость.

Таким образом, в современных условиях главной задачей является подготовка всесторонне развитых специалистов с высоким уровнем личностного развития и профессиональной конкурентноспособности. Они должны быть подготовлены к постоянному самосовершенствованию, непрерывному пополнению спектра своих умений и знаний. Одной из наиболее их качеств должна быть способность учиться всю жизнь [Смирнов, 2003].

Студенческий возраст (18—25 лет) представляется сложным периодом в жизни человека в силу того, что является, скорее, первичным звеном в цепи зрелых возрастов, нежели заключительным в цепи периодизации детского развития [Зимняя, 2004].

Заслугой психологической школы Б.Г. Ананьева является то, что студенчество рассматривается здесь как особая возрастная и социально-психологическая категория с точки зрения благоприятного периода для развития личности человека. Автор отмечает, что высшее образование способно оказывать на психику человека и развитие его личности мощное влияние, особенно при наличии благоприятных условий в образовательном процессе. Но в то же время успешное обучение всегда предполагает не только довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, но и уровень владения определенным кругом логических операций.

Результаты педагогических и психолого-педагогических экспериментов, теоретических обобщений, а также эмпирического материала наблюдений по рассматриваемой проблеме, рассматривались Б.Г. Ананьевым, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткиным, Е.Н. Степановой, А.А. Реана, а также Е.М. Никиревым, В.А. Слостениным, В.А. Якуниным и других.

Благодаря данным, полученным в результате проведенных исследований, можно обозначить студента как отличительного субъекта

учебной деятельности, как с социально-психологической, так и с психолого-педагогической позиции. Студенческий возраст замечателен тем, что физические силы и умственные способности находятся на вершине расцвета сил человека.

В студенческом возрасте высокая степень и динамика работоспособности, а деятельность отличает активность и продуктивность [Ростопшин, 2000].

Опираясь на идеи М.С.Кагана, С.З. Гончарова и др., С.З. Гончарова в своем диссертационном исследовании в учебной и профессиональной деятельности выделяет четыре «субъектотипа» - типа субъектности:

- «субъект»,
- «объективированный субъект»,
- «субъективированный объект»,
- «объект».

Уровень достижения творческой, истинно субъектной, авторской позиции в процессе реализации учебно-познавательной деятельности и степень ее персонификации (деятельности) или присвоения (Гончарова О.З.) характеризуют описанные субъектотипы.

Высокий уровень интернальности и высокая самооэффективность характеризует первый «субъект» (тип). Студентов, которых можно отнести к данному типу субъектности, отличает высокая степень ответственности, высокий уровень активности и высокая мотивация достижения. Успешность в их учебно-профессиональной деятельности, проявление продуктивных форм поведения в ответственных учебных и профессиональных ситуациях, профессиональное становление и рост они связывают только с собственными усилиями и действиями.

Более низкий уровень интернальности и самооэффективности отличает студентов второго типа («объективированного субъекта»). Несмотря на то, что присутствует осознание всей ответственности за успешное выполнение своей учебной и профессиональной деятельности, студенты данного типа не готовы

проявлять активность в образовательном процессе. Неуверенность в своей эффективности по отношению к профессиональным устремлениям и каким-либо изменениям в данной сфере свойственны этому типу. Субъектная включенность в образовательный процесс данного типа студентов снижается, по мнению ученого, вследствие недостатка практических навыков самоорганизации (самоменеджмента) и самоопределения в учебно-профессиональной деятельности. Гончарова предполагает, что это, скорее всего, обусловлено незнанием как соответствующих методов и приемов, так и ограниченными возможностями в реализации своих субъектных функций в практике учебной деятельности.

Достаточно низкий уровень интернальности и самооффективности характеризует третий тип («субъективированный объект»), что вероятно обусловлено сомнением в собственной компетентности и возможности построения образовательной траектории, которая соответствовала бы истинным, но неосознаваемым интересам, желаниям и склонностям. Студенты данного типа мотивированы не повышением своего профессионального и общекультурного уровня, а оценкой прежде всего. Они часто выполняют учебные задания «ради оценки» и «для преподавателя». Внешние мотивы учебной деятельности здесь превалируют над внутренними. Достижение определенных успехов сопряжено с внешним контролем со стороны преподавателей и родственников, что становится наиболее значимым.

Низкие показатели уровня интернальности и уровня самооффективности отличают студентов четвертого типа («объект»). Связь между действиями и значимыми событиями утрачивается, и, следовательно, отсутствует состоятельность и компетентность в профессиональной деятельности учащихся данного типа. Происходящие с ними события, студенты связывают с различного рода случайностями или в результате действий других людей. Низкий уровень самооффективности проявляется в ощущении собственной несостоятельности и неспособности найти оптимальное решение в связи с неспособностью брать на себя ответственность за происходящее и ввиду

отсутствия эффективного поведения. Низкая мотивация учебно-профессиональной деятельности является следствием описанных характеристик и особенностей.

Самоактуализация характеризуется стремлением человека к самореализации, что выражается как правило в наиболее полном выявлении и развитии своих личностных возможностей. Самоактуализация предполагает раскрытие личностного потенциала. Маслоу определяет самоактуализацию как полное использование способностей, талантов, возможностей и т.п. [Маслоу, 2006]

Он выделяет следующие характеристики, присущие самоактуализирующимся людям:

- более продуктивное восприятие реальности в более удобных с ней взаимоотношениях;
- спонтанное и естественное поведение;
- принятие природных факторов, себя и других в этом мире;
- сосредоточенность (центрированность) на задаче в противовес центрированности на себе;
- потребность в уединении и отстраненности;
- автономия, независимость от культуры и окружения; способность противостоять внешнему давлению, отвергать или принимать кумира;
- постоянная свежесть оценки, включающая и чувствительность к новым переживаниям;
- мистичность и опыт высших состояний (характеризует религиозный фактор);
- чувства сопричастности, единения с другими. Олпорт называет это «социальным чувством» [Олпорт, 2002];
- более глубокие межличностные связи;
- демократическая структура характера.

Маслоу обнаружил, что такие люди испытывали уважение ко всем без исключения людям, принимая во внимание только лишь человеческую природу;

- нравственная убежденность, различие в средствах и целях, в добре и зле;

- невраждебное чувство юмора. Таким людям чаще присущ добрый юмор, а не колкие шутки и злые остроты;

- креативность. [Маслоу, 2006].

Маслоу заметил, что все люди, склонные к самоактуализации, обладают способностью к творчеству, но он также говорил о креативности, которая носит спонтанный характер и присутствует в повседневной жизни. Таким образом, речь шла о способности творчески подходить к любому виду деятельности.

В качестве ведущего мотива в жизнедеятельности К. Роджерс выделял устремленность к актуализации. Сохранить себя и развить свою личность, максимально выявляя лучшие стороны в своей личности, заложенные природой, является важнейшим мотивом жизни человека [Роджерс, 2001].

Следует заметить, что самоактуализация возможна на всех жизненных этапах.

Но именно в юности происходит формирование жизненных планов, ценностей и мировоззрения, профессиональное самоопределение, что создает благоприятные условия и основу для самореализации и самоактуализации. Проведенное в США П. Иберсом исследование смыслов жизни у представителей различных возрастов показало, что жизненный смысл «Рост», включающий стремление к достижению целей, развитию своих способностей (что можно рассматривать как стремление к саморазвитию), получил у студентов колледжа самое большое значение среди всех категорий представителей различных возрастов. Самореализацию можно рассматривать в самом общем виде как процесс реализации себя, своего потенциала, самоосуществление себя в жизни. Для современной

системы образования характерно признание важности саморазвития личности. При этом самореализация и самоактуализация выступают специфическими этапами саморазвития [Иванова, 2008].

Самосовершенствование как частное состояние предполагает мотивационно-ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности, направленность на раскрытие индивидуальности как в учебной, так и в профессиональной деятельности с целью успешной реализации себя как профессионально состоявшейся личности. Самосовершенствование личности обучаемого в вузе наиболее содержательно проявляется в самовоспитании и самообразовании, - в двух взаимосвязанных формах сознательной и систематической деятельности индивида. Эти две взаимосвязанные формы оказывают согласованное влияние на характер работы студента над собой, взаимно дополняя друг друга, несмотря на то, что представляют собой два относительно независимых процесса. Они имеют как общие, так и отличительные начала в одном процессе развития личности будущего профессионала [Лопатин Е.А., 2009].

Как отмечалось выше, сегодня самообразование рассматривается не просто как искомый, но и как востребованный компонент в профессиональной деятельности любого психолога. Самообразование способствует расширению интеллектуальной, эмоционально-волевой сфере личности студента, благодаря чему развивается его аналитическое мышление. Самообразование как важнейший путь общекультурного развития и становления профессионализма, сопровождается активным процессом аккумулирования профессиональных знаний [Узденов, 2006].

Только при условии овладения технологиями самопознания студенты смогут оказаться на вершине достижений в учебной деятельности. Формирование профессиональной самоорганизованности, самообразования и самоконтроля, профессиональной устойчивости возможно только через

интеграцию объективных и субъективных факторов достижения вершин [Овчинникова, 2007; Стебакова, 2010].

Таким образом, можно заключить, что на современном этапе основной целью образования является развитие потенциальных возможностей личности студента в процессе самоактуализации и самовыражения посредством учебно-познавательной деятельности. [Шилакина, 2004].

Студент как субъект деятельности, должен осознавать свои личностные состояния и поставленные перед ним задачи посредством выбора условий, соответствующих поставленным задачам, посредством определения способов преобразования исходной ситуации, анализа и оценки полученных результатов для того, чтобы принять решение о внесении какие-либо изменений в осуществляемые им действия.

Студент как субъект деятельности должен решать вопросы, связанные с постановкой первоочередных и второстепенных задач. Учебная деятельность влияет на субъект обучения, привнося качественные изменения в процесс получения им новых знаний. Объем и качество знаний увеличивается, происходит развитие сущностных сил и способностей, а также их совершенствование. Именно эта сторона саморегуляции представляет наибольший интерес для педагогической и психологической науки и практики [Самаль, 2008].

Проблемы саморегуляции рассматриваются на различных уровнях: психофизиологическом, индивидуально-психологическом и педагогическом.

С точки зрения В.И. Моросановой, структурно-функциональный анализ, позволяющий исследовать саморегуляцию человека, открывает перспективные возможности в практику образования. Успешность учебной деятельности, личностное становление и профессиональное самоопределение зависит от развития и формирования саморегуляции у той или иной индивидуальности [Моросанова, 1998].

Поступая в вуз, будущие студенты не способны в достаточной мере регулировать собственную учебно-познавательную сферу, что обуславливает

возникновение различных трудностей в процессе их обучения. А.Д. Алферов [Алферов, 1976], А.А. Бодалев [Бодалев, 1980], М.И. Боришевский, С.Д. Симоненко [Боришевский и др., 1977], А.М. Колесова [Колесова, 1973] и описывали данные трудности в своих исследованиях. Как отмечает ряд ученых, студенты часто нуждаются в постоянной помощи и контроле со стороны преподавателей, будучи «зависимыми» от преподавателей в постановке учебных целей и задач, выборе способов познавательной деятельности, критериях оценки результатов учебной деятельности. Следовательно, выпускники вузов часто оказываются неспособными самостоятельно планировать и организовать собственную профессиональную деятельность, и нуждаются в помощи и контроле со стороны руководства. Формирование системы саморегуляции связано с особенностями человека как сознательного существа, и спецификой построения целенаправленной деятельности, которой он управляет с помощью постановки целей и которую осуществляет в реальных условиях. Таким образом, человек использует внешние условия, а в некоторых случаях преодолевает эти внешние условия в интересах поставленной цели [Конопкин, 1980] Следует отметить, что для саморегуляции учебной деятельности существенное значение имеет выработка у студентов навыков планирования своей работы, однако некоторые исследователи считают, что навыки планирования складываются стихийно в процессе обучения, поэтому планирование не является специальной педагогической задачей. Кроме того, процесс саморегуляции предполагает умение планировать и вести самостоятельную деятельность, правильно выбирая способы, средства, действия, проявляя волевые качества, и тем самым мотивируя свою деятельность, а также оценивать результаты произведенных действий и при необходимости их корректировать. При необходимости, данный процесс предполагает контактирование с другими. Личностная саморегуляция включает:

- самосознание,
- самооценку,
- рефлексивность,
- самостоятельность,
- организованность,
- целенаправленность.

Возможности и умения их реализовывать, умения осознанно ставить цели и вычленять нужные задачи, стремясь к их реализации, что заключается в доведении до логического финала, умение моделировать свою деятельность, - все эти компоненты связаны с осуществлением саморегуляции.

Студент как субъект учебной деятельности, должен уметь правильно осуществлять все ее виды и формы, что заключается в умении слушать и слышать преподавателя, конспектировать лекционный материал и работать с учебным материалом (в большинстве случаев записывается только 18% лекционного материала). Также студент должен владеть навыками публичных выступлений перед аудиторией, что умеет лишь 28,8%, владеть умениями вести спор, что относится только к 18,6% студентов, давать аналитическую оценку проблем, что свойственно 16,3%. Материалы социологического исследования показали, что 37,5% студентов стремятся хорошо учиться, 53,6% стараются не всегда, а у 8% вообще отсутствует стремление к хорошей учебе. У тех, кто стремится хорошо учиться, в 67,2% случаев возникают значительные трудности в учебе. [Лисовский, 1974].

О катастрофичности ситуации учебного взаимодействия в вузах также пишет Н.М. Власова [Власова, 1988]. Согласно результатам проведенного ею исследования было установлено, что осознание смысла и необходимости того, чем они занимаются на занятиях, свойственно лишь 28% студентов (на лекционных занятиях - 16%, на практических - 55%). Данные свидетельствуют о том, что только в 30% случаев положительно окрашено эмоциональное

состояние студентов, в остальных случаях для студентов характерно испытывать скуку, раздражение и ожидать скорейшего окончания занятий.

Перед преподавателем встает ответственная психолого-педагогическая задача, которая заключается в формировании студента как субъекта учебной деятельности, и включает обучение студентов таким действиям как планирование и организация познавательной деятельности. Это предполагает использование целого комплекса учебных действий, необходимых для успешной учебы, и внедрение программы по их выполнению на конкретном учебном материале с помощью четкой организации упражнений по их формированию.

Преподаватель должен учитывать то, что в период обучения студентов на I курсе происходит адаптация, поэтому преподавателю крайне важно брать на себя роль проводника и выступать образцом, наглядно демонстрируя тем самым, какие действия и каким образом необходимо их реализовывать.

У студента в той или иной степени должны быть сформированы представления о своих возможностях, которые раскрываются в следующих этапах:

1) в целеполагании и целеудержании (что подразумевает осознанную постановку первоочередных и определение второстепенных целей, и умение формировать их самостоятельно),

2) в моделировании (что предполагает умение выделять условия, важные для реализации цели, отыскивать в своем опыте предметы потребности, а в окружающей действительности находить объект, который соответствовал бы этому предмету);

3) в планировании (нужно уметь выбирать и сопоставлять определенные цели соответствующей деятельности и соотносить способы преобразования заданным условиям, уметь подбирать необходимые средства осуществления для этого преобразования, и определять последовательность отдельных предпринятых шагов алгоритма действия);

4) в оценивании (следует уметь оценивать как промежуточные, так и конечные результаты своих действий);

5) в коррекции (нужно уметь определять, какие необходимые изменения следует внести для того, чтобы получить требуемый результат);

6) в отношениях (важно иметь представление о нормах и правилах взаимодействий с предметами труда и другими людьми).

Левшин С.В. правильно отметил, что когда мы говорим о студенте как субъекте учебной деятельности, то в первую очередь подразумеваем систему осознанной саморегуляции его деятельности в виде отчетливых представлений о своих возможностях, когда появляется необходимость решать разного рода задачи саморегуляции, и в виде сформированной системы умений и навыков, связанных с этими представлениями.

Только в этом случае студент может самостоятельно ставить цели, приводя их в соответствие с притязаниями обстоятельств и удерживая их в поле своего осознанного внимания, а именно в сфере саморегулирования, до того самого момента, когда наступит их реализация, - достижение. Навыки и умения приобретаются только в реальном процессе осуществления деятельности, а мысленное постижение и желание могут указывать верное направление и служить лишь толчком к достижению результата [Левшин, 2008].

Самостоятельная работа представляет собой высшую форму учебной деятельности. По нашему мнению, миссия деятельности любого педагога заключается в развитии самостоятельности у студентов. Изучая те или иные аспекты развития самостоятельности студентов в вузе, С.А. Боровикова развила типологию автономности-зависимости в учебной деятельности, предложенную Г.С. Прыгиным [Прыгин, 1984]. Взяв за основу и в качестве примера ситуацию выбора профессии, автор отмечает следующие основные характеристики автономного поведения, которые заключаются в:

- способности выделять для себя основное,

- способности изучать различные профессии, опираясь при этом на неслучайные факторы,

- способности объективно оценивать свои качества, выступающие факторами выбора профессии. [Боровикова, 1991].

В.А. Якунин определяет достаточно широкий спектр умений, характеризующих субъекта учебно-профессиональной деятельности [Якунин, 1977]:

- самостоятельное определение целей и задач учебно-профессиональной деятельности студента;
- обеспечение информационной основы учебно-профессиональной деятельности студента;
- прогнозирование возможных результатов собственной деятельности студента;
- реализация принятых решений, организация других людей и установление с ними целесообразных деловых и личных отношений;
- адекватная оценка достигаемых результатов;
- коррекция и, при необходимости, перестройка деятельности.

Необходимо отметить, что в результате экспериментальных исследований Л.И. Ноткина [Ноткин, 1983] и Дембер [Егоршин, 1999] было установлено, что даже несущественное модифицирование функций субъекта (к примеру, предоставление альтернатив) существенно влияет на улучшение результатов учебно-профессиональной деятельности. Соответственно, неполная, частичная функциональность субъекта (прогнозирование, целеполагание, планирование и др.) сопряжена с проблемами в развитии или весьма незначительными изменениями.

Внимание к близким по содержанию самостоятельности феномену саморегуляции уделялось внимание следующими авторами: Л. Г. Дикой, В. И. Моросановой, О. А. Конопкиным, самоопределению А. Л. Журавлёвым, А. Б. Купрейченко, самоэффективности (А. Бандурой), самодетерминации Э.

Деси, Р. Райаном, самоутверждению Н. Е. Харламенко, самореализации (Э. В. Галажинским, Л. А. Коростылёвым, И. В. Солодниковой).

Следует подчеркнуть, что без развития у субъектов учебно-профессиональной деятельности соответствующей мотивации, становление профессиональной деятельности осуществить не представляется реальным.

Проблема развития мотивации учебной деятельности всегда была актуальной, а внедрение новых стандартов обучения, которые основаны на вариантивном, компетентностном и системно-деятельностном подходах, придают ей еще большую актуальность.

Мотивы в деятельности студента выполняют функции целеобразования и смыслообразования. Развитие компетенций в образовательном процессе и необходимость выбирать содержание, сроки, формы и методы обучения, требует активности, ответственности и целенаправленности в действиях [Вилюнас, 1986; Хекхаузен, 1986].

Учебную деятельность характеризует преимущественно мотив достижения и познавательный мотив [Шенцева, 2006]. Познавательный мотив в свою очередь является основой учебно-познавательной деятельности студента. Как отмечают многие ученые, учебно-познавательная деятельность возникает, когда присутствует проблемная ситуация, а развивается при правильном взаимодействии студентов и преподавателей. Мотивация достижения в обучающем процессе подчиняется познавательной и профессиональной мотивации [Зимняя, 2004, С.166].

Изучая успешность учебной деятельности на протяжении многих лет, исследователи акцентировали внимание на ведущей роли интеллектуального уровня личности, но современные экспериментальные исследования свидетельствуют о совершенно новом соотношении мотивационного и интеллектуального факторов [Холодная, 1990].

Так, в процессе одного научного исследования (А. А. Реан) были получены довольно неожиданные результаты.

По шкале общего интеллекта тестировали группу студентов — будущих педагогов. Сопоставленные данные с результатами тестирования об уровне учебной успеваемости показали, что какая-либо значимая связь интеллекта с успеваемостью как по специальным предметам, так и по общеобразовательным дисциплинам — отсутствует. В проведенном исследовании В. А. Якуниным и Н. И. Мешковым этот факт также нашел свое подтверждение, но закономерность о том, что «сильные» и «слабые» студенты все-таки отличаются друг от друга, все же была установлена. Но определяющими оказались сила, качество и тип мотивации учебной деятельности, а не уровень интеллекта.

В вузе существует слишком много предпосылок, которые способствуют снижению мотивации. Назовем лишь некоторые из них:

– Организационные: когда как планирование, так и организацию учебного процесса осуществляет исключительно преподаватель, не привлекая вторую сторону — субъекта учебной деятельности (в данном случае — студентов). В данной ситуации преподавателю отводится ведущая роль на лекционных, а также на практических и семинарских занятиях, мнение и пожелание студентов не учитывается, отсутствует обратная связь со студентами, а система оценивания носит однонаправленный и, отчасти, непредсказуемый характер. В подобном обучении студент становится пассивным объектом педагогических влияний и воздействий, который будет стремиться реализовывать себя в иных сферах деятельности.

– Психологические: когда преподавателем овладевает страх быть негативно оцененным или вследствие своей активной позиции вызвать у группы противостояние; также преподаватель или студенты могут чувствовать себя неуверенно и недооценивать свои знания, быть безразличными, испытывать негативное отношение или даже отвращение к учебному процессу, какому-либо предмету или изучаемой теме, и т.п.

– Педагогические: когда отсутствует системность в изложении материала, а связь между учебным материалом, с ранее полученными

знаниями и/или с практикой, а также будущей профессиональной деятельностью не прослеживается; когда вариативность заданий отсутствует, а методы и приемы обучения несут характер вынужденности и исполнения; форма изложения материала не вызывает интереса и любознательности со стороны субъекта учебной деятельности и др.

Формирование студента как субъекта учебной деятельности осуществляется целенаправленно и длительно, на протяжении всего образовательного процесса. Как уже ранее отмечалось, этот процесс двусторонний и взаимосвязанный между студентом и преподавателем.

Выделяют последовательные стадии формирования (А.В. Белошицкий и И.Ф. Бережная).

Первая стадия предполагает адаптацию студентов к условиям вуза. На этой стадии происходит осознание и принятие особенностей обучения в вузе, сопоставление различий со школьным уровнем обучения. На данной стадии происходит и доминирует активное приспособление студентов ко всему новому: новым требованиям, новым учебным условиям, осуществляется осмысление своих прав и обязанностей.

Вторая стадия предполагает идентификацию с требованиями учебной и учебно-профессиональной деятельности. На этой стадии студент активно усваивает и квалифицированно выполняет свою новую социальную роль. Это подготовительная стадия на пути к освоению предстоящей специализации. Повышается сознательное руководство собственной деятельностью и поведением, мотивы и цели деятельности носят характер осознанности.

Третья стадия - стадия самореализации в образовательном процессе.

Предполагает целенаправленное формирование личностных качеств и профессиональных умений во всех видах деятельности, взаимосвязь и соединение таких компонентов как мотивы и цели, внутренние интенции, внешнее педагогическое влияние. На этой стадии возрастает осознанная самореализация и самодетерминация в различных видах деятельности.

Четвёртая стадия - стадия самопроектирования профессионального становления. Она заключается в проявлении субъектности студента, который должен осуществлять самостоятельное, целеустремлённое трансформирование личностных свойств и исходных способностей в профессионально и социально значимые качества. [Белошицкий и др., 2006].

Становление студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности достаточно широко обсуждается в рамках научно-педагогического и научно-психологического подходов, что находит свое проявление в разработке теоретических и практических аспектов данной проблематики у Г.В. Аكوпова, М.Т. Громковой, Ю.Н. Кулюткина, Н.Н. Лепехина, В.Я. Ляудиса, П.Е. Решетникова, В.А. Якунина и др.

Возникает острая необходимость в создании персональных методик и технологий, а также программ, в которых значительное внимание уделялось бы обеспечению условий и механизмов развития субъектных функций обучающихся [Косырев и др., 1985].

В подходе М.Т. Громковой большое значение придается овладению техниками системного, продуктивного, критического мышления, технологиями решения проблем как преподавателями, так и студентами.

Развитие мыслетехнических и рефлексивных способностей посредством технологии модульного структурирования учебного содержания, технологии решения проблем, технологии самоопределения в учебно-профессиональной деятельности, является инновационным педагогическим обеспечением, которое автор предлагает использовать в практической работе [Громкова, 2003].

Т.В. Дмитриевой разработана классификация субъектно-ориентированных ситуаций:

- проблемно-ориентированные ситуации,
- рефлексивно-ориентированные ситуации,
- ситуации осознанного самоанализа,
- ситуации свободного выбора,

- ситуации, провоцирующие ситуативно нестимулированную познавательную самостоятельность.

В работе Т.В. Дмитриевой рассматривается их содержание, приводятся примеры заданий, создающих субъектно - ориентированные ситуации.

В совместном проекте психолого-педагогического исследования, который проводился российскими и немецкими учеными, следует отметить активного участника В.Я. Ляудис. В данном исследовании была представлена концепция самоорганизации студентов – субъектов учебной деятельности, и были обозначены итоговые процедуры, используемые в процессе усвоения знаний. Таким образом, была выбрана комплексная программа обучения, позволяющая студентам овладевать умениями учиться.

В коллективной монографии [Ляудис, 1983] показано, что способность учиться определяется благодаря становлению учебной деятельности как саморегулируемой, самоорганизуемой, самопобуждаемой.

Предшествующее управление учением в концепции этих авторов основывается на фундаменте совместной продуктивной деятельности преподавателя и студентов, которая выступает и как основной метод личностного развития. Следует отметить, что наиважнейшей необходимостью является выделение особого содержания обучения, т.е. знаний о самом учении - метазнаний, а не только лишь стремление к собственно научным знаниям!

Таким образом, наряду с проблемами, связанными с развитием дистанционных образовательных технологий в России и отмеченными А.А. Андреевым, А.С. Андреевым, Ю.В. Карякиным, К.В. Кумунжиевым, Ю.И. Лобановым, Е.С. Полат, А.Д. Савельевым, В.И. Солдаткиным, Ю.Г. Фокиным, значительное место отводится проблеме становления субъекта учебной деятельности.

В связи с этим перейдем к рассмотрению психолого-педагогических аспектов дистанционного обучения.

## **1.2 Психолого-педагогические основы дистанционного обучения**

В современных условиях рынок труда предъявляет более высокие требования к специалистам с высшим образованием и их конкурентоспособности. На подготовку такого специалиста нацелены новые стандарты высшего профессионального образования, базирующиеся на компетентностном подходе и предполагающие формирование у студентов ряда общекультурных и профессиональных компетенций [Вербицкий, 2009]. Это предъявляет новые требования как к процессу обучения, так и к самим студентам. Для успешного обучения, помимо когнитивных способностей, повышается значимость таких качеств, как ответственность, самостоятельность, организованность (что связано с возрастанием объема самостоятельной работы студентов), коммуникативные способности, возрастает роль мотивации. Подчеркивается необходимость формирования и развития качеств, которые помогут молодому человеку найти свое место, быть успешным в выбранной профессии, развиваться и совершенствоваться. В новом стандарте высшего образования в качестве одной из общекультурных компетенций выделена способность к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства. Развитие потенциала личности выступает принципом современной парадигмы образовательной системы. В этой связи вопросы, связанные с саморазвитием и самоактуализацией в студенческом возрасте, приобретают особую актуальность. Для решения этой задачи необходимы новые подходы [Андреев и др., 1999; Багдасарова, 2003; Основы ..., 2002; Селевко, 1998]

В настоящее время в мире осуществляется важный переход от индустриальной вехи к постиндустриальному обществу, что знаменуется важным историческим переходным этапом, и именуется веком информационных технологий и систем.

Сегодня очень быстрыми темпами развиваются информационные технологии. Информационно-коммуникационные технологии активно

внедряются во всех областях человеческой деятельности. Безусловно, они затрагивает и такую обширную сферу социальной деятельности, как образование [Информационные ....., 2006].

В информационном обществе меняется парадигма образования. Эти изменения связаны с открытым информационным доступом значительной части населения развитых стран. Большое значение в этих изменениях придается личностным особенностям, которые влияют на обретение определенного социального статуса. Благодаря активному развитию новых телекоммуникационных и информационных технологий, возникли качественно новые условия работы с информацией в образовательной системе. Одним из важнейших направлений разработки и применения новых ИКТ технологий стало дистанционное обучение [Демкин и др., 2006; Приказ... ].

В связи с этим в первую очередь рассмотрим некоторые существенные характеристики дистанционного обучения. Дистанционное обучение (далее - ДО) представляет собой интегральную форму обучения, которая основывается на самостоятельной и контролируемой студентами деятельности, изучающих специально разработанные учебные материалы, с использованием как традиционных, так и передовых информационных технологий.

Среди основных характеристик дистанционного обучения можно выделить следующие:

- существование обучающего и обучаемого;
- наличие договоренности между обучающим и обучаемым;
- пространственная удаленность обучающего и обучаемого;
- пространственная отдаленность обучаемого от учебного заведения;
- систематическая учебная работа обучаемого;
- взаимосвязь и кооперация обучаемого и обучающего;
- использование специально подобранных учебных материалов

[Андреев и др., 1999; Овсянников и др., 2001; Полат, 1998] .

При дистанционном обучении существенно меняется содержание педагогической деятельности по сравнению с традиционной системой.

Во-первых, деятельность преподавателей по подготовке и разработке учебно-методических и учебных пособий нового поколения, значительно усложняется. Это обусловлено быстрыми изменениями в ее технологических основах. От преподавателя требуется развитие качественно новых, более новых и совершенных приемов и навыков педагогической работы. Кроме того, современные информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ) выдвигают особые требования к содержанию и качеству учебно-методических и учебных пособий, которые разрабатываются. Это связано с открытым доступом к ним значительного числа обучающихся студентов, а также обучающихся, - в лице экспертов и преподавателей. Данное обстоятельство требует усиления контроля за качеством учебного и учебно-методического материала [Основы ..., 2006].

Во-вторых, при применении новых ИКТ центр тяжести постепенно переносится на студента, обучающегося. В традиционном обучении главной фигурой является преподаватель. В новом варианте обучения студент поэтапно становится «заказчиком» на собственное образование. ИКТ технологии позволяют индивидуализировать обучение, студент может активно строить свой учебный процесс. Одной из основных функций преподавателя становится поддержка обучающегося в его учебной деятельности. При открытости образовательных ресурсов преподавателем не является главным ее носителем. Он выступает в большей степени в качестве тьютора, помощника, наставника. Таким образом, существенно меняются функции преподавателя.

В-третьих, изменение функций преподавателя требует изменения уровня и качества коммуникаций между ними. В ДО необходимо более активное и интенсивное взаимодействие между преподавателем и студентом. В традиционном варианте обучения общение между преподавателем и студентом нередко носит формальный и поверхностный характер. Благодаря

современным и передовым коммуникационным технологиям такое взаимодействие оказывается более интенсивным, что требует от обучающего (преподавателя) не только специальных педагогических умений, навыков, но и дополнительных усилий [Вайндорф-Сысоева, 2008; Гозман и др., 1999; Полат и др., 2010; ].

Применение дистанционных образовательных технологий в различных формах обучения существенно меняет характер обучения. Новые технологии обеспечивают более взаимодействующий способ посредством использования ИКТ по сравнению, например, с заочным обучением. Ведь в заочном обучении возможность общения преподавателя и студентов очень низкая. На основе использования телекоммуникационных технологий студент может оперативно получить обратную связь. У преподавателя появляется также возможность быстро отвечать на запросы студента, контролируя и корректируя его работу. При применении новых ИКТ открываются совершенно другие возможности для индивидуализации и дифференциации обучения студентов. Как преподаватель, так и студент может организовать в так называемой «зоне ближайшего развития».

В зависимости от успешности обучения того или иного студента, преподаватель подбирает гибкую и индивидуальную методику обучения. Также он может предлагать выборочно дополнительные учебные материалы, и рекомендовать информационно-образовательные Интернет-ресурсы. Так как фактор времени в дистанционном обучении можно варьировать, у студента появляется возможность избрать для себя наиболее подходящий и удобный темп работы, планировать свою работу согласно самостоятельно составленному графику, учитывая, конечно же, при этом сроки контроля и проверки знаний преподавателем [Чванова М.С., 2010].

Необходимо особенно отметить и то, что процесс информатизации образования поддерживает как интеграцию различных тенденций в познании закономерного развития различных областей предметного знания, так и позволяет познавать окружающую среду. Он совершенно по новому

преобразует разработку подходов к внедрению потенциала информационных технологий в образовании (далее – ИТО) для личностного развития студентов, способствует повышению созидательности их мышления. Потенциальные возможности ИКТ способствуют формированию умений выстраивать план поиска решения для различного рода учебных, так и практических задач. У преподавателей и студентов появляется возможность делать прогнозы относительно принятия и реализации решений, посредством моделирования явлений, объектов и процессов, и выстраивания между ними определенных взаимосвязей.

В процессе обучения преподаватель должен помочь студенту – будущему профессионалу, выстроить образовательную стратегию, с учетом и в соответствии со своими способностями и особенностями мотивационно-ценностной сферы. Сегодня идея непрерывности образования является одной из ведущих в современном образовании. Внедрение ИТО в учебный процесс на всех этапах образования является основой для реализации принципиально новой формы систематического образования. Она должна опираться на детальную самооценку, которая поддерживается не только технологическими средствами, но и мотивированными результатами самооценки самообразовательной активности человека [Андреев, 1999; Вайндорф-Сысоева, 2009; Зайченко, 2004].

Дистанционное обучение признано перспективным направлением развития современной системы образования, способным решить целый ряд актуальных проблем образования. ДО не отрицает существующие образовательные тенденции и технологии, формы обучения; оно призвано интегрироваться в эти системы, дополняя и развивая их.

В основу дистанционного образования положена система психолого-педагогических принципов, среди которых следующие принципы:

- принцип активности и самостоятельности студентов;

- принцип совместной деятельности обучающегося и обучаемого, благодаря которому осуществляется планирование, оценивание и коррекция процесса обучения;
- принцип использования жизненного опыта обучающихся, как бытового, так и социального, профессионального;
- принцип рефлексии;
- принцип организации модульно-блочной деятельности обучающихся;
- принцип проблемности, диалогичности и ориентированности на практику взаимодействия в процессе обучения [Андреев, 1997; Вайндор-Сысова, 2009; Зайченко, 2004; Кларин, 2007].

Существенные изменения происходят за последнее время и на законодательном уровне. В новом «Законе об образовании», принятом в 2012 году, вводится понятие «электронное обучение». Кроме того, Министерством образования и науки РФ был издан Приказ № 1097 от 26 декабря 2012 «О межведомственной рабочей группе по развитию электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ в образовательных учреждениях» [Приказ..., 2012]. В данном документе определяются основные направления развития электронного обучения и дистанционных технологий на три ближайших года.

Изучение влияния ИКТ на личность. Нами проведенный анализ литературы по проблеме исследования показал, что психологические основы разработки и внедрения информационно-коммуникационных технологий, в том числе технологий ДО, находятся на стадии становления в связи с еще недостаточной разработанностью. Несколько десятилетий тому специалисты стали пристальнее уделять данной теме внимание [Марголис, Рубцов, Тихомиров и др.].

Среди основных направлений исследований можно выделить следующие:

- психолого-педагогические проблемы компьютеризации [Прохоров, 1995];
- взаимодействия между обучаемыми и обучающими в учебном процессе;
- новые виды отношений в системе «человек-машина»;
- особенности диалога «человек-машина»;
- возникновение возможных психологических проблем и спорных вопросов в процессе дистанционного обучения;
- особенности восприятия;
- взаимосвязь между мотивационной сферой студентов и использованием авторских версий тестов Д. Джексона, В. Гарбузовой, И. Сениной;
- проблема психолого-познавательных барьеров;
- когнитивный подход к обучению;
- эмоциональный фактор восприятия учебного материала [Рубцов и др., 1987; Тихомиров и др., 1990].

Во многих исследованиях подчеркивается, что широкое внедрение компьютерных технологий в нашу жизнь имеет психологические последствия.

Сегодня как в российской, так и зарубежной научной литературе выделяют некоторые психологические феномены, которые связаны с особенностями использования человеком передовых информационных технологий:

- одушевление (персонификация) машины, - восприятие компьютера в новом качестве живого организма;
- зависимость от общения с компьютером и желание обзавестись антропоморфным интерфейсом, а также эмоционально окрашенной логикой;
- наличие различных форм компьютерной тревожности [Доронина, 1993];

- феномен ответственности за создание программного обеспечения и за возможные последствия вследствие его применения.

Ряд исследователей рассматривают компьютерные технологии как вторжение во внутренний мир человека. Такое вторжение ведет к возникновению у ряда пользователей бытийного кризиса, который сопровождается эмоциональными и внутренними нарушениями. Кроме того, многие ученые обращают внимание на то, что может происходить пересмотр ценностей, переоценка взглядов на существование в мире и свое место в нем [Белинская и др., 2000; Гуманитарные ..., 2000; Малыгин и др., 2010; и др.].

В ряде исследований изучается влияние новых технологий на изменение личностных качеств. Выявлено, что для людей, имеющих многолетний контакт с компьютером, характерны такие качества как: упорство, независимость, упорство в достижении целей. Они склоняются к принятию решений, основываясь на собственной критериальности. Оказывается, что для них характерно даже игнорирование социальных норм. Однако у них достаточно высокий уровень интеллекта, они склонны к творческой деятельности. Такие люди предпочитают процесс работы получению результата. Постоянная работа с компьютером развивает интровертированность, погруженность в собственные переживания, холодность и неэмоциональность в общении. В результате этого формируется недостаток эмпатии, склонность к конфликтам, эгоцентризм, недостаток ответственности [Гуманитарные ..., 2000; Тихомиров и др., 1990].

Представленный И.А. Васильевой, Е.М. Осиповой и Н.Н. Петровой обзор литературных источников посвящен различным аспектам использования информационных технологий, и составляет 71 библиографический источник. Рассмотрена проблема компьютерной тревожности и описаны факторы, которые на нее влияют. Показана специфика общения в сети Интернет. Исследуется синдром компьютерной

зависимости и Интернет-аддикции. Дискутируется использование информационных образовательных технологий [Васильева и др., 2002].

Авторы статьи правомерно задают вопрос: имеем ли мы дело с определенными личностными изменениями вследствие длительного и тесного контакта с компьютером, или люди с набором определенных черт характера подвержены компьютерному влиянию.

В.В. Минаков в своей статье «Психологические особенности лиц, склонных к Интернет зависимости», основываясь на основные положения культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского, согласно которой, орудийное опосредование деятельности, осуществляемой человеком, способствует развитию его психики, выносит предположение о возникновении новой прослойки людей, с определёнными психологическими особенностями. Этому способствует приобщение новых поколений к современным информационным технологиям с раннего возраста. Распространение компьютерных игр, использование компьютера как средства обучения, привлечение учащихся к работе в сети Интернет, в рамках образовательного процесса, возникновение новых способов коммуникации, развитие дистанционного образования, как технологии основанной на новой учебной методологии и компьютерной телекоммуникационной базе, – все это оказывает определенное влияние на психику и личностные особенности человека.

Кроме того, автор уделяет особое внимание возникновению ряда психологических новообразований и различных эффектов у человека, вызванных воздействием новой информационной средой и спецификой взаимодействия в ней. Освещая проблемы информатизации, А.В. Минаков приводит негативные примеры – побочные эффекты применения информационных технологий, с которыми сталкиваются психологи и психотерапевты современности. К ним относятся: технострессы, компьютерофобии, зависимость от компьютерных игр (индивидуальных, групповых, ролевых), Интернет – зависимость, хакерство, сужение круга

интересов, аутизация, трансформация идентичности, неразвитость социального интеллекта, обеднение социального компонента общения и другие [Минаков].

Проблемами ДО в российской науке занимаются: А. А. Андреев, М.Е. Вайндорф-Сысоева, М. Ю. Бухаркина, А. В. Бухарова, В.А. Кальней, В. Канаво, С.С. Кравцов, Е. С. Полат, И. В. Роберт, А. В. Хуторский и др.

Развитие ДО как России, так и за рубежом рассматривается следующими организациями: Лабораторией ДО РАО, Международным институтом менеджмента «ЛИНК», Институтом дистанционного образования МЭСИ, Институтом проблем информатики Российской академии наук, Электронным университетом Центра «Истина» (РУДН), Современным гуманитарным университетом (СГУ), Институтом новых форм обучения (Министерством образования РФ), Университетом дистанционного обучения г. Хаген (Германия), Открытым Британским Университетом, Национальным Университетом ДО (ЦМЮ) (Испания), Национальным Центром ДО (Франция), Ассоциацией дистанционного обучения США и др.

Рассмотрим некоторые исследования, касающихся различных психолого-педагогических аспектов дистанционного обучения.

#### **Психолого-педагогические аспекты дистанционного обучения.**

Анализ литературы по дистанционному обучению показал, что психолого-педагогические основы дистанционного обучения нуждаются в последующей разработке, т.к. находятся на стадии формирования. Несколько лет назад специалисты начали уделять должное внимание рассматриваемой теме, но, стало очевидным то, что в их исследованиях вопросы рассматривались не в полной мере: психолого-педагогические проблемы компьютеризации были рассмотрены [Машбицем, 1988; Петровским, Нечаевым, 1987]; взаимодействие между участниками учебного процесса [Скибицким, Холиной, 1999; Старовым]; новые вопросы отношений «человек-машина» (В.В.Харченко; Чвановой М.С., 2010); особенности диалога «человек-машина» (<http://miem.net.ru/nit8/d/34.doc>);

психологические проблемы, который могут возникать в процессе ДО [Солдаткин и др., 2002]; аспекты восприятия информации [Исаев, 2008; Манушин, 2000, 2001]; мотивационная сфера деятельности студентов в образовании [Сокольская, 2006]; проблема психолого-познавательных трудностей [Пилипенко, Мараховская, 2001]; когнитивный подход к обучению [Методики ..., 2001; Идиатулин, 2006]; эмоциональный фактор восприятия учебного материала [Исаев, 2008].

В 1996 году авторским коллективом (Моисеева М.В. (ИОСО РАО, Москва); Лысенко О.Ю., Кретов К.П., Елагина О.Б. (ЮУрГУ, Челябинск)) была разработана концепция психолого-педагогической поддержки дистанционного обучения [Дистанционное обучение...]. Среди основных задач *психолого-педагогической поддержки дистанционного обучения* были выделены следующие задачи:

- Изучить как коммуникативную среду, так и совокупную среду индивидуальных особенностей участников, реальные, в том числе и психологические, ресурсы дистанционного обучения;
- Изучить личностные особенности, уровень развития психических свойств и качеств личности, особенности межличностных взаимодействий между участниками дистанционного обучения, которые имеют решающее значение для обеспечения продуктивности процесса обучения;
- Популяризировать и передавать участникам дистанционного обучения значимую информацию по психологической тематике;
- Создавать наиболее благоприятные условия для последующего развития важных качеств учащегося и преподавателя, обеспечивать полноценную адаптацию конкретного индивида к условиям обучения;
- Обеспечивать индивидуально-дифференцированный подход в обучении, который основывается на индивидуально-психологических особенностях конкретного студента.

А.М. Бондарьковой в диссертационном исследовании была разработана модель педагогического управления профессиональным саморазвитием студентов. Управление профессиональным саморазвитием студентов технического вуза как целостный процесс, и результаты данного процесса - представлены в данной модели. Ученым в разработанную модель были включены такие компоненты как: «педагогические аспекты саморазвития студентов, которые обучаются дистанционно (такие, как: овладение необходимым уровнем знаний, умений и навыков); внедрение в процесс обучения технологий личностно-ориентированного направления и самообучения с непрямой педагогической поддержкой, диалоговой взаимопомощи; тренинговых компьютерных и мобильных практикумов; процесс компетентностного саморазвития студентов, направленного на систематическое формирование креативного мышления; подходы к формированию профессиональных знаний (на примере экономических дисциплин); структурных компонентов профессионального саморазвития; формы организации учения в среде КИП-М (компьютерно-интерактивная поддержка на основе мобильной связи)" [Бондарькова, 2010, ].

Ряд авторов не без оснований подчеркивают, что дистанционные образовательные технологии изначально призваны стать новым средством не только свободного творческого, но и эффективного саморазвития человека, а также рациональной и самостоятельной организации деятельности, реализовать высокий уровень его субъектности в процессе образования. Однако в настоящий момент ДО заключают в себе двоякое свойство, которое может нести зло в виде формального отношения к обучению, отсутствия личностного смысла, обесценивания знаний, отчуждения и опасности «расчеловечивания» [Андреев и др., 1999; Бондарькова, 2010].

При применении дистанционных образовательных технологий в высшем образовании особенно велики требования, которые предъявляются к развитию субъектных качеств студента. Но особенности дистанционного обучения таковы, что в реальности возможности субъект-субъектного взаимодействия

участников процесса образования достаточно ограничены. А при условии низкого исходного уровня субъектности студента, его становление как субъекта учебно-профессиональной деятельности тоже весьма проблематично.

Целью диссертационного исследования О.В. Горбуновой являлась разработка и научное обоснование комплексного педагогического обеспечения, направленного на развитие субъектности студентов вуза, которые обучаются посредством дистанционных образовательных технологий. Автором научно обоснована необходимость разработать специальное комплексное педагогическое обеспечение, которое было бы направлено на развитие субъектности студентов, обучающихся в системе ДО, а также разработать комплексное педагогическое обеспечение, которое позволяло бы создавать условия для наиболее полной реализации субъектных функций обучающихся в процессе ДО, вследствие достигнутого им уровня субъектной зрелости [Горбунова, 2006].

Ю.А. Дубровская считает, что концептуальный фактор дидактической системы ДО представляет собой сопровождение и управление педагогов, действия которых направлены на развитие познавательной и практической самостоятельности студентов [Дубровская, 2005].

Н.В. Мораховская сформулировала и теоретически обосновала принципиально новую идею, которая заключается в том, что информационная составляющая дидактических материалов для перспективного

В дистанционном обучении необходимо учитывать и корректировать непродуктивные познавательные стратегии, которые порождаются обыденным сознанием, несмотря на то, что это информационная составляющая. Необходимо устранять непонимание закономерностей, которые могут возникать в усвоении и применении научных знаний посредством использования объяснительно-теоретического, а не описательно-эмпирического подхода к мыслительным затруднениям

студентов. [Мараховская, 2003]. По ее мнению, системный анализ противоречий современных технологий дистанционного обучения породил новые (для теории дистанционного обучения) теоретические представления о системе психолого-познавательных барьеров, которые появились вследствие существующей практики дистанционного обучения [там же]. На примере наиболее распространенных психолого-познавательных барьеров (ППБ технологического стиля мышления, ППБ алогичного мышления, ППБ свертки мышления и др.) ею была продемонстрирована адаптация теории психолого-познавательных барьеров к технологии дистанционного обучения [Мараховская, 2003].

Большое значение среди данных исследований занимает изучение влияния дистанционного обучения на когнитивное и личностное развитие студентов. В качестве примера можно привести диссертационное исследование Ю.В. Балашовой [Балашова, 2011]. Целью ее исследования было изучить уровень интегрированности, дифференциации и многоступенчатости когнитивных структур студентов как очной, так и дистанционной форм обучения, и выявить их интеллектуальные и личностные особенности.

Впервые комплексное исследование психологических особенностей студентов вузов, которые обучаются по очной и дистанционной формам, выявило следующие особенности в их интеллектуальном и личностном развитии: студенты очного обучения склонны к опережающему развитию по интеллектуальным показателям; работоспособны, выносливы, помехоустойчивы, что обусловлено силой нервной системы, для студентов обеих форм обучения характерен уровень опережающего развития не ниже среднего; утомляемость практически отсутствует; характер и воля студентов всей выборки выявлены достаточно твердые, поступки, в основном, реалистичны и взвешены; в мотивации достижения успешности у студентов всей выборки доминирует стремление к избеганию неудач; у студентов дневного обучения уровень тревожности оказался средним с преобладанием

к низкому, а у студентов ДО – средним с преобладанием к высокому; относительно самооценки психических состояний студентов следует, что вся выборка, в основном, не тревожна и имеет средний уровень ригидности и агрессивности.

При выявлении особенностей темпа в усвоении знаний, при условии учета своеобразия когнитивной дифференцированности в интеллектуальном и личностном развитии студентов дистанционного и очного обучения, выявлено, что у студентов очного обучения преобладают более высокие показатели темпа усвоения знаний. У студентов очного обучения время дифференцировок объектов всех типов и видов оказалось короче, чем у студентов, которые обучаются дистанционно, как в группе в целом, так и при делении на лучше и хуже успевающих" [Балашова, 2011, с. 98].

Мы рассмотрели только часть исследований психолого-педагогического характера, касающихся разработки и внедрения дистанционных технологий в системе высшего образования. Однако они носят разрозненный характер и требуют комплексного подхода к их изучению.

1. Дистанционное обучение можно признать передовым направлением в развитии современной образовательной системы. ДО способно оказать помощь в решении целого ряда актуальных проблем, существующих в образовании. ДО призвано интегрироваться в существующие образовательные системы: тенденции и технологии, формы обучения, выступая их фактором развития и дополняющим фактором.

2. Сегодня не существует единого определения дистанционных технологий обучения. Среди основных характеристик дистанционного обучения выделяются следующие: существование обучающего и обучаемого, взаимодействие между обучающим и обучаемым; пространственная разделенность обучающего и обучаемого; пространственная удаленность обучаемого от учебного заведения; систематическая учебная работа

обучаемого; поддержание учебных связей между обучаемым и обучающим; специально разработанные подобранные учебные материалы.

3. Как показал анализ исследований, в фокусе внимания ученых находятся отдельные аспекты психологических и психолого-педагогических особенностей разработки и внедрения дистанционных технологий в вузе. Однако очень мало исследований, посвященных влиянию дистанционных технологий на личностное и когнитивное развитие студентов, а также учету когнитивных стилей, психологических особенностей обучающихся, способных учиться на основе данных технологий.

4. Целесообразно разработать комплексную программу изучения психолого-педагогических основ дистанционного обучения, учитывающую, с одной стороны, когнитивные и личностные особенности, необходимые для обучения по дистанционным технологиям, а с другой стороны, влияние дистанционных технологий на когнитивное и личностное развитие студентов.

### **1.3. Анализ зарубежной литературы по проблеме учета личностных и мотивационных особенностей в дистанционном обучении**

За последние два десятилетия концепция образования существенно изменилась, а именно, дистанционное обучение возникло не только как надежная альтернатива традиционному обучению [Moore, 2003], но и как уникальная интегрированная система, в которой студенты могут принимать активное участие, организовывать и участвовать в учебном процессе, физически не присутствуя в школе, университете или в иных учебных заведениях [Downes, 2013]. Термин «дистанционное обучение» часто используют как синоним термина «дистанционное образование», однако эти термины не идентичны. Дистанционное образование – это система и процесс представления имеющихся учебных материалов для учащихся. Дистанционное обучение может использовать множество форм и обычно

характеризуется следующим: 1) разделение преподавателя, учащегося и учебных материалов в пространстве и во времени и 2) взаимодействия (преподаватель – учащийся, учащийся – учащийся, учащийся – материалы) при использовании одной или нескольких технологий (необязательно использовать только электронные технологии). Дистанционное образование за последнее время эволюционировало благодаря развитию в области информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), возникшее как уникальный и интегрированный феномен обучения и преподавания. Несмотря на тот факт, что многие исследователи пытались дать определение различным формам дистанционного образования, термин дистанционное обучение, онлайн обучение, е-обучение и онлайн образование часто используют взаимозаменяемо в современной литературе о дистанционном образовании.

По мере того как информацию можно получить бесплатно или с минимальными затратами и она становится более доступной для людей во всем мире, традиционная концепция этого института, как центра познаний, сталкивается с главной проблемой с точки зрения педагогических и психологических аспектов. Даунс (Downes) аргументирует, что преподаватели больше не рассматриваются исключительно как источник знаний; обучение больше не рассматривается как способ передачи содержания; обучение происходит в реальной окружающей действительности; обучение состоит из занятости, практических занятий и общения [Downes, 2013]. Более того, образование выходит за пределы классной комнаты и сливается с сообществом, которому оно принадлежит.

Дистанционное обучение считается развивающимся сектором образования во всем мире. Например, только в США 6.7 миллионов студентов прошли, по крайней мере, один онлайн курс в 2011 году. Это - 32% от общего набора в высшем образовании, что составляло 11.7% в 2003 году и возросло до 10%. Массовые Открытые Онлайн Курсы (МООК) были введены уже в 2.6% университетов США, 9.4% планируют предложить и открыть

собственные курсы (МООК); 77% педагогов в высшем образовании считают дистанционное образование эквивалентным традиционному образованию в учебных заведениях. Более того, 65.5% полагают, что в ближайшие годы дистанционное образование станет одним из серьезных факторов успеха для их учебных заведений [Allen & Seaman, 2013].

### **Дистанционное образование и психолого-педагогические аспекты.**

Концепция дистанционного образования существенно изменилась и перешла, в основном, от бумажных инструкций в заочном обучении, к мультимедийной форме интеграции до экстенсивного использования Интернета и ИКТ (ICTs). Саба (Saba) приводит доводы, что общепризнанная концепция дистанционного образования – это практика, в которой учащийся и преподаватель разъединены в пространстве и/или во времени, но она не включает более современную концептуализацию той области, которая определяет дистанцию в социальных терминах – в частности, соглашение и взаимодействие между учащимся и преподавателем и среди учащихся [Saba, 2005].

В эпоху ИКТ, отдаленность не должна означать только физическое разъединение преподавателей и учащихся, это скорее относится к «педагогической» удаленности между различиями в понимании и восприятии. Следовательно, деловая удаленность указывает на психологическое разъединение или расхождение в понимании и смысле. Мур и Керсли (Moore and Kearsley) предлагают рассматривать деловую отдаленность, как фактор в кампусе или даже в традиционном учебном классе. Естественно, физическая удаленность повышает “деловую” отдаленность, которую испытывает учащийся, так как некая форма технического средства массовой информации должна использоваться как связующее звено между преподавателем и учащимся. Степень, которая данная деловая удаленность влияет на взаимосвязь преподаватель-учащийся, оказывается функций трех кластеров переменных, относящихся к: (а) диалогу, (b) структуре и (c) автономности учащегося. Дистанционное

образование возникло несколько лет назад в связи с оказанием поддержки учащимся, которые не в состоянии прибыть к месту обучения из-за ограничений во времени или географических ограничений. Однако использование дистанционных технологий в традиционных классах постоянно растет с феноменальной скоростью. Мы можем “опередить” географическое удаление, но у нас все же остается много работы в отношении деловой отдаленности [Moore & Kearsley, 1996].

Холмберг (Holmberg) предполагает, что дистанционное образование представляет собой концепцию, которая охватывает процесс изучения-обучения в когнитивной и/или психомоторной и эмоциональной области отдельного учащегося и поддерживающей организации [Holmberg, 1994]. Для него характерна не граничащее (несмежное) общение, и оно может осуществляться в любом месте и в любое время, что делает его привлекательным для взрослых, имеющих профессиональные и социальные обязательства. Далее он приводит доводы, что дистанционное образование требует определенную степень зрелости студентов, поскольку обычно они проводят занятия автономно. Предполагая, что студент в определенной степени автономен, дистанционное образование также может способствовать дальнейшему развитию автономности, что касается выбора целей обучения, критической оценки конкурирующих философских направлений и решения проблем. Это включает индивидуализированный порядок действий, ведущий к автономии студента и социализации в учебном процессе. Специализированные методы были разработаны для применения несоприкасающегося общения, включая консультирование, направление развития, применение средств массовой информации, а также административная работа, которые полагаются на принципы учебного дизайна и диалог. Были описаны методы проведения дискуссий и общее сопереживание, удовлетворяющие студентов и ведущие к достижению цели. Холмберг (Holmberg) подчеркивает важность признания того факта, что дистанционное образование представляет собой отдельный вид образования,

который не может рассматриваться как подмена общепринятого обучения благодаря его открытости для взрослых, успешно нанятых на оплачиваемую работу и/или полностью занятых семейной жизнью, его независимости встреч «лицом к лицу», занятий и, в общем, времени и места, сочетания массового общения и индивидуализации, его потенциала для автономии студента и его специальной методологии [Holmberg, 1994].

Алли (Аллу) приводит довод, что существует много направлений (школ) в области обучения, но ни одна школа не используется исключительно для разработки материалов дистанционного образования [Ally, 2004]. Поскольку не существует единой теории обучения, которой необходимо следовать, можно применять несколько теорий для разработки материалов онлайн обучения. В дополнение, по мере роста количества исследований, новые теории эволюционируют, которые необходимо использовать для разработки материалов онлайн. Разработчик программы дистанционного образования должен быть знаком с различными методами обучения с тем, чтобы использовать максимально подходящие учебные методики. Учебные методики должны выбираться таким образом, чтобы мотивировать учащихся, ориентировать их на углубление процесса, построение целостной личности, обеспечение индивидуальных различий, продвижение осмысленного обучения, побуждение к взаимодействию, обеспечение обратной связи, ускорение контекстуального обучения и обеспечение поддержки в учебном процессе.

### **Индивидуальные различия (ИР).**

Непосредственное исследование работ по когнитивной психологии показывает, что люди отличаются друг от друга во многих отношениях; и выявляют существенные индивидуальные различия в отношении решения проблем и нахождения ими иного решения. Гилд и Гарджер (Guild & Garger) признает, что понятие индивидуальных различий (напр., темперамент, характер, индивидуальность, стиль, и т.д.) уже много веков интригует,

бросает вызов и побуждает многих наставников к действию [Guild & Garger, 1998].

Источники исследований подсознания (ID) простираются назад в конец 19-го века, когда Сэр Франсис Галтон (Sir Frances Galton) (1822-1911) занялся изучением индивидуальных различий с научной точки зрения. Вслед за Галтоном исследование ID прочно и бесповоротно стало повесткой дня на рубеже века благодаря исследованию французского психолога Альфреда Бинета (Alfred Binet) (1857-1911). Первый перечень буквально всех отличительных характеристик был составлен Гордоном Олпортом и Генри Одбертом (Gordon Allport and Henry Odbert) в 1936: ими было собрано 17,953 наглядных слов из английского словаря и доказано, что каждые из потенциально предложенных являются индивидуально-отличительными переменными. С тех пор, особенно в последние десятилетия, были проведены фундаментальные дополнительные исследования в этой области.

Олпорт (Allport) дает определение индивидуальным особенностям как привычный или типичный путь восприятия, запоминания, мышления и решения проблемы индивидуума [Allport, 1937].

Индивидуальные особенности могут быть определены как различия среди индивидуумов, которые отличают или отделяют их друг от друга и делают их неповторимой уникальной личностью. Такие различия могут проявляться в когнитивных стилях, мотивации (учебной мотивации, мотивации достижения цели), локусе контроля, саморегулировании, способностях, отношениях, интеллекте, личности и настроении.

#### Составляющие ИР:

- темперамент, интеллект, отношения и способности (Международное Общество по Изучению Индивидуальных Различий)
- способности, личность, настроение и мотивация [Соопер, 2002]
- отношения, ценности, идеологии, интересы, эмоции, возможности, навыки, общественно-экономический статус, пол, рост и т.д. (APA) [De Raad, 2000]

Психолого-педагогические факторы подобно индивидуальным характеристикам (самопознание, саморегулирование и локус контроля) и мотивационные аспекты (мотивация учебная и достижения цели) были тщательно исследованы в целях установления взаимосвязи с дистанционным образованием в контексте иностранной литературы. Первоначально, был издан краткий обзор фундаментальных психологических вопросов, а позже была предпринята попытка связать с внешней средой дистанционного образования. Термины «дистанционное образование», онлайн образование, онлайн обучение, eОбучение и веб-обучение применяют взаимозаменяемо.

Самопознание и дистанционное образование. Термин «самопознание» используется в различных теориях психологии. Впервые он был введен структурными теориями Курта Голдштейна (Kurt Goldstein) для описания мотива реализации полного потенциала индивидуума. Примерами самопознания являются: выражение собственной креативности (творчества), поиск духовного просвещения, жажда знаний и желание ответной отдачи обществу [Goldstein, 1993].

Высшая потребность по Маслоу (Maslow) – это самопознание, которое определяется как необходимость для развития собственного общего потенциала и уникальности таланта наивысшего уровня развития и достижения. В то время как Гольдштейн определил самопознание как движущуюся силу, Маслоу (Maslow) использует данный термин для описания личностного роста, который имеет место, пока не появились потребности более низшего порядка, и одним из выводов является тот факт, что, по его мнению, самопознание по Маслоу редко встречается, и оно, безусловно, составляет менее 1% среди взрослого населения [Maslow, 1968].

Люди, склонные к самопознанию, обладают разнообразием позитивных качеств, которые Маслоу (Maslow) до некоторой степени идентифицирует и описывает [Maslow, 1976]. Субъекты, склонные к самопознанию, по его мнению, ценят глубокие личностные взаимосвязи с другими людьми, но также они ценят и уединенность; они обладают чувством юмора, но не

применяют его против других; они принимают себя таким же образом, как и других; они спонтанны, застенчивы, креативны и этичны. Одним словом, человек, склонный к самопознанию, обладает почти всеми позитивными вообразимыми качествами! Не удивительно поэтому, что Маслоу (Maslow) полагал, что истинное самопознание встречается довольно редко. Особенно это нетипично для молодежи, которая еще не имеет достаточного жизненного опыта, чтобы удовлетворять ранние дефицитные потребности.

Что касается исследования или эмпирической оценки, теория Маслоу о личностной мотивации повлияла на развитие Маслоуской Иерархии Основных Потребностей Реестра Личностной Ориентации (РЛО) (POI), психометрический инструмент, который был разработан Эвереттом Шостромом (Everett Shostrom) для оценки самопознания и иных параметров развития личности. РЛО использовался в ряде исследований, относящихся к самопознанию [Salkind, 2008].

Роджерс (Rogers) был склонен согласиться с теорией Маслоу, однако добавил некоторые собственные мысли [Rogers, 1969]. Самопознание для Роджерса было природным стимулом для роста и развития наивысшего уровня существования человека; самопознание – уникально для каждого человека, поскольку все мы обладаем разными чертами характера и талантами. Он полагал, что все люди, по своей сути, были хорошими и творческими, но они становились деструктивными, если их окружающая среда не поддерживала их. Для того чтобы достичь самопознания, человек должен обладать «гениальностью» (открытостью и самораскрытием), принятием (увиденным безусловно позитивным), и сочувствием (выслушанным и понятым) в окружающей его среде. Также человек должен ощущать конгруэнтность (согласованность), т.е. его собственное «я» должно отражаться в его собственном поведении и деятельности. Наилучший предсказатель самопознания - это его детство.

Как было сказано выше, человек имеет несколько потребностей и в соответствии с теорией Маслоу (Maslow) об иерархии потребностей,

наивысшей точкой человеческих потребностей является самопознание. Онлайн образование позволило расширить возможности личностного и профессионального развития, чтобы помочь людям познать самих себя. Эффективность такого вида образования видна из его особенности, которая базируется на широкой возможности получения знаний и совершенствования навыков в специфической области интересов [Moore, 1993]; [Holmberg, 1994].

Считается, что метод дистанционного обучения способствует повышению самопознания студентов и всего академического персонала [Pham Minh Viet & Tran Duc Vuong, 2009]; [Oomen-Early & Murphy, 2009]; [Parker & Johnson, 1981]. Иными словами, дистанционное образование, которое одновременно способствует независимости и контролю обучающихся, наилучшим образом реализуется в плане воплощения потребностей самопознания у взрослых.

Холмберг (Holmberg) приходит к заключению, что студенты, обучающиеся по программам дистанционного образования, часто не заявляют о своих конечных целях (скорее самопознание, а не приобретение знаний, которое бы стало их целью) или периоде, в течение которого они намерены завершить своё обучение [Holmberg, 1994]. Следовательно, часто невозможно сказать с уверенностью, если только студенты не уверены в своей конечной цели и не заявляют о своих намерениях обучения, означает ли незавершенность прерывание или остановку учебы как провал, или это совпадает с их намерениями или планами.

Саморегулирование и дистанционное образование. Саморегулирование относится к набору приобретенных, умышленных навыков, отвечающих за контроль, управление и планирование собственных когнитивных способностей, эмоций и поведения [Schunk & Zimmerman, 1997]. Оно также начинает развиваться с раннего детства в условиях социальной интерактивности, в которых ухаживающие за инвалидами и другие помощники направляют и формируют направления детей [Grolnick & Farkas, 2002]. Баумайстер & Вохс (Baumeister & Vohs) определяет

саморегулирование как способность личности изменять свои поступки; такие поступки и поведение меняются в соответствии с определенными стандартами, идеалами или целями в зависимости от внутренних или социальных ожиданий [Baumeister & Vohs, 2007]. Наличие и качество таких действий зависят от собственных убеждений и стимулов [Zimmerman, 2000].

Навыки саморегулирования обучающихся со временем развиваются; источник влияния перемещается от факторов окружающей среды к более личностным, сопровождающимся поведенческими факторами, обеспечивая ответную реакцию. Студенты, более способные к регулированию своего обучения, добиваются лучших результатов по сравнению с теми студентами, которые менее способны регулировать свое обучение. Саморегулирующее обучение относится к желаемому результату процесса самогенерируемого мышления и поступков студентов, которые систематически направлены на достижение своих целей обучения [Zimmerman & Schunk, 2001]. В целом, саморегулирование повышает уровень способности субъекта к адаптации. Такая гибкость позволяет людям приспосабливаться к социальным и ситуационным потребностям, с которыми они сталкиваются ежедневно [Baumeister & Vohs, 2007]. В дополнении к способности к саморегулированию студенты также должны иметь мотивацию к эффективному использованию разработанных или вновь приобретенных методов саморегулирования. Многие факторы влияют на развитие и использование методов саморегулирования и мотивации студентами для того, чтобы стать саморегулируемыми и, надеюсь, способствовать учебным достижениям.

Циммерман и Мартинез-Понс (Zimmerman and Martinez-Pons) согласны с основным положением саморегулирования для достижений успеха в учебе и заявляют о том, что процессы, саморегулирующие обучение, являются решающими в обучении [Zimmerman and Martinez-Pons, 1986]. Онлайн обучение со своими уникальными свойствами недостатка личного общения «лицом к лицу» и гибкости времени в асинхронной онлайн активности

перекадывают большую часть ответственности на учащихся, в том числе идентифицируя источники обучения, озвучивая методологии обучения и преодолевая различные промедления. Такая ответственность тесно связана с саморегулирующими навыками личности, которые определяются как активный контроль учащегося источников, стратегий и мотивации [Green & Azevedo, 2007]; [Song et al., 2009]. В общем, учащиеся, которые имеют уверенность в своих способностях осуществлять намеченные учебные цели, стремятся больше использовать когнитивные и метакогнитивные методы и проявлять высочайшую настойчивость в решении задачи, чем те, которые имеют более низкий уровень уверенности в себе [Bandura, 1986]; [Puzziferro, 2008]; [Schraw, 2010].

Развитие навыков саморегулирования казалось бы начинается впервые с внешних факторов онлайн обучения, где учащиеся получали бы отдачу от их поведенческих действий в таких онлайн внешних условиях (напр., отсутствие проверки онлайн, ведущей к пропущенным срокам выполнения заданий, и т.д.). В то время как саморегулирующие действия в условиях онлайн обучения казалось бы развиваются подобным образом, как и в других областях, саморегулирующие действия были отмечены как «высоко зависимые от контекста» (Zimmerman & Schunk, 2001), требующие изучения саморегулирующих действий в контексте с внешней средой онлайн обучения.

Автономия учащегося по Муру может быть сравнима с зависимостью саморегулирования учащегося от социально когнитивной перспективы. Мур (Moore) определяет автономию учащегося как степень, в которой в процессе преподавания и/или обучения не преподаватель, а учащийся определяет задачи, учебные эксперименты и оценку решений. От перспективы теории делового расстояния, учащиеся, которые более автономны или саморегулируемые, кажется чувствуют себя более комфортно в онлайн или дистанционных программах, чем те учащиеся, которые менее автономны или саморегулируемые [Moore, 1993]. В частности, для онлайн курсов, Хаулэнд и

Мур (Howland and Moore) показали, что саморегулирующие действия обучения были важнее для курсов, осуществляемых по Интернету, и будучи связанными с более позитивными учебными результатами, включая удержание студента и удовлетворение программой [Howland and Moore, 2002]. При изучении неограниченных временем ответов 48 онлайн студентов, Хауленд и Мур (Howland and Moore) кроме того обнаружили, что студенты, более занятые в онлайн саморегулирующем обучении, в общем, имели более позитивные восприятия онлайн курсов. Объем и форма взаимосвязей общения и сотрудничества среди восприятий студентов, саморегулирующие процессы обучения, академические достижения в онлайн курсах, однако, еще предстоит изучить с количественной точки зрения.

Кинг, Харнер & Браун (King, Harner & Brown) приводят доводы, что студент с саморегулированием проявит больше успехов в дистанционном обучении, чем студент, имеющий проблемы в области саморегулирования [King, Harner & Brown, 2000]. Более того, студент, который сам является регулятором, скорее всего будет с удовольствием участвовать в дистанционном обучении. Далее они приводят доводы о том, что саморегулирование, глубоко связанное с пониманием самореализации, положительно влияет на успешный результат дистанционного образования. [Azevedo, 2005].

В последнем исследовании, Артино & Стефенс (Artino & Stephens), сравнивая учащихся университетов и выпускников дистанционного обучения, пришли к выводу, что студенты поступают на онлайн курсы с различными уровнями опыта онлайн обучения и демонстрируют различные уровни мотивации и саморегулирования в процессе обучения онлайн. Далее, они предполагают, что факультет должен более внимательно относиться к аудитории онлайн, поскольку опыт студентов, мотивационные убеждения и саморегулирующая компетенция должны определить, в большей части, тип и объем структуры, поддержки и платформу, которые педагоги предоставляют во время онлайн обучения [Artino & Stephens, 2007].

Активное взаимодействие между инструктором и учащимися в дистанционном образовании нацелено на повышение эмоционального вовлечения в процесс обучения, которое, в свою очередь, способствует и повышает само-мотивацию учащихся, саморегулирование и самоконтроль времени. Эмоционально поддерживающая окружающая среда обучения побуждает когнитивное развитие учащихся и стимулируют критическое мышление. Таким образом, Вовидс, Санчес-Алонсо, Милтропулу & Никманс (Vovides, Sanchez-Alonso, Mitropoulou & Nickmans) делают вывод, что условия «Обучения должны быть ориентированы на разносторонность учащихся в отношении стилей обучения, прототипов, культуры и навыков саморегулирования [Vovides, Sanchez-Alonso, Mitropoulou & Nickmans, 2007].

Барнард, Патон & Лан (Barnard, Paton & Lan) приходят к заключению, что действия саморегулирования онлайн обучения, независимо от не столь прочной связи с учебными достижениями внутри, все же служат посредническим звеном в позитивных взаимосвязях между восприятиями общения и участием студента онлайн курса в учебных достижениях [Barnard, Paton & Lan, 2008].

Локус контроля и дистанционное образование. Локус контроля – это теория в психологии личности, относящаяся к степени убежденности индивидуума в том отношении, что они могут контролировать события, влияющие на них. Понятие концепции было разработано Джулианом Б. Роттером (Julian B. Rotter) в 1954 году и с тех пор является предметом изучения личности [Rotter, 1966]. «Локус» субъекта (от Латинского «место» или «местоположение») концептуализируется как либо внутренний фактор (субъект уверен, что они могут контролировать свою жизнь) или внешний фактор (имея в виду, что они верят, что их решения и жизнь находятся под контролем внешних факторов, на которые они не могут влиять).

Ранняя работа, касающаяся концепции локуса контроля, основывалась на одномерных понятиях и инструментах, которые дихотомизировали концепцию и разделили мир на внешнее и внутреннее, типично ставя знак

равенства между внутренним и хорошим и внешним и плохим [Anderson, Hattie & Hamilton, 2005]; [Bulus, 2011]. Это было особенно поразительным в работах, которые исследовали когнитивную деятельность (такую как память, внимание, и т.д.), где внешнее казалось не соответствующим требованиям по сравнению с внутренним [Krampen et al., 1985]; [Lefcourt, 1982]. Некоторое время тому назад исследователи предположили, что одномерные концептуализации локуса контроля являются несоответствующими [Levenson, 1981], так как приравнивание внутреннего к здоровью, а внешнего к патологии отражает слишком упрощенный взгляд на концепцию [Krampen, von Eye & Brandstaedter, 1987]. Вернее, обе крайности (чрезмерное внутреннее, равно как и чрезмерное внешнее) связаны с утерей реальности.

Следовательно, можно аргументировать, что из-за того, что локус контроля – это свойство личности, личность может влиять на побуждающие ориентации. Более того, убеждение индивидуумов о контроле над их жизнью является важным фактором для обучения и развития [Shapiro, Schwartz & Astin, 1996].

Информационный век увеличивает потребность у самоуправляемых взрослых, которые могут эффективно обучаться в онлайн внешней среде. В подростковом периоде учащиеся преодолевают шаги к взрослению через самоуправление, самоопределение или саморегулирование. Молодежь испытывает сильное стремление к развитию и достижению самоуправления в онлайн внешних условиях. Молодые учащиеся в таких внешних условиях ощущают максимально высокий уровень автономии, чем это допустимо в “традиционном” классе, но они смогут достичь результата, только если смогут управлять этой внешней средой. [Hengstler, 2001].

Диль и Мезак (Dille and Mezack) утверждают, что локус контроля может находить различие между учащимися, которые выбрали онлайн обучение или традиционный курс обучения [Dille and Mezack, 1991]. Юксельтурк и Булут (Yukselturk and Bulut) приводят описание смешанных отчетов о баллах ЛК (LOC), как предсказателя достижений обучения, и

высказывают их позицию о том, что существует соглашение среди некоторых исследователей о существовании взаимосвязи между баллами ЛК и успехами студентов [Yukselturk and Bulut, 2007]. В тоже время, другие исследовательские отчеты показывают, что внутренние качества кажутся более успешными в онлайн условиях [Yukselturk & Bulut, 2007]; [Wang & Newlin, 2000]. Иные исследователи пришли к выводу, что, несмотря на то, что студенты имели высокий балл внутреннего ЛК, они, вероятно, должны были использовать поверхностные методы обучения в онлайн дискуссиях [Knowles & Kerkman, 2007].

Например, из работы Роттера следует, что студент с высоким баллом внешнего ЛК в онлайн обучении сегодня может продолжать определенную деятельность, потому что они, подобно другим вовлеченным людям, получают удовольствие от групповой деятельности, они не хотят разочаровывать своих родителей, бросив курс обучения, или потому что они хотят оставаться в строю и закончить образование вместе со своими друзьями. С другой стороны, можно экстраполировать идеи Роттера (Rotter), предположив, что студент с высоким баллом внутреннего ЛК не будет проявлять настойчивость, так как они не заинтересованы в содержании обучения, не видят личной связи или преимущества лично для них или думают о том, что их время и энергия могли бы быть направлены на другую деятельность (напр., работу или возможно другой курс обучения). Ванг и Ньюлин (Wang and Newlin) утверждают, что онлайн обучение склонно быть доброжелательным к тем учащимся, которые имеют внешние факторы ЛК и высокую способность разрешения проблем [Wang and Newlin, 2000]. Для повышения эффективности обучения и проявления качеств онлайн студентов с внешним ЛК они предлагают добавить онлайн инструменты веб-конференций, такие как Скайп, Адобе Коннект, Гоу ту Митинг в онлайн обучение (GoToMeeting), предлагая интерактивные средства для студентов с целью общения со своим инструктором.

Еще один отчет, имеющий отношение к связи между баллами ЛК и академическими достижениями студента, показывает тенденцию баллов ЛК студента к изменению курса семестра, переходя к более высоким внутренним баллам в конце курса обучения [Liu, Lavell & Andris, 2002]; [Gerlich, Mills & Sollosy, 2009]. На основании результата подразумевается, что онлайн инструкция может повысить уровень уверенности студента в обучении, что означает, что это может стать стимулирующим средством для учащихся в плане изменения внешнего ЛК на внутренний ЛК благодаря соответствующей тренировке. Иными словами, онлайн обучение кардинально смещает локус контроля от помощника к учащемуся. Также представляет интерес возможность ЛК как подгруппы самореализации, т.е., когда открывается семестр и студенты добиваются мастерства, вполне объяснимо смещение баллов в сторону внутреннего ЛК. С другой стороны, Эстерхусен & Станц (Esterhuysen & Stanz) не находят существенного различия в локусе контроля между учащимися онлайн обучения и учащимися традиционного обучения [Esterhuysen & Stanz, 2004].

Учебная мотивация и дистанционное образование. Учебная мотивация – это желание студента (отражаемое в его подходе, упорстве и уровне заинтересованности) в отношении учебных дисциплин, когда знания студента оцениваются по стандарту исполнения или по отличной оценке [Wigfield & Eccles, 2002]. Учебная мотивация – это подвид общей конструкции мотивации результата, который определяется как “потребность” быть успешным или эффективным во взаимодействии с собственным окружением [Gresham, 1988]. Готфрид (Gottfried) дает определение учебной мотивации как получение удовлетворения от школьного обучения, характеризующегося владением мастерства; любознательностью; упорством; задачей эндогенности; и воспитанием в себе стойкости, преодолением трудностей и увлечением новыми задачами [Gottfried, 1990].

Рателл, Гай, Валлеренд, Лароуз & Сенекал (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose & Sénécal) предполагают, что наиболее адаптивный параметр – это

такой параметр, который характеризуется высокими уровнями как автономными, так и контролируруемыми стимулами, и такой профиль связан с позитивными результатами, такими как огромное упорство и стремление к достижениям цели, низкий абсентеизм и высокая степень когнитивной и эффективной работоспособности. В их работе отмечено три побудительных свойства: (а) высокая степень автономности /контролируемый профиль; (b) низкая автономность/ низко-контролируемый профиль и (с) автономный стимулирующий профиль [Ratelle et al., 2007]. Они приходят к выводу, что уровни достижений успехов одинаковы для тех студентов, которые имеют автономные и смешанные профили. Однако настойчивость в учении более прочно связывалась с профилем автономии. Таким образом, ради определенных результатов, наличие профиля автономии кажется более адаптивным для студентов.

Учебная свойственная мотивация показана как позитивно и существенно относящаяся к достижениям и восприятию студентами их академических знаний, и наоборот, относящаяся к их обеспокоенности учебным процессом [Eskeles-Gottfried, Fleming & Gottfried, 1998]. Учебная мотивация часто ассоциируется с учебным процессом и может рассматриваться как трехмерная концепция индивидуального набора убеждений о своих способностях (самовыражение), желании обучаться (намерение), и соответствующим эмоциональным ответом, необходимым для проявления конкретной деятельности (оценка задачи) [Pintrich and Schunk, 2002].

Самореализация определяется как индивидуальное убеждение о его/её собственной способности в отношении организации и выполнения планов действий, необходимых для управления перспективных ситуаций [Bandura, 1997]. Если люди считают себя весьма способными, они активно включаются в работу по новым задачам и более настойчиво работают над их выполнением перед лицом трудностей, чем те, которые считают себя менее способными [Bandura, 1997]; [Pintrich & Schunk, 2002]. В процессе

дистанционного образования студенты с более низкой самореализацией могут весьма неохотно и неактивно участвовать в социуме, что необходимо для успешного завершения задач.

Теоретики мотиваций имеют различные специфические виды мотивации, основанные на взаимодействии потребностей и внешней среды: 1) существенная внутренняя мотивация – стимул заниматься деятельностью просто ради удовольствия или удовлетворения, вытекающего из этого, 2) внешняя мотивация – заниматься деятельностью из чувства долга, или как средства достижения цели, и 3) амотивация – отсутствие намерения или стимула заниматься деятельностью в связи с неумением согласовать свои действия и поступки [Vallerand et al., 1992]. Деси и Райан (Deci and Ryan) делают вывод, что эти три положения выпадают на мотивационный континуум, отражающий степени самоопределяющегося поведения в диапазоне, начиная от амотивации до внешнего и до внутреннего факторов [Deci and Ryan, 2002].

Предшествующее исследование, акцентирующее различия между внутренней и внешней мотивацией, предположило, что индивидуумы, которые более мотивированы внутренне, не только используют методы функционирования более глубокого уровня и лучше реализуют свои академические способности, но и также психологически чувствуют себя более комфортно и получают больше удовлетворения от многих занятий в жизни [Artino & Stephens, 2009]; [Rienties et al., 2009]; [Ryan & Deci, 2000].

Оценка задачи относится к индивидуальному убеждению в отношении разных причин заняться какой-либо задачей [Pintrich & Schunk, 2002]. Бурес, Амундсен & Абрами (Bures, Amundsen & Abrami) утверждают, что студенты, преследующие высокие результаты ожиданий и оценки задачи склонны быть более удовлетворенными их опытом обучения, используя телеконференции, по сравнению с теми, которые менее нацелены на ожидания и оценки своих убеждений [Bures, Amundsen & Abrami, 1998].

Далее, Холмберг (Holmberg) утверждает, что интеллектуальное удовлетворение и учебная мотивация являются проводниками к достижению целей обучения и использованию надлежащих процессов и методов обучения. Установление хороших отношений с наставниками, консультантами и поддерживающей организацией, в целом, укрепляют и способствуют стимулу к учебе, также как и содействует получению удовлетворения от онлайн обучения. Зависимость успеха от сильной мотивации к учебе, в целом, и мотивации к дистанционному обучению, в частности [Holmberg, 1994].

#### Мотивация достижения успеха и дистанционное образование.

Мотивация достижения успеха может быть не совсем корректно определена как потребность индивидуума выполнить реалистические задачи, получить ответную реакцию и испытать чувство завершенности. МакКлелланд, Аткинсон, Кларк & Лауэлл (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell) определяет мотивацию достижения успеха как результат, связанный с оцененным исполнением, в котором соревнование с эталоном отличного качества было первостепенным [McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953]. Мотивация достижения успеха может, следовательно, быть объяснена как стремление повысить или сохранить, по возможности, высокий уровень, собственные способности во всех видах деятельности, в которых подразумевается эталон качества отличного, и где исполнение такой деятельности может, следовательно, либо состояться, либо не состояться.

Мотивация, поскольку это относится непосредственно к студентам, является весьма важным фактором в среде обучения. Студенты с высокой мотивацией достижения целей, в целом, преуспевают в учебном процессе. Студенты с низкой мотивацией отстают, с академической точки зрения. Но мотивация не гарантирует достижения. Подобно этому, достижение не отражает мотивацию [Keefe and Jenkins, 1993]. Внешне мотивированные индивидуумы - это те, которые участвуют в процессе для получения наград или ради ухода от наказания, они обычно не желают выполнять задачу и

полагают, что она не подвластна им, независимо от того, добьются они успеха или нет. В случае выполнения задачи, они, скорее, ожидают получить некоторую выгоду от этого, например, похвалу, награды или уход от наказания, а не знания [Keefe and Jenkins, 1993].

Согласно Паркеру и Джонсону (Parker and Johnson), стимул достижений индивидуумов может проявляться как личностное свойство [48]. Каждый человек имеет различные степени мотивации достижений. Люди, с высокой мотивацией достижений могут классифицироваться как стремящиеся к успеху, конкуренции или готовые принять вызов. Люди с низкой мотивацией достижений могут рассматриваться как люди, не обладающие выдержкой, не активные или неудачники. Каждый человек имеет собственный подход к каждой ситуации, применяя комбинацию нескольких стимулов для достижения цели [Parker and Johnson, 1981].

Мотивация возникает как ключевой элемент, который имеет воздействие на способ участия в учебном процессе, и развивает саморегуляцию, управление временем и задачами; особенно, на онлайн курсах, где имеется физическое расстояние между наставником и студентами, важно для наставников найти пути для демонстрации открытости к общению у студентов и поощрять участие студента в нем. Онлайн окружающие условия, такие как система управления обучения (LMS), позволяют легко создать домашнюю страничку студента с фотографией и личными данными, характеризующими его принадлежность к классу [Bennett & Monds, 2008]. Адреса электронной почты и оснащенные переговорные залы могут быть предоставлены студентам, тем самым поощряя общение между однокурсниками. Значительное число исследований было проведено за последнее время в отношении взаимосвязи между различными мотивационными аспектами и характеристиками и достижениями студентов, обучающихся дистанционно. Внутренняя мотивация – это существенная характеристика успешного онлайн студента [Rakes & Dunn, 2010]. Фьёртофт (Fjortoft) обнаружил, что студенты с высокими уровнями воспринимаемых

внутренних преимуществ проявляли больше настойчивости в такой программе [Fjortoft, 1995]. Её работа делает вывод, что стержень мотивации исходит от внутреннего желания большей удовлетворенности и вызова в собственной карьере, а не от желания иметь высокую зарплату и карьерный рост.

Если социальная интерактивность достигается с трудом и не поддерживается в процессе онлайн обучения, это может иметь негативное влияние на мотивацию учащихся. В крайнем случае, учащийся может стать амотивированным из-за смысловых барьеров, отсутствия связанности понятий и отсутствия воспринимаемых знаний и, как следствие этого, не сможет внести свой вклад в социальное интерактивное общение [Ratelle et al., 2007].

Для того, чтобы понять, каким образом мотивация влияет на учебный процесс, Джарвела, Джарвеноя & Веерманс (Järvelä, Järvenoja & Veermans) провели исследование на тему, каким образом мотивация в совместных процессах обучения изменилась со временем и вновь благодаря использованию Справочника Мотивированных Методов по Обучению (MSLQ), разработанному Пинтрих & Дэ Грут [Järvelä, Järvenoja & Veermans, 2008]. В их работе студенты образовательной психологии в группах из 3-5 человек работали совместно над тремя общими задачами по обучению лицом к лицу или виртуально. Их результаты показывают, что студенты, общавшиеся лицом к лицу, достигли больше положительных задач по обучению и отмечено низкое исполнение задач у студентов, общающихся виртуально.

## **Выводы**

Дистанционное образование представляет собой появляющуюся тенденцию и недавнее развитие в системах ИКТ поощряет рост данной отрасли. Было проведено значительное количество исследований за последнее десятилетие с целью анализа результативности дистанционного

образования (сравнительный анализ), воздействия различных технологических средств, учебного замысла, развития контента, педагогических вопросов и индивидуальных особенностей учащихся. Важность интеграционных когнитивных или учебных стилей в проектируемом дистанционном обучении акцентировалась на психолого-педагогическом исследовании и было предпринято недостаточно попыток для исследования жизненно важных составляющих индивидуальных различий, таких как самореализация, саморегулирование, локус контроля и мотивационные аспекты, такие как учебная мотивация и мотивация достижений целей. Текущий обзор литературы показывает, что дистанционно обучающиеся студенты не только физически и психологически отделены от воспитателей, но также и от своих однокурсников и обучающего материала (контента). Физическое и психологическое разделение учащихся и преподавателей вызывает различные психолого-педагогические вопросы и особое внимание должно быть уделено развитию сущности понимания, педагогическому и учебному замыслу дистанционного образования. Благодаря таким уникальным характеристикам дистанционное образование может совместить различные стили обучения, повысить самореализацию и развить внутренние качества, способствовать автономии учащегося, содействовать развитию личности, и, главное, реализовать личный потенциал, чтобы стать самореализуемой личностью.

#### **1.4. Модель дистанционного обучения на факультете дистанционного обучения МГППУ**

На основе российского и зарубежного опыта на факультете дистанционного МГППУ обучения в течение 10 лет была создана своя модель дистанционного обучения психологов.

Специфическими особенностями дистанционной модели обучения психологии МГППУ являются:

- Большой объем самостоятельной работы.
- Высокая самоорганизация и ответственность, умение планировать свою работу.
- Целеустремленность и внутренняя мотивация на достижение успеха.
- Готовность к смене привычных способов и форм учебной активности («технологическая гибкость»).
- Опыт работы с информацией на электронных носителях.
- Интерактивность, ориентация на паритетные отношения в общении с преподавателем и другими студентами.
- Установка на внутренний контроль при «отложенном» режиме контроля преподавателя.

Ряд этих и других особенностей рассмотрим ниже.

I. Основа дистанционного обучения на факультете ДО – качественно новый подход к учебно-методическому обеспечению и организации учебного процесса, разработке и использованию информационно-коммуникационных технологий [Айсмонтас, 2004; Краснова и др., 2002] (Рисунок 1).

## 1. Учебно-методическое обеспечение



Рис. 1. Учебно-методическое обеспечение ФДО МГППУ

Качество дистанционного обучения в определяющей степени зависит от уровня учебно-методического обеспечения. В настоящее время по всей программе «Бакалавр психологии» на факультете подготовлены:

- учебно-методические комплексы в электронной форме (ЭУМК),
- видеокорсы лекций,
- видеопособия по психодиагностическим, профконсультационным и коррекционно-развивающим методикам,
- психологическая медиатека,
- методические материалы по различным аспектам обучения,
- информационно-справочные материалы,
- интерактивные тестовые (в качестве тренажера для самопроверки и самоконтроля) и другие материалы.

Основу учебных материалов составляют *учебно-методические комплексы в электронной форме (электронные учебники)*. В настоящее время их разработано больше 30. Ряд из них (10) разработан на базе Московского городского психолого-педагогического университета совместно с Российским университетом дружбы народов (программно-техническая реализация) в рамках Федеральной программы «Разработка, апробация и опытная эксплуатация сетевых учебно-методических комплексов электронных средств поддержки обучения по основным инвариантным дисциплинам для специальностей, относящихся к направлению подготовки 020400, 52000» в соответствии с Федеральной программой Минобразования «Создание системы открытого образования». Многие разработки по развитию дистанционной программы были выполнены во время реализации Инновационной образовательной программы «Формирование системы психологического образования в университете как базовом ресурсном центре практической психологии» в 2007–2008 гг. в рамках приоритетного национального проекта «Образование».

В отличие от печатного учебника, электронные учебники разрабатывались таким образом, чтобы они смогли обеспечить:

- более четкую и детальную структуризацию содержания курса;
- интерактивность (в т.ч. удобство навигации) – возможность изменения представления материала в зависимости от действий студента, а также возможность изменения траектории обучения;
- гипертекстовую структуру теоретического материала в понятийной части курса (ссылки на глоссарий), а также в логической структуре изложения (последовательность, взаимосвязь частей);
- использование большого количества иллюстративных материалов – разнообразных рисунков, схем, картинок, анимационных эффектов и других мультимедийных приложений;
- использование различных форм учебных заданий (тесты, упражнения, творческие, индивидуальные и групповые задания и др.) для закрепления

знаний, самоконтроля, контроля и оценки полученных знаний, встроенных в электронный учебник;

- наличие системы гиперссылок на печатные и электронные учебные и научные источники, электронные библиотеки и другие образовательные и научные ресурсы, размещенные в сети Интернет.

Электронные учебники по базовым учебным дисциплинам включают в себя: учебную программу, учебное пособие, хрестоматию, систему интерактивных тестовых заданий, методические рекомендации по использованию электронных учебников, информационно-справочные (словарь, персоналии, интернет-ресурсы) и другие материалы. Особенностью учебно-методического комплекса является то, что все его элементы подготовлены на основе единого подхода к тематике и структуре изложения учебного материала (Рисунок 2).



Рис. 2. Структура электронного учебника по «Педагогической психологии»

Для преподавателей разработан ряд методических материалов по созданию ЭУМК, постоянно оказывается консультационная и техническая поддержка при подготовке и использованию ЭУМК в учебном процессе.

Важным этапом в развитии программы дистанционного обучения психологии на факультете было создание **видеокурсов лекций**. Всего на факультете дистанционного обучения было подготовлено более 43 видеокурсов лекций (12 из них разработаны в рамках Инновационной образовательной программы «Формирование системы психологического образования в университете как базовом ресурсном центре практической психологии»). Авторы видеокурсов – ведущие преподаватели МГППУ, ведущие сотрудники и специалисты ПИ РАО. Как проведенные ранее видеозаписи лекций, так и видеолекции, снятые специально для студентов факультета ДО, были адаптированы для дистанционного обучения (структурированы рубриками и всплывающими текстовыми ссылками с ключевыми положениями изучаемой темы, терминологическими определениями, схемами, графиками, таблицами, иллюстрациями), что значительно облегчило восприятие и усвоение учебного материала. С этой же целью в видеокурсы были добавлены план лекций и титры, которыми сопровождаются все разделы, темы и учебные вопросы. Специально для удобства студентов все видеокурсы переведены в аудио формат mp3, чтобы их можно было слушать.

Следующим, очень ценным в практическом плане элементом учебного и учебно-методического обеспечения дистанционного обучения на факультете являются **видеопособия по психодиагностическим, профконсультационным, коррекционно-развивающим методикам**. Всего на факультете дистанционного обучения было подготовлено 12 видеопособий. Они содержат описание различных (как адаптированных, так и оригинальных), методик, историю их создания, инструкции по их проведению, обработке и интерпретации результатов, стимульный материал, видеосюжеты из сеансов консультирования, видеокomentarии и видеорекомендации по различным аспектам применения данной методики на практике. Авторы видеопособий отвечают на вопросы студентов, делятся своим профессиональным опытом, дают рекомендации будущим

экспериментаторам по процедуре проведения методики. Анализируются типичные ошибки при проведении методики, обработке и интерпретации результатов, приводятся интересные случаи из практики применения методики.

В целях структурирования материала в видеопособия введены текстовые вставки с названиями рассматриваемых вопросов. Текстовый материал оснащен системой всплывающих подсказок-примечаний, дающих возможность в процессе знакомства с материалом уточнить или дополнить его содержание. В ряд видеопособий включены фрагменты из текстов рекомендуемых источников литературы, которые дают возможность познакомиться с различными аспектами проведения представленной методики.

Студенты факультета ДО полностью обеспечиваются электронными учебными пособиями и учебниками, мультимедийными и информационно-справочными материалами по всем учебным дисциплинам. Каждый студент получает весь пакет CD и DVD дисков с учебными материалами на семестр (учебные седеромы, электронные учебники, видеокурсы лекций, видеопособия, дополнительные материалы). Данные материалы остаются у студентов для постоянного пользования.

Для повышения качества обучения была подготовлена **психологическая медиатека** (учебно-познавательные, научно-популярные фильмы по психологии и педагогике, видеоматериалы научно-практических конференций, симпозиумов, семинаров и др.). В учебных целях используются видеоматериалы конференций и семинаров по различным аспектам и направлениям психологии.

## 2. Организация учебного процесса на факультете ДО:

- Учебный процесс строится на сочетании аудиторных занятий, самостоятельной работы обучающихся и занятий с применением интернет-технологий, проходящих в интерактивном режиме (при

желании можно посещать лекции всех форм обучения в нашем университете).

- Очные аудиторные занятия, специально организованные для студентов факультета, проводятся в вечернее время по рабочим дням и по субботам.
- Для разъяснения отдельных вопросов изучаемой дисциплины на факультете дополнительно проводятся групповые и индивидуальные интернет-консультации с преподавателями.
- Обучение осуществляется по индивидуальным планам.
- Сдача зачетов и экзаменов производится непосредственно в университете (для московских студентов).
- Возможно обучение по сокращенной программе с перезачетом отдельных дисциплин (на базе высшего или профильного среднего профессионального образования).

### 3. Разработка и использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на факультете

Дистанционное обучение невозможно без разработки и использования современных информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Среди них одно из важнейших мест занимает так называемый **электронный деканат**.

Учебный процесс каждого студента на факультете дистанционного обучения планируется, организуется и контролируется **электронным деканатом** – электронной системой ОРОКС, посредством которой осуществляется дистанционное управление организацией и проведением полномасштабного обучения с использованием сетевых технологий. Сетевая программная оболочка ОРОКС разработана в Московском областном центре новых информационных технологий (МОЦНИТ) при Московском государственном институте электронной техники (МИЭТ), одном из ведущих российских ВУЗов ([www.mocnit.ru](http://www.mocnit.ru)). С

2011/2012 уч. года активно внедряется другая система электронного деканата (МОДУС), построенная на системе Moodle (Рисунок 3).

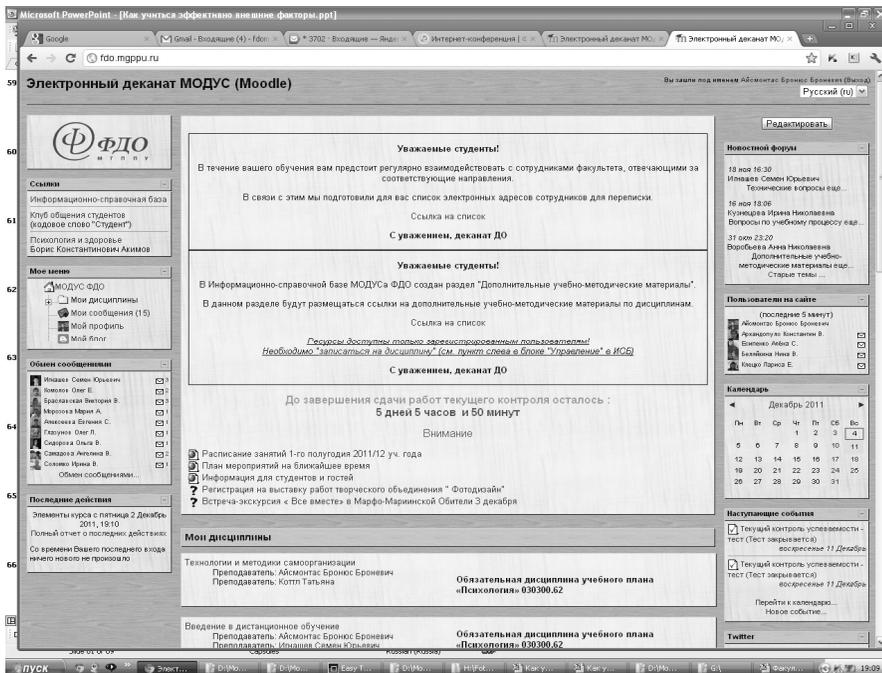


Рис. 3. Пример страницы в электронном деканате МОДУС

Личный кабинет студента в электронном деканате – это персональное пространство в электронном деканате, доступное при введении собственного логин-пароля. Личный электронный кабинет предоставляет студенту из общей базы данных системы необходимое количество сервисов, доступных для категории пользователя «студент». В личном кабинете у каждого студента имеется индивидуальный учебный план на текущий семестр, в котором указаны названия дисциплин, имена и фамилии преподавателей, сроки обучения, формы и даты прохождения текущего и промежуточного контроля. В случае получения студентом второго высшего образования, восстановления по академической справке и/или наличия диплома о неполном высшем образовании индивидуальный учебный план составляется

на основе перечня перезачтенных дисциплин, практик, курсовых работ (Рисунок 4).

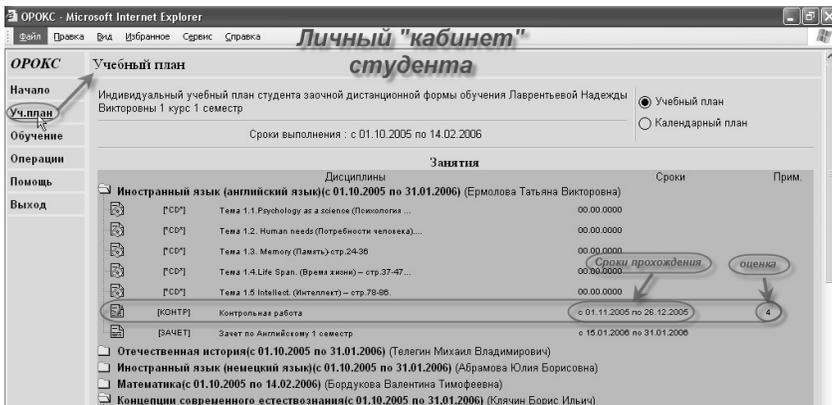


Рис. 4. Пример личного кабинета студента в системе ОРОКС

Через электронный личный кабинет студент может выполнять различные операции:

- получать варианты заданий и отправлять выполненные;
- узнавать результаты выполненных работ и знакомиться с рецензией на них;
- получать различную справочную информацию, касающуюся учебного процесса и посылать сообщения любому из администраторов;
- отправлять различные документы, не относящиеся к дисциплинам текущего семестра: отчеты по практике, справки, заявления, копии квитанций и другие файлы;
- иметь дистанционный доступ к информационным ресурсам: учебным и учебно-методическим материалам, расписанию занятий и т.д.;
- размещать дополнительные информационные ресурсы, которые могут представлять интерес и для других студентов;
- принимать участие в работе форума: задавать вопросы преподавателю по его учебной дисциплине, получать конкретную информацию по тем

или иным учебным и/или организационным вопросам у методиста или одного из сотрудников факультета.

Для студентов, не имеющих возможности посещать очные занятия, на факультете дистанционного обучения осуществляются **онлайн-трансляции** и видеозапись лекционных и семинарских занятий, проходящих в университете в вечернее время. Онлайн-трансляциями могут быть как занятия, специально организованные для удаленных студентов, так и традиционные аудиторные занятия с присутствующими на них студентами. Студенты имеют возможность не только слушать и смотреть занятие, но и принимать участие в его обсуждении в режиме реального времени с помощью текстового чата. После окончания трансляции студенты имеют возможность скачать аудио- и видеозапись занятия. На странице «Онлайн-трансляции» помимо только что прослушанного находится перечень всех проведенных ранее занятий в формате mp3, позволяющем их скачать. На факультете постоянно ведется работа по улучшению качества и расширению возможностей онлайн-трансляций. Благодаря последним разработкам, в настоящее время одновременно могут вестись трансляции двух-трех занятий для разных групп студентов.

На факультете дистанционного обучения в последние годы активно используются **видеоконференции**. Использование данного рода конференций в учебном процессе не ограничивается лишь проведением учебных занятий. Видеоконференции в дистанционном образовании предоставляют возможность мгновенной и адресной передачи знаний на любое расстояние и таким образом способствуют расширению географии активности учебного заведения, обмену опытом с иностранными учебными заведениями и организациями. «Учебные видеоконференции в дистанционном образовании предоставляют огромные возможности необходимого нам ныне доступа российских преподавателей, студентов и аспирантов к знаниям, накопленным в российских научно-педагогических центрах, ведущих

университетах мира, к общению с известными российскими и зарубежными учеными, профессорами и высококвалифицированными специалистами. Это направление деятельности представляется весьма перспективным, принимая во внимание обширность территории Российской Федерации, удаленность научно-педагогических центров друг от друга, а также необходимость организации оперативного обмена постоянно возрастающим объемом информации между вузами России и ведущими зарубежными университетами».

На факультете было разработано *собственное веб-приложение для проведения видеоконференций* и проведено экспериментальное внедрение видеоконференций в регулярный учебный процесс, и результаты оказались весьма успешными. Приложение для проведения учебных видеоконференций, используемое на факультете ДО МГППУ, представляет собой веб-приложение, интегрированное в систему дистанционного обучения Moodle. Важнейшим средством взаимодействия, доступным преподавателю и студентам, является устное общение в режиме многосторонней видеоконференции. Оно позволяет организовать взаимодействие между участниками в форме естественной визуальной коммуникации, сообщать учебный материал, спрашивать домашнее задание и т.д. Для его осуществления требуется наличие веб-камеры и микрофона. Таким образом, устное общение в режиме видеоконференции позволяет студенту получать учебную информацию, а преподавателю – контролировать усвоение материала, знакомиться с индивидуальными способностями студентов и, соответственно, формировать свою модель текущих знаний каждого учащегося. Сочетание устного общения с различными мультимедийными технологиями позволяет обогатить учебный процесс и тем самым улучшить качество восприятия учебного материала.

Посредством этой программы на факультете проводятся плановые *интернет-занятия* по всем учебным дисциплинам. Интернет-семинары действуют в режиме «точка – много точек». На экране компьютера кроме

окна преподавателя находятся окна всех студентов, которые одновременно видят друг друга, что создает эффект живого присутствия. Окна на экране подписаны фамилиями и инициалами студентов. Так же как и в онлайн-трансляции, студенты заходят на страницу «Интернет-семинары» под своим логин-паролем. В «Интернет-семинаре», так же как и в «Онлайн-трансляции», используются модули «Участники семинара» и «Чат». Помимо этого, в «Интернет-семинаре» преподаватель имеет возможность пользоваться управляющими модулями «Презентации» и «Виртуальная доска» (Рисунок 5).

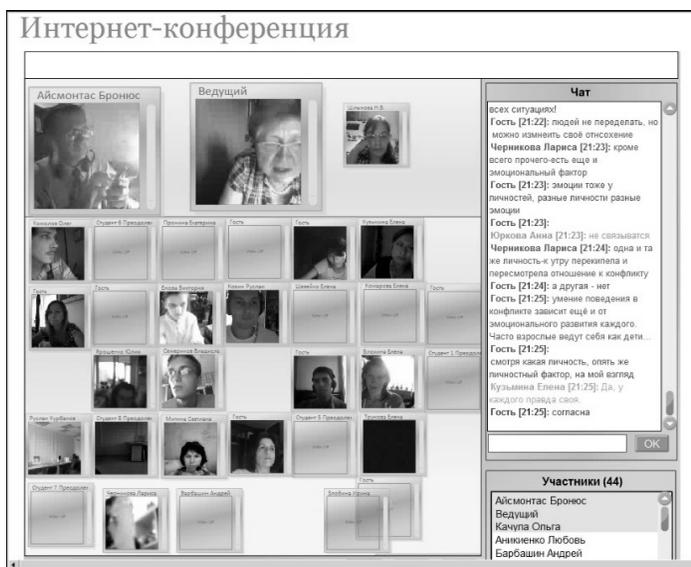


Рис. 5. Фрагмент интернет-конференции

Для разъяснения трудных моментов изучаемой дисциплины, ответов на вопросы студентов на факультете проводятся *интернет-консультации* с преподавателями. Консультации, как правило, предполагают дополнительный разбор учебного материала, который недостаточно хорошо был усвоен студентами. Поэтому основная цель консультаций – восполнение пробелов в знаниях студентов. Также на консультациях преподаватель может

давать разъяснения по выполнению курсовых работ и дипломному проектированию, прохождению учебных и производственных практик. Интернет-консультации преподавателей для студентов по всем учебным дисциплинам могут проходить в индивидуальном и групповом режимах.

С помощью видеосеминаров и интернет-конференций ведется методическая работа с преподавателями факультета – по разработке и применению ИКТ в учебном процессе, созданию ЭУМК, особенностям обучения студентов с ОВЗ и др.

На основе технологий видеоконференций на факультете регулярно проводятся *телемосты* с ведущими зарубежными специалистами. Среди последних конференций можно выделить встречу с проф. В. Ротенбергом из Тель-Авивского университета на тему «Поисковая активность, стресс и здоровье», с Т. Коттл из Вашингтона на тему «Саморегуляция и самоорганизация». Кроме того, с помощью данной системы привлекаются зарубежные специалисты к преподаванию по ряду учебных дисциплин.

Основная задача, выполняемая виртуальными технологиями в дистанционном обучении, – обеспечение учебного взаимодействия между преподавателем и студентами, максимально приближенного к традиционному, реальному.

Модель дистанционного обучения, созданная на факультете дистанционного обучения МГППУ, постоянно совершенствуется и развивается.

### **Выводы по первой главе**

В современных условиях рынок труда предъявляет более высокие требования к специалистам с высшим образованием и их конкурентоспособности. На подготовку такого специалиста нацелены новые стандарты высшего профессионального образования, базирующиеся на

компетентностном подходе и предполагающие формирование у студентов ряда общекультурных и профессиональных компетенций. Это предъявляет новые требования как к процессу обучения, так и к самим студентам. Для успешного обучения, помимо когнитивных способностей, повышается значимость таких качеств, как ответственность, самостоятельность, организованность (что связано с возрастанием объема самостоятельной работы студентов), коммуникативные способности, возрастает роль мотивации.

Дистанционное обучение признано перспективным направлением развития современной системы образования, способным решить целый ряд актуальных проблем образования. ДО не отрицает существующие образовательные тенденции и технологии, формы обучения; оно призвано интегрироваться в эти системы, дополняя и развивая их.

Сегодня не существует единого определения дистанционных технологий обучения. Среди основных характеристик дистанционного обучения выделяются следующие: существование обучающего и обучаемого и, как минимум, наличие договоренности между ними; пространственная разделенность обучающего и обучаемого; пространственная разделенность обучаемого и учебного заведения; непрерывная учебная работа обучаемого; взаимодействие обучаемого и обучающего; специально подобранные учебные материалы.

Как показал анализ исследований, в фокусе внимания ученых находятся отдельные аспекты психологических и психолого-педагогических особенностей разработки и внедрения дистанционных технологий в вузе. Однако очень мало исследований, посвященных влиянию дистанционных технологий на личностное и когнитивное развитие студентов, а также учету когнитивных стилей, психологических особенностей обучающихся, способных учиться на основе данных технологий.

За рубежом было проведено значительное количество исследований за последнее десятилетие с целью анализа результативности дистанционного

образования (сравнительный анализ), воздействия различных технологических средств, учебного замысла, развития контента, педагогических вопросов и индивидуальных особенностей учащихся. Важность интеграционных когнитивных или учебных стилей в проектируемом дистанционном обучении акцентировалась на психолого-педагогическом исследовании и было предпринято недостаточно попыток для исследования жизненно важных составляющих индивидуальных различий, таких как самореализация, саморегулирование, локус контроля и мотивационные аспекты, такие как учебная мотивация и мотивация достижений целей. Анализ зарубежной литературы показывает, что дистанционно обучающиеся студенты не только физически и психологически отделены от воспитателей, но также и от своих однокурсников и обучающего материала (контента). Физическое и психологическое разделение учащихся и преподавателей вызывает различные психолого-педагогические вопросы и особое внимание должно быть уделено развитию сущности понимания, педагогическому и учебному замыслу дистанционного образования. Благодаря таким уникальным характеристикам дистанционное образование может совместить различные стили обучения, повысить самореализацию и развить внутренние качества, способствовать автономии учащегося, содействовать развитию личности, и, главное, реализовать личный потенциал, чтобы стать самореализуемой личностью.

Целесообразно разработать комплексную программу изучения психолого-педагогических основ дистанционного обучения, учитывающую, с одной стороны, когнитивные и личностные особенности, необходимые для обучения по дистанционным технологиям, а с другой стороны, влияние дистанционных технологий на когнитивное, личностное и мотивационное развитие студентов.

## **ГЛАВА 2. Эмпирическое исследование личностных и мотивационных особенностей и успеваемости студентов-психологов очного дистанционного обучения**

### **2.1 Программа исследования**

Исходя из актуальности проблемы исследования, ее недостаточной разработанности, теоретической и практической значимости, были сформулированы объект, предмет, цель, гипотезы и задачи исследования.

**Цель эмпирической части работы** – выявить личностные и мотивационные особенности студентов-психологов, обучающихся очно и дистанционно.

**Объектом** исследования выступают психологические особенности студентов.

**Предмет исследования** – личностные и мотивационные особенности студентов- психологов очного и дистанционного обучения.

**Гипотезы исследования.** Можно предположить, что у студентов – психологов по сравнению со студентами очного обучения более выражена мотивация достижения и характерен более высокий уровень самоактуализации.

В качестве частных гипотез выдвигаем следующие предположения:

- в мотивации учебной деятельности доминируют профессиональные мотивы;
- существуют значимые различия в личностных и мотивационных профилях студентов с мотивацией достижения и мотивацией избегания неудачи.

В соответствии с выдвинутыми гипотезами поставлены следующие задачи эмпирической части исследования:

1. Осуществить подбор комплекса психодиагностических методик с целью выявления личностных и

мотивационных особенностей у студентов при дистанционной и очной формах обучения.

2. Выявить различия личностных и мотивационных особенностей студентов, обучающихся на разных формах обучения.
3. Выявить различия динамики личностных и мотивационных особенностей студентов, обучающихся на разных формах и этапах обучения
4. Определить особенности взаимосвязи личностных и мотивационных особенностей студентов-психологов на разных формах обучения.

#### **Методы и методики исследования.**

В эмпирической части исследования использовались следующие методы: наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование; психологические методы: анкетирование и личностные опросники. Для выявления личностных особенностей студентов применялись следующие методики: самоактуализационный тест (САТ) (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загик, М.В.Кроз), тест-опросник уровня субъективного контроля (УСК) Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинда, методика «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) (В.И. Марасанова).

Для диагностики учебной мотивации студентов применялась методика А.А.Реан и В.А.Якунина, в модификации Н.Ц.Бадмаевой, для диагностики мотивации достижения – тест-опросник мотивации достижения и боязни неудач А. А. Реана.

Кроме того, для изучения различных аспектов организации дистанционного обучения на факультете дистанционного обучения МГППУ был разработан опросник «Учебный процесс глазами студентов» (см. Приложение 1). В данный опросник были включены вопросы о различных аспектах планирования и организации учебного процесса на основе использования дистанционных образовательных технологий. Немало

вопросов было включено для изучения влияния дистанционных образовательных технологий на личностное развитие студентов (самостоятельность, умение планировать, навыки работы с учебными текстами, способность выразить мысли в устной и письменной форме и т.п.). Данный опросник создавался с целью получения обратной связи с целью совершенствования учебного процесса и повышении его качества.

При математической обработке результатов применялись следующие методы статистического анализа: показатели описательной статистики, методы анализа номинативных данных (анализ таблиц сопряженности,  $\chi^2$  Пирсона), метод корреляционного анализа (коэффициент корреляции  $r$ -Пирсона), непараметрические методы сравнения выборок (H-критерий Крускала-Уоллиса), многомерные методы анализа данных (кластерный анализ («Average Linkage») и факторный анализ («Анализ главных компонент»)). Компьютерная обработка результатов проводилась с помощью программы SPSS 10.0 for Windows [Брюль и др., 2001; Гласс Д., 1976; Ермолаев О.Ю., 2003; Митина О.В. и др., 2001; Наследов А.Д., 2004].

Дадим краткую характеристику применяемых методик.

**Самоактуализационный тест (САТ).** Проблема самоактуализации личности на таком важном возрастном этапе, как студенчество, остается недостаточно разработанной, несмотря на теоретическое и прикладное значение. Современные работы исследуют отдельные аспекты самоактуализирующейся личности, ее специфические особенности, однако недостаточно исследованы свойства само актуализирующейся личности студентов, их структура. Это и обусловило одну из задач нашего исследования. Для изучения свойств самоактуализирующейся личности студентов мы использовали методику “Самоактуализационный тест” (САТ), разработанный Л.Гозманом и М.Крозом.

Тест появился в результате работы над адаптацией методики РОИ Шостром на кафедре социальной психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Впервые методика была опубликована в 1987 г. САТ измеряет

самоактуализацию личности по двум базовым (компетентности во времени и поддержки) и двенадцати дополнительным шкалам, которые включают шкалы: ценностной ориентации, гибкости, спонтанности, самоуважения, самопринятия, представлений о природе человека, принятия агрессии, контактности, познавательных потребностей, креативности. Тест состоит из 126 вопросов. Испытуемому следует выбрать один из двух предложенных вариантов ответов. Каждый ответ, совпадающий с ключом, оценивается в 1 балл.

Методика определения **уровня субъективного контроля (УСК)** представляет собой модифицированный вариант опросника американского психолога Дж. Роттера. С его помощью можно оценить уровень субъективного контроля над разнообразными ситуациями, другими словами, определить степень ответственности человека за свои поступки и свою жизнь.

Опросник УСК состоит из 44 предложений-утверждений, касающихся экстернальности-интернальности в межличностных (производственных и семейных) отношениях, а также в отношении собственного здоровья.

Многошкальная опросная методика В.И. Моросановой **«Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ)** позволяет диагностировать степень развития осознанной саморегуляции и ее индивидуальные профили, компонентами которых являются частные регуляторные процессы.

Для исследования **мотивации учебной деятельности** была выбрана методика Н.Ц. Бадмаевой, разработанная на основе опросника А.А. Реана и В.А.Якунина.

На втором этапе проводилась диагностика мотивации достижения. Для выявления таких мотивационных особенностей как стремление к достижению успеха применялся тест-опросник МУН А.А. Реана.

#### **Экспериментальная база исследования.**

Исследование проводилось на базе психологических факультетов МГППУ и факультета дистанционного обучения Московского городского психолого-педагогического университета (ФДО МГППУ). В исследовании

принимало участие 278 студентов. В пилотажном исследовании приняли участие 80 студентов ФДО МГППУ. В основной части приняли участие 95 студентов дистанционного обучения и 103 студента очного обучения, обучающиеся по направлению «Психология» (Таблица 1).

Таблица 1  
Количество студентов очного и дистанционного обучения (ДО), принявших участие в основной части исследования

	1 курс	3 курс	5 курс	Итого
Очное обучение	38	34	31	103
ДО	33	34	28	95
Итого	71	68	59	198

Перейдем к анализу полученных результатов.

## 2.2 Анализ результатов опроса студентов, обучающихся на основе дистанционных образовательных технологий, о влиянии дистанционного обучения на личностное развитие

При проведении исследования рассматривалось влияние дистанционного обучения на различные аспекты личностного развития с помощью специально созданного нами совместно с деканом ФДО МГПУ Б.Б. Айсмонтасом опросника.

В опросник было включено 50 вопросов, касающихся различных аспектов обучения на факультете дистанционного обучения (учебно-методическое обеспечение, техническое сопровождение, обратная связь и др.). Данное исследование проводилось по инициативе деканата факультета с целью получения обратной связи для совершенствования учебного процесса (см. Приложение 1). Среди вопросов было включено ряд вопросов, касающихся различных аспектов влияния дистанционного обучения на личностное развитие. В опросе приняло участие 80 студентов.

На вопрос: «Как, по Вашему мнению, дистанционное обучение повлияло на развитие Вашего личностного потенциала?» 70% из опрошенных 80 студентов ответили, что «повлияло значительно» и только 12,5% отметили, что «повлияло незначительно» (Таблица 2).

Таблица 2

Влияние дистанционного обучения (ДО) на развитие личностного потенциала обучающихся

№ п/п	Характер влияния ДО на развитие личностного потенциала	Количество (%)
1	Никак не повлияло	2,5
2	Повлияло очень мало	2,5
3	Повлияло незначительно	12,5
4	Повлияло значительно	70,0
5	Считаю, что ДО вообще не влияет на развитие личностного потенциала	2,5
6	Затрудняюсь ответить	10,0

Дальше мы обратили внимание на динамику показателей в зависимости от этапа обучения (Таблица 3).

Таблица 3

Результаты опроса о влиянии дистанционного обучения на личностное развитие студентов (в %)

№ п/п	Показатели влияния ДО на личностное развитие студентов	1 курс	2 курс	3 курс
1	Никак не повлияло на развитие личностного потенциала	0	9	4,8
2	Повлияло очень мало на развитие личностного потенциала	0	2,9	0
3	Повлияло незначительно на развитие личностного потенциала	21,1	11,8	14,3
4	Повлияло значительно на развитие личностного потенциала	57,8	58,8	66,7
5	Считаю, что ДО вообще не влияет на развитие личностного потенциала	0	2,9	4,8
6	Затрудняюсь ответить	21,1	11,8	4,8
7	Другое		11,8	4,8

Как видно из таблицы, наибольшее количество студентов 3 курса указали (66,7%), что дистанционные образовательные технологии повлияли значительно. Одновременно необходимо отметить, что 4,8% студентов 3 курса указали и на то, что дистанционное обучение не повлияло на личностное развитие.

Дальше мы изучали вопрос: на какие конкретные личностные особенности, по мнению студентов, повлияло дистанционное обучение. Результаты представлены в таблице 4.

Результаты опроса о влиянии дистанционного обучения на различные личностные аспекты (в %)

№ п/п	Личностные аспекты учебной деятельности студентов	ДО повлияло в худшую сторону	ДО повлияло скорее в худшую, чем лучшую сторону	ДО не повлияло на мое личностное развитие	ДО повлияло скорее в лучшую, чем худшую сторону	ДО повлияло в лучшую сторону
1	Планирование дистанционного процесса своего обучения	0	2,7	12	45,3	42,9
2	Организация самостоятельной работы	0	1,4	18,9	32,4	47,3
3	Систематическая работа по индивидуальному плану	0	2,8	2,7	32,4	39,4
4	Навыки работы с учебным материалом (классификация, систематизация, анализ, обобщение, порядок изучения дисциплины)	0	1,4	20,3	41,9	36,5
5	Умение формулировать мысли в письменном виде	0	1,4	27	31,1	40,5
6	Умение формулировать мысли в устном виде	0	0	39,2	24,3	37,8
7	Развитие творческого мышления	0	1,4	33,8	28,4	36,5
8	Развитие познавательной деятельности	1,4	1,4	15,1	32,9	49,3

По мнению студентов, дистанционное обучение существенно повлияло на планирование дистанционного процесса своего обучения, организацию самостоятельной работы, навыки работы с учебным материалом

(классификация, систематизация, анализ, обобщение, порядок изучения дисциплины), умение формулировать мысли в письменном виде, развитие познавательной деятельности, творческого мышления и др. Одновременно необходимо отметить и то, что ряд студентов указали и на то, что дистанционное не повлияло на такие аспекты личностного развития как умение формулировать мысли в устном виде (39,2%), развитие творческого мышления (33,8 %), навыки работы с учебной информацией (20,3%). А ведь умения и навыки восприятия информации, работа с различными источниками информации включают в себя чтение, работа с книгой, в том числе в электронном формате, конспектирование; библиографический поиск, работу со справочниками, словарями; слушание речи, запись прослушанного; внимательное восприятие информации, управление вниманием; наблюдение, запоминание, работу с компьютером.

Очень важным аспектом в дистанционном обучении имеют навыки организации самостоятельной работы. Ведь самостоятельность - обобщенное свойство личности, появляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение. Самостоятельность личности связана с активной работой мысли, чувств и воли. Эта связь двусторонняя: 1) развитие мыслительных и эмоционально-волевых процессов – необходимая предпосылка самостоятельных суждений и действий; 2) складывающиеся в ходе самостоятельной деятельности суждения и действия укрепляют и формируют способность не только принимать сознательно мотивированные действия, но и добиваться успешного выполнения принятых решений вопреки возможным трудностям.

В связи с этим нами был задан вопрос «Как способствовало ДО развитию Вашей самостоятельности?». Результаты представлены в таблице 5. 40% студентов ответило, что оно способствовало в достаточной мере, а 23,8% ответили, - что способствовало в значительной степени (Таблица 5).

Таблица 5

**Влияние дистанционного обучения (ДО) на развитие самостоятельности студентов (в %)**

№ п/п	Характер влияния ДО на развитие самостоятельности студентов	Показатели
1	Значительно способствовало развитию моей самостоятельности	23,8
2	Способствовало в достаточной мере развитию моей самостоятельности	40,0
3	Незначительно способствовало	17,5
4	Никак не способствовало развитию самостоятельности	13,8
5	Затрудняюсь ответить	5,0
6	Другое (укажите)	

Безусловно, уровень самоорганизации в значительной степени зависит от опыта обучения. Показатели влияния дистанционного обучения на самостоятельность на разных этапах обучения представлены в таблице 6.

Таблица 6  
Показатели влияния ДО на самостоятельность на разных этапах обучения

№ п/п	Характер влияния ДО на самостоятельность	1 курс	2 курс	3 курс
1	Значительно способствовало развитию самостоятельности	31,6	20,6	26,3
2	Способствовало в достаточной мере	47,4	20,6	57,1
3	Незначительно способствовало развитию самостоятельности	10,5	26,5	4,8
4	Никак не способствовало развитию самостоятельности	5,3	23,5	4,8
5	Затрудняюсь ответить	5,3	5,9	0
6	Другое	0	2,9	9,5

57,1% студентов 3 курса указали, что дистанционное обучение способствовало развитию самостоятельности в достаточной мере и 26,3% из них указали, что в значительной степени способствовало. Достаточно высокие показатели и у студентов 1 курса. 47,4% студентов 3 курса указали, что дистанционное обучение способствовало развитию самостоятельности в

достаточной мере и 31,6% из них указали, что в значительной степени способствовало (Таблица 7).

Таблица 7

Результаты опроса о возникающих сложностях при организации самостоятельной работы на разных этапах обучения

№ п/п	Степень сложностей, возникающих при организации самостоятельной работы	1 курс	2 курс	3 курс
1	Да, возникают, и я не мог самостоятельно с ними справиться	0	2,9	0
2	Да, возникают, и мне было тяжело самостоятельно справиться с ними	36,8	35,3	14,3
3	Да, возникают, и я справился сам	26,3	41,2	46,6
4	Нет, никаких сложностей не возникло	21,1	11,8	33,3
5	Затрудняюсь ответить	10,5	8,8	4,8
6	Другое	5,3	0	0

Дистанционное обучение оказывает немаловажное влияние и на развитие навыков планирования времени, так как большинство из респондентов одновременно сочетают учебу и работу. Ведь планирование учебной деятельности включает в себя осознание учебной задачи, постановку учебных целей, выбор рационального и оптимального пути их достижения, определение последовательности и продолжительности этапов учебной деятельности, построение модели (алгоритма) деятельности, планирование самостоятельной работы в университете и дома, а также планирование на день, неделю, месяц и др. Эти умения и навыки принципиально важны при дистанционном обучении.

53,9% студентов отметили, что они научились лучше планировать свое время по сравнению с прежним периодом. Однако 31,6% опрошенных

отмечают, что пока остаются проблемы при планировании времени (Таблица 8).

Таблица 8

Влияние дистанционного обучения (ДО) на формирование навыков планирования собственного времени (в %)

№ п/п	Характер влияния ДО на формирование навыков планирования собственного времени	Количество
1	Я научился хорошо и четко планировать свое время	3,9
2	Я научился лучше планировать свое время, чем раньше	53,9
3	Мне все еще сложно планировать свое время	31,6
4	Я так и не научился планировать свое время	2,6
5	Затрудняюсь ответить	7,9
6	Другое (укажите)	0

Результаты опроса студентов о влиянии ДО на развитие умений планировать свое время на разных этапах обучения отражены в таблице 9.

Таблица 9

Результаты опроса студентов о влиянии ДО на развитие умений планировать свое время на разных этапах обучения (в %)

№ п/п	Характер влияния ДО на развитие умений планировать свое время	1 курс	2 курс	3 курс
1	Я научился хорошо и четко планировать свое время	0	2,9	4,8
2	Я научился лучше планировать свое время	57,9	38,2	57,1
3	Мне все еще сложно планировать свое время	36,8	32,4	23,8
4	Я так и не научился планировать свое время	0	5,9	0
5	Затрудняюсь ответить	5,3	8,8	0
6	Другое	0	11,8	14,3

Как видно из таблицы, несмотря на то, что большое количество студентов на всех 3-х курсах отмечают, что научились лучше планировать свое время, однако немалое количество студентов нуждаются в помощи. Достаточно еще сложно планировать свое время на 1 курсе для 36,8% студентов, на 2 курсе - для 32,4%, а на 3 курсе - для 23,8%.

Кроме того, в процессе обучения меняется и отношение студентов к дистанционному обучению (Таблица 10). Почти одна треть опрошенных студентов на разных этапах обучения отмечают, что отношение изменилось в лучшую сторону.

Таблица 10  
Результаты опроса студентов об изменении их отношения к дистанционному обучению в процессе на разных этапах обучения

№ п/п	Показатели изменения отношения к дистанционному обучению	1 курс	2 курс	3 курс
1	Да, изменилось	31,6	32,4	14,3
2	Скорее да, чем нет	10,5	5,9	14,3
3	Изменилось в лучшую сторону	31,6	35,3	33,3
4	Осталось нейтральным	15,8	8,8	4,8
5	Скорее нет, чем да	5,3	5,9	14,3
6	Нет, не изменилось	5,3	5,9	9,5

В результате данного пилотажного исследования нами было установлено, что, по мнению студентов, дистанционное обучение значительно влияет на личностное развитие студентов, обучающихся по данным технологиям. По мнению студентов, дистанционное обучение существенно повлияло на планирование дистанционного процесса своего обучения, организацию самостоятельной работы, навыки работы с учебным материалом (классификация, систематизация, анализ, обобщение, порядок изучения дисциплины), умение формулировать мысли в письменном виде, развитие познавательной деятельности, творческого мышления и др.

В дальнейшем нас интересовал вопрос об особенностях влияния дистанционного обучения на личностное и мотивационное развитие студентов. В связи с этим мы изучали различия между студентами очного и дистанционного обучения по ряду личностных особенностей (самоактуализация, уровень субъективного контроля и саморегуляция) и

мотивационных аспектов (мотивация достижения успеха, учебная мотивация).

### 2.3. Сравнительный анализ личностных особенностей студентов очного и дистанционного обучения

На первом этапе исследования осуществлялся сравнительный анализ личностных и мотивационных особенностей студентов, обучающихся очно и на основе дистанционных образовательных технологий (ДОТ). Сначала проанализируем результаты, полученные по тесту самоактуализации САТ (Таблица 11).

Таблица 11  
Показатели самоактуализации по тесту САТ у студентов очного и дистанционного обучения

№ шкалы	Название шкал	Максимальный балл	Очное обучение		Дистанционное обучение (ДО)		Значимость различий
			Баллы	%	Баллы	%	
I	Ориентация во времени	17	8,43	49,6	10,08	59,3	U=3186***
II	Поддержка	91	49,45	54,3	51,38	56,5	
III	Ценностные ориентации	20	12,66	63,3	12,89	64,5	
IV	Гибкость поведения	24	12,72	53	14,21	59,2	U=3534***
V	Сензитивность	13	7,20	55,4	6,68	51,2	U=4033,5*
VI	Спонтанность	14	7,86	56,1	8,03	57,4	
VII	Самоуважение	15	9,65	64,3	10,14	67,6	
VIII	Самопринятие	21	10,52	50,1	12,11	57,7	U=3698**
IX	Представления о природе человека	10	5,57	55,7	5,89	58,9	
X	Синергия	7	3,94	56,3	4,07	58,1	
XI	Принятие агрессии	16	8,47	52,9	7,77	48,6	U=3933,5*
XII	Контактность	20	10,58	52,9	11,40	57	U=4035,5*
XIII	Познавательные потребности	11	5,50	50	5,61	51	
XIV	Креативность	14	7,30	52,1	7,78	55,6	

Примечания: Уровень значимости различий: \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* -  $p \leq 0,001$ ; U - U-критерий Манна-Уитни

Для того чтобы картина профиля самоактуализирующейся личности студента очного обучения была более ясна, мы проранжировали все показатели.

1. VII - Самоуважение (64,3)
2. III - Ценностные ориентации (63,3)
3. X - Синергия (56,3)
4. VI - Спонтанность (56,1)
5. IX - Представления о природе человека (55,7)
6. V - Сензитивность (55,4)
7. II - Поддержка (54,3)
8. IV - Гибкость поведения (53)
9. XI - Принятие агрессии (52,9)
10. XII - Контактность (52,9)
11. XIV - Креативность (52,1)
12. VIII - Самопринятие (50,1)
13. XIII - Познавательные потребности (50)
14. I - Ориентация во времени (49,6)

Проранжировав все показатели по проводимой методике, можно увидеть, какие из личностных качеств будут отвечать за уровень самоактуализации в данной выборке - к ним относятся шкала VII - Самоуважение, набравшая самый высокий балл (64,3), а также шкалы III - Ценностные ориентации (63,3), X - Синергия (56,3), VI - Спонтанность (56,1), IX - Представления о природе человека (55,7). А также - над какими качествами личности нужно поработать - это шкала XIII - Познавательные потребности (50) и I - Ориентация во времени (49,6).

Аналогично были проранжированы полученные результаты по шкалам и у студентов ДО.

1. VII - Самоуважение (67,6)
2. III - Ценностные ориентации (64,5)
3. I - Ориентация во времени (59,3)

4. IV - Гибкость поведения (59,2)
5. IX - Представления о природе человека (58,9)
6. X - Синергия (58,1)
7. VIII - Самопринятие (57,7)
8. VI - Спонтанность (57,4)
9. XII - Контактность (57)
10. II - Поддержка (56,5)
11. XIV - Креативность (55,6)
12. V - Сензитивность (51,2)
13. XIII - Познавательные потребности (51)
14. XI - Принятие агрессии (48,6)

Из данного ряда можно видеть, какие из личностных качеств будут отвечать за уровень самоактуализации в данной выборке. К ним относится шкала VII - Самоуважение, набравшая самый высокий балл (67,6), а также шкалы III - Ценностные ориентации (64,5), I - Ориентация во времени (59,3), IV - Гибкость поведения (59,2), IX - Представления о природе человека (58,9).

Как видно из вышеприведенных рядов, у студентов обеих выборок на 1 месте стоит самоуважение, а на втором - ценностные ориентации. Это свидетельствует о том, что как студенты очники, так и студенты ДО способны высоко ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них.

Как показал анализ результатов по 13 шкалам как у студентов очников так и студентов ДО показатели превышают 50%. Однако у студентов ДО показатели по 12 шкалам превышают аналогичные показатели у очников. Только по 2 шкалам (принятие агрессии и сензитивность) показатели ниже.

Как видно из таблицы, существуют статистически значимые различия по 6 шкалам из 14. Наиболее значимые различия установлены по шкале ориентации во времени ( $N=17,897$ , при  $p \leq 0,0001$ ). Средний показатель ориентации во времени у студентов, обучающихся по ДОТ, 10,08, тогда как у

студентов очного отделения - 8,43. Это показывает, что студенты, обучающиеся дистанционно, умеют лучше планировать время, более адекватно его оценивать.

В соответствии с методикой САТ, высокий балл по этой шкале свидетельствует, во-первых, о способности субъекта жить настоящим, то есть переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как фатальное следствие прошлого или подготовку к будущей “настоящей жизни”; во-вторых, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть свою жизнь целостной. Именно такое мироощущение, психологическое восприятие времени субъектом свидетельствует о высоком уровне самоактуализации личности.

Высокий показатель по шкале ориентации во времени скорее всего обусловлен тем, что учебный процесс на основе ДОТ требует более высокого уровня самоорганизации, планирования собственного времени. Благодаря этому студенты приобретают новые навыки планирования времени. Важную роль в этом играет и пропедевтический курс «Технологии и методики самоорганизации».

Как показали результаты, студенты, обучающиеся дистанционно, превосходят очников и по такому показателю, как гибкость поведения ( $U=3534$  при  $p \leq 0,001$ ). Средний показатель гибкости у студентов очного обучения 12,72, а у студентов ДО – 14,21. Данный показатель показывает степень гибкости субъекта в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию. Гибкие люди считают, что эмоциональное и рациональное в человеке не противоречат друг другу. Защищая собственные интересы, люди обычно не забывают интересы окружающих. Обычно они не расстраиваются, если им не удается добиться совершенства в чем-либо. Скорее всего, данная разница обусловлена особенностями технологий обучения. При традиционной системе обучения студенты в большей степени занимают исполнительскую позицию. При

обучении на основе ДОТ студенты постоянно ищут новые способы работы, для достижения поставленных учебных целей они постоянно должны искать более эффективные способы их достижения. Не менее важно подчеркнуть, что они это вынуждены делать самостоятельно, а не по указыванию преподавателей, тьюторов.

Также нами были установлены значимые различия по шкале самопринятия ( $U=3698$  при  $p \leq 0,005$ ). Это показывает, что студенты ДО (средний показатель равен 12,11) по сравнению с очниками (средний показатель равен 10,52) лучше принимают себя такими, какие они есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, возможно, вопреки последним. Люди с высоким показателем самопринятия считают, что человек должен спокойно относиться к тому неприятному, что он может услышать о себе от других. Они редко задумываются о том, соответствует ли их поведение ситуации. Они склонны вполне доверять своим собственным оценкам. Им легко смириться со своими слабостями, и они не стесняются обнаруживать свои слабости перед друзьями. Кроме того, они готовы примириться со своими ошибками.

Кроме того, студенты ДО по сравнению со студентами очниками оказались способнее к более быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми или, используя ставшую привычной в российской социальной психологии терминологию, к субъект-субъектному общению. Средний показатель контактности у них равен 11,40 по сравнению с 10,58 у очников (значимость различий установлена на уровне  $p \leq 0,05$ ). Люди с высоким показателем контактности не хотят отступать от своих принципов даже ради того, чтобы совершить нечто, за что люди были бы им благодарны. Они не чувствуют себя обязанным делать все от них зависящее, чтобы у тех, с кем они общаются, было хорошее настроение. Им не всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что они делают. Кроме того, они могут делать что-либо для других, не требуя, чтобы они это оценили. Им нравится участвовать в жарких спорах, дискуссиях.

После общего анализа мы обратили внимание на динамику изменения показателей шкал по тесту самоактуализации САТ по 1, 3 и 5 курсам между студентами очниками и студентами ДО, с одной стороны, и между студентами разных курсов в каждой выборке отдельно.

Сначала рассмотрим разницу по курсам между студентами, обучающимися очно, и студентами ДО. Результаты анализа представлены в таблице 12. Наибольшая разница установлена по шкале ориентации во времени между студентами очниками и студентами ДО 1 и 3 курсов ( $U=355$  при  $p \leq 0,01$  и  $U=364$  при  $p \leq 0,01$  соответственно). На первом курсе у студентов ДО данный показатель выше на 1,86 баллов, а на 3 курсе - больше чем на 2 балла. Как уже отмечалось выше, эта разница обусловлена тем, что студенты, обучающиеся дистанционно, должны более четко планировать собственное время, они поэтапно приучаются нести ответственность за собственные результаты учебной деятельности. Успешность их учебной деятельности во многом обусловлена правильностью распределения времени.

Значимые различия также установлены между студентами 3 курса очного отделения и студентами ДО и по шкале гибкости поведения ( $U=415$  при  $p \leq 0,05$  соответственно). Данный показатель у студентов ДО выше на 1,3 балла на 1 курсе, и почти на 2 балла - на 3 курсе. На первых курсах студенты, начиная учиться в других условиях по сравнению с прежним опытом обучения, должны быстро адаптироваться к достаточно непривычным и новым условиям. Условия обучения на основе ДОТ существенно отличаются от условий традиционного обучения. Для преодоления возникающих трудностей (психологических, педагогических, технических и др.) студенты должны оперативно реагировать на эти трудности и научиться их быстро преодолевать.

Аналогичные результаты получены и по шкале принятия агрессии на 1 курсе ( $U=404,5$  при  $p \leq 0,05$ ). У студентов ДО показатель познавательных потребностей на 1 курсе выше почти на 1 балл. Познавательная потребность – это, прежде всего, потребность в новой информации, однако сама новая

информация может выступать в самых различных формах: в новом стимуле (новый цвет предмета, неожиданный звук, необычная форма), в новом знании о предмете (его назначение, устройство и т.д.), и наконец, в новой системе представлений о мире (научные знания, наука в целом). И самые элементарные и самые сложные способы удовлетворения данной потребности в целом характеризуют одну и ту же познавательную потребность, однако в зависимости от этих способов различаются уровни ее развития. Студенты ДО работают с информацией, представленной в разных форматах и носителях: электронных учебниках, видеокурсах лекций, аудиофайлах. Такое разнообразие как учебных материалов, так и форматов их представления может способствовать более высокому уровню развитию познавательных потребностей.

Необходимо отметить, что не установлены существенные различия между студентами 5 курсов той и другой форм обучения.

Что касается динамики показателей самоактуализации по различным шкалам в зависимости от этапа обучения у студентов очников и студентов ДО внутри выборок, то обнаружена положительная динамика у студентов очного отделения по шкалам ориентации во времени (8,11; 8,26; 9,03 соответственно), представлений о природе человека (5,24; 5,60 и 5,94), познавательных потребностей (5,08; 5,71 и 5,77), а у студентов дистанционного отделения только по шкале гибкости поведения (13,94; 14,21 и 14,50), однако значимых различий не установлено (Таблица 12).

Таблица 12  
Сравнительный анализ показателей шкал теста по самоактуализации (САТ) у студентов 1, 3 и 5 курсов очного и дистанционного обучения

Показатели психол. структуры самоактуализации	1 курс			3 курс			1-3 О		1-3 ДО		5 курс			3-5 О		3-5 ДО			Общие показатели			
	ОО	Д	Различия	ОО	ДО	Различия	Различия	Различия	Различия	Различия	ОО	ДО	Различия	Различия	Различия	ОО	ДО	Различия	ОО	ДО	Различия	
Ориентация во времени	8,11	9,9	U=35 7 5**	8,26	10,35	U=3 64**					9,03	9,9				8,43	10,08		8,43	10,08		N=19,5 6***
Поддержка	49,21	49,		50,1	52,50					49,00	51,5					49,4	51,38		49,4	51,38		
Ценностные ориентации	12,47	12,		13,2	12,97					12,29	12,8					12,6	12,89		12,6	12,89		
Гибкость поведения	12,68	13,		12,2	14,21	U=4 15*				13,26	14,5					12,7	14,21		12,7	14,21		N=12,5 8*
Сензитивность	7,11	6,5		7,63	6,85					6,84	6,63					7,20	6,68		7,20	6,68		
Спонтанность	8,16	8,1		7,71	7,71					7,65	8,27					7,86	8,03		7,86	8,03		
Самоуважение	9,39	9,9		9,31	10,26					10,35	10,2					9,65	10,14		9,65	10,14		
Самопринятие	9,92	11,		10,9	12,79					10,81	12,0					10,5	12,11		10,5	12,11		N=12,1 5*
Представления о природе человека	5,24	5,6		5,60	6,00					5,94	6,00					5,57	5,89		5,57	5,89		
Синергия	3,68	4,1		4,17	4,18					4,00	3,90					3,94	4,07		3,94	4,07		
Принятие	8,71	7,3		8,91	8,06					7,68	7,87					8,47	7,77		8,47	7,77		



Перейдем к анализу результатов, полученных на основе методики **уровня субъективного контроля (УСК)**.

С помощью методики уровня субъективного контроля (УСК) мы пытались оценить уровень субъективного контроля над разнообразными ситуациями, другими словами, определить степень ответственности студента за свои поступки и свою жизнь.

Результаты исследования представлены в таблице 13.

Таблица 13  
Результаты теста УСК у студентов очного и дистанционного обучения

	Название шкал	Максимальный бал	ОО		ДО		Различия
			Баллы	%	Баллы	%	
1	Общая интернальность	44	28,04	63,7	29,64	67,4	U=4130*
2	Интернальность в области достижений	12	8,52	71	8,67	72,3	
3	Интернальность в области неудач	12	7,85	65,4	8,08	67,3	
4	Интернальность в семейных отношениях	10	5,96	59,6	6,49	64,9	U=3854*
5	Интернальность в области производственных отношений	8	5,19	64,8	5,42	67,8	
6	Интернальность в области межличностных отношений	4	3,28	82	3,08	77	
7	Интернальность в области здоровья и болезни	4	2,79	69,8	2,88	72	

Примечания: Уровень значимости различий: \* -  $p \leq 0,05$ ; U – U-критерий Манна-Уитни

Прежде всего, необходимо обратить внимание на то, что:

- во-первых, все показатели по всем шкалам у студентов обеих выборок выше среднего показателя (50%);

- во-вторых, по 6 из 7 шкал показатели у студентов ДО превышают соответствующие показатели у студентов очного обучения.

Последний результат можно объяснить особенностями обучения на основе ДОТ. Как уже неоднократно отмечалось, студенты, обучающиеся дистанционно, учатся в большей степени самостоятельно и постепенно привыкают к тому, что за результаты собственной учебной деятельности несут ответственность сами.

Как видно из таблицы, существенные различия обнаружены между студентами очного и дистанционного обучения по шкале общей интернальности ( $U=4130$  при  $p \leq 0,05$ ) и по шкале «Интернальность в области семейных отношений» ( $U=3854$  при  $p \leq 0,05$ ). Средний показатель общей интернальности у студентов очников 28,04, а у студентов ДО - 29,64. Это показывает, что для студентов ДО характерен более высокий уровень субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие студенты, как правило, считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и, следовательно, берут на себя ответственность за свою жизнь в целом.

Дальше мы рассмотрели различия в показателях по шкалам УСК между курсами в зависимости от формы обучения (Таблица 14).

Таблица 14  
Сравнительный анализ показателей шкал теста по уровню субъективного контроля (УСК) у студентов 1, 3 и 5 курсов очного и дистанционного обучения

Показатели психологической структуры УСК	1 курс		3 курс		1-3 ОО		1-3 ДО		5 курс			3-5 ДО		Общие показатели		
	ОО	ДО	Различия	ОО	ДО	Различия	Различия	Различия	ОО	ДО	Различия	Различия	Различия	ОО	ДО	Различия (1,3,5 курсы)
Общая интернальность	27,29	29,39	28,06	28,06	30,44				28,94	29,00				28,04	29,64	
Интернальность в области достижений	7,79	8,16	9,29	9,53	9,53		U=436,5**	U=336,5*	8,55	8,23			U=330,0023	8,52	8,67	N=16,58**
Интернальность в области неудач	7,55	8,32	8,20	8,20	8,44				7,81	7,43				7,85	8,08	
Интернальность в семейных отношениях	5,05	6,29	6,49	7,00	7,00	U=425,5*			5,84	6,13				5,96	6,49	
Интернальность в области производственных отношений	5,05	5,65	5,66	5,41	5,41				4,84	5,20			U=357,5*	5,19	5,42	
Интернальность в области межличностных отношений	2,68	3,10	3,71	3,12	3,12		U=426**		3,52	3,03				3,28	3,08	N=14,14*
Интернальность в области отношения здоровья	2,61	2,58	3,11	3,24	3,24			U=345,5*	2,65	2,80				2,79	2,88	

Примечания: Уровень значимости различий: \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* -  $p \leq 0,001$ ; U – U-критерий Манна-Уитни; N – N - критерий Крускала-Уоллиса

Установлены существенные различия между студентами 1 курса очного обучения и студентами ДО по шкале интернальности в области неудач ( $U=399$  при  $p \leq 0,05$ ). Это свидетельствует о том, что у студентов ДО по сравнению со студентами очниками более развито чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и неудачах. На 3 курсе существует статистически значимая разница между студентами очного и дистанционного обучения по шкале интернальности в семейных отношениях ( $U=425,5$  при  $p \leq 0,05$ ). На 5 курсе существенных различий не обнаружено.

При изучении динамики интернальности по курсам внутри каждой выборки установлены достоверные сдвиги между студентами очного обучения 1 и 3 курсов по показателям следующих 2 шкал: шкалы интернальности в области достижений ( $U=436,5$  при  $p \leq 0,01$ ) и шкалы интернальности в области межличностных отношений ( $U=426$  при  $p \leq 0,01$ ). У студентов ДО также установлены 2 достоверных сдвига: по шкале интернальности в области достижений ( $U=336,5$  при  $p \leq 0,05$ ) и шкале интернальности в отношении здоровья и болезни ( $U=345,5$  при  $p \leq 0,05$ ). Между студентами 3 и 5 курсов очного обучения установлен достоверный сдвиг признака по шкале интернальности в области производственных отношений ( $U=357,5$  при  $p \leq 0,05$ ), а у студентов ДО только по шкале интернальности в области неудач ( $U=330$  при  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, можно сделать вывод, что у студентов, обучающихся дистанционно, в большей мере выражена общая интернальность по сравнению со студентами очного обучения.

Далее перейдем к анализу результатов, полученных на основе **методики определения стиля саморегуляции поведения**. Результаты математической обработки представлены в таблице 15.

Показатели саморегуляции у студентов очного и дистанционного обучения

№ п/п	Название шкал	Максимальный балл	Очное обучение		ДО		Различия
			Баллы	%	Баллы	%	
1	Планирование	9	5,22	58	5,04	56	-
2	Моделирование	9	5,57	61,9	5,88	65,3	-
3	Программирование	9	5,86	65,1	5,95	66,1	-
4	Оценивание результатов	9	5,81	64,6	5,89	65,4	-
5	Гибкость	9	6,61	73,4	6,32	70,2	-
6	Самостоятельность	9	5,37	59,7	5,23	58,1	-
7	Общий уровень саморегуляции	46	28,83	62,7	28,62	62,2	-

Прежде всего необходимо отметить, что в обеих группах самый высокий балл достигается по шкале гибкости. Высокий показатель по данной шкале показывает высокий уровень сформированности регуляторной гибкости, т.е. способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий. Студенты с высокими показателями по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов в учебном процессе. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие студенты легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу учебных действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования, вносят коррекцию в регуляцию. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение учебных событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

Следующий по величине показатель в обеих выборках - показатель программирования. Высокий показатель по шкале программирования показывает индивидуальную развитость осознанного программирования студентом своих действий. Высокие показатели по этой шкале говорят о сформировавшейся у студента потребности продумывать способы своих

действий и поведения для достижения намеченных учебных целей, детализированности и развернутости разрабатываемых программ. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых учебных обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемой для студента успешности.

Отметим, что в целом для обеих групп студентов выделяется общая тенденция развития компонентов структуры саморегуляции, заключающаяся в наличии пика в ее развитии на третьем курсе. Вместе с тем, существует специфика количественных изменений у рассматриваемых групп.

Сначала сделаем общие выводы.

Во-первых, все показатели по всем шкалам как у студентов очного обучения, так и студентов ДО превышают средний показатель (50%).

Во-вторых, у студентов ДО показатели только по трем шкалам превышают аналогичные показатели у студентов очного обучения. Кроме того, существенных различий не установлено.

Рассмотрим более подробно. Студенты, обучающиеся на основе ДОТ, превышают студентов очного обучения по показателям следующих шкал: «Моделирование» (5,88 и 5,57 балла соответственно), «Программирование» (5,95 и 5,86 соответственно) и «Оценка результатов» (5,89 и 5,81 соответственно). Как видно из средних значений показателей, различия между ними достаточно незначительные.

Дальше рассмотрим динамику показателей по различным шкалам методики саморегуляции в зависимости от этапа обучения и формы обучения (Таблица 16).

Так, все показатели психологической структуры саморегуляции у студентов обеих форм обучения демонстрируют рост при переходе от первого к третьему курсу обучения и достигают на данном этапе своего наивысшего значения. Только показатель моделирования в очной группе снижается с 5,71

до 5,23 баллов. Необходимо отметить странные тенденции при переходе с 3 курса к 5 курсу. У студентов очного обучения из 7 показателей повышаются только 3 (моделирование, программирование и оценка результатов), а остальные снижаются, а у студентов ДО повышается только 1 показатель (самостоятельность), а все остальные снижаются. Что касается среднего показателя общего уровня развития саморегуляции, то у студентов ДО с 1 курса до 3 он повышается на 2,5 бала (с 27,48 баллов до 30,03), но его значение падает на 1,8 балла к 5 курсу. У студентов очников за весь период их обучения нет столь существенных изменений. Между студентами очного и дистанционного обучения статистически значимые различия обнаружены только на 3 курсе по показателю моделирования.

Таблица 16

## Сравнительный анализ показателей саморегуляции поведения учебной деятельности у студентов 1, 3 и 5 курсов очного и дистанционного обучения

Показатели структуры саморегуляции психол.	1 курс			3 курс			1-3 ДО	5 курс			3-5 ДО			Общие показатели		
	ОО	ДО	Различия	ОО	ДО	Различия		1-3 ОО	ОО	ДО	Различия	3-5 ОО	3-5 ДО	ОО	ДО	Различия (1,3 и 5 курсы)
Планирование	4,74	4,58		5,89	5,68		U=452,5*	U=351*	5,06	4,80			5,22	5,04	N=11,26*	
Моделирование	5,71	5,71		5,23	6,12	U=435,5*			5,77	5,80			5,57	5,88		
Программирование	5,74	5,87		5,80	6,29				6,06	5,63			5,86	5,95		
Оценивание результатов	5,68	5,55		5,86	6,24			U=348*	5,90	5,87			5,81	5,89		
Гибкость	6,68	6,55		6,69	6,59				6,42	5,77			6,61	6,32		
Самостоятельность	5,37	4,81		5,51	5,21				5,19	5,70			5,37	5,23		
Общий уровень развития	28,3	27,4		29,2	30,0			U=345*	29,0	28,2			28,8	28,6		
	2	8		3	3				0	0			3	2		

Примечания: Уровень значимости различий: \* -  $p \leq 0,05$ ; U – U-критерий Манна-Уитни; N – N - критерий Крускала-Уоллиса

Кроме того, мы попытались проанализировать взаимосвязь саморегуляции с показателями самоактуализации, уровнем субъективного контроля и учебными мотивами. На основе методики разделили испытуемых по всем шкалам саморегуляции на три группы по уровням: низкий, средний и высокий. После этого проанализировали характер изменения всех показателей в зависимости от уровня саморегуляции, а также от формы и этапа обучения. Среди изменений мы отобрали только те, которые имеют тенденцию повышения показателей от 1-го курса к 3-му, а от 3-го - к 5-му. В результате мы получили сводную таблицу положительных изменений от курса к курсу по шкалам тестов САТ, УСК и учебных мотивов.

На основе данной таблицы мы проанализировали количество положительных изменений от курса к курсу у студентов очного и дистанционного обучения. Как видно из этой таблицы, уровень саморегуляции в большей степени влияет на самоактуализацию, уровень субъективного контроля и учебные мотивы у студентов, обучающихся на основе ДОТ, так как у них зафиксированы 83 положительные изменения, а у студентов очного обучения - только 64.

В результате сравнения студентов очного и дистанционного обучения по уровню самоактуализации, уровню субъективного контроля и саморегуляции можно сделать следующие выводы:

1. Студенты очного и дистанционного обучения превышают средние показатели по всем шкалам теста самоактуализации. Однако у студентов ДО показатели самоактуализации по 12 шкалам выше студентов очного обучения. Кроме того, у студентов обеих выборок наиболее выражены показатели по самоуважению и ценностным ориентациям. Вместе с тем очень важный показатель по шкале «Ориентация во времени» у студентов очного обучения является наименьшим и занимает последнее место среди данных по 14 шкалам. Это показывает, что они в недостаточной мере видят перспективы работы по профессии из-за сложных социально-экономических

изменений в обществе. Низкий показатель по данной шкале свидетельствует и о том, что свое образование в настоящее время они мало ориентируют на свое будущее.

2. Общий уровень субъективного контроля у студентов ДО превышает аналогичный показатель у студентов очного обучения (при значимости различий  $p \leq 0,05$ ). Следовательно, они в большей степени, чем студенты очного обучения считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и, следовательно, берут на себя ответственность за свою жизнь в целом. Скорее всего, это можно объяснить и спецификой обучения на основе ДОТ, так как оно строится по индивидуальным программам и каждый студент должен самостоятельно учиться и выполнять всю учебную программу.

3. Уровень саморегуляции в большей степени влияет на самоактуализацию и уровень субъективного контроля у студентов ДО, по сравнению со студентами очного обучения.

После выявления различий между студентами очного и дистанционного обучения по уровню самоактуализации, субъективного контроля и саморегуляции, мы решили более глубоко изучить взаимосвязь между всеми шкалами этих тестов (САТ, УСК, ССПМ).

## **2.4 Анализ корреляционных связей личностных особенностей студентов очного и дистанционного обучения**

Дальнейшим нашим шагом в анализе личностных свойств студентов стало изучение корреляционных взаимосвязей изучаемых характеристик внутри групп студентов очной формы обучения и студентов, обучающихся на основе ДОТ.

При анализе использовался корреляционный критерий Пирсона.

При проведении анализа были получены корреляционные матрицы, по которым в дальнейшем были построены корреляционные плеяды. Сначала мы построили корреляционную плеяду, которая показывает, что есть общего у студентов обеих групп на основе корреляционных связей. На рисунке 6 представлена такая общая корреляционная плеяда взаимосвязей личностных особенностей студентов очного и дистанционного обучения.

Всего в корреляционной плеяде участвуют 16 показателей из 28 исследуемых: 8 показателей из 14 возможных шкал по тесту самоактуализации, 5 показателей из 7 возможных по стилю саморегуляции и только 3 показателя по уровню субъективного контроля по методике УСК (общая интернальность, интернальность в области достижений, интернальность в области межличностных отношений). Они имеют 19 корреляционных связей. Все связи являются положительными.

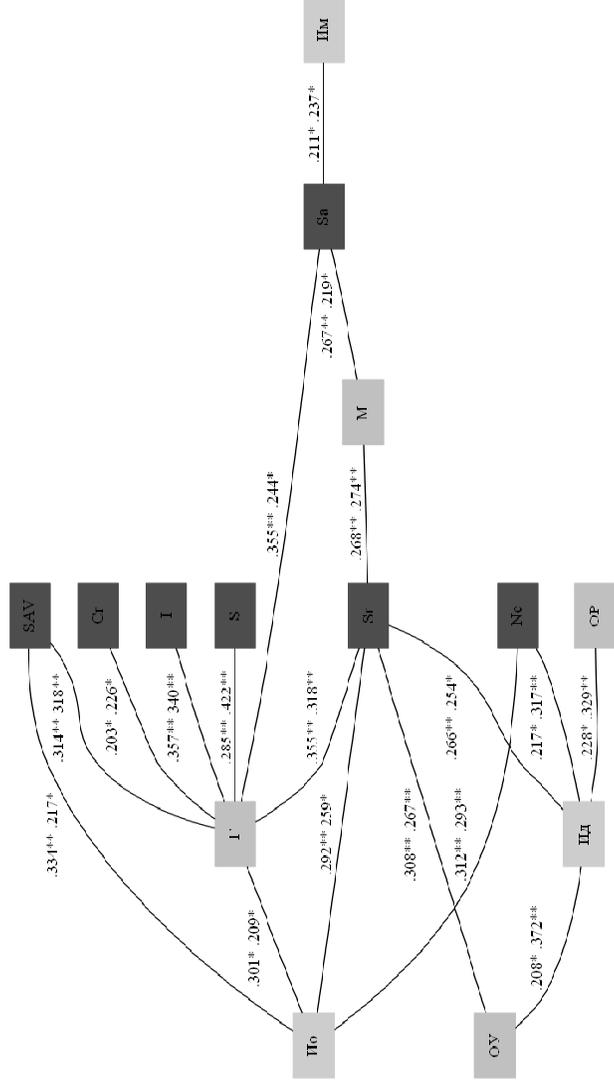


Рис. 6. Совпадающие плеяды корреляционных связей личностных особенностей студентов очного и дистанционного обучения (САТ, УСК, ССПМ; Уровень значимости различий: \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,001$ )

Наибольшее количество связей имеют показатели по шкале «Гибкость» (7 - все положительные), «Самоуважение» (5 - все положительные), «Общая интернальность» (4 - все отрицательные), а также «Интернальность в области достижений» (4 - положительные).

Данные по шкале «Гибкость» имеют значимую корреляцию как у студентов очного обучения, так и у студентов ДО со следующими шкалами. Почти одинаковый уровень корреляции установлен у обеих групп студентов в связях со шкалами (у студентов очного и дистанционного обучения соответственно):

«Поддержка»:  $r=0,357$ ;  $p\leq 0,001$  и  $r=0,340$ ;  $p\leq 0,001$ ,

«Ценностные ориентации»:  $r=0,314$ ;  $p\leq 0,001$  и  $r=0,318$ ;  $p\leq 0,001$ ,

«Самоуважение»:  $r=0,355$ ;  $p\leq 0,001$  и  $r=0,318$ ;  $p\leq 0,001$ ,

«Креативность»:  $r=0,203$ ;  $p\leq 0,05$  и  $r=0,226$ ;  $p\leq 0,05$ .

Необходимо значимые связи между шкалой «Гибкость» и другими, по которым есть различия между студентами той и другой группы (очного и дистанционного обучения соответственно):

«Спонтанность»:  $r=0,285$ ;  $p\leq 0,001$  и  $r=0,422$ ;  $p\leq 0,001$ ,

«Общая интернальность»:  $r=0,301$ ;  $p\leq 0,05$  и  $r=0,209$ ;  $p\leq 0,05$ ,

«Самопринятие»:  $r=0,355$ ;  $p\leq 0,01$  и  $r=0,244$ ;  $p\leq 0,05$ .

Попробуем проанализировать полученные результаты.

Высокий уровень гибкости означает, что студенты умеют перестраивать планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно могут оценить сам факт рассогласования и внести соответствующую коррекцию в свои действия. Гибкость регуляtorики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска. Такой уровень гибкости возможен, если студент относительно независим в своих поступках, стремится руководствоваться в жизни собственными целями,

убеждениями, установками и принципами. Можно предположить, что чем больше человек разделяет ценности, присущие самоактуализирующейся личности, ценит свои достоинства, положительные свойства характера, уважает себя за них, принимает себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, возможно, вопреки последним, тем более высокая у него гибкость в поведении, в том числе в учебной деятельности. Не меньшее значение на уровень гибкости оказывает и выраженность творческой направленности личности.

Что касается шкалы «Самоуважение», то имеется 5 значимых корреляций с данными по следующим шкалам (у студентов очного и дистанционного обучения соответственно):

«Гибкость»:  $r=0,355$ ;  $p\leq 0,001$  и  $r=0,318$ ;  $p\leq 0,001$ ,

«Общий уровень саморегуляции»:  $r=0,308$ ;  $p\leq 0,001$  и  $r=0,267$ ;  $p\leq 0,001$ ,

«Общая интернальность»:  $r=0,292$ ;  $p\leq 0,001$  и  $r=0,259$ ;  $p\leq 0,05$ ,

«Интернальность в области достижений»:  $r=0,27$ ;  $p\leq 0,01$  и  $r=0,25$ ;  $p\leq 0,01$ ,

«Моделирование»:  $r=0,268$ ;  $p\leq 0,001$  и  $r=0,274$ ;  $p\leq 0,001$ .

Необходимо отметить, что связи по данной шкале с показателями других шкал у студентов очного, так и дистанционного обучения почти совпадают.

Самоуважение как способность субъекта ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них самым тесным образом связано с гибкостью. Как отмечалось выше, гибкость характеризует индивидуальные возможности учитывать значимые условия учебной деятельности и в зависимости от этого гибко определять тактику поведения, изменения учебных целей и программы исполнительских действий, критериев успешности обучения согласно сложившимся обстоятельствам, быстроту и легкость включения в учебную деятельность, переключения с одного вида деятельности на другой. Из результатов исследования следует, что уровень самоуважения у студентов тем выше, чем более высокие

показатели общего уровня саморегуляции, чем гибче и адекватнее они реагируют на изменение условий. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности, а следовательно, и выше самоуважение. Безусловно, это тесно связано с высоким уровнем субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие студенты, как правило, считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и, следовательно, берут на себя ответственность за свою жизнь в целом. Кроме того, самоуважение тесно связано и с высоким уровнем субъективного контроля над эмоционально положительными событиями. Такие студенты считают, что всего самого хорошего как в своей жизни, так и в учебной деятельности они добились сами и что они способны с успехом идти к намеченной цели в будущем.

Результаты исследования показывают также, что чем выше у студентов индивидуальная сформированность навыков, позволяющих правильно конкретизировать учебную цель согласно сложившимся значимым условиям обучения, быстро ориентироваться в меняющейся ситуации и выбирать соответственно условиям программу исполнительских учебных действий или тактику поведения с преподавателем, тем выше способность субъекта ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя.

Следующая шкала по количеству связей - «Общая интернальность (4 положительные связи). Данные по этой шкале коррелируют с данными следующих шкал (у студентов очного и дистанционного обучения соответственно):

«Ценностные ориентации»:  $r=0,334$ ;  $p \leq 0,001$  и  $r=0,217$ ;  $p \leq 0,05$ ,

«Гибкость»:  $r=0,301$ ;  $p \leq 0,05$  и  $r=0,209$ ;  $p \leq 0,05$ ,

«Представления о природе человека»:  $r=0,312$ ;  $p \leq 0,001$  и  $r=0,293$ ;  $p \leq 0,001$ ,

«Самоуважение»:  $r=0,292$ ;  $p \leq 0,001$  и  $r=0,259$ ;  $p \leq 0,05$ .

Как уже отмечалось, высокий показатель по шкале интернальности соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и, следовательно, берут на себя ответственность за свою жизнь в целом. Это возможно лишь при высокой степени самоактуализации, способности студента ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них. Кроме того, высокая гибкость студента в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способности быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию возможна при высоком уровне субъективного контроля над данными обстоятельствами. Можно предположить, что на такой субъективный контроль существенно влияют представления о природе человека, т.е. склонность субъекта воспринимать природу человека в целом как положительную («люди в массе своей скорее добры»).

В целом, наиболее сильные связи выявлены между следующими шкалами:

«Гибкость» и «Поддержка» (у студентов очного и дистанционного обучения соответственно):  $r=0,357$ ;  $p \leq 0,001$  и  $r=0,340$ ;  $p \leq 0,001$ ),

«Гибкость» и «Самоуважение» (у студентов очного и дистанционного обучения соответственно):  $r=0,355$ ;  $p \leq 0,001$  и  $r=0,318$ ;  $p \leq 0,001$ );

только у студентов очного обучения - «Креативность» и «Гибкость» ( $r=0,203$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Ценностные ориентации» и «Общая интернальность» ( $r=0,334$ ;  $p \leq 0,001$ );

только у студентов ДО - «Спонтанность» и «Гибкость» ( $r=0,422$ ;  $p \leq 0,001$ ).

Необходимо обратить внимание на то, что у студентов ДО корреляции данных по шкале «Интернальность в области достижений» с данными других шкал явно выше, чем у студентов очного обучения. Например, связь данного показателя со шкалой «Общий уровень саморегуляции» равна  $r=0,372$ ;  $p \leq 0,001$ , тогда как у студентов очного обучения  $r=0,208$  при  $p \leq 0,05$ ; связь со шкалой «Оценка результатов» равна  $r=0,329$  при  $p \leq 0,001$ , тогда как у студентов очного обучения  $r=0,228$ ;  $p \leq 0,05$ . Это, скорее всего, можно объяснить спецификой обучения на основе ДОТ, требующих высокого уровня самоорганизации и саморегуляции.

Такие студенты считают, что хороших результатов в своей учебе они добились сами и что они способны с успехом идти к намеченной цели в будущем. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению учебной цели. Достичь хороших результатов невозможно при низком уровне субъективного контроля над любыми значимыми учебными ситуациями. Сформированность критериев успешности учебной деятельности в дистанционном обучении, гибкость их изменения в условиях меняющихся требований к учебной подготовке, развитость процессов самоконтроля и оценки результатов своей учебной деятельности, устойчивость этих процессов в условиях повышенной и пониженной мотивации обучения и психической напряженности способствует более высоким показателям достижения учебных целей.

Мы рассмотрели общую часть плеяды, характерную для студентов как очного, так и дистанционного обучения. Сейчас рассмотрим так называемую «уникальную» часть плеяды, характерную для студентов ДО (Рисунок 7). Сначала дадим общее описание.

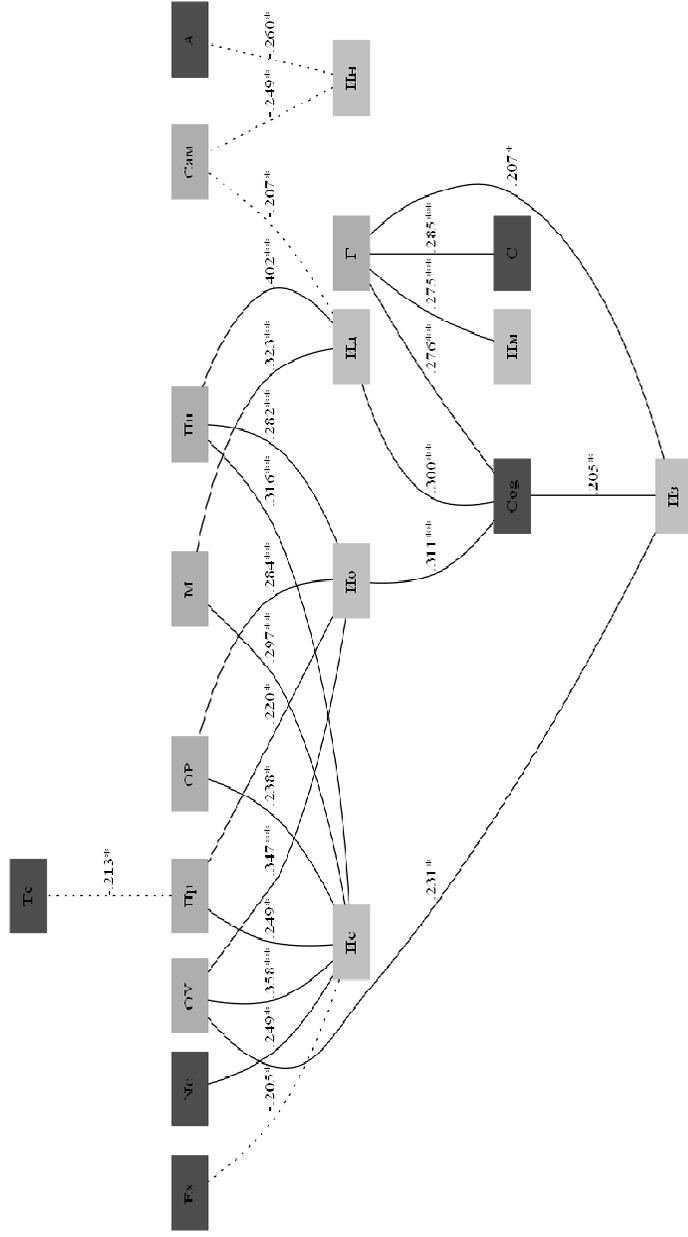


Рис. 7. Корреляционные связи личностных особенностей студентов ДО (САТ, УСК, ССПМ; «уникальная» часть плеяды; Уровень значимости различий: \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,001$ )

Всего в корреляционной плеяде участвует 19 показателей из 28 исследуемых: 6 показателей из 14 возможных шкал по тесту самоактуализации (гибкость поведения, представления о природе человека, ориентация во времени, познавательные потребности, контактность, принятие агрессии), 6 показателей из 7 возможных по стилю саморегуляции поведения (программирование, планирование, моделирование, оценка результатов, самостоятельность, общий уровень саморегуляции) и 6 показателей из 7 возможных по уровню субъективного контроля (общая интернальность, интернальность в области достижений, интернальность в области неудач, интернальность в области семейных отношений, интернальность в области межличностных отношений, интернальность в области здоровья и болезни). Они имеют 27 корреляционных связей.

Наибольшее количество связей имеют показатели по шкале интернальности в семейных отношениях (6 положительных и 1 отрицательная связь), гибкость (4 положительных связи), познавательные потребности (4 положительные связи) и интернальность в области достижений (3 положительные и 1 отрицательная связь). Но эти показатели не будут являться системообразующими, несмотря на то, что они имеют наибольшее количество корреляционных связей в данной выборке, их всего четыре, то есть они не объединяют всю систему.

Наиболее сильные связи были обнаружены между показателями «Интернальность в области достижений» и «Планирование» ( $r=0,402$ ;  $p \leq 0,001$ ), «Интернальность в семейных отношениях» и «Общий уровень саморегуляции» ( $r=0,358$ ;  $p \leq 0,001$ ), «Общая интернальность» и «Общий уровень саморегуляции» ( $r=0,347$ ;  $p \leq 0,001$ ), «Интернальность в семейных отношениях» и «Планирование» ( $r=0,316$ ;  $p \leq 0,001$ ), а также между показателями «Общая интернальность» и «Познавательные потребности» ( $r=0,311$ ;  $p \leq 0,001$ ), «Интернальность в области достижений» и «Моделирование» ( $r=0,323$ ;  $p \leq 0,001$ ). Как видно из названий шкал, есть существенная связь между шкалами уровня субъективного контроля и

показателями стиля саморегуляции поведения. Данные корреляционные связи показывают, что чем выше уровень саморегуляции по всем параметрам, тем выше уровень субъективного контроля, т.е. студенты, обучающиеся на основе ДОТ, берут ответственность за результаты своей учебы на себя.

Как уже отмечалось, показатель по шкале «Интернальность в семейных отношениях» имеет наибольшее количество связей. Данный показатель имеет положительную связь со следующими шкалами: «Общий уровень саморегуляции» ( $r=0,358$ ;  $p\leq 0,001$ ), «Планирование» ( $r=0,316$ ;  $p\leq 0,001$ ), «Моделирование» ( $r=0,297$ ;  $p\leq 0,001$ ), «Программирование» ( $r=0,249$ ;  $p\leq 0,05$ ), «Представления о природе человека» ( $r=0,249$ ;  $p\leq 0,05$ ) и «Оценка результатов» ( $r=0,238$ ;  $p\leq 0,05$ ). Отрицательная связь установлена с показателями по шкале «Гибкость поведения» ( $r=-0,205$ ;  $p\leq 0,05$ ).

Также 4 устойчивые положительные связи были обнаружены между показателями шкалы «Гибкость» и следующих шкал: «Интернальность в области межличностных отношений» ( $r=0,275$ ;  $p\leq 0,001$ ), «Контактность» ( $r=0,27$ ;  $p\leq 0,001$ ), «Познавательные потребности» ( $r=0,276$ ;  $p\leq 0,001$ ) и «Интернальность в отношении здоровья и болезни» ( $r=0,207$ ;  $p\leq 0,05$ ).

Несмотря на то, что шкала «Гибкость» имела наибольшее количество корреляционных связей в общей части плеяды студентов дистанционного и очного обучения, в так называемой «уникальной» части плеяды, характеризующей особенности выборки студентов ДО, она имеет еще 5 статистически значимых связей. В данном случае, можно предположить, что чем больше студент чувствует себя способным вызывать уважение и симпатию других людей, тем легче ему при возникновении непредвиденных обстоятельств перестраивать планы и программы исполнительских учебных действий и поведения. Способность студентов ДО к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми, другими студентами, к субъект-субъектному общению, способствует быстрой оценке изменения значимых условий и перестройке программы действий.

Студенты с высокими показателями по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов, так как они отдают себе отчет в своих потребностях и чувствах, насколько хорошо ощущает и рефлексивует их. Кроме того, у них ярко выражено стремление к приобретению знаний об окружающем мире.

Сейчас рассмотрим «уникальную» часть плеяды у студентов очного обучения (Рисунок 8).

Всего в корреляционной плеяде участвуют 24 показателя из 28 исследуемых: 11 показателей из 14 возможных шкал по тесту самоактуализации, 6 показателей из 7 возможных по стилю саморегуляции и все показатели по уровню субъективного контроля по методике УСК. Они имеют 27 корреляционных связей: 21 положительную и 7 отрицательных.

Наибольшее количество связей имеют показатели по шкалам: «Интернальность в области межличностных отношений» (все положительные - 5), «Ценностные ориентации» (все положительные - 4), «Планирование» (5 - все отрицательные), а также «Поддержка» (3 - положительные, 1 - отрицательная). Но эти показатели также не будут являться системообразующими, несмотря на то, что они имеют наибольшее количество корреляционных связей в данной выборке, их всего четыре, то есть они не объединяют всю систему.

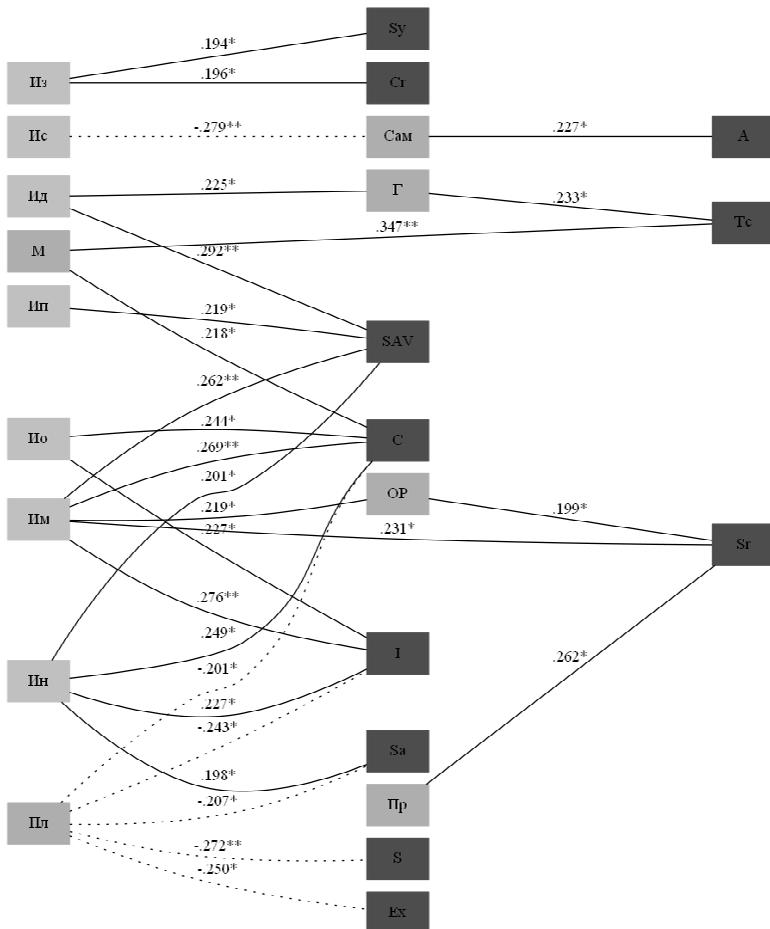


Рис. 8. Корреляционные связи личностных особенностей студентов очного обучения (САТ, УСК, ССПМ; «уникальная» часть плеяды)

Примечания: Уровень значимости различий: \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,001$

Наиболее сильные связи были обнаружены между показателями «Ориентация во времени» и «Моделирование» ( $r=0,347$ ;  $p \leq 0,001$ ), «Интернальность в области межличностных отношений» и «Поддержка» ( $r=0,276$ ;  $p \leq 0,001$ ), «Контактность» и «Интернальность в области

межличностных отношений» ( $r=0,269$ ;  $p\leq 0,001$ ), «Ценностные ориентации» и «Интернальность в области производственных отношений» ( $r=0,262$ ;  $p\leq 0,001$ ), а также между показателями «Спонтанность» и «Интернальность в области неудач» ( $r=0,25$ ;  $p\leq 0,001$ ).

Как уже отмечалось, выявлено 7 отрицательных связей. Интересно то, что у студентов, обучающихся очно, обнаружены все отрицательные значимые связи между данными по шкале «Планирование» и следующими шкалами: «Спонтанность» ( $r=-0,272$ ;  $p\leq 0,001$ ), «Гибкость поведения» ( $r=-0,250$ ;  $p\leq 0,01$ ), «Поддержка» ( $r=-0,243$ ;  $p\leq 0,05$ ), «Самопринятие» ( $r=-0,21$ ;  $p\leq 0,01$ ), «Контактность» ( $r=-0,207$ ;  $p\leq 0,05$ ).

Как уже отмечалось, данные по шкале «Интернальность в области межличностных отношений» имеют наибольшее количество связей (5). Данный показатель имеет положительную связь со следующими шкалами: «Поддержка» ( $r=0,276$ ;  $p\leq 0,001$ ), «Контактность» ( $r=0,269$ ;  $p\leq 0,001$ ), «Самоуважение» ( $r=0,231$ ;  $p\leq 0,05$ ), «Оценка результатов» ( $r=0,219$ ;  $p\leq 0,05$ ) и «Ценностные ориентации» ( $r=0,262$ ;  $p\leq 0,001$ ).

Интернальность в области межличностных отношений определяется чувствованием себя способным вызывать уважение и симпатию других людей. Она тем выше, чем выше степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне. Способность вызывать уважение и симпатию у других напрямую связана со способностью студента очного обучения к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми, или к субъект-субъектному общению, со способностью студента ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них. Кроме того, чем выше индивидуальная развитость и адекватность оценки студентом себя и результатов своей учебной деятельности и поведения, чем больше он разделяет ценности, присущие самоактуализирующейся личности, тем выше его интернальность в области межличностных отношений.

Четыре устойчивых положительных связи было обнаружено между данными по шкале «Интернальность в области неудач» и данными по следующим шкалам: «Контактность» ( $r=0,249$ ;  $p\leq 0,05$ ), «Поддержка» ( $r=0,227$ ;  $p\leq 0,05$ ), «Самопринятие» ( $r=0,198$ ;  $p\leq 0,05$ ), «Ценностные ориентации» ( $r=0,201$ ;  $p\leq 0,05$ ).

Интернальность в области неудач свидетельствует о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям. Чем выше способность студента спонтанно и непосредственно выражать свои чувства, принимать себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, возможно, вопреки последним, тем выше склонность у него обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и неудачах. Кроме того, степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне, предпочтение ценностей самоактуализирующейся личности, к числу которых А.Маслоу относил такие, как истина, добро, красота, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, простота, легкость без усилия, игра, самодостаточность, имеет положительную связь с естественностью поведения и раскованностью, демонстрацией окружающим своих эмоций. Предпочтение этих ценностей указывает на стремление к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, далекое от желания манипулировать ими в своих интересах.

Данные по шкале «Ценностные ориентации» имеют 4 положительные связи со следующими шкалами: «Интернальность в области достижений» ( $r=0,292$ ;  $p\leq 0,001$ ), «Интернальность в области межличностных отношений» ( $r=0,262$ ;  $p\leq 0,001$ ), «Интернальность в области производственных отношений» ( $r=0,219$ ;  $p\leq 0,05$ ), «Интернальность в области неудач» ( $r=0,201$ ;  $p\leq 0,05$ ).

Анализируя данные связи, прежде всего необходимо отметить, что ценностные ориентации (по тесту САТ) имеют тесные связи с 4 шкалами из 7

возможных по тесту уровня субъективного контроля. Что показывают данные связи?

Ценностные ориентации, выражающиеся в степени студента разделять ценности, присущие самоактуализирующейся личности, тесно связаны с возможностью чувствовать себя способным вызывать уважение и симпатию других людей. У студентов, которые считают, что всего самого хорошего в своей жизни они добились сами и что они способны с успехом идти к намеченной цели в будущем, считают себя, свои действия важным фактором организации собственной учебно-познавательной деятельности, у них более развито чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям.

Таким образом, на основе корреляционного анализа с помощью плеяд удалось выявить, что у студентов как очного, так и дистанционного обучения наибольшее количество связей имеют показатели по шкале «Гибкость» (7 - все положительные), «Самоуважение» (5 - все положительные), «Общая интернальность» (4 - все отрицательные), а также «Интернальность в области достижений» (4 - положительные).

Особенности студентов, обучающихся на основе ДОТ, можно выразить через так называемую «уникальную» часть плеяды. Как показало исследование, в данном случае наибольшее количество связей имеют показатели по шкале интернальности в семейных отношениях (6 положительных и 1 отрицательная связь), гибкость (5 положительных связей), познавательные потребности (4 положительные связи) и интернальность в области достижений (3 положительные и 1 отрицательная связь).

Аналогично особенности студентов очного обучения можно выразить через соответствующую «уникальную» часть плеяды. Наибольшее количество связей у студентов очного обучения имеют показатели по следующим шкалам: «Интернальность в области межличностных отношений» (все положительные - 5), «Ценностные ориентации» (все

положительные - 4), «Планирование» (5 - все отрицательные), а также «Поддержка» (3 - положительные, 1 - отрицательная).

## **2.5 Изучение мотивационных аспектов учебной деятельности студентов очного и дистанционного обучения**

Становление студентов как субъектов учебной деятельности невозможно без развития у них соответствующей мотивации. Проблема развития мотивации учебной деятельности отнюдь не нова, но она вновь приобретает актуальность при внедрении новых стандартов обучения, основанных на компетентностном подходе. Развитие компетенций невозможно, если студенты не станут действовать в процессе обучения целенаправленно, активно и ответственно, а именно мотивы выполняют целеобразующую и смыслообразующую функции в деятельности [Вилюнас, 1986; Комусова, 1983].

Как правильно отмечает Зимняя, «являясь репрезентантом студенчества, студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, которая, как уже отмечалось, прежде всего определяется мотивами. Два типа мотивов характеризуют преимущественно учебную деятельность — мотив достижения и познавательный мотив...» [Зимняя, 2004, С. 166].

В связи с этим в нашем исследовании большое внимание было уделено изучению различных мотивационных аспектов учебной деятельности студентов очного и дистанционного обучения. Вначале мы попытались выявить различия в уровне проявления мотивации достижения успеха (МДУ) (Таблица 17).

Показатели мотивации достижения у студентов очного и дистанционного обучения (в баллах)

	Мотивация избегания неудачи	Мотивация достижения не выражена	Мотивация достижения успеха	Общие показатели по всей выборке	Различия
Очное обучение	5,86	11,02	15,78	13,21	
Дистанционное обучение	6,75	11,51	15,91	14,00	

Как видно из таблицы, у студентов, обучающихся дистанционно, средний показатель мотивации достижения выше, чем у студентов очного обучения почти на 0,8 балла. Кроме того, у студентов ДО, которые причислены к группе с мотивацией избегания неудачи в соответствии с методикой, средний показатель мотивации избегания неудач на 0,9 балла ниже по сравнению со студентами очниками. Как известно, личности с мотивацией достижения успеха обычно активны, инициативны; ищут способы преодоления препятствий, если они встречаются. Продуктивность деятельности и степень её активности в меньшей степени зависят от внешнего контроля. Они отличаются настойчивостью в достижении учебных целей, склонны планировать своё профессиональное будущее на большие промежутки времени. Кроме того, они предпочитают брать на себя средние по трудности или же слегка завышенные, хоть и выполняемые обязательства. При выполнении учебных заданий проблемного характера, в условиях дефицита времени, результативность деятельности, как правило, улучшается.

После этого мы проанализировали количество студентов с разным уровнем мотивации достижения в соответствии с методикой исследования.

Как видно из таблицы, у большинства студентов очного и дистанционного обучения превалирует мотивация достижения успеха. Студентов с мотивацией избегания неудачи при дистанционном варианте обучения 4,2%, очном - 6,8%. Кроме того, на очном отделении студентов с невыраженной мотивацией достижения успеха на 5% больше. В результате

обработки данных выявлены статистически значимые различия в уровне проявления мотивации достижения успеха: у студентов ДО он выше по сравнению со студентами очного обучения (достоверность различий -  $p \leq 0,05$ ).

При сравнении степени выраженности мотивации у студентов разных курсов и форм обучения тоже видны определенные различия (Таблица 18). А именно: на 1 курсе на дистанционном отделении студентов с мотивацией избегания неудачи в 2 раза меньше, чем на очном (см. Приложение 3).

Кроме того, на 1 курсе студентов ДО с мотивацией достижения успеха на 18% больше по сравнению с очным отделением. На 3 курсе показатели почти одинаковые. На 5 курсе студентов ДО с мотивацией достижения успеха на 5% больше по сравнению с другой группой (Таблица 18).

Таблица 18

Сравнительный анализ мотивации достижения успеха у студентов 1, 3 и 5 курсов очного и дистанционного обучения (в процентах, %)

№ п/п	Учебные мотивы	1 курс		3 курс		5 курс		Общие показатели по всей выборке	
		ОО	ДО	ОО	ДО	ОО	ДО	ОО	ДО
1	Мотивация избегания неудачи	13,2	6,1	5,9	5,9	0	0	5,8	4,2
2	Не выражена мотивация достижения	47,4	36,4	35,3	35,3	35,5	32,1	39,8	34,7
3	Мотивация достижения успеха	39,5	57,6	58,8	58,8	64,5	67,9	53,4	61,1

Графически показатели мотивации достижения успеха у студентов очного и дистанционного обучения можно представить следующим образом (Рисунок 9).

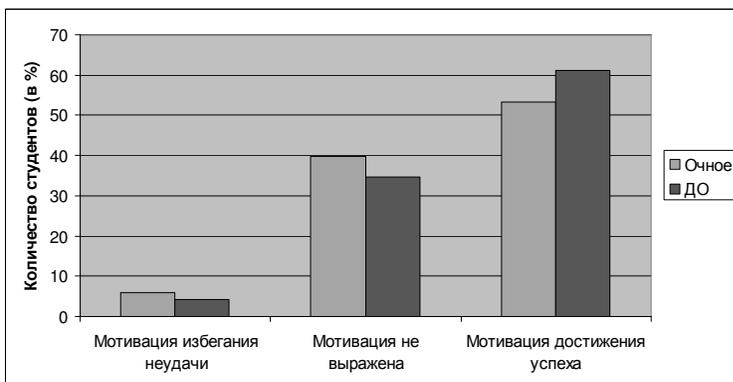


Рис. 9. Показатели мотивации достижения успеха у студентов очного и дистанционного обучения

После выявления общей картины с мотивацией достижения успеха мы анализировали учебную мотивацию. Как свидетельствуют полученные результаты (Таблица 19), в структуре мотивации студентов разных форм обучения существуют определенные отличия. Как у студентов очников, так и у студентов, обучающихся дистанционно, наиболее сильными являются - профессиональные мотивы и мотивы творческой самореализации. Однако у студентов ДО они более ярко выражены (у очников соответственно 3,64 и 3,60, а у студентов ДО - 3,73 и 3,77). Таким студентам нравится избранная профессия, они учатся для того, чтобы обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности, чтобы дать ответы на актуальные вопросы, относящиеся к сфере будущей профессиональной деятельности; у них ярко выражено желание стать хорошим специалистом, в полной мере использовать имеющиеся у задатки, способности и склонности к выбранной профессии. Кроме того, они учатся, чтобы узнавать новое, заниматься творческой деятельностью, чтобы дать ответы на проблемы развития общества, жизнедеятельности людей.

## Показатели видов учебных мотивов у студентов очного и дистанционного обучения

№ п/п	Виды мотивов	ОО		ДО		Значимость различий
		Баллы	%	Баллы	%	
1	Коммуникативные мотивы	3,19	63,8	3,23	64,6	-
2	Мотивы избегания	1,95	39	1,98	39	-
3	Мотивы престижа	2,40	48	2,24	44,8	-
4	Профессиональные мотивы	3,64	72,8	3,73	74,6	-
5	Мотивы творческой самореализации	3,60	72	3,77	75,4	-
6	Учебно-познавательные мотивы	3,28	65,6	3,22	64,4	-
7	Социальные мотивы	3,54	70,8	2,68	53,6	H=9,136*

Примечания: Уровень значимости различий: \* -  $p \leq 0,05$ ; максимальный балл - 5 баллов; максимальный балл - 5; H – H - критерий Крускала-Уоллиса.

На 4-м месте как у студентов очников, так и у студентов ДО - учебно-познавательные мотивы. Таким студентам просто нравится учиться, сдавать экзамены на «4» и «5», они учатся, чтобы приобрести глубокие и прочные знания; хотят успешно продолжить обучение на последующих курсах, чтобы дать ответы на конкретные учебные вопросы; в будущем планируют заняться научной деятельностью по специальности; считают, что любые знания пригодятся в будущей профессии. Они постоянно готовы к очередным занятиям.

Мотивы престижа и избегания наименее значимы для обеих групп студентов (2,40; 1,95 у очников и 2,24; 1,98 у студентов ДО). (Рисунок 10)

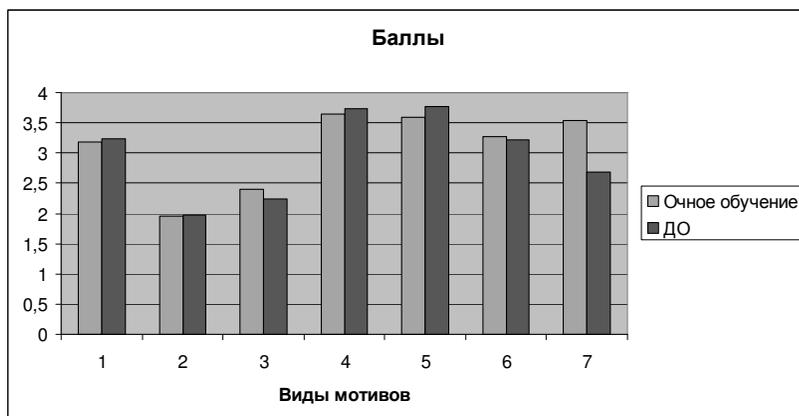


Рис. 10. Показатели структуры учебной мотивации у студентов очного и дистанционного обучения

Примечания: 1 - Коммуникативные мотивы; 2 - Мотивы избегания; 3 - Мотивы престижа; 4 - Профессиональные мотивы; 5 - Мотивы творческой самореализации; 6 - Учебно-познавательные мотивы; 7 - Социальные мотивы

Далее мы рассмотрим динамику учебных мотивов у студентов 1, 3 и 5 курсов (Таблица 20, см. Приложение 4).

Как видно из таблицы, с 1 по 5 курсы есть позитивные изменения только у студентов очного обучения по социальным мотивам ( $N=9,136$ ,  $p=0,003$ ).

Таблица 20  
Сравнительный анализ учебных мотивов у студентов 1, 3 и 5 курсов очного и дистанционного обучения

№ п/п	Учебные мотивы	1 курс			3 курс			5 курс			Общие показатели по всей выборке		
		ОО	ДО	Различия	ОО	ДО	Различия	ОО	ДО	Различия	ОО	ДО	Различия
1	Коммуникативные мотивы	2,97	3,52	U=374**	3,49	3,09	U=406**	3,13	3,10		3,19	3,23	-
2	Мотивы избегания	1,87	2,16	U=412,5*	2,03	1,79		1,97	2,00		1,95	1,98	-
3	Мотивы престижа	2,18	2,52		2,57	1,97		2,48	2,27		2,40	2,24	-
4	Профессиональные	3,47	3,8		3,83	3,79	U=	3,65	3,		3,6	3,7	-

	льные мотивы		7				367,5* *		50		4	3	
5	Мотивы творческой самореализации	3,55	3,97		3,54	3,85		3,71	3,47		3,60	3,77	-
6	Учебно-познавательные мотивы	3,11	3,58	U=409*	3,40	3,06	U=420*	3,35	3,03		3,28	3,22	-
7	Социальные мотивы	3,08	2,71		3,09	2,68	U=412**	4,61	2,67		3,54	2,68	-

Примечания: Уровень значимости различий: \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* -  $p \leq 0,001$ ; U – U-критерий Манна-Уитни

Изучив мотивацию достижения успеха и учебные мотивы, мы перешли к изучению их взаимосвязи (Таблица 21).

Таблица 21

Взаимосвязь мотивации достижения успеха и учебной мотивации у студентов очной формы обучения

Структура учебных мотивов	Мотивация избегания неудачи	Не выражено	Мотивация достижения успеха	Общие показатели по всей выборке респондентов	Различия
Коммуникативные мотивы	2,86	3,2	3,24	3,19	
Мотивы избегания	2,29	2	1,87	1,95	
Мотивы престижа	2,29	2,29	2,51	2,4	
Профессиональные мотивы	2,86	3,71	3,71	3,64	H=7,142*
Мотивы творческой самореализации	3	3,68	3,6	3,6	
Учебно-познавательные мотивы	3,14	3,27	3,31	3,28	
Социальные мотивы	3,14	3,05	3,96	3,54	

Примечания: Уровень значимости различий: \* -  $p \leq 0,05$ ; H – H - критерий Крускала-Уоллиса

Таблица 22

## Взаимосвязь мотивации достижения успеха и учебной мотивации у студентов ДО

Показатели психологической структуры учебных мотивов	Мотивация избегания неудачи	Не выражено	Мотивация достижения успеха	Общие показатели по всей выборке респондентов	Различия
Коммуникативные мотивы	2,75	3,12	3,33	3,23	-
Мотивы избегания	2	1,91	2,02	1,98	-
Мотивы престижа	1,75	2,27	2,26	2,24	-
Профессиональные мотивы	3,5	3,73	3,74	3,73	-
Мотивы творческой самореализации	3	3,67	3,88	3,77	-
Учебно-познавательные мотивы	2,75	3,15	3,29	3,22	-
Социальные мотивы	2,5	2,64	2,72	2,68	-

Как видно из таблицы 22, с повышением мотивации достижения успеха показатели по большинству учебных мотивов как у студентов очного обучения, так и у студентов ДО повышаются. Такие повышения зафиксированы у студентов очного обучения по следующим учебным мотивам: коммуникативные мотивы, мотивы престижа, профессиональные мотивы. У студентов ДО: коммуникативные мотивы, профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные мотивы, социальные мотивы.

Как видно из таблицы, в структуре мотивации студентов разных форм обучения определенные отличия проявляются и в зависимости от уровня мотивации достижения успеха.

У студентов очного обучения с мотивом избегания неудачи профессиональные мотивы (2,86) занимают только 4-е место, тогда как у студентов ДО они - на 1-м месте (3,50). Вместе с тем учебно-познавательные мотивы у студентов очников занимают 1-е место (средний балл - 3,14), тогда как у студентов ДО они - на 4-м месте (средний балл - 2,75).

У студентов с невыраженными мотивами достижения и избегания нет разницы между учебными мотивами вне зависимости от формы обучения. На 1-м месте находятся профессиональные мотивы, а мотивы творческой самореализации - на 2-м.

Средние значения по этим двум мотивам тоже очень близки. Структура мотивов у студентов нейтральной группы и студентов с мотивацией достижения очень похожа. Более отличается структура мотивов у студентов с мотивом избегания.

У студентов обеих групп на последнем месте находятся мотивы престижа и мотивы избегания. Причем у студентов с мотивом избегания значение самое высокое, а у студентов с мотивом достижения - самое низкое.

Статистически значимые различия установлены между студентами с разным уровнем мотивации достижения успеха только у студентов очного обучения по профессиональным мотивам ( $N=7,142$ , при  $p \leq 0,05$ ). У студентов с мотивом достижения выраженность и значимость профессиональных мотивов выше, чем у студентов с мотивом избегания.

Кроме того, мы попытались проанализировать взаимосвязь мотивации достижения с показателями самоактуализации, уровнем субъективного контроля и учебными мотивами. В связи с этим мы проанализировали характер изменения всех показателей в зависимости от уровня мотивации достижения успеха, а также от формы обучения. Среди изменений мы отобрали только те, которые имеют тенденцию повышения показателей от 1-го курса к 3-му, а от 3-го - к 5-му. В результате мы получили сводную таблицу положительных изменений от курса к курсу по шкалам тестов САТ, УСК и учебных мотивов (см. Приложение 5).

На основе данной таблицы мы проанализировали количество положительных изменений от курса к курсу у студентов очного и дистанционного обучения. Как видно из этой таблицы, количество положительных изменений одинаково у студентов обеих групп (23). Однако

у студентов очного обучения зафиксировано значительно больше значимых различий (23) по сравнению со студентами ДО (всего 5).

После этого мы посчитали целесообразным изучить корреляционные связи мотивации достижения с личностными особенностями студентов очников и студентов, обучающихся дистанционно. На основе корреляционной матрицы была построена плеяда, которая отражает общую часть характерных связей мотивации достижения успеха с личностными особенностями студентов обеих групп одновременно (Рисунок 11).

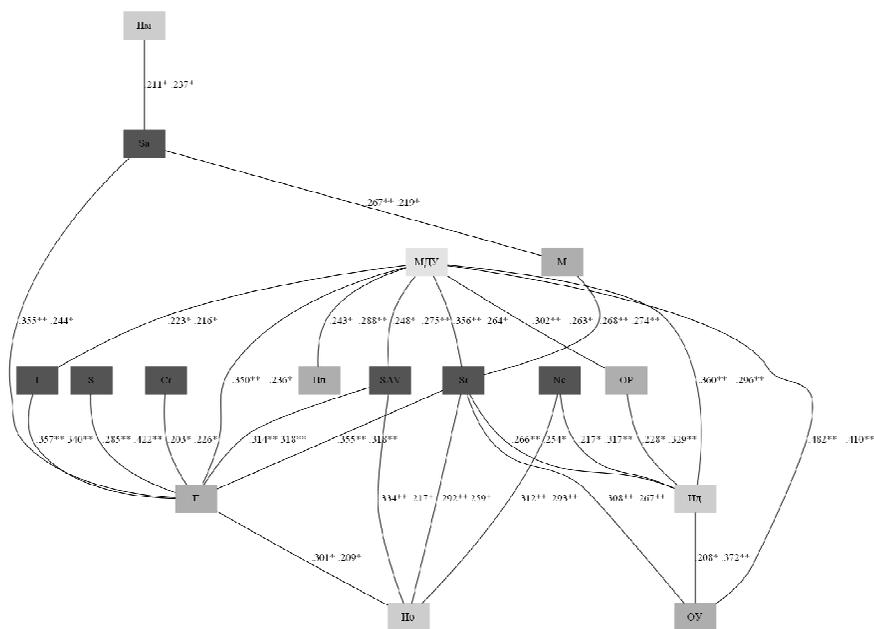


Рис. 11. Корреляционная плеяда мотивации достижения успеха со шкалами методик САТ, УСК и ССП.

Примечания: Уровень значимости различий: \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,001$

Как видно из рисунка 12, у мотивации достижения успеха есть 8 статистически значимых связей. Сначала перечислим данные связи: МДУ

коррелирует с показателями таких шкал, как: «Общий уровень саморегуляции» (коэффициент корреляции у студентов очного обучения  $r=0,482$  при  $p \leq 0,01$ , а у студентов дистанционного обучения  $r=0,410$  при  $p \leq 0,01$ ); «Планирование» ( $r=0,243$  при  $p \leq 0,05$  и  $r=0,288$  при  $p \leq 0,001$  соответственно); «Гибкость» ( $r=0,350$  при  $p \leq 0,001$  и  $r=0,236$  при  $p \leq 0,05$  соответственно); «Самоуважение» ( $r=0,356$  при  $p \leq 0,001$  и  $r=0,264$  при  $p \leq 0,05$  соответственно); «Ценностная ориентация» ( $r=0,248$  при  $p \leq 0,05$  и  $r=0,275$  при  $p \leq 0,001$  соответственно); «Поддержка» ( $r=0,223$  при  $p \leq 0,05$  и  $r=0,216$  при  $p \leq 0,05$  соответственно); «Интернальность в области достижений» ( $r=0,360$  при  $p \leq 0,01$  и  $r=0,296$  при  $p \leq 0,001$  соответственно).

Мотивация достижения успеха тесно связана с уровнем саморегуляции. Ведь студенты с высокими показателями общего уровня саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение учебных условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах учебной деятельности. Для студентов с высоким уровнем достижения успеха характерна сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. Кроме того, чем выше способности оценки результатов собственной учебной деятельности у студентов, что выражается в развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов, тем более студент способен достичь более высоких результатов в учебной деятельности. Способность достичь таких высоких результатов соответствует высокому уровню субъективного контроля над

эмоционально положительными событиями. Такие студенты считают, что всего самого хорошего в своей учебе они добились сами и что они способны с успехом идти к намеченной цели в будущем. Это достижимо при наличии индивидуальных возможностей учитывать значимые условия учебной деятельности и в зависимости от этого гибко определять тактику поведения. Несомненно, это связано и со способностью студента ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них, с признанием ценностей, присущих самоактуализирующейся личности (см. Приложения 5 и 6).

С помощью кластерного анализа мы выделили три группы студентов по уровню мотивации достижения успеха (см. Приложения 8 и 9). Интересно то, что в 25 случаях из 36 средние значения шкал увеличиваются с увеличением мотивации достижения успеха. Кроме того, по показателям 9 шкал есть существенные различия, а именно: «Ценностные ориентации» ( $N=76,068$  при  $p \leq 0,001$ ), «Самоуважение» ( $N=6,854$  при  $p \leq 0,05$ ), «Принятие агрессии» ( $N=7,5778$  при  $p \leq 0,05$ ), «Контактность» ( $N=8,143$  при  $p \leq 0,05$ ), «Оценка результатов» ( $N=6,155$  при  $p \leq 0,05$ ), «Общий уровень саморегуляции» ( $N=17,921$  при  $p \leq 0,001$ ), «Учебно-познавательные мотивы» ( $N=6,410$  при  $p \leq 0,05$ ), «Интернальность в области достижений» ( $N=6,417$  при  $p \leq 0,05$ ) и «Интернальность в области семейных отношений» ( $N=6,137$  при  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, у большинства студентов очного и дистанционного обучения превалирует мотивация достижения успеха. Однако в результате обработки данных были выявлены статистически значимые различия в уровне проявления мотивации достижения успеха: у студентов ДО он выше по сравнению со студентами очного обучения (достоверность различий -  $p \leq 0,05$ ).

Как у студентов очников, так и у студентов, обучающихся дистанционно, наиболее сильными являются - профессиональные мотивы и

мотивы творческой самореализации. Однако у студентов ДО они более ярко выражены (у очников соответственно 3,64 и 3,60, а у студентов ДО - 3,73 и 3,77). Таким студентам нравится избранная профессия, они учатся для того, чтобы обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности, чтобы дать ответы на актуальные вопросы, относящиеся к сфере будущей профессиональной деятельности; у них ярко выражено желание стать хорошим специалистом, в полной мере использовать имеющиеся у задатки, способности и склонности к выбранной профессии. Кроме того, они учатся, чтобы узнавать новое, заниматься творческой деятельностью, чтобы дать ответы на проблемы развития общества, жизнедеятельности людей.

МДУ коррелирует с показателями таких шкал, как: «Общий уровень саморегуляции», «Планирование», «Гибкость», «Самоуважение», «Ценностная ориентация», «Поддержка», «Интернальность в области достижений».

Мотивация достижения успеха не случайно тесно связана с уровнем саморегуляции. Ведь студенты с высокими показателями общего уровня саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение учебных условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, психологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах учебной деятельности. Для студентов с высоким уровнем достижения успеха характерна сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. Кроме того, чем выше способности оценки результатов собственной учебной деятельности у студентов, что выражается в развитости и адекватности

самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов, тем студент способен достичь более высоких результатов в учебной деятельности. Способность достичь таких высоких результатов соответствует высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями. Такие студенты считают, что всего самого хорошего в своей учебе они добились сами и что они способны с успехом идти к намеченной цели в будущем. Это достижимо при наличии индивидуальных возможностей учитывать значимые условия учебной деятельности и в зависимости от этого гибко определять тактику поведения. Несомненно, это связано и со способностью студента ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них, с признанием ценностей, присущих самоактуализирующейся личности.

## **2.6. Взаимосвязь успеваемости студентов дистанционного обучения с их личностными и мотивационными особенностями**

Одним из важнейших моментов изучения личностных и мотивационных аспектов студентов дистанционного обучения является их взаимосвязь с успеваемостью [Рабинович, 1987]. В связи с этим мы изучили данные об их успеваемости за весь срок обучения до момента исследования студентов дистанционного обучения.

Для выделения групп по успеваемости среди студентов, обучающихся дистанционно, нами был осуществлен кластерный анализ данных. Как известно, кластерный анализ представляет собой класс методов, используемых для классификации объектов или событий в относительно однородные группы, которые называют кластерами (clusters). Объекты в каждом кластере должны быть похожи между собой и отличаться от объектов в других кластерах. Кластерный анализ также называют классификационным анализом (classification analysis) или численной таксономией (систематикой) (numerical taxonomy).

С помощью кластерного анализа были выделены три кластера (группы) студентов ДО по успеваемости. Кластер 1 - среднее значение 13,37; кластер 2 - среднее значение 11,86; кластер 3 - среднее значение 10,06 (Таблица 23)

Таблица 23

## Кластеры по успеваемости студентов ДО

Номер кластера	Кол-во студентов	Среднее значение	Минимальное значение	Максимальное значение	Станд. отклонение
1	25	13,3724	12,75	15	0,49419
2	25	11,8647	11	12,57	0,58764
3	43	10,056	8,94	10,89	0,46339

На основе результатов кластерного анализа студентов, входящих в состав кластера 1, определим как «с наиболее высоким уровнем успеваемости», кластера 2 - «со средним уровнем успеваемости», и кластера 3 – «с низким уровнем успеваемости» (Приложение 2).

Как видно из таблицы 24, средние значения показателей у наиболее успевающих студентов (кластер 1) превышают аналогичные параметры у студентов оставшихся групп: по показателям шкал методики САТ в 9 случаях из 14, по шкалам методики ССПМ - в 5 случаях из 7, и по всем шкалам методики УСК (необходимо учитывать, что показатель интернальности в области неудач должен быть меньше для наиболее успевающих студентов по сравнению с другими студентами).

Кроме того, выявлено, что в ряде шкал существуют существенные различия.

С помощью H-критерия Крускала-Уоллиса выявлено, что между тремя кластерами существуют значимые различия по шкале представлений о природе человека ( $H=11,495$  при  $p \leq 0,01$ ) и шкале креативности ( $H=10,932$  при  $p \leq 0,05$ ). По показателям шкалы креативности с помощью U-критерия Манна-Уитни выявлены существенные различия между кластерами 2 и 3 ( $U=280,5$  при  $p \leq 0,001$ ), а по шкале представлений о природе человека - между кластерами 1 и 2 ( $U=285,5$  при  $p \leq 0,001$ ).

По показателям шкал методики стиля саморегуляции поведения между кластерами выявлены три значимых различия. А именно – по шкалам: «Программирование» ( $N=5,690$  при  $p \leq 0,01$ ), «Гибкость» ( $N=8,142$  при  $p \leq 0,05$ ) и «Общий уровень саморегуляции» ( $N=6,044$  при  $p \leq 0,05$ ). Как видно из анализа результатов по шкале «Программирование», у наиболее успешных студентов лучше развиты навыки определения и построения программы выполнения учебных действий и умения выделить главное из них; они способны достаточно быстро включаться в учебную деятельность и выходить из нее, легко переключаться с одного вида деятельности на другой; им характерна устойчивость функционирования программы учебных действий в условиях индивидуальной и групповой работы, на обычных занятиях и в ситуации экзамена.

Несмотря на то, что по показателям шкалы «Самостоятельность» нет статистически значимых различий, наиболее высокий средний балл по данной шкале – у студентов с наиболее высоким уровнем успеваемости. Это свидетельствует о том, что у них по сравнению с другими более высокие индивидуальные возможности самостоятельно выдвигать учебные цели и программы учебных действий, самостоятельно осуществлять эти программы в процессе подготовки к занятиям, во время ответа и выполнения учебных заданий, независимо от внешних обстоятельств формировать индивидуальные критерии оценки результатов своих действий. Аналогичная ситуация и по шкале «Планирование». Для наиболее успешных студентов более характерна индивидуальная развитость самостоятельности и инициативности в планировании и постановке учебных целей, гибкость изменения целей в соответствии с меняющимися обстоятельствами, их устойчивость в психологически сложных условиях.

Как уже отмечалось, по всем показателям шкал методики уровня субъективного контроля данные у наиболее успевающих студентов выше по сравнению с другими. Это показывает, что они более активны, независимы, самостоятельны в работе, они чаще имеют положительную самооценку, что

связано с выраженной уверенностью в себе и терпимостью к другим людям. Такие студенты считают, что успешность их учебной деятельности в большей степени зависит от них самих, от их усилий. Они считают себя, свои действия важным фактором организации собственной учебной деятельности.

На основе кластерного анализа изучались также личностные особенности студентов ДО в зависимости от общего уровня саморегуляции (см. Приложения 10 и 11) и уровня общей интернальности (см. Приложения 12 и 13).

Необходимо отметить, что результаты кластерного анализа отражают особенности поведения студентов в условиях дистанционного обучения, а также отражает специфику данного варианта обучения. Обучение на основе ДОТ, с одной стороны, предполагает высокий уровень самостоятельности, ответственности, самоконтроля, а с другой стороны, способствует развитию данных качеств. Кроме того, высокий уровень успеваемости в дистанционном обучении требует и более высокого уровня самоактуализации и саморегуляции. Исходя из специфики обучения, студенты ДО постепенно переходят на ценности саморазвития, самообразования, а следовательно, и самоактуализации.

### **Выводы по второй главе**

В результате пилотажного исследования нами было установлено, что, по мнению студентов, дистанционное обучение значительно влияет на личностное развитие студентов, обучающихся по данным технологиям. По мнению студентов, дистанционное обучение существенно повлияло на планирование дистанционного процесса своего обучения, организацию самостоятельной работы, навыки работы с учебным материалом (классификация, систематизация, анализ, обобщение, порядок изучения

дисциплины), умение формулировать мысли в письменном виде, развитие познавательной деятельности, творческого мышления и др.

В результате сравнения студентов очного и дистанционного обучения по уровню самоактуализации, уровню субъективного контроля и саморегуляции можно сделать следующие выводы:

1. Студенты очного и дистанционного обучения превышают средние показатели по всем шкалам теста самоактуализации. Однако у студентов ДО показатели самоактуализации по 12 шкалам выше студентов очного обучения. Кроме того, у студентов обеих выборок наиболее выражены показатели по самоуважению и ценностным ориентациям. Вместе с тем очень важный показатель по шкале «Ориентация во времени» у студентов очного обучения является наименьшим и занимает последнее место среди данных по 14 шкалам. Это показывает, что они в недостаточной мере видят перспективы работы по профессии из-за сложных социально-экономических изменений в обществе. Низкий показатель по данной шкале свидетельствует и о том, что свое образование в настоящее время они мало ориентируют на свое будущее.

2. Общий уровень субъективного контроля у студентов ДО превышает аналогичный показатель у студентов очного обучения (при значимости различий  $p \leq 0,05$ ). Следовательно, они в большей степени, чем студенты очного обучения считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и, следовательно, берут на себя ответственность за свою жизнь в целом. Скорее всего, это можно объяснить и спецификой обучения на основе ДОТ, так как оно строится по индивидуальным программам и каждый студент должен самостоятельно учиться и выполнять всю учебную программу.

3. Уровень саморегуляции в большей степени влияет на самоактуализацию и уровень субъективного контроля у студентов ДО, по сравнению со студентами очного обучения.

На основе корреляционного анализа с помощью плеяд удалось выявить, что у студентов как очного, так и дистанционного обучения наибольшее количество связей имеют показатели по шкале «Гибкость» (7 - все положительные), «Самоуважение» (5 - все положительные), «Общая интернальность» (4 - все отрицательные), а также «Интернальность в области достижений» (4 - положительные).

Высокий уровень **гибкости** означает, что студенты умеют перестраивать планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно могут оценить сам факт рассогласования и внести соответствующую коррекцию в свои действия. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска. Такой уровень гибкости возможен, если студент относительно независим в своих поступках, стремится руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами. Можно предположить, что чем больше человек разделяет ценности, присущие самоактуализирующейся личности, ценит свои достоинства, положительные свойства характера, уважает себя за них, принимает себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, возможно, вопреки последним, тем более высокая у него гибкость в поведении, в том числе в учебной деятельности. Не меньшее значение на уровень гибкости оказывает и выраженность творческой направленности личности.

Особенности студентов, обучающихся на основе ДОТ, можно выразить через так называемую «уникальную» часть плеяды. Как показало исследование, в данном случае наибольшее количество связей имеют показатели по шкале интернальности в семейных отношениях (6 положительных и 1 отрицательная связь), гибкость (5 положительных связей), познавательные потребности (4 положительные связи) и

интернальность в области достижений (3 положительные и 1 отрицательная связь).

Аналогично особенности студентов очного обучения можно выразить через соответствующую «уникальную» часть плеяды. Наибольшее количество связей у студентов очного обучения имеют показатели по следующим шкалам: «Интернальность в области межличностных отношений» (все положительные - 5), «Ценностные ориентации» (все положительные - 4), «Планирование» (5 - все отрицательные), а также «Поддержка» (3 - положительные, 1 - отрицательная).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящая монография посвящена эмпирическому изучению особенностей личностного и мотивационного развития студентов дистанционной формы обучения.

Результаты проведенного теоретико-экспериментального исследования личностного и мотивационного развития студентов очного и дистанционного форм обучения свидетельствуют о достижении поставленной нами цели и позволяют сформулировать следующие основные выводы:

На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы нами было показано, что развитие субъектности занимает важное место в ряду актуальных проблем современного высшего образования, в том числе, реализуемого с применением дистанционных образовательных технологий.

Дистанционное обучение признано перспективным направлением развития современной системы образования, способным решить целый ряд актуальных проблем образования. ДО не отрицает существующие образовательные тенденции и технологии, формы обучения; оно призвано интегрироваться в эти системы, дополняя и развивая их.

Сегодня не существует единого определения дистанционных технологий обучения. Среди основных характеристик дистанционного обучения выделяются следующие: существование обучающего и обучаемого и, как минимум, наличие договоренности между ними; пространственная разделенность обучающего и обучаемого; пространственная разделенность обучаемого и учебного заведения; непрерывная учебная работа обучаемого; взаимодействие обучаемого и обучающего; специально подобранные учебные материалы.

Как показал анализ исследований, в фокусе внимания ученых находятся отдельные аспекты психологических и психолого-педагогических особенностей разработки и внедрения дистанционных технологий в вузе.

Однако очень мало исследований, посвященных влиянию дистанционных технологий на личностное и когнитивное развитие студентов, а также учету когнитивных стилей, психологических особенностей обучающихся, способных учиться на основе данных технологий.

За рубежом было проведено значительное количество исследований за последнее десятилетие с целью анализа результативности дистанционного образования (сравнительный анализ), воздействия различных технологических средств, учебного замысла, развития контента, педагогических вопросов и индивидуальных особенностей учащихся. Важность интеграционных когнитивных или учебных стилей в проектируемом дистанционном обучении акцентировалась на психолого-педагогическом исследовании и было предпринято недостаточно попыток для исследования жизненно важных составляющих индивидуальных различий, таких как самореализация, саморегулирование, локус контроля и мотивационные аспекты, такие как учебная мотивация и мотивация достижений целей. Анализ зарубежной литературы показывает, что дистанционно обучающиеся студенты не только физически и психологически отделены от воспитателей, но также и от своих однокурсников и обучающего материала (контента). Физическое и психологическое разделение учащихся и преподавателей вызывает различные психолого-педагогические вопросы и особое внимание должно быть уделено развитию сущности понимания, педагогическому и учебному замыслу дистанционного образования. Благодаря таким уникальным характеристикам дистанционное образование может совместить различные стили обучения, повысить самореализацию и развить внутренние качества, способствовать автономии учащегося, содействовать развитию личности, и, главное, реализовать личный потенциал, чтобы стать самореализуемой личностью.

Целесообразно разработать комплексную программу изучения психолого-педагогических основ дистанционного обучения, учитывающую, с

одной стороны, когнитивные и личностные особенности, необходимые для обучения по дистанционным технологиям, а с другой стороны, влияние дистанционных технологий на когнитивное, личностное и мотивационное развитие студентов.

Изучение научной литературы, посвященной вопросам развития дистанционных образовательных технологий в России, а также результаты педагогического наблюдения позволили нам сделать выводы о том, что условия для развития субъектности студентов, обучающихся посредством дистанционных образовательных технологий в современном российском вузе, на сегодняшний день недостаточны.

В результате пилотажного исследования нами было установлено, что, по мнению студентов, дистанционное обучение значительно влияет на личностное развитие студентов, обучающихся по данным технологиям. По мнению студентов, дистанционное обучение существенно повлияло на планирование дистанционного процесса своего обучения, организацию самостоятельной работы, навыки работы с учебным материалом (классификация, систематизация, анализ, обобщение, порядок изучения дисциплины), умение формулировать мысли в письменном виде, развитие познавательной деятельности, творческого мышления и др.

В результате сравнения студентов очного и дистанционного обучения по уровню самоактуализации, уровню субъективного контроля и саморегуляции можно сделать следующие выводы:

1. Студенты очного и дистанционного обучения превышают средние показатели по всем шкалам теста самоактуализации. Однако у студентов ДО показатели самоактуализации по 12 шкалам выше студентов очного обучения. Кроме того, у студентов обеих выборок наиболее выражены показатели по самоуважению и ценностным ориентациям. Вместе с тем очень важный показатель по шкале «Ориентация во времени» у студентов очного обучения является наименьшим и занимает последнее место среди данных по 14 шкалам. Это показывает, что они в недостаточной мере видят

перспективы работы по профессии из-за сложных социально-экономических изменений в обществе. Низкий показатель по данной шкале свидетельствует и о том, что свое образование в настоящее время они мало ориентируют на свое будущее.

2. Общий уровень субъективного контроля у студентов ДО превышает аналогичный показатель у студентов очного обучения (при значимости различий  $p \leq 0,05$ ). Следовательно, они в большей степени, чем студенты очного обучения считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и, следовательно, берут на себя ответственность за свою жизнь в целом. Скорее всего, это можно объяснить и спецификой обучения на основе ДОТ, так как оно строится по индивидуальным программам и каждый студент должен самостоятельно учиться и выполнять всю учебную программу.

3. Уровень саморегуляции в большей степени влияет на самоактуализацию и уровень субъективного контроля у студентов ДО, по сравнению со студентами очного обучения.

На основе корреляционного анализа с помощью плеяд удалось выявить, что у студентов как очного, так и дистанционного обучения наибольшее количество связей имеют показатели по шкале «Гибкость» (7 - все положительные), «Самоуважение» (5 - все положительные), «Общая интернальность» (4 - все отрицательные), а также «Интернальность в области достижений» (4 - положительные).

Высокий уровень **гибкости** означает, что студенты умеют перестраивать планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно могут оценить сам факт рассогласования и внести соответствующую коррекцию в свои действия. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации

риска. Такой уровень гибкости возможен, если студент относительно независим в своих поступках, стремится руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами. Можно предположить, что чем больше человек разделяет ценности, присущие самоактуализирующейся личности, ценит свои достоинства, положительные свойства характера, уважает себя за них, принимает себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, возможно, вопреки последним, тем более высокая у него гибкость в поведении, в том числе в учебной деятельности. Не меньшее значение на уровень гибкости оказывает и выраженность творческой направленности личности.

Особенности студентов, обучающихся на основе ДОТ, можно выразить через так называемую «уникальную» часть плеяды. Как показало исследование, в данном случае наибольшее количество связей имеют показатели по шкале интернальности в семейных отношениях (6 положительных и 1 отрицательная связь), гибкость (5 положительных связей), познавательные потребности (4 положительные связи) и интернальность в области достижений (3 положительные и 1 отрицательная связь).

Аналогично особенности студентов очного обучения можно выразить через соответствующую «уникальную» часть плеяды. Наибольшее количество связей у студентов очного обучения имеют показатели по следующим шкалам: «Интернальность в области межличностных отношений» (все положительные - 5), «Ценностные ориентации» (все положительные - 4), «Планирование» (5 - все отрицательные), а также «Поддержка» (3 - положительные, 1 - отрицательная).

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- 1) Айсмонтас, Б. Б. Некоторые психолого–педагогические особенности создания и использования компьютерных обучающих программ в вузе / Б. Б. Айсмонтас // Психологическая наука и образование. – М., 2004. – №4. — С.51–59.
- 2) Айсмонтас, Б.Б. О подготовительной программе для абитуриентов с ОВЗ на факультете дистанционного обучения МГППУ (опыт, проблемы, перспективы) / Б.Б. Айсмонтас // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение): Материалы III Международной научно-практической конференции, Москва, 27–28 февраля 2013 г. / под ред. Б.Б. Айсмонтаса, В.Ю. Меновщикова. – М. : МГППУ, 2013. С. 172-179
- 3) Айсмонтас, Б.Б. Социальная реабилитация и интеграция в общество студентов с ОВЗ: (опыт, проблемы, перспективы) / Б.Б. Айсмонтас // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение): Материалы III Международной научно-практической конференции, Москва, 27–28 февраля 2013 г. / под ред. Б.Б. Айсмонтаса, В.Ю. Меновщикова. – М. : МГППУ, 2013. С.223-229
- 4) Айсмонтас, Б.Б., Уддин, М.А. Психологическое образование на основе дистанционных технологий: опыт, проблемы, перспективы / Б.Б. Айсмонтас, М. А. Уддин // VIII Всероссийская научно-практическая конференция «Психология образования: модернизация психолого-педагогического образования». М., 2013. – С. 3–8.
- 5) Айсмонтас Б.Б., Уддин М.А. Сравнительный анализ мотивационных особенностей учебной деятельности у студентов очного и дистанционного обучения / Б. Б. Айсмонтас, М. А. Уддин // Международный сборник научных трудов «Актуальные проблемы

- психологии, бизнеса и социальной сферы общества: теория и практика» VII выпуск Рига (в печати)
- 6) Айсмонтас, Б.Б., Уддин, М.А. Изучение личностных особенностей студентов очного и дистанционного обучения / Б. Б. Айсмонтас, М.А. Уддин // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение): Материалы III Международной научно-практической конференции, Москва, 27–28 февраля 2013 г. / под ред. Б.Б. Айсмонтаса, В.Ю. Меновщикова. – М. : МГППУ, 2013. С. 208-217
  - 7) Алферов, А. Д. Воспитание у учащихся ответственного отношения к учению / А. Д. Алферов. – Ростов н/Д, 1976. – 164с.
  - 8) Аминев, Г. А., Кудашев, А. Р. Структура динамических показателей интеллектуальной деятельности студентов / Г. А. Аминев, А. Р. Кудашев // Вопросы психологии. – 1990. – №6. – С. 140-143.
  - 9) Ананьев, Б. Г. Формирование одаренности / Б. Г. Ананьев // Склонности и способности. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 126 с.
  - 10) Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб : Питер, 2001. – 288 с.
  - 11) Андреев, А. А. Введение в дистанционное обучение : учебно-методическое пособие / А. А. Андреев. – М. : ВУ, 1997. – 85 с.
  - 12) Андреев, А. А. Дистанционное обучение : сущность, технология, организация / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : МЭСИ, 1999. – 196 с.
  - 13) Андреев, В. И. Диалектика воспитания творческой личности : основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 236 с.
  - 14) Багдасарова, Н. А. Психологические аспекты дистанционного образования / Н. А. Багдасарова, Е. В. Чмыхова, И. В. Богданов // Инновации в образовании. – 2003. – №5 – С. 78-90.
  - 15) Балашова Ю.В. Когнитивные и личностные особенности студентов

- очного и дистанционного обучения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Балашова Юлия Владимировна. – М., 2011. – 180 с.
- 16) Белинская, Е. П. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты / Е. П. Белинская, А. Е. Жичкина // Образование и информационная культура : Социологический аспект. – М., 2000. – Т. 5. – Вып. VII. – С. 395-430.
- 17) Белошицкий, А. В., Бережная, И. Ф. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза / А. В. Белошицкий, И. Ф. Бережная // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 60–66
- 18) Беспалько, В. П. Программированное обучение / В. П. Беспалько. – М. : Высшая школа, 1970. – 300 с.
- 19) Бодалев А.А. Об особенностях понимания преподавателем студента // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1978 – С. 3-11.
- 20) Бондарькова А.М. Педагогическое управление профессиональным саморазвитием студентов технических вузов, обучающихся дистанционно : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Бондарькова Алла Михайловна. – М., 2010. – 188 с.
- 21) Боришевский М.И., Самоненко С.Д. О саморегуляции поведения подростков в процессе учебной деятельности / М. И. Боришевский М.И., С. Д. Самоненко // Вопросы психологии. – 1977. – №3. – С.48–54.
- 22) Боровик, О. Н. Когнитивное и личностное развитие студентов педагогического колледжа с разной специализацией : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Боровик Ольга Николаевна. – М., 2002. – 194 с.
- 23) Боровикова, С.А. Профессиональное самоопределение / С.А. Боровикова // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб., 1991. – С. 6 – 22.
- 24) Брушлинский, А. В. Субъект : мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М.; Воронеж, 1996. – 392 с.

- 25) Брюль А., Цефель П. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / пер. с нем. – СПб. : «ДиаСофт», 2001. – 608 с.
- 26) Васильева, И. А. Психологические факторы компьютерной тревожности / И. А. Васильева, Е. И. Пашенко, Н. Н. Петрова, Е. М. Осипова // Вопросы психологии. – 2004. – №5. – С. 56-62.
- 27) Васильева И.Н., Осипова Е.М., Петрова Н.Н. Психологические аспекты применения информационных технологий // Вопросы психологии. – 2002. – № 3. – С. 80- 88.
- 28) Вайндорф–Сысоева, М. Е. Инновационная составляющая многоуровневой системы подготовки педагогических кадров (с разным опытом работы) к профессиональной деятельности с использованием виртуальной образовательной среды / М. Е. Вайндорф–Сысоева // Вестник МГОУ : серия «Педагогика». – 2009. – № 2. – С. 171–178.
- 29) Вайндорф–Сысоева, М. Е. Концепция многоуровневой системы подготовки педагогических кадров к инновационной деятельности [Текст] : моногр. / М. Е. Вайндорф–Сысоева. – М. : Изд–во МГОУ, 2008. – 217 с.
- 30) Веккер, Л. М. Психика и реальность : единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.
- 31) Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подход в образовании : проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 336 с.
- 32) Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд–во МГУ, 1986. – 207 с.
- 33) Воронина О. А. Жизненные стратегии как фактор отношения студентов к учебной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Воронина Ольга Александровна. – Курск, 2009. – 230 с.
- 34) Власова, Н. М. Факторы активизации познавательной деятельности студентов / Н. М. Власова // Прикладные психолого–педагогические исследования в вузе : межвуз. сб. науч. тр. – Новосибирск, 1988. – С. 80 – 85.

- 35) Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. В.В. Петухова. — М., 1989.
- 36) Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. — М. : Педагогика–Пресс, 1999. — 536 с.
- 37) Выготский Л.С. Собр. Соч. : В 6 т. — М. : Педагогика, 1982 — 1984.
- 38) Гайдар, М. И. Развитие личностной самооэффективности студентов–психологов на этапе вузовского обучения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Гайдар Марк Игоревич. — Воронеж, 2008. — 260 с.
- 39) Глас Д.Ж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. — М. : Прогресс, 1976. — 496 с.
- 40) Гозман, Л. Я., Шестопал, Е. Б. Дистанционное обучение на пороге XXI века / Л. Я. Гозман, Е. Б. Шестопал. — Ростов - на - Дону : «Мысль», 1999. — 368 с.
- 41) Головей, Л.А. Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и взрослости : дис.... д–ра психол. наук : 19.00.01 / Головей Лариса Арсеньевна. — СПб., 1996. — 526 с.
- 42) Горбунова, О. В. Развитие субъектности у студентов в процессе дистанционного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Горбунова Ольга Владимировна. — Н.Новгород, 2006. — 219 с.
- 43) Громкова, М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособие для вузов / М.Т. Громкова. — М. : ЮНИТИ–ДАНА, 2003.— 415 с.
- 44) Гуманитарные исследования в Интернете / отв. ред. Войскунский А.Е.. — Можайск–терра, 2000. — 432 с.
- 45) Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
- 46) Демкин В. П., Можаяева Г. В. Технологии дистанционного обучения / В. П. Демкин, Г. В. Можаяева. — Томск : Изд–во Томского ун–та, 2006. — 106 с.

- 47) Доронина, О.В. Страх перед компьютером: природа, профилактика, преодоление / О. В. Доронина // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С.68-78.
- 48) Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 1999. – 368 с.
- 49) Дубровская, Ю.А. Педагогическое сопровождение самообразования студентов в условия дистанционного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дубровская Юлия Аркадьевна. – СПб., 2005. – 159 с.
- 50) Егоршин А. П. Концепция дистанционного обучения НИМБ на основе стандартного учебно–методического комплекса / А. П. Егоршин, В. А. Кручинин // Тез. докл. Седьмой международной конференции по дистанционному образованию. — М. : Изд–во МЭСИ, 1999. – С. 4 – 9.
- 51) Ермолаев, О. Ю. Математическая статистика для психологов : учебник / О. Ю. Ермолаев. – М. : Московский психолого–социальный институт; Флинта, 2003. – 336 с.
- 52) Завалина, В. И. Особенности когнитивного и личностного развития студентов педвуза с разной специализацией : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.01 / Завалина Валентина Ильинична. – М., 1998. – 189 с.
- 53) Зайченко, Т. П. Основы дистанционного обучения : Теоретико–практический базис : учебное пособие / Т. П. Зайченко. – СПб. : Изд–во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 167 с.
- 54) Збанацкая, А. Б. Личностные характеристики студентов ВУЗа как основа индивидуального стиля учебной деятельности : дис. ... канд. психол. : 19.00.07 / Збанацкая Александра Борисовна. –М., 2007. – 151 с.
- 55) Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для студентов вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
- 56) Иванова, В. М. Образовательная поддержка самоактуализации студентов университета в учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Иванова Валентина Михайловна. – Оренбург, 2008. – 191 с.

- 57) Идиатулин, В. С. Когнитивная технология обучения // Открытое образование. – 2006. – № 1. – С. 12—19.
- 58) Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании : специализированный учебный курс / пер. с англ.; Майкл Г. Мур, Уэйн Макинтош, Линда Блэк и др. – М. : Изд. дом «Обучение–Сервис», 2006. – 632 с.
- 59) Исаев, А. В. Психология дистанционного обучения: эмоциональный фактор восприятия учебного материала / А. В. Исаев // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 7. – С. 51–54.
- 60) Келли Дж. Психология личности. Теория личностных конструктов. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
- 61) Кларин, М. В. Инновации в обучении. Метафоры и модели / М. В. Кларин. – М. : «Наука», 2007. – 398 с.
- 62) Коваленко, Е. М. Особенности когнитивной дифференцированности, интеллектуального и личностного развития студентов среднего медицинского учебного заведения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Коваленко Елена Михайловна. – М., 2005. – 178 с.
- 63) Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / отв. ред. Т. Галкина, Э. Лоарер; Нац. ин-т изучения труда и проф. ориентации (Париж, Франция). — М., 1997. – 295 с.
- 64) Колесова, А. М. О факторах, влияющих на учебную успешность студентов младших курсов / А. М. Колесова // Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе. – JL : ЛГУ, 1973. – 186с
- 65) Комусова Н.В. Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук 19.00.07 / Комусова Наталья Владимировна. – Л., 1983. – 239 с.
- 66) Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М. : Знание, 1980.– 24 с.
- 67) Корниенко Е. Р. К вопросу о формировании студента вуза как субъекта учебной деятельности [Текст] / Е. Р. Корниенко // Актуальные задачи

- педагогике (II) : материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). — Чита : Издательство Молодой ученый, 2012.
- 68) Косырев В. Н., Слостенин В. А., Старов М.И. Динамика отношения студентов к учению в педагогическом вузе // Вопросы психологии. – 1985. –№3. – С. 61-67.
- 69) Кравцов, В. В. Особенности личностно–ориентированного обучения на основе дистанционных технологий в дополнительном профессиональном образовании : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кравцов Вячеслав Владимирович. – Владивосток, 2010. – 206 с.
- 70) Краснова, Г. А. Технология создания электронных обучающих средств / Г. А. Краснова, М. И. Беляев, А. В. Соловов. – М. : МГИУ, 2002. – 304 с.
- 71) Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
- 72) Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. — М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
- 73) Левшин, С. В. Студент как субъект осознанной саморегуляции учебной деятельности / С. В. Левшин // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2008. – №54 – С. 25–30.
- 74) Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
- 75) Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики. — М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
- 76) Лисовский, В.Т., Дмитриев А.В. Личность студента / В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. – 183 с.
- 77) Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984.
- 78) Лопатин Е.А. Педагогические аспекты самоактуализации студентов в вузе : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.01 / Лопатин Егор Александрович. – Рязань, 2009. – 222 с.
- 79) Ляудис, В. Я. Продуктивная совместная деятельность учителя с учениками как метод формирования личности / В. Я. Ляудис // Активные

- методы обучения педагогическому общению и его оптимизации / под ред. А.А. Бодалева., Г.А. Ковалева. – М., 1983.– С. 64–73.
- 80) Малыгин, В. Л., Искандирова, А. С. Интернет–зависимое поведение у подростков. Клиника, диагностика, профилактика : монография. – М. : Изд–во «Азбука образования», 2010. – 134 с.
- 81) Мараховская, Н. В. Психолого–педагогические средства преодоления познавательных барьеров в дистанционном обучении : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мараховская Наталья Владимировна. – М., 2003. – 127 с.
- 82) Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу ; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2006. – 352 с.
- 83) Машбиц, Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – Киев : Вища школа, 1987. – 224 с.
- 84) Методики изменения обучаемости и оценка эффективности дистанционных образовательных технологий СГУ : Сб. психолог, методик / Сост. и отв. ред. С.А. Изюмова. — М. : СГУ, 2001.
- 85) Минаков, А. В. Психологические особенности лиц, склонных к Интернет–зависимости. [http:// nedug.ru](http://nedug.ru)
- 86) Митина, О. В., Михайловская, И. Б. Факторный анализ для психологов / О. В. Митина, И. Б. Михайловская. — М. : Учебно–методический коллектор «Психология», 2001. – 169 с.
- 87) Моросанова, В. И. Акцентуация характера и стиль саморегуляции у студентов / В. И. Моросанова // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 30-38.
- 88) Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции : феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – М. : Наука, 1998. – 192с
- 89) Моросанова, В. И. Стиль саморегуляции поведения (ССПМ) / В. И. Моросанова. – М. : Когито–центр, 2004. – 44 с.
- 90) Моросанова, В. И., Сагиев Р. Р. Диагностика индивидуально– стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов / В. И. Моросанова, Р. Р. Сагиев // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 135-140.

- 91) Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учебное пособие / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 400 с.
- 92) Немов Р. С. Психология образования / Немов Р.С. – М., 1995. – 496 с.
- 93) Новикова, Э. Б. Организация самостоятельной работы студентов на основе дистанционного обучения и метода проектов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Новикова Эмма Борисовна. – М., 2009. – 184 с.
- 94) Овсянников В.И., Густырь А.В. Введение в дистанционное образование : Учеб. пособие для сист. повыш. квалиф. и проф. переподготовки специалистов. — М. : МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2001. – 326 с.
- 95) Овчинникова Л.А. Развитие самоактуализации в структуре интегральной индивидуальности студента средствами психологического тренинга : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Овчинникова Людмила Александровна. – Пятигорск, 2007. – 241 с.
- 96) Огнев, А. С. Психология субъектогенеза личности : монография / А. С. Огнев. – М. : МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009. – 188 с.
- 97) Олпорт, Г. Становление личности: Избранные труды / [Пер. с англ. Л. В. Трубицной и Д. А. Леонтьева]; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002.
- 98) Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования : специализированный учебный курс / С. А. Шенников, А. Г. Теслинов, А. Г. Чернявская и др. – 2-е изд., испр. – М. : Дрофа, 2006. – 591 с.
- 99) Основы открытого образования /А. А. Андреев, С. Л. Каплан , Г. А. Краснова, С. Л. Лобачев, К. Ю. Лупанов, А. А. Поляков, А. А. Скамницкий, В. И. Солдаткин; отв. ред. В.И. Солдаткин. Т. 2. – М. : НИИЦ РАО, 2002. – 676 с.
- 100) Полат, Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : Изд. центр «Академия», 2007. – 368 с.

- 101) Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е.; под ред. Е.С.Полат. — М., "Академия», 2010. — 262 с.
- 102) Прыгин, Г.С. Проявление феномена автономности–зависимости в учебной деятельности / Г.С. Прыгин // Новые исследования в психологии. – 1984. – №2. – С. 48–52.
- 103) Приказ Министерства образования и науки РФ № 1097 от 26 декабря 2012 «О межведомственной рабочей группе по развитию электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ в образовательных учреждениях».
- 104) Прохоров А.О. Особенности психических состояний пользователей ЭВМ в процессе компьютеризированного обучения / А. О. Прохоров, А. Е. Сережина // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 53-61.
- 105) Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет–консультирование и дистанционное обучение) : Материалы межведомственной научно–практической конференции. Москва, 24–25 февраля 2011 г. / под ред. Б.Б. Айсмонтаса, В.Ю. Меновщикова. – М. : МГППУ, 2011. – 196 с.
- 106) Рабинович, П. Д. Зависимость успеваемости студентов от их характерологических особенностей / Рабинович П.Д., Нуждина М.П. // Вопросы психологии. – 1987. №6. – С. 112-115.
- 107) Реан, А. А. Практическая психодиагностика личности : учеб. пособие / А. А. Реан.–СПб. : Изд–во СПб ун–та, 2001. – 224 с.
- 108) Реан, А. А. Педагогические особенности взаимодействия–педагога и студента / А. А. Реан // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 58-61.
- 109) Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М. : Прогресс, 2001. – 253 с.
- 110) Ростопшин П. Психология и педагогика. – М. : ПРИОР, 2000. – 96 с. – С. 86.

- 111) Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
- 112) Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии : В 2 т / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989.
- 113) Рубцов, В.В. Компьютер как средство учебного моделирования / В. В. Рубцов, А. П. Пажитнов, А. А. Марголис // Информатика и образование. – 1987. – № 5. – С. 8-13.
- 114) Рубцов, В.В. Основы социально-генетической психологии / В.В. Рубцов. – Воронеж, 1996. – 384 с.
- 115) Самаль, Е. В. Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Самаль Елена Викторовна. – Ярославль, 2008. – 245 с.
- 116) Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
- 117) Смирнов, С. Д. Психологические факторы успешного обучения студентов в вузе / С. Д. Смирнов // Психология обучения и экология образовательной среды : Тезисы междисциплинарной науч.-практической конференции, 2 апреля 2003 г. – М. : Современный гуманитарный университет, 2003.
- 118) Сокольская, Н. В. Особенности мотивации учебной деятельности студентов вузов с дистанционной образовательной технологией (на примере изучения иностранного языка) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Сокольская Наталья Валентиновна. – Белгород, 2006. – 223 с.
- 119) Старов, М. И. Психолого-педагогические проблемы общения при дистанционном обучении [Электронный документ] / М. И. Старов, М. С. Чванова, М. В. Вислобокова. Режим доступа [http://www.e-joe.ru/sod/99/2\\_99/st161.html](http://www.e-joe.ru/sod/99/2_99/st161.html)
- 120) Стебакова, Д. А. Личностные особенности студентов медучилища с разными типами самоактуализации : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Стебакова Дарья Александровна. – М., 2010. – 251 с.

- 121) Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М. : ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.
- 122) Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 535 с.
- 123) Тихомиров, О. К. Принятие интеллектуальных решений в диалоге с компьютером / О. К. Тихомиров, К. В. Карнилова. – М., 1990. – 192 с.
- 124) Уддин, М. А. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения и личностные особенности студентов, обучающихся на основе дистанционных технологий // Психологическая наука и образование. – 2012. – №5. – С. 38–49.
- 125) Уддин, М. А. Сравнительный анализ личностных особенностей студентов очного и дистанционного обучения (на примере студентов-психологов) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №4. URL: [http://psyedu.ru/journal/2013/4/Aismontas\\_Ahter.phtml](http://psyedu.ru/journal/2013/4/Aismontas_Ahter.phtml) (дата обращения: 01.02.2014).
- 126) Уддин М.. Personal and motivational aspects of students studying in traditional face-to-face system and distance education system // Психология и Психотехника. — 2014. - № 2. - С.192-200. DOI: 10.7256/2070-8955.2014.2.10932
- 127) Уддин, М. А. Личностные особенности студентов, обучающихся очно и на основе дистанционных технологий / М. А. Уддин // Молодые ученые – нашей новой школе : Материалы Межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – М. : МГППУ, 2013. – С. 425–427.
- 128) Уддин, М. А. Некоторые психолого-педагогические особенности дистанционного обучения английскому языку / М. А. Уддин // Молодые ученые – нашей новой школе : Материалы Межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – М. : МГППУ, 2012. – С. 444–445.
- 129) Уддин, М. А. Применение дистанционных технологий при обучении английскому языку / М. А. Уддин // Психологическая помощь

- социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение) : Материалы II Международной научно-практической конференции, Москва, 27–28 февраля 2012 г. / под ред. Б.Б. Айсмонтаса, В.Ю. Меновщикова. – М. : МГППУ, 2012. – С. 200–210.
- 130) Уддин, М. А. Дистанционное обучение английскому языку / М. А. Уддин // Молодые ученые – нашей новой школе : Материалы Межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (21 апреля 2011 г.). – М. : МГППУ, 2011. – С. 502–503.
- 131) Уддин, М. А. Будущее E-Learning в развивающихся странах: взгляд из Бангладеш / М. А. Уддин // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение) : Материалы I Международной научно-практической конференции, Москва, 24–25 февраля 2011 г. / под ред. Б.Б. Айсмонтаса, В.Ю. Меновщикова. – М. : МГППУ, 2011. – С.144–148.
- 132) Уддин, М.А. Индивидуальные различия студентов, обучающихся по программе дистанционного образования (обзор зарубежных источников) / М. А. Уддин [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2013. №3. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n3/63513.shtml> (дата обращения: 15.12.2013).
- 133) Уддин, М. А. Использование информационно-коммуникационных и интернет-технологий в преподавании и изучении английского языка / М. А. Уддин // Дополняя реальность : Материалы XII Международного интерактивного форума образовательных технологий. – М. : РГГУ, 2011. – С. 79–83.
- 134) Узденов А.З. Самоактуализация психологов в процессе обучения в вузе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Узденов Азрет Заурович. – Карачаевск, 2006. – 171 с.

- 135) Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] : Т. 1. / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – 408 с.
- 136) Холодная, М. А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта / М. А. Холодная. – Киев : УМК ВО, 1990. – 75 с.
- 137) Чванова, М. С. Факторы перехода дистанционных технологий подготовки специалистов на новый уровень развития / М. С. Чванова М.С., М. В. Храмова // Вестник ТГУ. – Выпуск 5 (85). – 2010. – С. 222–235.
- 138) Чванова, М. С. Психолого–педагогические особенности общения в сети: десять лет спустя... / М. С. Чванова М.С., М. В. Храмова // Открытое образование. – №3. – 2010. – С.82–91.
- 139) Шенцева, Н. Н. Социально–психологические детерминанты мотивации достижения студентов колледжа : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Шенцева Наталья Николаевна. – М., 2006. – 169 с.
- 140) Шилакина А.В. Развитие профессиональной самоактуализации у студентов–психологов в ВУЗе / А. В. Шилакина : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : М., 2004. – 247 с.
- 141) Якунин, В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / В. А. Якунин. – СПб. : Изд–во В.А. Михайлова, 2000. – 349 с.
- 142) Якунин, В. А. Различия в индивидуально–психологических характеристиках личности студентов с противоположным социально–психологическим статусом в группе / В. А. Якунин // Психология – производству и воспитанию. – Л., 1977. – С. 170–177.
- 143) Allen, I. E, and Seaman J. Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States. Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950. 2013.
- 144) Allport, G. W. Personality: A psychological interpretation. New York: Holt & Co. 1937.
- 145) Ally, M. Foundations of educational theory for online learning. Theory and practice of online learning. 2004. 3–31.

- 146) Anderson, A., Hattie, J., & Hamilton, R. J. Locus of Control, Self-Efficacy, and Motivation in Different Schools: Is moderation the key to success?. *Educational Psychology*. 2005. 25(5), 517–535.
- 147) Aismontas, B.B. Training of students with the limited possibilities of health: experience, problems, prospects. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD: Revista de Psychology. Año: XXV, № 1-Vol. 2. Badajoz, España, -2013. P. 19-30.
- 148) Artino Jr, A. R., & Stephens, J. M. Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *The Internet and Higher Education*. 2009. 12(3), 146–151.
- 149) Artino, A. R., & Stephens, J. M. Motivation and self-regulation in online courses: A comparative analysis of undergraduate and graduate students. In annual meeting of the Association for Educational Communications and Technology, Anaheim, CA. 2007.
- 150) Azevedo, R. Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning. *Educational Psychologist*. 2005. 40(4), 199–209.
- 151) Bandura, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall. 1986.
- 152) Bandura, A. *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Free-man and Company. 1997.
- 153) Barnard, L., Paton, V., & Lan, W. Online Self-Regulatory Learning Behaviors as a Mediator in the Relationship between Online Course Perceptions with Achievement. *The International Review Of Research In Open And Distance Learning*, 2008. 9(2). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/516/1035>
- 154) Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation. *Social and Personality Psychology Compass*. 2007. 1, 1–14.
- 155) Bennett, C. F., & Monds, K. E. Online courses: The real challenge is “motivation.” *College Teaching Methods and Styles Journal*. 2008. 4(6), 1–6.

- 156) Bulus, M. Goal Orientations, Locus of Control and Academic Achievement in Prospective Teachers: An Individual Differences Perspective. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2011. 11(2), 540–546.
- 157) Bures, E. M., Amundsen, C. C., & Abrami, P. C. Motivation to learn via computer conferencing: Exploring how task-specific motivation and CC expectations are related to student acceptance of learning via CC. *Journal of Educational Computing Research*. 1998. 27, 249–264
- 158) Cooper, C. *Individual differences* (2nd ed.). London: Arnold. 2002.
- 159) De Raad, B. Differential psychology. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology*. Oxford: American Psychological Association and Oxford University Press. 2000. Vol. 3, pp. 41–44
- 160) Deci, E.L., & Ryan, R.M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. 11, 227–268.
- 161) Dille, B. & Mezack, M. Identifying predictors of high risk among community college telecourse students. *The American Journal of Distance Education*. 1991. 2, 25–27.
- 162) Eskeles-Gottfried, A., Fleming, J., & Gottfried, A. Role of cognitively stimulating home environment in children’s academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child Development*. 1998. 69, 1448–1460.
- 163) Esterhuysen, S., & Stanz, K. J. Locus of control and online learning. *SA Journal of Industrial Psychology*. 2004. 30 (1), 63–71
- 164) Federal State Statistics Service of Russian Federation. Higher Professional & educational Institutions. 2013. Retrieved from [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/obraz/vp-obr1.htm](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/vp-obr1.htm)
- 165) Fjortoft, N. F. Predicting Persistence in Distance Learning Programs. 1995.
- 166) Gerlich, R. N., Mills, L. H., & Sollosy, M. An evaluation of predictors of achievement on selected outcomes in a self-paced online course. *Research in Higher Education Journal*. 2009. 4, 1–14.
- 167) Goldstein, quoted in *Arnold H. Modell, The Private Self* (Harvard 1993) p. 44

- 168) Gottfried, A. E. Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*. 1990. 82(3), 525–538.
- 169) Green, J. A., & Azevedo, R. A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of Educational Research*. 2007. 77, 334–372.
- 170) Gresham, F. Social competence and motivational characteristics of learning disabled students. In M. Wang, M. Reynolds, & H. Walber (Eds.). *The hand book of special education: Research and practice*. Oxford, England: Pergammon Press. 1988. pp. 283–302
- 171) Grolnick, W. S., & Farkas, M. Parenting and the development of children's self-regulation. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2002. 2nd ed., Vol. 5, pp. 89–110
- 172) Guild, P.B. & Garger, S. *Marching to different drummers* (2nd edition). Alexandria, VA: ASCD. 1998.
- 173) Hengstler, J.E.W. Key factors in adolescent distributed learning. *Academic Exchange Quarterly*. 2001. 5 (2), 43.
- 174) Holmberg, B. *Theory and practice of distance education*. Routledge. 1994.
- 175) Howland, J. L., & Moore, J. L. Student perceptions as distance learners in Internet-based courses. *Distance education*. 2002. 23(2), 183–195.
- 176) Järvelä, S., Järvenoja, H., & Veermans, M. Understanding the dynamics of motivation in socially shared learning. *International Journal of Educational Research*. 2008. 47(2), 122–135.
- 177) Keefe, J. & Jenkins, J. *Eye on education: Instruction and the learning environment*. Larchmont, NY. 1993.
- 178) King, F. B., Harner, M., & Brown, S. W. Self-regulatory behavior influences in distance learning. *International Journal of Instructional Media*. 2000. 27(2), 147–153.
- 179) Knowles, E. & Kerkman, D. An investigation of students' attitude and motivation toward online learning. *Student Motivation*. 2007. 2, 70–80.

- 180) Krampen, G. Zur Bedeutung von. Kontrollueberzeugungen in der klinischen Psychologie. (The relevance of locus of control for clinical psychology). Zeitschrift fuer Klinische Psychologie. 1985. 14, 101–112.
- 181) Krampen, G., von Eye, A., & Brandtstaedter, J. Konfiguration generalisierter Kontrollueberzeugungen (configuration of generalised locus of control orientations). Zeitschrift fuer Differentielle und Diagnostische Psychologie. 1987. 8, 111–119.
- 182) Lefcourt, H. M. Locus of control (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1982.
- 183) Levenson, H. Differentiating among internality, powerful others, and chance. In H. M. Lefcourt (Ed.), Research with the locus of control construct. New York: Academic Press. 1981. Vol. 1, pp. 15–63
- 184) Liu Y., Lavell E., & Andris J. Effects of online instruction on locus of control and achievement motivation. Paper Presentation at AERA Annual Conference in New Orleans. 2002. 2– 8.
- 185) Maslow, A. H., & Lowry, R. Toward a psychology of being. 1968.
- 186) McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. The achievement motive. New York: Appleton Century–Crofts. 1953.
- 187) Moore, M. G. 2 Theory of transactional distance. Theoretical principles of distance education. 1993.
- 188) Moore, M. G. From Chautauqua to the Virtual University: A Century of Distance Education in the United States. Information Series. 2003.
- 189) Moore, M. G., & Kearsley, G. Distance education: A systems view. Boston, MA: Wadsworth Publishing. 1996.
- 190) Oomen–Early, J., & Murphy, L. Self–Actualization and E–Learning: A Qualitative Investigation of University Faculty’s Perceived Barriers to Effective Online Instruction. International Journal on E–Learning. 2009. 8(2), 223–240.
- 191) Parker, J. & Johnson, C. Affecting Achievement Motivation. Charlottesville, VA: University of Virginia. (ERIC Document Reproduction Service Number ED 226 833). 1981.

- 192) Pham Minh Viet & Tran Duc Vuong. Lifelong learning and the open university system in Vietnam. 2009. retrieved on April 21, 2013 from [http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/asemeducationandresearchhubforlifelonglearning/nhatrangppts/resources\\_2577.pdf](http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/asemeducationandresearchhubforlifelonglearning/nhatrangppts/resources_2577.pdf)
- 193) Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. Motivation in education. Merrill. 2002.
- 194) Puzziferro, M. Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *The Amer. Journal of Distance Education*. 2008. 22(2), 72–89.
- 195) Rakes, G. C., & Dunn, K. E. The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*. 2010. 9(1), 78–93.
- 196) Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*. 2007 99(4), 734.
- 197) Rienties, B., Tempelaar, D., Van den Bossche, P., Gijsselaers, W., & Segers, M. The role of academic motivation in Computer-Supported Collaborative Learning. *Computers in Human Behavior*. 2009. 25(6), 1195–1206.
- 198) Rogers, C.R. *Freedom to Learn*, Columbus, Ohio: Charles F. Merrill Publishing Co. 1969.
- 199) Rotter, J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and applied*. 1966. 80 (1), 1–27
- 200) Ryan, R. M., & Deci, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. 55, 68 – 78.
- 201) Saba, F. Critical issues in distance education. *Distance Education*. 2005. 26(2), 255–272.
- 202) Salkind, N. J. (Ed.). *Encyclopedia of educational psychology*. 2008. (Vols. 1–2). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. pp.634–638. doi: 10.4135/9781412963848.

- 203) Schraw, G. Measuring self-regulation in computer-based learning environments. *Educational Psychologist*. 2010. 45(4), 258–266.
- 204) Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*. 1997. 32, 195–208.
- 205) Shapiro Jr, D. H., Schwartz, C. E., & Astin, J. A. Controlling ourselves, controlling our world: Psychology's role in understanding positive and negative consequences of seeking and gaining control. *American Psychologist*. 1996. 51(12), 1213.
- 206) Stephen Downes. We don't need no educator: The role of the teacher in today's online education. 2013. Keynote presentation delivered to Utdanningskonferansen, Bergen, Norway. (retrieved April 20, 2013 from <http://www.downes.ca/presentation/311> )
- 207) Uddin, M. A., Aysmontas, B. B. Distance education in Russia: development and implementation of distance education program at the Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE) // Психология образования в XXI веке: теория и практика. Волгоград, 2011. – С. 296–299.
- 208) Uddin, Md. A. Individual differences of students studying in distance (a foreign literature review) // *Journal of Modern Foreign Psychology*. 2013. №3. – P. 104–121.
- 209) Uddin, M. A. Psychological impact of distance education technologies in student's personal development // *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, No.1, Vol. 2. P. 203–211, 2013.
- 210) Uddin, M. A. Teaching business English: learners' motivation and integration of eLearning in Russia // Психология образования в XXI веке: теория и практика. Волгоград, 2011. – С. 319–324.
- 211) Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. B., & Vallières, É. F. Academic motivation scale (AMS– C 28) college versions. *Educational and Psychological Measurement*. 1992. 52, 1003–1017.
- 212) Vovides, Y., Sanchez-Alonso, S., Mitropoulou, V., & Nickmans, G. The use of elearning course management systems to support learning strategies and

- to improve selfregulated learning. *Educational Research Review*. 2007. 2(1), 64–74.
- 213) Wang, A. Y., & Newlin, M. H. Characteristics of students who enroll and succeed in psychology web based classes. *Journal of Educational Psychology*. 2000. 92, 137–143.
- 214) Wigfield, A., & Eccles, J. S. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. *Development of achievement motivation*. 2002. 91–120.
- 215) Yukselturk, E. & Bulut, S. Predictors for student success in an online course. *Educational Technology & Society*. 2007. 10(2), 71–83.
- 216) Zawacki–Richter, O., & Kourotchikina, A. The development of distance education in the Russian Federation and the former Soviet Union. *The International Review Of Research In Open And Distance Learning*. 2012. 13(3), 165–184. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1165>
- 217) Zimmerman, B. J., & Martinez–Pons, M. Development of a structured interview for assessing student use of self–regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*. Fall 1986. 23(No. 4), 614–628.
- 218) Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. *Self–regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates. 2001.
- 219) Zimmerman, B. J. Attaining Self–Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of Self–Regulation*. San Diego:Academic Press. 2000. pp 13– 35

### Список приложений

1. Опросник "Учебный процесс глазами студентов"
2. Таблица 2.1. Результаты кластерного анализа по мотивации достижения успеха
3. Рис. 3.1 Показатели мотивации достижения студентов очной и дистанционной форм обучения 1, 3 и 5 курсом
4. Таблица 4.1 Сравнительный анализ учебных мотивов у студентов 1, 3 и 5 курсов очной формы обучения и студентов дистанционного обучения
5. Таблица 5.1 Влияние саморегуляции на успеваемость и мотивацию достижения успеха у студентов дистанционного обучения
6. Рис. 6.1 Влияние саморегуляции на успеваемость и мотивацию достижения у студентов дистанционного обучения
7. Таблица 7.1 Личностные особенности студентов дистанционного обучения в зависимости от мотивации достижения успеха (по кластерному анализу)
8. Таблица 8.1 Личностные особенности студентов очного обучения в зависимости от мотивации достижения успеха (по кластерному анализу)
9. Таблица 9.1 Результаты кластерного анализа по мотивации достижения успеха
10. Таблица 10.1 Личностные особенности студентов дистанционного обучения в зависимости от общего уровня саморегуляции (по кластерному анализу)
11. Таблица 11.1 Личностные особенности студентов очного обучения в зависимости от общего уровня саморегуляции (по кластерному анализу)
12. Таблица 12.1 Личностные особенности студентов дистанционного обучения в зависимости от уровня общей интернальности (по кластерному анализу)
13. Таблица 13.1 Личностные особенности студентов очного обучения в зависимости от уровня общей интернальности (по кластерному анализу)

## Опросник "Учебный процесс глазами студентов"

### Уважаемые студенты!

Наш факультет стремится постоянно повышать качество учебного процесса: ищет новые формы организации и проведения занятий и совершенствует уже существующие. По многим аспектам обучения Вы лучше нас чувствуете учебный процесс, так как именно вам приходится преодолевать трудности, которые возникают при этом. Поэтому нам очень важно знать Ваше мнение по многим вопросам обучения. Ряд из них в той или иной форме в течение учебного процесса были вами затронуты (в интернет-конференциях, при личных встречах, через электронную почту и т.п.). По окончании семестра и сдачи зачетов и экзаменов мы хотели бы иметь более полное представление о том, что Вы думаете о различных аспектах нашей совместной работы. По многим вопросам анкеты Вы можете дать свои дополнительные комментарии и предложения.

Мы будем благодарны, если Вы ответите на все предложенные вопросы (их 50). Тем не менее, если кто-то не захочет отвечать на некоторые из них, мы с пониманием относимся к этому и не настаиваем на ответе. По большинству вопросов предусмотрена возможность выразить дополнительно свою точку зрения. В конце опросника мы попросили написать свою фамилию. Однако, если Вы посчитаете, что это нарушит анонимность, Вы можете на данный вопрос не отвечать.

Будем благодарны за Ваше активное, неформальное, творческое отношение к предлагаемым темам. По результатам анализа Ваших ответов, замечаний и рекомендаций мы обсудим основные направления дальнейшего совершенствования Вашего обучения в интернет-конференции.

1. По какой программе Вы учитесь?

- а) Бюджетная программа для студентов с ОВЗ
- б) Коммерческая программа первого высшего образования
- в) Сокращенная программа обучения (второе высшее)

2. На каком семестре Вы сейчас учитесь?

- а) 2
- б) 3
- в) 4
- г) 5
- д) 6
- е) 7
- ж) 8

3. Изменилось ли Ваше отношение к дистанционному обучению в процессе учебы?

- а) Да, изменилось
- б) Скорее да, чем нет
- в) Изменилось в лучшую сторону
- г) Осталось нейтральным
- д) Изменилось в худшую сторону
- е) Скорее нет, чем да
- ж) Нет, не изменилось

4. Если изменилось, то что именно изменилось в отношении к дистанционному обучению?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Удобны ли дистанционные технологии обучения для Вашего образования?

- а) Очень удобны
- б) Да
- в) Скорее удобны, чем неудобны
- г) Затрудняюсь ответить
- д) Скорее нет, чем да
- е) Неудобны
- ж) Другое \_\_\_\_\_

6. Устраивает ли Вас разнообразие форм учебных заданий?

- а) Да, устраивает
- б) Скорее устраивает, чем не устраивает
- в) Затрудняюсь ответить
- г) Скорее не устраивает, чем устраивает
- д) Нет, не устраивает
- е) Другое \_\_\_\_\_

7. Удается ли Вам успешно сочетать обучение по ДО с повседневной жизнью, работой (другой учебной или деятельностью иного рода и т.п.)

- а) Да, удастся, всегда
- б) Да, удастся, но не слишком часто
- в) Да, но очень редко
- г) Нет
- д) Другое \_\_\_\_\_

8. В какой степени Ваша учеба на факультете дистанционного обучения повлияла на Ваши привычные условия жизни?

Аспекты жизни	Учеба повлияла в худшую сторону	Учеба повлияла скорее в худшую, чем лучшую сторону	Учеба не повлияла на мою жизнь	Учеба повлияла скорее в лучшую, чем в худшую сторону	Учеба повлияла в лучшую сторону
Режим дня					
Финансовое положение					
Трудовая деятельность на основной работе					
Отношения в семье					
Организация семейного досуга					
Посещение различных мероприятий, встречи с друзьями					
Другое .....					

9. Возникают ли у Вас сложности при организации самостоятельной работы?

- а) Да, возникают, и не мог с ними справиться
- б) Да, возникают, и мне было тяжело самостоятельно справиться с ними
- в) Да, возникают, и я справился с ними самостоятельно
- г) Нет, никаких сложностей не возникает
- д) Затрудняюсь ответить
- е) Другое

10. Если у Вас возникают сложности при организации самостоятельной работы, то с какими именно сложностями Вы сталкиваетесь?

---



---

11. Как, по Вашему мнению, ДО повлияло на развитие Вашего личного потенциала?

- а) Никак не повлияло на развитие личного потенциала
- б) Повлияло очень мало на развитие личного потенциала
- в) Повлияло незначительно на развитие личного потенциала
- г) Повлияло значительно на развитие личного потенциала

д) Считаю, что ДО вообще не влияет на развитие личностного потенциала

е) Затрудняюсь ответить

ж) Другое \_\_\_\_\_

12. В какой степени учеба на факультете дистанционного обучения повлияла на Ваше личностное развитие?

Аспекты личностного развития	Учеба повлияла в худшую сторону	Учеба повлияла скорее в худшую, чем лучшую сторону	Учеба не повлияла на мою жизнь	Учеба повлияла скорее в лучшую, чем в худшую сторону	Учеба повлияла в лучшую сторону
Планирование своего дистанционного процесса обучения					
Организация самостоятельной работы учебного процесса					
Систематическая работа по индивидуальному плану					
Навыки работы с учебными материалами (классификация, систематизация, анализ, обобщение, порядок изучения дисциплин)					
Умение формулировать мысли в письменном виде					
Умения формулировать мысли в устном виде					
Развитие творческого мышления					
Развитие познавательной деятельности					
Другое .....					

13. Как Вы оцениваете свой уровень овладения навыками работы с учебной информацией (умение трансформировать усвоенный материал в новых условиях сознательно и оперативно)?

- а) отлично
- б) хорошо
- в) удовлетворительно
- г) неудовлетворительно
- д) затрудняюсь ответить
- е) Другое \_\_\_\_\_

14. Насколько хорошо, по Вашему мнению, осуществляется техническая поддержка Вашего обучения?

- а) отлично
- б) хорошо
- в) удовлетворительно
- г) неудовлетворительно
- д) затрудняюсь ответить
- е) Другое \_\_\_\_\_

15. Если техническая поддержка осуществляется неудовлетворительно, то перечислите, что Вас не устраивает?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16. Как Вы оцениваете интернет-трансляцию лекций и семинаров?

- а) отлично
- б) хорошо
- в) удовлетворительно
- г) неудовлетворительно
- д) затрудняюсь ответить
- е) Другое \_\_\_\_\_

17. Если Вас не устраивает интернет-трансляция лекций, то что именно не устраивает?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

18. Как Вы оцениваете качество интернет-занятий (семинаров, консультаций) по учебным дисциплинам?

- а) отлично
- б) хорошо
- в) удовлетворительно
- г) неудовлетворительно
- д) затрудняюсь ответить
- е) Другое \_\_\_\_\_

19. Если Вас что-то не устраивает в интернет-занятиях (семинарах, консультациях), то что именно не устраивает?

20. Насколько хорошо осуществляется информационное обеспечение Вашего образования?

- а) отлично
- б) хорошо
- в) удовлетворительно
- г) неудовлетворительно
- д) затрудняюсь ответить
- е) Другое \_\_\_\_\_

21. Если информационное обеспечение Вашего образования неудовлетворительно, то укажите, пожалуйста, в чем это заключается?

---

---

22. Насколько хорошо осуществляется психолого-педагогическая поддержка Вашего обучения?

- а) отлично
- б) хорошо
- в) удовлетворительно
- г) неудовлетворительно
- д) затрудняюсь ответить
- е) Другое \_\_\_\_\_

23. Если неудовлетворительно осуществляется психолого-педагогическая поддержка, то укажите, что Вас не устраивает?

---

---

24. Насколько хорошо осуществляется методическая поддержка Вашего обучения?

- а) отлично
- б) хорошо
- в) удовлетворительно
- г) неудовлетворительно
- д) затрудняюсь ответить
- е) Другое \_\_\_\_\_

25. Если неудовлетворительно осуществляется методическая поддержка, то укажите, что Вас не устраивает.

26. Удовлетворены ли Вы обратной связью с методистом (куратором) по дистанционному обучению?

- а) Да, считаю, что методист отлично работает
- б) Да, но думаю, что обратную связь можно усовершенствовать
- в) В целом я удовлетворен работой методиста
- г) Не удовлетворен качеством обратной связи с методистом
- д) Затрудняюсь ответить
- е) \_\_\_\_\_

27. Если Вы недовольны обратной связью с методистом (куратором) по дистанционному образованию, то укажите почему.

---

---

28. Как способствовало ДО развитию Вашей самостоятельности?

- а) Значительно способствовало развитию моей самостоятельности
- б) Способствовало в достаточной мере развитию моей самостоятельности
- в) Незначительно способствовало
- г) Никак не способствовало развитию моей самостоятельности
- д) Затрудняюсь ответить
- е) Другое \_\_\_\_\_

29. Как способствовало ДО развитию Ваших умений планировать свое время?

- а) Я научился хорошо и четко планировать свое время

- б) Я научился лучше планировать свое время, чем раньше
- в) Мне все еще сложно планировать свое время
- г) Я так и не научился планировать свое время
- д) Затрудняюсь ответить
- е) Другое \_\_\_\_\_

30. Перечислите (по степени важности) сложности, проблемы, трудности, которые возникали у Вас при планировании своего времени.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

31. Возникали ли у Вас технические сложности при работе с электронными учебными материалами на CD и DVD дисках:

	Трудности возникли	Трудности скорее возникли, чем не возникли	Трудности скорее не возникли, чем возникли	Трудности не возникли	Затрудняюсь ответить
Трудности работы с CD и DVD дисками					
Трудности изучения программной среды ОРОКС/Модус					
Трудности работы с электронными учебниками					
Трудности работы с видеокурсами лекций					
Трудности при инсталляции программ					
Трудности при запуске программ					
Трудности с разрешением экрана и настройками					
Другое .....					

32. Возникают ли у Вас сложности при работе с хрестоматийным материалом?

- а) Да, возникают, и я не могу справиться с ними самостоятельно
- б) да, возникают, и мне тяжело самостоятельно справиться с ними
- в) Да, возникают, и я справился с ними самостоятельно
- г) Нет, никаких сложностей не возникает
- д) Затрудняюсь ответить
- е) Другое \_\_\_\_\_

33. Если у Вас возникали сложности при работе с хрестоматийным материалом, то укажите, какие именно сложности возникали?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

34. Оцените, пожалуйста, навигацию в учебных материалах (текст, гиперссылки, перекрестные ссылки) ДО?

- а) отлично
- б) хорошо
- в) удовлетворительно
- г) неудовлетворительно
- д) затрудняюсь ответить
- е) Другое \_\_\_\_\_

35. Для разрешения различных трудностей в процессе дистанционного обучения к кому Вы обращались?

- а) к декану факультета дистанционного обучения
- б) к преподавателям факультета дистанционного обучения
- в) к сотрудникам деканата факультета дистанционного обучения
- г) к студентам и одногруппникам факультета дистанционного обучения
- д) к преподавателям МГППУ
- е) к студентам МГППУ
- ж) к друзьям
- з) к коллегам по работе
- и) Другое \_\_\_\_\_

36. Как Вы можете оценить уровень понимания Вами учебного материала в рамках ДО? (язык изложения материала, его стилистику, сложность содержания)

- а) отличный
- б) хороший
- в) удовлетворительный
- г) неудовлетворительный
- д) затрудняюсь ответить
- е) Другое \_\_\_\_\_

37. Какого рода задания помогают Вам в процессе обучения лучше усвоить изложенный в рамках ДО материал?

---

---

38. Возникают ли у Вас сложности в нахождении нужной учебной информации (терминов, определений, научных понятий, справок)?

- а) Да, возникают, и я не могу справиться с ними самостоятельно
- б) Да, возникают, и мне тяжело самостоятельно справиться с ними
- в) Да, возникают, и я справился с ними самостоятельно
- г) Нет, никаких сложностей не возникает
- д) Затрудняюсь ответить
- е) Другое \_\_\_\_\_

39. Если возникают сложности с нахождением необходимой учебной информации, то какие именно сложности возникают?

---

---

40. Были ли промежуточные контрольные задания (тесты, контрольные работы) в рамках обучения по ДО сложными?

- а) Нет, задания сложными не были
- б) Да, несколько заданий вызвало затруднения
- в) Да, почти все задания были сложными
- г) Да, было очень много сложных заданий
- д) Затрудняюсь ответить
- е) Другое \_\_\_\_\_

41. По каким учебным дисциплинам промежуточные контрольные задания были наиболее сложными (перечислите, пожалуйста)?

---

---

42. По каким учебным дисциплинам промежуточные контрольные задания были наиболее легкими (перечислите, пожалуйста)?

---

---

43. Если промежуточные контрольные задания были трудными, то в чем, по Вашему мнению, состояла сложность?

44. Какие задания вызывали и вызывают у Вас наибольшие сложности?

---

---

45. Как Вы оцениваете характер общения с Вами следующих сотрудников факультета (для бюджетных студентов)?

	Чистовский Д.И.	Быстрова И.В.	Извольская А.А.
5 - отлично			
4 - хорошо			
3 - удовлетворительно			
1 - затрудняюсь ответить			

46. Как Вы оцениваете характер общения с Вами следующих сотрудников факультета (для коммерческих студентов)?

	Айсмонтас Б.Б.,	Кузнецова И.Н.	Курлаева Е.И.
5 - отлично			
4 - хорошо			
3 - удовлетворительно			
1 - затрудняюсь ответить			

47. Как Вы оцениваете характер общения с Вами следующих сотрудников факультета?

	Адинягулов И.	Кубанин М.	Игнашев С.Ю.
5 - отлично			
4 - хорошо			
3 - удовлетворительно			
1 - затрудняюсь ответить			

48. О чем, по Вашему мнению, мы Вас не спросили?

49. Насколько Вам известно, деканат постоянно инициирует новые проекты. Очень большое значение среди них придается тем, которые предложены самими студентами. Какие предложения имеются у Вас? Согласны ли Вы возглавить

---

---

50. Ваши ФИО (если не возражаете)

---

---

Благодарим Вас за Ваши ответы. Они помогут нам более эффективно построить наши отношения, организовать работу факультета. Мы обязательно учтем все Ваши предложения и замечания.

О результатах опроса мы вас обязательно проинформируем. Кроме того, на основе ваших ответов и рекомендаций будет составлен план мероприятий по совершенствованию работы факультета. Об этом мы также дополнительно сообщим вам.

Деканат ФДО

## Результаты кластерного анализа по мотивации достижения успеха

Методика	Шкалы	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3	Различия 1-2	Различия 2-3	Различия 3-1	Значимость различий (Н-кр. Крускала-Уолиса)
	Успеваемость	13,3724 (высокий уровень)	11,8647 (средний уровень)	10,056 (низкий уровень)	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	H=79,36 ***
САТ	Шкала Ориентации во времени	10,52	9,81	10,08				-
	Шкала Поддержки	54,28	49,65	50,76				-
	Шкала Ценностной Ориентации	13,2	12,42	13,08				-
	Шкала Гибкости поведения	15,04	13,74	14,16				-
	Шкала Сензитивности	6,88	6,67	6,28				-
	Шкала Спонтанности	8,08	7,88	8				-
	Шкала Самоуважения	10,48	9,81	10,16				-
	Шкала Самопринятия	12,84	11,67	11,92				-
	Шкала Представлений о природе человека	6,84	5,4	5,68	U=280,5 ***		U=191,5 **	H=11,495 ***
	Шкала Синергии	4,12	3,91	4,16				-
	Шкала Принятия агрессии	8,24	7,58	7,56				-
	Шкала Контактности	11,72	10,98	11,88				-
	Шкала Познавательных потребностей	5,68	5,3	5,96				-
	Креативности	8,08	6,95	8,72	U=390*	U=288,5 **		H=10,932 **
ССПМ	Шкала планирования	5,16	4,95	4,96				-
	Шкала моделирования	5,96	5,7	6,16				-
	Шкала программирования	6,36	5,53	6,2	0,042 U=380,5*			H=5,690 **
	Шкала оценки результатов	6,12	5,79	5,76				-
	Шкала гибкости	6,6	5,77	6,84	U=367*	U=351*		H=8,142*
	Шкала самостоятельности	5,36	5,07	5,32				-

	Шкала Общего уровня саморегуляции	29,68	27,28	29,44	U=373*	U=384*		H=6,044*
УСК	Шкала общей интернальности	31,56	28,56	29,52	U=343,5**			H=5,931*
	Шкала интернальности в области достижений	9,44	8,47	8,32	U=381*		U=206*	H=5,372*
	Шкала интернальности в области неудач	8	8,14	8,16				-
	Шкала интернальности в семейных отношениях	6,96	6,09	6,68				-
	Шкала интернальности в области производственных отношений	5,76	5,37	5,16				-
	Шкала интернальности в области межличностных отношений	3,24	3,02	2,96				-
	Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни	3,16	2,81	2,72				-
		Мотивация достижения	14,56	13,09	14,76			
Мотивы учебной деятельности	Шкала 1. Коммуникативные мотивы	3,08	3,09	3,64		U=299,5**	U=177,5**	H=12,741**
	Шкала 2. Мотивы избегания	1,68	1,93	2,4		U=336,5**	U=140**	H=15,584***
	Шкала 3. Мотивы престижа	2,08	2,16	2,56				-
	Шкала 4. Профессиональные мотивы	3,68	3,72	3,8				-
	Шкала 5. Мотивы творческой самореализации	3,76	3,65	3,92				-
	Шкала 6. Учебно-познавательные мотивы	2,96	3,19	3,56		U=353,5**	U=153,5***	H=13,918***
	Шкала 7. Социальные мотивы	2,4	2,63	3,12		U=326**	U=162**	H=13,918***

Примечания: U – U-критерий Манна-Уитни; H – H - критерий Крускала-Уоллиса

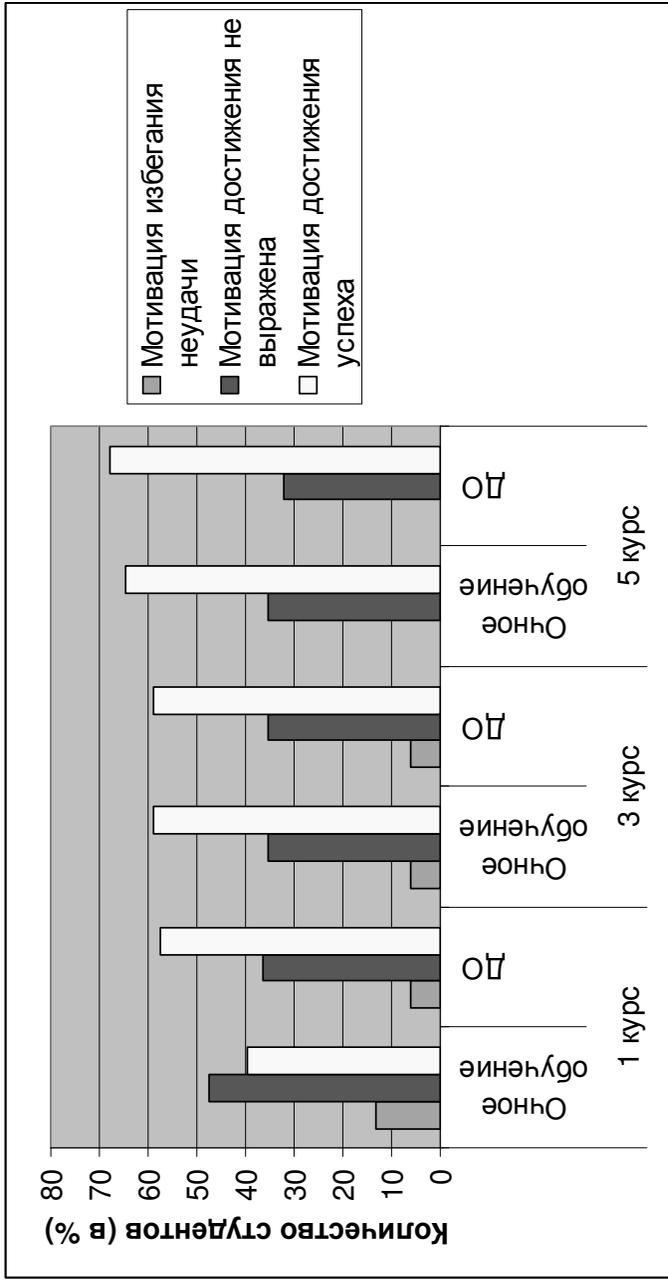


Рис. 3. 1. Показатели мотивации достижения студентов очной и дистанционной форм обучения 1, 3 и 5 курсом

Приложение 4

Таблица 4.1 Сравнительный анализ учебных мотивов у студентов 1, 3 и 5 курсов очного обучения (ОО) и студентов дистанционного обучения (ДО)

Виды учебных мотивов	1 курс			3 курс			1-3 ОО	1-3 ДО	5 курс			3-5 ОО	3-5 ДО	Общие показатели по всей выборке респондентов		Различия
	ОО	ДО	Различия	ОО	ДО	Различия			Очное	ДО	Различия			Очное обучение	ДО	
Шкала 1. Коммуникативные мотивы	2,97	3,52	U=374*	3,49	3,09	U=406*	U=471,5*	U=304*	3,13	3,1		U=369**		3,19	3,23	
Шкала 2. Мотивы избегания	1,87	2,16	U=412,5*	2,03	1,79			U=360*	1,97	2				1,95	1,98	
Шкала 3. Мотивы престижа	2,18	2,52		2,57	1,97	U=367,5*	U=495,5*	U=324*	2,48	2,27		U=379**		2,4	2,24	
Шкала 4. Профессиональные мотивы	3,47	3,87		3,83	3,79				3,65	3,5		U=392,5*		3,64	3,73	
Шкала 5. Мотивы творческой самореализации	3,55	3,97		3,54	3,85				3,71	3,47		U=345*		3,6	3,77	
Шкала 6. Учебно-познавательные мотивы	3,11	3,58	U=409*	3,4	3,06	U=420*		U=285*	3,35	3,03				3,28	3,22	
Шкала 7. Социальные мотивы	3,08	2,71		3,09	2,68	U=412*			4,61	2,67		U=381,5*		3,54	2,68	U=3934,0*

Примечания: Уровень значимости различий: \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ ; U – U – критерий Манна-Уитни

Влияние саморегуляции на успеваемость и мотивацию достижения успеха студентов  
ДО

	Уровни показателей саморегуляции	N	Успеваемость	Различие	Мотивация достижения	Различие
Планирование	Низкий	20	11,70		12,80	10,495*
	Средний	50	11,83		13,64	
	Высокий	23	11,75		15,57	
Моделирование	Низкий	9	11,36		11,67	7,875*
	Средний	45	11,85		13,71	
	Высокий	39	11,80		14,72	
Программирование	Низкий	18	11,98	5,924*	12,78	
	Средний	63	11,59		14,32	
	Высокий	12	12,51		13,67	
Оценивание результатов	Низкий	4	11,29		11,50	
	Средний	54	11,63		13,59	
	Высокий	35	12,07		14,74	
Гибкость	Низкий	17	11,40	5,948*	12,76	
	Средний	49	12,10		14,00	
	Высокий	27	11,45		14,56	
Самостоятельность	Низкий	20	11,95		13,70	
	Средний	44	11,80		14,16	
	Высокий	29	11,64		13,76	
Общий уровень развития	Низкий	14	11,17		12,14	8,703*
	Средний	63	11,99		13,97	
	Высокий	16	11,52		15,38	

Примечания: Уровень значимости различий: -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ ; Н – Н - критерий Крускала-Уоллиса

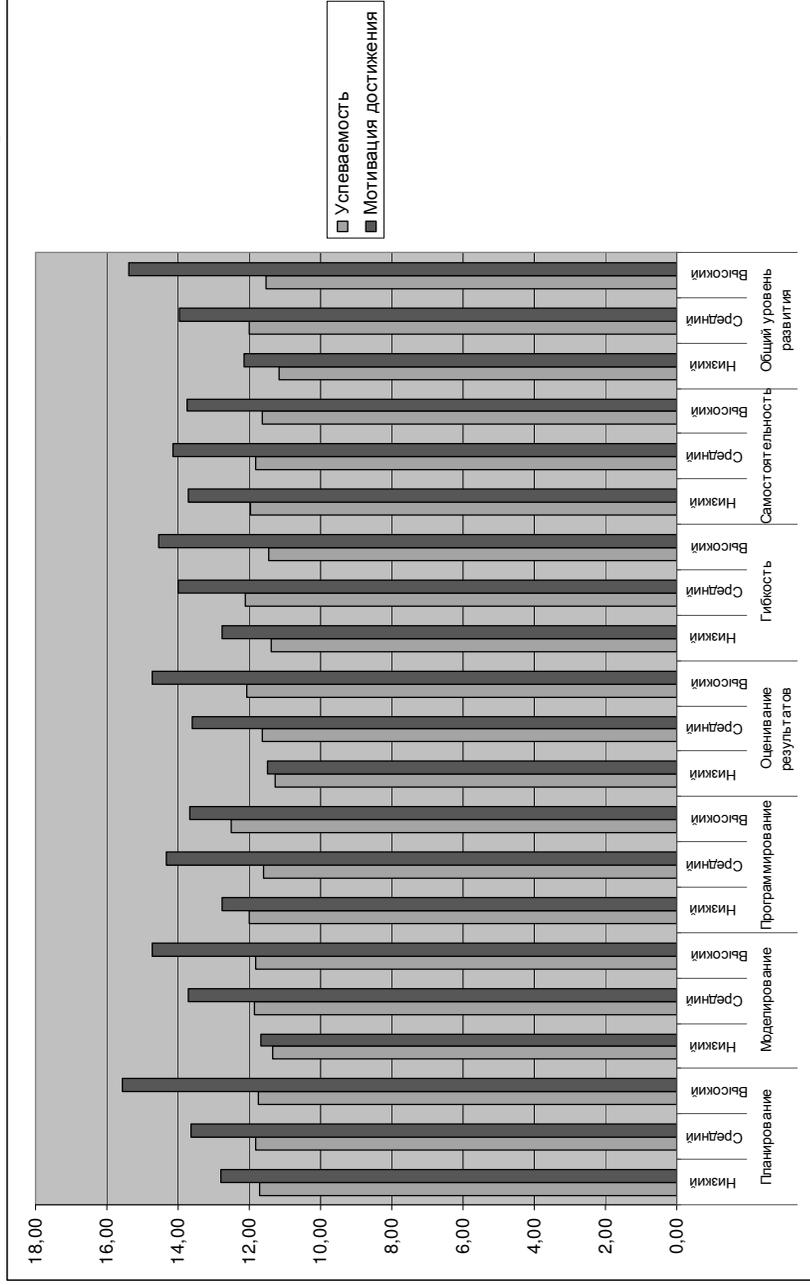


Рис. 6.1 Влияние саморегуляции на успеваемость и мотивацию достижения успеха у студентов ДО

Личностные особенности студентов ДО в зависимости от мотивации достижения успеха  
(по кластерному анализу)

Мотивация достижения успеха (МДУ)	Шкалы	Низкий (8,33)	Средний (13,25)	Высокий (16,97)	Различия (между уровнями)
	Мотивация достижения	8,33	13,25	16,97	H=76.068**
	Успеваемость	12,07	11,64	11,89	
Самоактуализационный тест (САТ)	Ориентации во времени	10,58	9,96	10,06	
	Поддержки	46,50	50,94	53,27	
	Ценностной Ориентации	10,92	12,58	13,82	H=6.854*
	Гибкости поведения	13,08	14,40	14,33	
	Сензитивности	6,42	6,50	6,88	
	Спонтанности	6,42	8,10	8,33	
	Самоуважения	8,75	9,83	10,94	H=6.925*
	Самоприятия	11,67	12,19	12,00	
	Представлений о природе человека	5,17	5,63	6,45	
	Синергии	3,83	3,92	4,27	
	Принятия агрессии	6,00	8,00	8,03	H=7.578*
	Контактности	9,33	11,58	11,94	H=8.209*
	Познавательных потребностей	4,67	5,65	5,82	
Креативности	6,75	7,48	8,45		
Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)	Планирования	4,25	4,63	5,85	H=10.496*
	Моделирования	4,83	5,71	6,55	H=8.143*
	Программирования	5,33	5,83	6,30	
	Оценки результатов	5,25	5,73	6,30	H=6.155*
	Гибкости	5,50	6,15	6,76	
	Самостоятельности	5,58	5,27	5,00	
	Общего уровня саморегуляции	25,33	27,60	30,97	H=17.921**
Учебные мотивы студентов (УМ)	Коммуникативные мотивы	3,00	3,19	3,39	
	Мотивы избегания	2,00	1,96	2,03	
	Мотивы престижа	2,33	2,23	2,24	
	Профессиональные мотивы	3,50	3,69	3,88	
	Мотивы творческой самореализации	3,33	3,71	3,97	
	Учебно-познавательные мотивы	2,92	3,19	3,39	H=6.410*
	Социальные мотивы	2,58	2,75	2,67	
Уровень субъективного контроля (УСК)	Общей интернальности	28,08	29,48	30,39	
	Интернальности в области достижений	7,67	8,38	9,52	H=6.417*
	Интернальности в области неудач	8,17	7,92	8,36	
	Интернальности в семейных отношениях	6,17	6,17	7,06	H=6.137*
	Интернальности в области производственных отношений	5,75	5,25	5,55	
	Интернальности в области межличностных отношений	2,75	3,15	3,06	
	Интернальности в отношении здоровья и болезни	2,58	2,85	3,03	

Примечания: Уровень значимости различий: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; H – H-критерий Крускала-Уоллиса

Личностные особенности студентов очного обучения в зависимости от мотивации достижения успеха (по кластерному анализу)

Мотивация достижения успеха (МДУ)		Низкий (8,14)	Средний (13,4)	Высокий (17,12)	Различия (между уровнями)
	Мотивация достижения	8,14	13,4	17,12	H=84.70**
	Ориентации во времени	7,73	8,44	8,92	
Самоактуализационный тест (САТ)	Поддержки	47,64	49,35	51,42	
	Ценностной Ориентации	11,73	12,85	13,15	
	Гибкости поведения	13,5	12,18	13,38	
	Сензитивности	7,09	7,13	7,46	
	Спонтанности	7,27	8,09	7,88	
	Самоуважения	8,23	9,85	10,54	H=6.29*
	Самопринятия	9,77	10,38	11,54	
	Представлений о природе человека	5,27	5,53	5,85	
	Синергии	4,00	3,89	3,96	
	Принятия агрессии	8,55	8,4	8,5	
	Контактности	10,55	10,18	11,5	
Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)	Планирования	4,55	5,05	6,23	H=9.80*
	Моделирования	4,55	5,6	6,31	H=10.91*
	Программирования	5,27	5,82	6,54	H=6.33*
	Оценки результатов	5,45	5,6	6,54	H=8.01*
	Гибкости	5,68	6,65	7,35	H=8.00*
	Самостоятельности	4,77	5,53	5,46	
	Общего уровня саморегуляции	26,05	28,42	32,15	H=18.81**
Учебные мотивы студентов (УМ)	Коммуникативные мотивы	3,00	3,18	3,38	
	Мотивы избегания	1,95	1,93	2	
	Мотивы престижа	2,09	2,36	2,58	
	Профессиональные мотивы	3,36	3,65	3,77	
	Мотивы творческой самореализации	3,55	3,64	3,54	
	Учебно-познавательные мотивы	3,14	3,24	3,42	
	Социальные мотивы	2,95	2,96	4,15	
Уровень субъективного контроля (УСК)	Общей интернальности	25,18	28,27	29,92	H=7.53*
	Интернальности в области достижений	7,41	8,4	9,65	H=10.93*
	Интернальности в области неудач	7,5	7,82	8,23	
	Интернальности в семейных отношениях	6,41	5,71	6,19	
	Интернальности в области производственных отношений	5,32	5,07	5,35	
	Интернальности в области межличностных отношений	2,91	3,24	3,69	
	Интернальности в отношении здоровья и болезни	3,00	2,71	2,85	

Примечания: Уровень значимости различий: \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ ; H – H - критерий Крускала-Уоллиса

## Результаты кластерного анализа по мотивации достижения успеха

	Низкий уровень МДУ	Средний уровень МДУ	Высокий уровень МДУ	Различия
Мотивация достижения	8,33	13,25	16,96	H=76.068***
Успеваемость	12,06	11,63	11,89	
Ориентации во времени	10,58	9,95	10,06	
Поддержки	46,50	50,93	53,27	
Ценностной Ориентации	10,91	12,58	13,81	H=6,854*
Гибкости поведения	13,08	14,39	14,33	
Сензитивности	6,41	6,50	6,87	
Спонтанности	6,41	8,10	8,33	
Самоуважения	8,75	9,83	10,93	H=6,925*
Самопринятия	11,66	12,18	12	
Представлений о природе человека	5,16	5,62	6,45	
Синергии	3,83	3,91	4,27	
Принятия агрессии	6,00	8,00	8,03	H=7.578*
Контактности	9,33	11,58	11,93	H=8.209*
Познавательных потребностей	4,66	5,64	5,81	
Креативности	6,75	7,47	8,45	
Планирования	4,25	4,62	5,84	H=10,496**
Моделирования	4,83	5,70	6,54	H=8,143*
Программирования	5,33	5,83	6,30	
Оценки результатов	5,25	5,72	6,303	H=6,155*
Гибкости	5,50	6,14	6,75	
Самостоятельности	5,58	5,27	5	
Общего уровня саморегуляции	25,33	27,60	30,96	H=17,921***
Коммуникативные мотивы	3,00	3,18	3,39	
Мотивы избегания	2,00	1,95	2,03	
Мотивы престижа	2,33	2,22	2,24	
Профессиональные мотивы	3,50	3,68	3,87	
Мотивы творческой самореализации	3,33	3,70	3,96	
Учебно- познавательные	2,91	3,18	3,39	H=6,410*

мотивы				
Социальные мотивы	2,58	2,75	2,66	
общей интернальности	28,08	29,47	30,39	
Интернальности в области достижений	7,66	8,37	9,51	H=6,417*
Интернальности в области неудач	8,16	7,91	8,36	
Интернальности в семейных отношениях	6,16	6,16	7,06	H=6,137*
Интернальности в области производственных отношений	5,75	5,25	5,54	
Интернальности в области межличностных отношений	2,75	3,14	3,06	
Интернальности в отношении здоровья и болезни	2,58	2,85	3,03	

Примечания: Уровень значимости различий: \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* -  $p \leq 0,001$ ; H – H - критерий Крускала-Уоллиса

Личностные особенности студентов ДО в зависимости от общего уровня саморегуляции  
(по кластерному анализу)

Общего уровня саморегуляции и (ОУ)		Низкий (19,10)	Средний (26,69)	Высокий (32,66)	Различия (между уровнями)
	Общего уровня саморегуляции	19,10	26,69	32,66	H=76,12 **
	Успеваемость	11,30	12,00	11,67	
Мотивация достижения успеха (МДУ)	Мотивация достижения	12,60	13,12	15,10	H=11,53 *
Самоактуализационный тест (САТ)	Ориентации во времени	9,60	10,29	9,98	
	Поддержки	51,00	49,76	52,71	
	Ценностной Ориентации	12,70	12,05	13,61	
	Гибкости поведения	12,50	14,67	14,15	
	Сензитивности	7,30	6,31	6,78	
	Спонтанности	7,80	7,71	8,27	
	Самоуважения	9,50	9,40	10,93	
	Самопринятия	10,90	12,33	12,05	
	Представлений о природе человека	5,80	5,71	6,02	
	Синергии	4,00	3,86	4,22	
	Принятия агрессии	8,30	7,10	8,29	H=6,87*
	Контактности	10,60	11,00	12,05	
	Познавательных потребностей	5,50	5,43	5,76	
Креативности	7,80	7,21	8,24		
Учебные мотивы студентов (УМ)	Коммуникативные мотивы	3,10	3,05	3,46	H=7,98*
	Мотивы избегания	2,20	1,86	2,07	
	Мотивы престижа	2,10	2,17	2,37	
	Профессиональные мотивы	3,70	3,64	3,83	
	Мотивы творческой самореализации	3,70	3,50	4,02	H=10,45 *
	Учебно-познавательные мотивы	3,10	3,07	3,41	H=7,89*
	Социальные мотивы	2,40	2,60	2,88	
Уровень субъективного контроля (УСК)	Общей интернальности	26,60	28,60	31,41	H=7,87*
	Интернальности в области достижений	7,20	8,52	9,22	
	Интернальности в области неудач	8,30	8,14	8,02	
	Интернальности в семейных отношениях	5,70	6,29	6,88	
	Интернальности в области производственных отношений	5,40	5,36	5,49	
	Интернальности в области межличностных отношений	2,40	3,14	3,15	
	Интернальности в отношении здоровья и болезни	2,50	2,83	3,02	

Примечания: Уровень значимости различий: \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ ; H – H - критерий Крускала-Уоллиса

Личностные особенности студентов очного обучения в зависимости от общего уровня саморегуляции (по кластерному анализу)

Общего уровня саморегуляции (ОУ)		Низкий (21,22)	Средний (28,36)	Высокий (34,06)	Различия (между уровнями)
	Общего уровня саморегуляции	21,22	28,36	34,06	N=85,03**
Мотивация достижения успеха (МДУ)	Мотивация достижения	10,33	13,17	14,97	N=20,39**
Самоактуализационный тест (САТ)	Ориентации во времени	7,78	8,38	8,90	
	Поддержки	50,06	48,02	51,65	
	Ценностной Ориентации	12,39	12,31	13,45	
	Гибкости поведения	13,06	12,51	12,90	
	Сензитивности	7,39	7,04	7,39	
	Спонтанности	8,28	7,47	8,29	
	Самоуважения	7,94	9,60	10,74	N=10,17*
	Самопринятия	9,89	10,05	11,71	
	Представлений о природе человека	5,50	5,53	5,68	
	Синергии	4,11	3,91	3,90	
	Принятия агрессии	9,39	8,00	8,77	
	Контактности	10,89	10,04	11,35	
	Учебные мотивы студентов (УМ)	Познавательных потребностей	5,72	5,49	5,39
	Креативности	7,78	7,09	7,39	
	Коммуникативные мотивы	3,00	3,29	3,00	
	Мотивы избегания	1,94	2,04	1,81	
	Мотивы престижа	2,22	2,40	2,19	
	Профессиональные мотивы	3,44	3,69	3,55	
	Мотивы творческой самореализации	3,61	3,53	3,71	
	Учебно-познавательные мотивы	3,11	3,36	3,13	
	Социальные мотивы	2,83	3,05	2,94	
Уровень субъективного о контроле (УСК)	Общей интернальности	25,94	28,16	29,03	
	Интернальности в области достижений	7,89	8,55	8,84	
	Интернальности в области неудач	8,22	7,60	8,06	
	Интернальности в семейных отношениях	6,72	5,65	6,06	
	Интернальности в области производственных отношений	5,44	5,16	5,10	
	Интернальности в области межличностных отношений	3,39	3,16	3,42	
	Интернальности в отношении здоровья и болезни	3,33	2,82	2,42	N=7,86*

Примечания: Уровень значимости различий: \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ ; N – N - критерий Крускала-Уоллиса

Личностные особенности студентов ДО в зависимости от уровня общей интернальности  
(по кластерному анализу)

Общей интернальности и (Ию)		Низкий (20.94)	Средний (30.09)	Высокий (36.83)	Различия (между уровнями)
	Общей интернальности	20.94	30.09	36.83	H= 69.91**
	Успеваемость	11,18	11,91	11,99	
Самоактуализационный тест (САТ)	Мотивация достижения	12,94	14,12	14,33	
	Ориентации во времени	10,00	9,82	10,94	
	Поддержки	50,06	50,96	53,06	
	Ценностной Ориентации	12,00	12,68	14,00	
	Гибкости поведения	14,89	13,93	14,39	
	Сензитивности	6,33	6,67	6,78	
	Спонтанности	7,94	7,74	8,72	
	Самоуважения	9,28	9,98	11,22	
	Самопринятия	11,61	11,89	13,00	
	Представлений о природе человека	4,72	6,04	6,44	H= 9.13*
	Синергии	3,61	4,09	4,28	
	Принятия агрессии	8,17	7,74	7,39	
	Контактности	11,56	11,32	11,61	
Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)	Познавательных потребностей	5,11	5,42	6,56	H= 9.49*
	Креативности	7,61	7,51	8,56	
	Планирования	3,61	5,19	5,83	H= 11.15*
	Моделирования	5,56	5,91	6,17	
	Программирования	5,33	5,91	6,61	
	Оценки результатов	5,50	5,86	6,28	
Учебные мотивы студентов (УМ)	Гибкости	5,78	6,28	6,78	
	Самостоятельности	5,56	5,09	5,28	
	Общего уровня саморегуляции	25,83	28,60	30,89	H= 8.87*
	Коммуникативные мотивы	3,00	3,32	3,22	
	Мотивы избегания	1,94	2,09	1,72	
	Мотивы престижа	2,44	2,25	2,06	
	Профессиональные мотивы	3,67	3,70	3,89	
	Мотивы творческой самореализации	3,44	3,75	4,06	
	Учебно-познавательные мотивы	3,17	3,26	3,17	
	Социальные мотивы	2,78	2,70	2,61	

Примечания: Уровень значимости различий: \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ ; H – H - критерий Крускала-Уоллиса

Личностные особенности студентов очного обучения в зависимости от уровня общей интернальности (по кластерному анализу)

Общей интернальности (Io)		Низкий (18,50)	Средний (26,20)	Высокий (33,51)	Различия (между уровнями)
	Общей интернальности	18,50	26,20	33,51	H= 87.32**
	Мотивация достижения	11,88	12,36	14,58	H= 10.39*
Самоактуализационный тест (САТ)	Ориентации во времени	7,63	8,64	8,51	
	Поддержки	46,19	49,29	50,84	
	Ценностной Ориентации	11,25	12,44	13,42	H= 6.45*
	Гибкости поведения	12,50	12,58	12,95	
	Сензитивности	7,00	7,20	7,28	
	Спонтанности	6,88	7,87	8,21	
	Самоуважения	8,13	9,76	10,12	H= 6.55*
	Самопринятия	9,44	10,80	10,63	
	Представлений о природе человека	4,75	5,58	5,86	H= 6.63*
	Синергии	4,00	3,82	4,05	
	Принятия агрессии	8,00	9,02	8,07	
	Контактности	9,50	10,78	10,77	
Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)	Познавательных потребностей	5,56	5,33	5,65	
	Креативности	7,56	7,16	7,35	
	Планирования	5,25	5,24	5,19	
	Моделирования	4,75	5,62	5,81	
	Программирования	5,56	5,67	6,16	
	Оценки результатов	5,06	5,80	6,09	
	Гибкости	6,00	6,20	7,26	H= 8.66*
Учебные мотивы студентов (УМ)	Самостоятельности	5,19	5,73	5,05	
	Общего уровня саморегуляции	26,88	28,87	29,51	
	Коммуникативные мотивы	3,00	3,13	3,23	
	Мотивы избегания	2,13	2,13	1,70	
	Мотивы престижа	2,31	2,44	2,16	
	Профессиональные мотивы	3,31	3,53	3,79	H= 7.57*
	Мотивы творческой самореализации	3,56	3,56	3,65	
Учебно-познавательные мотивы	3,19	3,22	3,30		
Социальные мотивы	2,94	2,93	3,05		

Примечания: Уровень значимости различий: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; H – H - критерий Крускала-Уоллиса

## Аннотация на английском языке

### **Personal and motivational aspects of students studying in traditional face-to-face system and distance education system**

**Introduction:** We are living in the age of hyper change, and Information and Communication Technologies (ICTs) have contributed considerably in this change, and these are directly connected with higher education, which is devoted to develop individual with creativity, competitiveness, and high professional and ethical standards, which are the utmost requirements of the competitive job market. It is necessary to form important cultural and professional competencies in order for developing individuals according to new standard of higher professional education. This leads to new requirements for both educational processes and students themselves. For successful learning, in addition to cognitive abilities, it is necessary to have the following qualities: responsibility, independence (autonomy), organization (which indicates an increase in the volume of students' independent works), communicative abilities and high achievement motivation. All of these qualities are essential for creating and developing an individual, which will help him to find his own place in the society and be successful in the chosen profession. Ability to self-development, development of one's qualifications and mastery skills, is considered as one the vital factors in the new education standard. Development of personal potential is the principal of contemporary paradigm of education, which is connected with self-development, self-education, self-actualization, self-regulation in educational process, and motivation in professional development in student's life.

Development of the above given qualities is difficult without the development of new technologies in higher professional education, including distance education (DE). In addition to that, according to new educational standard, it is necessary to create optimal condition for self-development of students when higher education is implemented with the help of distance education technologies. The didactics of distance education is initially based on the active role of students, internal motivation, and conscious wish to get necessary knowledge, which implies a certain level of

achievement, and intellectual and personal development. It will be difficult for a student to continue education in distance without having the following qualities of Subjective development: self-management, self-control, self-regulation, internal locus of control, culture of intellectual labor, etc.

Thus, in order to increase the effectiveness of education, it is necessary to study the personal and motivational characteristics of students studying with the help of distance education technologies.

**Importance of the study:** The analysis of the current Russian literature on the topic has shown that the psychology of distance education has not yet been developed, it is in the process of development. Only a few years ago, psychologists and experts in DE have begun to pay more attention to the subject, but in general, in their studies, they considered separate aspects of psycho-pedagogy in computerization (Mashbitch, 1988; Petrovski and Nichev, 1987; Aysmontas, 2004) (Е.И. Машбиц, 1988; А.В. Петровский, Н.Н. Нечаев, 1987; Айсмонтас Б.Б., 2004); interrelationship among participants of educational process (Skivski and Holina, 1999) (Э.Г. Скибицкий, Л.И. Холина, 1999); new relationship of “human-machine” (Harchenko) (В.В.Харченко); psychological problems arise in the distance education process (Soldatkin, 2002) (В.И. Солдаткин и др., 2002); specialty of perception (Manushin, 2000, 2001) ((Э.А. Манушин, 2000, 2001); motivational sphere of educational activities of students and use of modified copyright tests of Д. Джексона, В. Гарбузова, И. Сенина (Bolov et al., 2000) (В.Т. Волов и др., 2000); problem of psycho-cognitive barrier (Pilipenko and Marhavskaya, 2001) (А.И. Пилипенко, Н.В. Мараховская, 2001); cognitive approach to education (Idiatulin, 2006) (В.С. Идиатулин, 2006); emotional factor of perception in educational materials (Isaev, 2008) (А.В. Исаев, 2008).

A number of researchers have studied various psychological, and psycho-pedagogical aspects of distance education and to name a few: the formation of readiness to professional activities with the help of distance education technologies Hramova (М.В. Храмова), professional self-determination of college students in distance education system Tihonova (Э.А. Тихонов), the formation of self-control as a personal quality of learners in distance education Ohlopkova (О.А. Охлопкова), specialty of

personal-oriented education with the help of distance technologies in additional professional education Kravchova (В.В. Кравцов), the realization of an individual approach in distance education Fadeeva (Т.А. Фадеева), and etc.

Various aspects of learner autonomy/independent work in distance education have been studied by the following researchers: Novikova (Э.Б. Новикова) – Organizational problems of independent work of students in distance education and the project method; Duvrovskaya (Ю.А. Дубровская) – pedagogical support for self-education of students in distance education; Abramov (С.М. Абрамов) – the genesis of self-education of students in distance education process; Jhdanova (Е.Г. Жданова) – pedagogical influence in formation of learner autonomy among students studying with the help of distance education technologies; Pochinalina (Л.Н. Починалина) – pedagogical support in independent works of university students studying in distance and etc.

It is clear from the above discussion that a comprehensive research is necessary to study the personal and motivational development of university students studying with the help of distance education technologies and identify their peculiarities compare with face-to-face students. A very few research have been carried out so far in the given field in spite of practical and theoretical importance, which encourage us to carry out a research on the topic: personal and motivational aspects of students studying in traditional face-to-face system and distance education system

### **Objectives of the study:**

- To conduct a literature review on the topic in order for learning personal and motivational characteristics/aspects of an individual in student life, and provide a psychological evaluation of the effectiveness of the distance education system, which promote the necessity and principles of this type of education in higher education.
- To evaluate and select the complex psycho-diagnostic techniques in order to identify personal and motivational characteristics of students in distance and face-to-face education.

- To reveal the differences of personal and motivational characteristics of students studying in distance and face-to-face.
- To identify the differences in dynamics of personal and motivational characteristics of students studying in distance and face-to-face.
- To reveal the interrelationship of personal and motivational characteristics of students studying in different forms of education.

**Research methodology:** A number of scientific methods such as colligation, comparison, theoretical analysis of philosophy, pedagogical and psychological literature, regulation and guidance documents issued by the government of Russian Federation; empirical methods: observation, discussion, interview, test, questionnaire; psychological methods: test and questionnaire.

**Psychological tests:** To reveal personal characteristics of students following tests, well-accepted and widely used in Russia and other countries, are used: **Self-actualization Test** (adapted and modified version of Personal Orientation Inventory developed by Everett Shostrom (Aloshina, Gozman, Jagik and Kruz) (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загик, М.В.Кроз); **Locus of control** (based on Rotter but adapted and modified for using in Russia) (Bajhina, Golinika, Atkin) (Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкина, А. М. Эткин); **Self-regulated behavior** by Marasanova (В.И. Моросанова). A test originally developed Ryan and Yakunin (А.А.Рян и В.А.Якунина) but modified by Badmaeva (Н.Ц.Бадмаевой) has been used to diagnose **academic motivation of students**. A test developed by А. А. Ряна. “**motivation to success or feature of failure**” has been used for diagnosing achievement motivation level of students.

**Data analysis:** Various descriptive and inferential statistical techniques have been used for analyzing the data by using statistical software SPSS 16.0. The method of analysis of nominative data (analysis of contingency tables ,  $\chi^2$  Pearson ), the method of correlation analysis (correlation coefficient  $r$ - Pearson), nonparametric methods of comparison samples ( H-Test of Kruskal –Wallis –tests for several independent

samples, Mann-Whitney U - two independent samples tests), and multivariate data analysis (Cluster analysis – Average Linkage).

**Empirical base of the study:** They study has been conducted at various faculties of the Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE) and at the faculty of Distance Education, and a total of 278 students have participated.

**Findings of the study:**

In the following few paragraphs we are going to present empirical research on personal and motivational aspects and academic performance of the student of psychology at the faculty of distance education and face-to-face.

The findings of the questionnaire, which was developed at the faculty of distance education of MSUPE, “influence of distance education technologies on personal development of students of psychology” are discussed. The questionnaire consists of 50 questions about different aspects of learning at the faculty (educational and methodological support, technical support, feedback, et.c). The survey was carried out online with the help of online survey program (www.surveymonkey.com) and 80 students of the distance education faculty participated in the survey.

On the question: "How do you think, distance education has influenced the development of your personal potential?" 70% students surveyed responded "influenced significantly" and only 12.5% said they "influenced slightly" (Table 1 ).

Table 1: Influence of the distance education on the personal development of students

№ п/п	Characteristics of distance education influence on personal development	Percentage (%)
1	No impact	2,5
2	Influenced very little	2,5
3	Influenced slightly	12,5
<b>4</b>	<b>Influenced significantly</b>	<b>70,0</b>
5	Distance education does not affect the development of individual potential	2,5
6	Difficult to answer	10.0

According to students surveyed, distance education has significantly influenced the planning process of their education, the organization of independent work, skills with the learning material (classification, organization, analysis, synthesis, the order of the discipline, etc.), the ability to articulate ideas in writing and speaking, the development of cognitive activity, the development of creative thinking, etc.

In the following paragraph, a brief comparative analysis of personal characteristics of students of face-to-face and distance education, the findings of various personal aspects, self-actualization, locus of control, self-regulation of students of face-to-face (105) and distance education (93) are discussed.

Table 2: Indicators of self-actualization level among face-to-face and distance students

№	Name of the scale	Maximum point	Face-to-face		Distance education		Significance
			Point	%	Point	%	
I	Time orientation	17	8,43	49,6	10,08	59,3	U=3186***
II	Support	91	49,45	54,3	51,38	56,5	
III	Self-actualization value	20	12,66	63,3	12,89	64,5	
IV	Behavior	24	12,72	53	14,21	59,2	U=3534***
V	Sensitivity	13	7,20	55,4	6,68	51,2	U=4033,5*
VI	Spontaneity	14	7,86	56,1	8,03	57,4	
VII	Self-esteem	15	9,65	64,3	10,14	67,6	
VIII	Self-acceptance	21	10,52	50,1	12,11	57,7	U=3698**
IX	Human_nature	10	5,57	55,7	5,89	58,9	
X	Synergy	7	3,94	56,3	4,07	58,1	
XI	Acceptance of aggression	16	8,47	52,9	7,77	48,6	U=3933,5*
XII	Sociability	20	10,58	52,9	11,40	57	U=4035,5*
XIII	Cognitive need	11	5,50	50	5,61	51	
XIV	Creativity	14	7,30	52,1	7,78	55,6	

\* -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* -  $p \leq 0,001$  (Mann-Whitney U)

When we rank the 14 scales of self-actualization test, self-acceptance is in the first place for students of both face-to-face and distance education. It indicates that

students in the both forms education capable to highly value their own merit, positive characteristics, and respect themselves for it.

The findings of the study indicate 13 out of 14 scales for both groups average score exceed 50%. However, students of the distance education exceed the face-to-face students in 12 scales. In addition to that, six statistically significant differences have been identified, where distance learners are outperforming their counterparts in four scales including “time orientation”(U=3186, p≤0,001) which is considered as one of the two main scales of self-actualization test. Average point in terms of percentage for distance learners is 10.08, which is 8.43 for face-to-face students. This confirms that students of the distance education are better at planning their time and evaluate adequately.

The findings of the psychological test “locus of control” are going to be discussed in the following section.

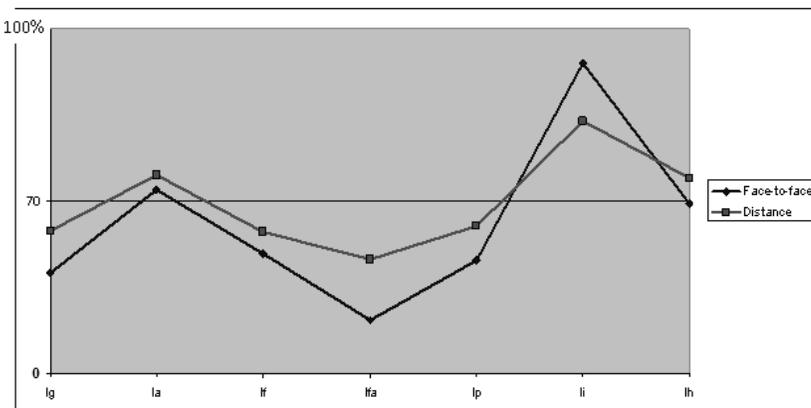


Figure: 1 Profile of seven parameters of the test ‘locus of control’ for students of face-to-face and distance education

Ig – Locus of control; Ia – LOC in terms achievement; If – LOC in terms of failure; Ifa – LOC in terms of family relationship; Ip – LOC in terms of productivity; Ii – LOC in terms of interpersonal relationship; Ih – LOC in terms of health and illness

First of all, in all seven scales average point is above 50%. Distance learners outperform face-to-face students in six out of seven parameters. It shows that students studying in distance with the help of distance education technology, work independently and gradually get used to that, as a result, they become more autonomous and take responsibility of their learning.

A significant difference is identified between the two groups in the scale “Locus of control” ( $U=4130$ ;  $p \leq 0,05$ ), where the average score for distance learners is 29.64 and for face-to-face it is 28.04. This confirms distance learners exhibit higher level of internal locus of control compares to their counterparts, where they consider most of the important events in their life are the result of their own actions, it explains that they control their life and consequently they take all the responsibility of their life on their own hand.

In the following section, correlation analysis of personal and motivational aspects of distance and face-to-face learners, are presented. A Pearson criterion is used for carrying out correlation analysis, which gives a correlation matrix. Correlation graphs are created with the help of correlation matrix. At first, correlation graphs are created, which shows the common traits of both groups of students based on correlations (Figure 2).

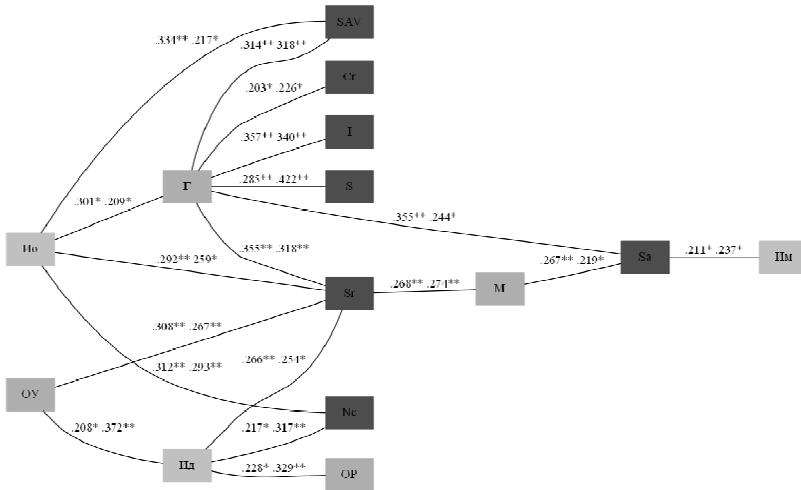


Figure 2: Common correlation graph of personal traits for distance and face-to-face learners

(Statistical significance \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ )

Annotation:

**Self-actualization test:** I - Support; SAV – Self-actualization value; S - Spontaneity; Sr – Self-esteem; Sa – Self-acceptance; Nc – Human nature; Cr - Creativity.

**Self-regulated behavior:** M - Modelling ; OP - Evaluation; Г - Flexibility; ОУ – Self-regulation general;

**Locus of control:** Ид – Locus of control ; Ид – LOC in terms of achievement; ИМ – LOC in terms of interpersonal relationship;

The analysis shows that distance learners have as many significant correlations as face-to-face learners in the scale of “flexibility” (7 positive correlation), “self-esteem” (5 positive correlation), “locus of control” (4 positive correlation), and “LOC in terms of achievement” (4 positive correlation).

Features of the student studying with the help of distance education technologies are presented by so called the “unique” correlation graph. The study shows that in this

case, the scale “LOC in terms of family relationship” has the highest number of six significant positive and one negative correlation with other parameters, “locus of control” (5 positive correlation), “flexibility” (4 positive correlation), “cognitive need” (4 positive correlation), “LOC in terms of achievement” (3 positive and 1 negative correlation).

Similarly, features of students studying in traditional system are presented by so called the “unique” correlation graph. In this case, the following scales have the highest number of significant correlation: “LOC in terms of interpersonal relationship” (5 positive correlation), “sociability” (4 positive and 1 negative), “self-actualization value” (4 positive correlation), “LOC in terms of failure” (4 positive correlation), “planning” (5 negative correlation), and “support” (3 positive and 1 negative correlation).

In this section, attention has been given to study various motivational aspects of academic activities of the distance and face-to-face learner. Firstly, difference in the level of achievement motivation has been presented (table 3)

Table 3: Comparative analysis of achievement motivation of students studying in the first, third, and fifth year of education in distance and face-to-face system (in %).

№ п/п		1 year		3 year		5 year		Common indicator of the sample population	
		F2F	DE	F2F	DE	F2F	DE	F2F	DE
1	Motivation to avoid failure	13,2	6,1	5,9	5,9	0	0	5,8	4,2
2	Achievement motivation not expressed	47,4	36,4	35,3	35,3	35,5	32,1	39,8	34,7
3	Achievement motivation for success	39,5	57,6	58,8	58,8	64,5	67,9	53,4	61,1

The study shows that majority of the face-to-face and distance students show strong achievement motivation for success. Students who exhibit motivation to avoid

failure are 5.8% and 4.2%, face-to-face and distance education respectively. In addition to that, achievement motivation not expressed for students studying in the traditional system is 5% higher than distance education. As a result, the analysis of the data shows statistically significant difference in the manifestation of achievement motivation for success: distance learners exhibit higher level compared to students of traditional system (at a significance level of  $p \leq 0,05$ ).

Professional motive and motive for creative self-realization are the most dominant motive for students of both types of education. However, distance learners exhibit higher level than face-to-face students (for face-to-face mean scores are 3.64 and 3.60 respectively and for distance education 3.73 and 3.77 respectively). This confirms that students with higher level of these motives like their chosen profession, they study in order to be successful in their future professional activities, to provide actual solution to the problem; they show higher level of determination to become a good professional in their field, to apply their acquired knowledge, ability and aptitude to their chosen profession, Moreover, they study because they want to learn new things, to involve in creative activities, and to contribute in the social development.

In addition to that, the study shows achievement motivation is associated with such personal development parameters as: “locus of control”, “planning”, “flexibility”, “self-esteem”, “self-actualization value”, “support”, and “locus of control in terms of achievement”.

Achievement motivation for success is strongly correlated with the level of self-regulation. As students with high level of self-regulation skill can independently, flexibly, and adequately react to the changing academic situation, they develop themselves and achieve their goals with high level of consciousness. In case of high level of achievement motivation for success, students able to formulate such type of self-regulation skills, which allow them to compensate the influence of personality traits, which create hindrance in achieving their goals. The higher the level of conscious self-regulation, the easier a person capture new types of activity, the more confident in unknown situations, and the more stable in his academic success. Students with a high level of motivation for success is characterized by the formation of the need for

conscious planning of activities, realistic, refined, hierarchical and stable plan, goals of the activity move forward independently. In addition to that, the higher the ability of self-evaluation in learning activities, which indicates the development and the adequacy of self-control, the formation and the stability of the subjective criteria for evaluation, the higher their academic performance. The ability to achieve such high results corresponds to a high level of subjective control over emotionally positive events. These students believe that all the best in their studies, they have achieved by themselves, and they are confident and able to go forward successfully to achieve their goals in the future. This can be achieved with the help of individual possibilities to take into account situations of educational activities and depending on it to define flexibly tactics of behavior. There is no doubt that, this is due to the ability of the student to appreciate their own merits, positive personality traits, self-esteem, recognition of the values inherent in self-actualizing personality.

In the final section, interrelationship of academic performance with personal and motivational aspects of the distance learner are discussed, the emphasis is given to the fact that the interrelationship of academic performance with personal and motivational aspects of the distance learner is one of the most important factors in studying personal and motivation aspects of the distance learner. As a result, the academic performance of only distance learners for the entire period of education prior to the study has been integrated into the research to find out the interrelationship with other personal and motivational aspects.

A cluster analysis is conducted with the data set to separate groups on academic performance for students studying in distance. By using this method, we identified three clusters (groups) of students on academic performance, cluster one – the average grade point (GPA) 13.37, cluster two – 11.86, cluster three – 10.06 (see the table 3).

Table 4: Clusters on academic performance of the distance

Number of cluster	Number of students	Average grading point	Minimum grading point	Maximum grading point	Standard deviation
1	25	13,3724	12,75	15,00	0,49419
2	25	11,8647	11,00	12,57	0,58764
3	43	10,056	8,94	10,89	0,46339

On the result of cluster analysis of the distance learner, cluster one is defined as “high performer”, cluster two “average performer”, cluster three “low performer”. The findings show that average values for the “high performer” (cluster one) exceed the corresponding parameters of the remaining groups (cluster two and three) of students: 9 out of 14 indicators in the “self-actualization test”, 5 out of 7 indicators in the “self-regulated behavior test”, and all 7 indicators in the “locus of control test”. Moreover, statistically significant differences are found in a number of scales. With the help of H-criteria of Kruskal-Wallis, it is revealed that among the three clusters exists significant differences in the following scales of “self-actualization test”: “human nature” ( $H=11,495$ ;  $p \leq 0,01$ ) and “creativity” ( $H=10,932$  при  $p \leq 0,05$ ). With the help of U-criteria Mann-Whitney, it is revealed that in the scale “creativity” exists significant difference between cluster two and three ( $U=288,5$ ;  $p \leq 0,001$ ), and in the scale “human nature” exists significant difference between cluster one and two ( $U=280,5$ ;  $p \leq 0,001$ ). Three statistically significant differences are found among three clusters in the “self-regulated behavior”: “programming” ( $H=5,690$ ;  $p \leq 0,05$ ), “flexibility” ( $H=8,142$ ;  $p \leq 0,05$ ), “level of self-regulation” ( $H=6,044$ ;  $p \leq 0,05$ ). In the “locus of control test”, average parameter for all scales are higher for “high performer” compare to other groups but no significant difference is found. This shows that “higher performers” are more active, independent at work, and have positive self-evaluation, which is associated with a strong self-confidence and patience to other people. These students believe that the success of their educational activities largely depend on themselves and their efforts. They consider themselves as the most important factor in organizing their own educational activities.

### **Conclusion:**

Distance education is an emerging trend and recent development in ICTs is fostering the growth of this area. A substantial number of researches have been carried out for the last decade and so to explore the effectiveness of distance education (comparative analysis), impact of various technological tools, instructional design, content development, pedagogical issues, and learners’ individual differences. Physical

and psychological separation of learners and teachers in distance education initiate various psycho-pedagogical issues and special attention must be given to accommodate this in content developments, pedagogical and instructional design. A very few attempts have been made to investigate such vital components of psycho-pedagogical issues as self-actualization, self-regulation, locus of control, and motivational aspects like academic and achievement motivation. The study reveals that students studying in the face-to-face and distance show similar pattern of personal development in the following properties: self-esteem, self-actualization value. Distance learners exhibit higher level of self-actualization and higher internal locus of control, no significant difference is found in the level of self-regulated behavior. Interestingly, no interrelationship is found between academic motivation and personal characteristics of students in the both forms of education. Achievement motivation for distance learners is higher than face-to-face; achievement motivation and various personal development characteristics are highly correlated for the student of the both forms of education. Finally, there are specific differences in the structure of academic motivation of students studying in the face-to-face and distance. Professional motive and creative self-realization motive are the most dominant motive for students studying in the both forms of education (face-to-face and distance). However, both motives are relatively higher for students studying in the distance.

**Айсмонгас Б.Б.  
Уддин Мд Актхер**

**ЛИЧНОСТНЫЕ  
И МОТИВАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ  
ОЧНОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ  
(СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ)**

**Монография**

Подписано в печать 02.04.2014 г.  
Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.  
Печать цифровая. Тираж 600 экз.  
Заказ № 45323.

Отпечатано в типографии «OneBook»  
ООО«Сам Полиграфист»  
129090, г. Москва, Протопоповский пер., д. 6.  
[www.onebook.ru](http://www.onebook.ru)