Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»
Уральский гуманитарный институт
Кафедра общей и социальной психологии

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ ПЕРЕД ГЭК
Зав. кафедрой общей и социальной
психологии

_____ Сыманюк Э.Э.
(подпись) (Ф.И.О.)
« _____ » _____ 2022 г.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Психологические особенности отношения к дистанционному обучению

Руководитель: Мальцев А.В., _____

канд. биол.н., доцент

Нормоконтролер: Буковей Т.Д. _____

Студент группы: УГИЗМ-395201 Охота Кристина _____

Валериевна _____

Екатеринбург
2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИХ ОТНОШЕНИЕМ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ.....	5
1.1 Психолого-педагогические особенности процесса дистанционного обучения.....	6
1.2 Отношение к дистанционному обучению в среде студентов и преподавателей.....	13
2. РЕЗУЛЬТАТЫ И АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ	24
2.1 Методики для исследования	25
2.1.1 Большая пятерка B5-10 (Big Five).....	25
2.1.2 Опросник «Шкалы академической мотивации».....	28
2.1.3 Опросник самоорганизации деятельности	30
2.1.4 Опрос «Опыт дистанционного обучения»	32
2.1.5 Опрос «Отношение к дистанционному обучению»	33
2.2 Сравнительный анализ контрастных групп Ошибка! Закладка не определена.	
2.2.1 Социометрические данные полученной выборки	35
2.2.2 Анализ контрастных групп по шкалам методики B5-10 (Big Five)..	43
2.2.3 Анализ контрастных групп по шкалам мотивации Гордеевой	46
2.2.4 Анализ контрастных групп по шкалам методики самоорганизации деятельности Мандриковой	533
2.2.5 Опрос «Отношение к дистанционному обучению»	555
2.2.6 Опрос «Опыт дистанционного обучения»	677
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	800
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	84

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность: на сегодняшний день в современном мире существуют различные формы обучения: очная, очно-дистанционная, очно-заочная, заочная, экстернатом, дистанционная. Борьба с распространением коронавирусной инфекции в 2020 году, когда школы и вузы были закрыты для посещения, но продолжали свою деятельность, привела к резкому возрастанию роли и значения дистанционного обучения. Дистанционное обучение – это форма обучения, при которой преподаватель и обучаемые физически разделены во времени и/или пространстве, отличающаяся от заочной формы обучения применением информационных и телекоммуникационных технологий. Ошибочным является мнение, что дистанционное обучение возможно исключительно с помощью компьютерных технологий. Обмен информацией на расстоянии производится и с помощью других средств: аудио и видео-носителей, спутникового телевидения, пересылке печатных текстов по почте и др.

Возможны различные модели дистанционного обучения, отличающиеся не только формой взаимодействия учителя и учащегося, но и разными подходами к организации самого процесса обучения, выбором формата и средств обучения, определением педагогических технологий, системой оценивания и прочее [55 с. 233-240]. Данный вид обучения имеет как положительные черты (развивает самостоятельность, мобильность, ответственность; позволяет применять активные и интерактивные формы и методы обучения, давать немедленное оценочное подкрепление и прочее), так и трудности, с которыми приходится сталкиваться и педагогам, и обучающимся. Это трудности, во-первых, связанные с психологическими особенностями преподавателей и учеников, во-вторых – трудности осуществления общения и любого взаимодействия субъектов цифровой образовательной среды в учебном процессе, в-третьих – трудности контроля результативности усвоения материала, в-четвертых – в поиске наиболее действенных форм работы

при дистанционном обучении и путей эффективной обратной связи [57 с. 179-181]. Еще только в 2018 году доля дистанционного образования на внутреннем рынке бизнес-образования России составляла 1,1% и рассматривалась лишь как некий «добавок» к традиционному, формальный отклик на требования времени, ввиду чего объем его был невелик и проблемы этого обучения не вызывали пристального внимания, однако в апреле 2020 года объем дистанционного обучения в РФ значительно увеличился. В связи с подобным «скачком» **актуальным становится вопрос** о качестве усвоения учебного материала обучающимися в дистанционном формате, психоэмоциональном состоянии обучающихся в условиях дистанционного обучения и их психологических особенностях восприятия дистанционного обучения.

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

Объектом исследования стало отношение обучающихся к дистанционной форме обучения.

Предмет исследования – психологические особенности обучающихся, по-разному относящихся к дистанционной форме обучения.

Цель исследования – сравнение двух контрастных групп студентов по отношению к дистанционному обучению.

Гипотеза исследования: обучающиеся, которые предпочитают дистанционное обучение, считая, что оно может им полностью заменить очное обучение, имеют ряд психологических особенностей, влияющих на их отношение к данной форме обучения и отличающихся от обучающихся, полагающих, что дистанционное обучение не может им полностью заменить очное обучение.

Для достижения данной цели и в соответствии с определенными объектом и предметом исследования были поставлены следующие **задачи:**

1. Провести теоретический анализ современных исследований по темам: психолого-педагогические особенности процесса дистанционного обучения; отношение к дистанционному обучению в среде студентов и преподавателей.

2. Подобрать методики, диагностирующие психологические особенности личности, связанные с процессом обучения.

3. Разработать опросники по отношению к дистанционному обучению и к оценке полученного опыта дистанционного обучения.

4. Организовать и провести опросы среди студентов, изучающих предмет естественно-научная картина мира в режиме онлайн.

5. Провести статистический анализ результата опросов и методик по описательной и сравнительной статистике.

Практическая значимость: понимание и учитывание индивидуальных личностных особенностей студентов, предпочитающих учиться только лишь в дистанционной форме обучения, в дальнейшем может повысить качество и эффективность данной формы обучения при разработке различных спецкурсов, лекций вузов и колледжей, курсов повышения квалификации в области дистанционного образования.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИХ ОТНОШЕНИЕМ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ

Чтобы изучить психологические особенности участников образовательного процесса, влияющие на их отношение к дистанционному обучению, обратимся к теоретическому анализу современных исследований по данной теме, а также психолого-педагогической научной литературы, позволяющей выделить и описать положительные и отрицательные психологические аспекты дистанционного образования.

1.1 Психолого-педагогические особенности процесса дистанционного обучения

Дистанционное обучение рассматривается как перспективная форма образования, позволяющая включить в учебный процесс современные технологии и для тех, кто обучает, и для самих обучающихся. Активное внедрение дистанционной формы обучения в образовательную систему поднимает вопросы, связанные с постоянной трансформацией образовательного процесса. Различные модели дистанционного обучения предлагают разные подходы к организации самого процесса обучения, выбору форм и средств обучения, взаимодействия учителя и учащегося, различные определения педагогических технологий, системы оценивания и прочее. Необходимо так же учитывать психолого-педагогические особенности процесса дистанционного обучения. Психолого-педагогические особенности – это особенности организации процессов преподавания и учения с учетом психологии обучаемых [32 с. 392].

А.В. Лейфа и Е.В. Павлова – поднимают вопрос о психологической готовности преподавателей к деятельности в новых условиях [26 с. 78-93]. Э.Ф. Зеер [15 с. 26-39] с соавторами обращают внимание на то, что, далеко не все преподаватели проявляют интерес к электронным ресурсам и психологически готовы активно использовать информационные технологии в своей работе. О.В. Кузьмина [24] в своих работах подчеркивает важность влияния роли установок и мотивов личности в структуре готовности,

эмоционального, когнитивного и социально-психологического компонента. Обращается внимание, что высокая нагрузка может формировать у учителей **апатию, тревожность, напряженность**, что может повлечь неприятие всяких новшеств и изменений. Чтобы принять данные изменения, учитель должен разделять общие цели и ценности организации на уровне личностных смыслов и ценностей, быть вовлеченным в работу и взаимодействие. В других публикациях [2; 4; 10; 23] выделяют важность расширения компетенций, позволяющих быстро адаптироваться к изменяющимся условиям цифрового мира.

В исследовании О.Н. Бекетовой и С.А. Деминой [3 с. 69-78] обращается внимание на **коммуникативные проблемы**, выражающиеся в изменении роли учителя и ученика в условиях цифровизации. Предполагается, что, изменение «роли» учителя, т.е. его личностных проявлений, может влиять на восприятие учащимися материала, а также привести к большому значению самообучения. При дистанционных формах обучения такие функции педагога, как «носитель знаний», рассказчик, контролер и др. утрачивают свое значение. По мнению Д.Э. Гаспарян [6, с. 99-110], развитие дистанционного обучения способствует тому, что взаимоотношения участников образовательного процесса видоизменяются и доля влияния педагогов снижается. Кроме того, в дистанционной форме обучения преподавателю приходится «примерять» на себя дополнительные роли, такие, как: разработчик и создатель курсов, методолог, технический специалист, дизайнер и др., ведь каждый день появляются все новые интересные возможности технологических платформ, что в свою очередь требует от учителя знаний и умений работать с ними. Так же признается важной роль педагога в качестве «тьютора», выполняющей мотивирующую и поддерживающую функцию учителя – приободрить, поддержать обучающегося в образовательном процессе, помочь ему эффективно ориентироваться в потоке информации, способствовать в преодолении возникающих проблем и достижению планируемых образовательных результатов. Например, Х.М. Ханapieва [53 с. 78-82.] отмечает, что студенты,

обучающиеся только лишь с помощью электронных средств, в дистанционной форме обучения, часто испытывают чувство одиночества и неуверенности в своих силах. Если им кажется, что они не смогут справиться со своими учебными проблемами и им неоткуда ждать помощи, они бросают учебу. Поэтому поддержка преподавателей для студентов крайне важна.

Проблему отсутствия диалога между педагогом и обучающимся и восприятия информации поднимают в своем исследовании П.А. Оржековский, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков. Развивающий эффект совместной мыслительной деятельности, по их мнению, пропадает из-за включения различных смысловых контекстов, которые отвлекают учащихся при дистанционном обучении [49 с. 75-77]. Сложности восприятия информации студентам так же добавляет полное или частичное отсутствие эмпатии и рефлексии в процессе обезличенной электронной коммуникации с преподавателем. Е.В. Фадеев [54 с. 308-310] отмечает в своей работе, что в отличие от реального общения, имеющего более понятную эмоциональную окраску за счёт использования вербальных и невербальных средств коммуникации – речи, жестов, мимики, зрительного эмоционального контакта, в обезличенной электронной коммуникации полученную информацию воспринимать сложнее. Многие приходится интерпретировать учащемуся самому, в том числе и эмоциональную подоплеку диалога. М.Г. Сорокова в своей работе поднимает роль **типа восприятия информации** в дистанционной форме обучения. В основном, большая часть студентов получают новую информацию молча. Отсутствие разговорной практики во время занятий, тесно связанное с диалогическим мышлением, снижает способность студента к внутреннему монологу, то есть к самостоятельному мышлению [47 стр. 15-28]. Чтобы обучающийся мог самостоятельно зафиксировать проблему, осмыслить ее, сопоставить различные варианты, подходы в ее преодолении, осуществить анализ разных точек зрения, разных позиций и выйти на свою собственную аргументированную точку зрения, Е.С. Полат отмечает, что при дистанционной форме обучения у обучающихся важно развивать столь необходимое в современном мире

информации **критическое и креативное мышление** [50 с. 434]. Не менее важна для студентов дистанционной формы обучения **способность концентрироваться** во время учебного процесса. 51 % опрошенных заметили у себя сложности концентрации внимания и наличие множества внешних отвлекающих факторов, таких, как семья, работа, домашние дела и др. во время процесса дистанционного обучения [44 с. 199]. В связи с чем возникает потребность при организации учебного процесса в дистанционной форме учитывать **индивидуальный темп обучения** студентов. Исследование Т.В. Рябовой темы обучения студентов в индивидуальном темпе показывает, что индивидуальная скорость изучения материала, устанавливаемая самим учащимся в зависимости от его личных обстоятельств и потребностей, и возможность самому контролировать темп обучения, благоприятно влияют на общее психоэмоциональное состояние студентов и восприятие процесса обучения в дистанционной форме. 89 % опрошенных студентов отметили у себя значительное высвобождение временных ресурсов за счет индивидуального темпа обучения, которые они могут дополнительно потратить на личностное саморазвитие и нужды [44 с. 196-200].

На эффективность данного обучения может влиять не только сам процесс обучения, но и процесс планирования. М.В. Клименских, А.В. Мальцев и др. соавторы в своих работах [18-20; 30; 39; 40; 51] отмечают, что онлайн-обучение требует от студентов особых психологических компетенций, таких, как **высокий уровень рефлексии, осознанности и самоменеджмента** [20]. Введение режима дня и планирования крайне важно для психологического комфорта при дистанционном обучении. Иллюзия, согласно которой «на удалёнке» можно заниматься в любое время, приводит к снижению продуктивности и успеваемости. Ученикам необходимо придерживаться распорядка дня – это касается утренних подъёмов и отхождения ко сну, времени выполнения домашних заданий и даже отдыха. Преподавателю и студентам важно иметь чёткое расписание не только занятий, но и подготовки к ним. Управление самостоятельной работой учащихся в вопросах

ее планирования, организации и контроля является основной из задач преподавателя в процессе дистанционного обучения. С соблюдением режима дня всем участникам процесса дистанционного обучения удастся повысить его эффективность [35]. На эффективность обучения в дистанционном формате так же влияет уровень **самоконтроля обучающихся**. Как отмечает Т.О. Гордеева [8] в своих статьях и исследованиях, от уровня самоконтроля и самоорганизации студента зависит его психологическая адаптация, межличностное взаимодействие, а также академические достижения. Под самоконтролем в данном случае понимается умение управлять своим поведением и эмоциями, воздерживаться от импульсивного поведения и действий. О.А. Жученко, О.Н. Малахова, Ф.Н. Поносов в своей работе так же выявили связь предпочтения студентов различных форм обучения с их личностными психологическими особенностями, одна из которых – самоконтроль [34 стр. 158-167].

Т.А. Воробьева [5 с. 100-104] провела анализ зарубежных исследований психологических особенностей дистанционного (электронного) обучения. В ряде этих исследований отмечается, что важными составляющими успешного дистанционного образования обучающихся является наличие у них таких личностных характеристик, как **добросовестность, способность к психологической саморегуляции и самоорганизации**, т.е. самостоятельному управлению процессом обучения, индивидуальные **различия внутренней мотивации**. Студенты, которые были более добросовестными и внутренне мотивированными, имели более благоприятные впечатления от онлайн-курсов. Они были вовлечены и воспринимали курс как ценный, а также меньше беспокоились или разочаровывались при прохождении онлайн-курсов. Те студенты, которые ощутили чувство общности или социального присутствия, также имели более благоприятные впечатления о дистанционной форме обучения [58]. Самостоятельность обучающимся необходима для изучения серьезного объема информации посредством чтения литературы или просмотром видео-уроков, онлайн-конференций, развивает чувство

ответственности, ведь в случае несоблюдения ряда дисциплинарных условий велика вероятность возникновения академической задолженности [38]. Т.Г. Дулинец и А.С. Захарова [13 с. 4-6] в своей работе изучали внешнюю и внутреннюю мотивацию обучения в вузе студентов, обучающихся по различным направлениям подготовки, таким, как: инженерно-техническое, гуманитарно-техническое. Внутренняя мотивация – это интерес к самой деятельности, внешняя – когда выполняемая деятельность является средством или условием в движении к определенной цели (получению вознаграждения, поощрения, повышению статуса и т. д.). Внутренние мотивы порождаются изнутри субъекта, внешние же задаются извне, в частности их социального окружения. По шкале «приобретение знаний» рассматривались внутренние мотивы, по шкалам «владение профессией» и «получение диплома» – внешние мотивы. Результаты исследования показали, что у студентов технического направления преобладает число баллов по шкале «Получение диплома», а значит им характерны внешние мотивы обучения, что говорит о формальном отношении к учёбе. Этим студентов могут толкать на обучение такие стимулы и побудители извне, как получение диплома, выгода от учебы, избежание осуждения и наказания за плохую учёбу. У студентов гуманитарного направления наибольшее значение было получено по шкале «приобретение знаний», а значит у них развиты внутренние мотивы, возникающие внутри самого человека за счёт внутренних стремлений и интереса. Так же для успешного прохождения дистанционного обучения учащиеся должны обладать такими качествами, как **самодисциплина и ответственность, инициативность, настойчивость, целеустремленность и честность**, должны быть способны контролировать и оценивать процесс своего обучения [54 с. 233-240].

Кроме влияния на когнитивную сферу, дистанционный тип обучения также влияет на психоэмоциональное состояние учащихся – эмоциональное реагирование на какое-то действие, ситуацию или реакцию человека. При дистанционной форме обучения студенты менее подвержены таким

негативным психоэмоциональным состояниям, как многочисленные страхи и тревоги, связанные с учебной, экзаменационный стресс, переживания неудачи, отрицательные эмоции, вызванные фрустрацией из-за невозможности достижения цели или иными внешними факторами [45]. Так, например, в исследовании Т.В. Рябовой [44 стр. 196-200] 74 % опрошенных студентов отметили у себя снижение уровня стресса за счёт ощущения безопасности и уменьшения риска заражения коронавирусом отметило; 59 % опрошенных студентов отметили у себя снижение уровня стресса за счет отсутствия общения с неприятными им людьми, снижение беспокойства перед дачей устных ответов, отсутствие переживаний по поводу опозданий на лекции, ввиду отсутствия необходимости ехать в вуз, удобный просмотр презентаций по сравнению с аудиторными занятиями, уменьшение усталости от учёбы.

Вывод по параграфу 1.1

Обзор научной литературы подтвердил актуальность на сегодняшний день такой из проблем в исследовании дистанционного обучения, как изучение психологических особенностей обучающихся с целью повышения эффективности процесса дистанционного обучения.

На эффективность дистанционного обучения студентов могут влиять следующие психолого-педагогические особенности (особенности организации процессов преподавания и учения с учетом психологии обучаемых).

1. Когнитивная (познавательная) сфера личности, включающая в себя такие познавательные процессы как:

- мнемические процессы: **память**, в частности – сохранение, запоминание, забывание, воспроизведение;

Главная функция их в том, чтобы сохранять информацию в памяти.

- перцептивные процессы: восприятие, ощущения, **внимание**;

Главная их функция в том, чтобы принимать информацию из внутренней и внешней среды.

- интеллектуальные процессы: воображение, **мышление**, речь

Главная их функция состоит в том, чтобы порождать информацию, восполнять пробелы в информации и обмениваться ею [45].

2. Психоэмоциональное состояние личности в период обучения в дистанционной форме;

3. мотивационная сфера личности, состоящая из потребностей личности, ее мотивов, увлечений, желаний, идеалов, мировоззрения, установок, интересов и направленности;

4. самоорганизации личности и целеполагания [38].

1.2 Отношение к дистанционному обучению в среде студентов и преподавателей

Учебная деятельность включает в себя три взаимосвязанных компонента: когнитивный, поведенческий и эмоциональный. Когнитивный компонент – получаемые студентом знания, представления о получаемой профессии, строящиеся на доступной для студентов информации [36]. Эмоциональный компонент – это эмоции, которые переживает студент в процессе обучения, их эмоциональный настрой на учебу, желание учиться. Поведенческий компонент представляет собой совокупность действий, совершаемых учащимися в процессе обучения. Другими словами, доступность информации, благоприятный эмоциональный фон и хорошее психосоматическое состояние студентов являются взаимосвязанными элементами, могут влиять на отношение студентов к дистанционному обучению [17].

На сегодняшний день дистанционное обучение вызывает неоднозначное отношение всех участников. Тем не менее, можно сказать о том, что общий уровень субъективной удовлетворенности дистанционным форматом обучения у студентов достаточно высок. Например, результаты исследования удовлетворенности учащихся лица дистанционной формой обучения в исследовании И.А. Гаджимаровой и М.Р. Хайрутдиновой [52 с. 388-391] показали, что большинству опрошенных понравились занятия в дистанционной форме (68 % из всей выборки).

В работе О.М. Коморниковой [22] оценивая место дистанционного обучения в вузах в будущем, больше половины принявших участие в опросе студентов очного отделения видят его в качестве вспомогательного вида обучения – 59,6 %, отрицательно к нему относится 9 %, каждый пятый заявил о нейтральной позиции. При этом в качестве основного метода обучения его не назвал ни один человек. Но, в случае, если бы было им предложено перевестись на дистанционную форму обучения, 8,1 % участников опроса выбрали бы такой вариант. Еще 15,7 % колеблются, но все же рассматривают для себя такой формат. Следовательно, практически каждый четвертый из принявших участие в опросе испытывает интерес к дистанционному обучению. У студентов заочного отделения отношение несколько иное. Большинство также рассматривает дистанционное обучение в качестве вспомогательного метода (53,3 %), отрицательно отнеслись к этой форме обучения – 9,4 % респондентов, в качестве основного метода обучения его выбрало 14,2 %, респондентов, то есть для этой группы дистанционный формат является наиболее привлекательной формой обучения. Если бы респондентам предложили сменить форму обучения, то 15,8 % с полной уверенностью сделали бы это, 29 % студентов склоняются больше к варианту «да», чем «нет»; при этом почти половина опрошенных хотели бы сохранить в той или иной степени традиционный формат обучения. В целом, для студентов заочного отделения дистанционное обучение более привлекательно, но также велико число и тех, кто хотел бы обучаться в традиционном формате.

Результаты опросов в исследовании Н.Н. Гагиева, Л.В. Константиновой, Д.А. Штырно [56] и вовсе показали, что в 59 % респондентов посчитали хорошей идеей «перевести часть непрофильных дисциплин полностью в дистанционный формат», а более 53% респондентов хотели бы «учиться в смешанном формате обучения».

И.Э. Соколовская в своей работе [46] пришла к выводу, что на уровень удовлетворенности работой в дистанционном формате студента могут влиять такие социально-психологические факторы, характеризующие его субъективное

благополучие, как: интерес к учебе в дистанционном формате, удовлетворенность условиями дистанционной работы, удовлетворенность взаимоотношениями с одногруппниками, удовлетворенность взаимодействием с преподавателями, уровень притязаний в профессиональной деятельности, удовлетворенность условиями труда, предпочтение выполняемой работы высоким оценкам, уровень профессиональной ответственности педагогов. В ее работе опрашиваемые студенты нашли для себя следующие возможности дистанционного обучения и электронных ресурсов: слушать лекции ведущих практиков и ученых из других вузов и стран (59 %), экономить время для обучения и подготовки (55 %), сделать обучение более простым и понятным (53 %), обучаться 24/7 в любой точке мира (51 %), получать самые актуальные знания (48 %), повторять лекции 24/7 в любой точке мира (45 %). Считают, что учиться будет намного интереснее (41 %) и непрерывно (38 %). Только 25 % респондентов считают, что это позволит получить навыки конкурентоспособного специалиста [48 с. 103-117]. Главное преимущество как для студентов, так и для преподавателей онлайн-обучения в том, что лекцию можно записать и дать возможность отсутствующим в эфире по тем или иным причинам студентам прослушать ее в любое удобное время.

Еще одним фактором, влияющим на отношение студентов к дистанционной форме обучения, является опыт. Например, в исследовании Н.А. Муллагалиева и Р.В. Уразлиной [29] подавляющее большинство первокурсников, ни разу не проходивших ЭОК (электронно-образовательный курс), отнеслись к идее дистанционного обучения достаточно скептически. Особенно это касалось ЭОК по физике. Многие из них посчитали, что без постоянного прямого контакта с преподавателем, без подсказок и пояснений получаемые знания будут усвоены недостаточно хорошо. Но после того, как студенты прошли обучение по физике с использованием соответствующего образовательного курса, получив опыт дистанционного обучения, их мнение поменялось в лучшую сторону. Студенты, уже получившие

практический опыт дистанционного обучения, нашли для себя много **плюсов данной формы**, таких, например, как:

- дисциплина, ведь доступ к информации по курсу и его прохождению ограничен временными рамками;
- отсутствие «воды», структурированная, понятная и полезная информация;
- развитие самостоятельности;
- доступность учебных материалов в любое время суток, что позволяет выстраивать студентам индивидуальный темп изучения курса;
- наличие большого количества дополнительных материалов по изучаемым темам, собранных в одном месте.

По результатам исследования В.В. Гридиной и Е.Н. Чеканушкиной [11 с. 21-25.] так же видно, что обучающиеся технического университета достаточно быстро адаптировались к дистанционному формату обучения в условиях пандемии.

Не смотря на удовлетворенность дистанционной формой, для многих опрошенных студентов эта форма обучения не имеет высокой значимости. Далеко не все респонденты отметили необходимость наличия в университете дистанционного обучения и онлайн-курсов, треть опрошенных открыты для смешанного обучения. Это значит, что студенты не готовы полностью отказываться от общения с преподавателем в аудитории [38].

При этом есть и те, кто испытал трудности перехода на дистанционную форму обучения [25]. Например, на вопрос «Как Вы адаптировались к условиям дистанционного обучения?» в исследовании Т.Н. Петровой, Н.Н. Пьянзиной [33 с. 206-213] 44 обучающихся из опрошенных (27,2 %) ответили, что адаптировались отлично и острых проблем у них не возникло, 85 респондентов (52,5 %) ответили, что хорошо, 30 респондентов (18,5 %) ответили, что удовлетворительно.

В исследовании Н.Ф. Гейжан [7 с. 227] студенты выделяли следующие типы трудностей, с которыми им пришлось столкнуться в дистанционной форме обучения:

- трудности, связанные со снижением мотивации и потерей интереса в дистанционной форме обучения, нехватка креативности, ценности профессионального обучения отмечены в 45 % ответов;
- трудности в понимании и выполнении заданий, неясная система оценивания преподавателей, отсутствие прямой связи и коммуникации с преподавателем выделило 33 % респондента;
- недостаток компетенции в работе с компьютером или интернетом, программами подчеркнуло 19 % ответивших;
- трудности технического характера, неполадки с интернетом, неудобство обучающих платформ, отсутствие чата поддержки отметили 28 % респондентов.

К тому же, от преподавателя требуется регулярная и своевременная обратная связь для учащихся, которой по мнению студентов многим не хватает [32 с. 392]. Е.В. Васильева, С.Ф. Матвиенко и их соавторы [41 с. 195-199] в своем исследовании психологических сложностей, возникающих в процессе дистанционного обучения, выделяют такую проблему, как отсутствие оперативной обратной связи между преподавателем и студентом. Долгое ожидание консультации по выполнению задания или усвоению материала может отрицательно сказываться на успеваемости студентов и негативно влиять на интерес к обучению в целом, повышать уровень тревожности. Кроме того, возможность социализироваться для большинства студентов является основой их продуктивного обучения. Поэтому отсутствие живого общения с преподавателями и одногруппниками, свойственное дистанционному обучению, может создавать у студентов психологический дискомфорт [12 с. 57-64.]. Информационные платформы позволяют осуществлять эти функции намного быстрее и эффективнее, однако, это требует от преподавателя и студента дополнительных временных ресурсов и новых

личностных и профессиональных компетенций. Можно говорить о таких необходимых на сегодняшний момент навыках, как информационная грамотность, умение устанавливать контакты и взаимодействие в цифровой среде, способность создавать позитивный образовательный цифровой контент, навыки обеспечения психологического здоровья пользователя и прочее.

Так же среди слабых сторон дистанционного обучения в работах И.А. Леонтьевой [27 с.114] студенты выделяют следующее:

- недостаточная мотивация преподавателей для работы с электронными учебными курсами (в дальнейшем по тексту ЭУК);

Значительно снижает мотивацию для преподавателей большое количество студентов, одновременно подписанных на ЭУК, в связи с чем проверка заданий становится ресурсозатратной. Отсутствие материальной компенсации уменьшает интерес преподавателей к их использованию, что снижает эффективность дистанционного обучения. Поэтому для преподавателей коммуникация со студентами непосредственно в аудитории остается наиболее привлекательной, чем общение в режиме on-line [35].

- проблема идентификации личности студента, выполняющего задания в ЭУК;

При дистанционном обучении у преподавателей появляется такая проблема, как «контроль знаний студентов», ведь возможность наблюдать за процессом выполнения заданий студентами отсутствует, и они легко могут выдать результаты чужого труда за свои.

- асинхронность в работе преподавателя и учащихся;

Преподаватель не всегда имеет доступ к оперативной обратной связи со студентом. Так может происходить по ряду различных причин: например, отсутствие необходимой техники дома, неполадки с интернетом и др.

- большие затраты времени для разработки ЭУК и работы с ним;

Дистанционная форма обучения предполагает внедрение в процесс обучения разнообразных творческих заданий, на разработку и проверку которых преподавателю требуется наличие свободного времени.

- отсутствие выбора при выполнении заданий студентами;

Реализация компетентного подхода в ЭУК связана с разработкой и внедрением большого разнообразия заданий. Общая совокупность всех выложенных заданий приравнивается системой к 100 % выполнению. Соответственно, чем больше заданий, тем меньше балльная «стоимость» каждого. Для получения порогового количества баллов за ЭУК зачастую студенту без разбора приходится выполнять все задания [25 с. 143-150].

- увеличение учебной нагрузки и нарушение ритма жизнедеятельности студентов

При увеличении количества ЭУК по различным дисциплинам в учебной программе студента, которые он должен освоить, значительно повышается и объем заданий, что может привести к переутомлению и снижению работоспособности студентов [21 с. 57-64.].

С.П. Елшанский, О.С. Ефимова и М.В. Ферапонтова в своем исследовании [14 с. 125-134] отношения студентов к дистанционному обучению в период пандемии по результатам опроса выделили следующие категории проблем, возникающих при дистанционном обучении:

- методика преподавания;

Студентам не хватает коммуникации и взаимодействия как друг с другом, так и с преподавателем; создается дискомфорт из-за большого количества заданий для самостоятельной работы; не хватает полезной и эффективной информации, а также практики.

- организация процесса;

Много сложностей возникает из-за недостаточной компетентности преподавателей в работе на дистанционных платформах и приложениях; сюда же студенты относят частую путаницу с расписанием и неудобный график обучения в дистанционном формате [22 с. 48-51].

- технические проблемы

Например, отсутствие необходимой техники, низкое качество интернета, неудобство обучающих платформ.

П.А. Капырин в своей статье [16 с. 45-50] в качестве основного недостатка, влияющего на отношение студентов к дистанционному обучению, так же подчеркивает специфику организации учебного процесса. Выявляющиеся вузами недостатки работы в онлайн-режиме во многом вызваны не столько реальными проблемами дистанционного обучения, сколько неправильной организацией самим учебным заведением. Зачастую для учебного процесса преподаватели и вузы применяют более одной платформы и программы в зависимости от необходимых задач. В связи с этим нередко происходит дублирование ссылок и происходит путаница, где какое занятие будет происходить. Такие нюансы в процессе обучения создают дополнительные трудности и вызывают дискомфорт как у самих студентов, так и у преподавателей. Возникает так же сложность контроля успеваемости и обучения [35].

Схожее мнение по поводу дистанционного обучения высказали учащиеся в другом исследовании [10], где ответы студентов условно были разделены на следующие группы замечаний и предложений.

1. Замечания, связанные с техническими проблемами, возникающими как у самих студентов, так и у преподавателей.

Такие, как низкое качество и нестабильная связь у преподавателей во время лекций, что серьезно отвлекло студентов от занятий, тихий микрофон и/или плохая камера, «неумение некоторых преподавателей корректно использовать компьютер» или вовсе отсутствие необходимой техники, функционал личного кабинета (ЛК), частые сбои серверов. Студентам хотелось бы наладить стабильную работу ЛК и создать в нем более удобный чат для переписки с преподавателями, добавить, например, в нем всплывающие окна или уведомления с напоминанием о необходимости выполнения задания, а также входящих сообщений от преподавателей. Кому-то не хватало, например, бесплатного приложения вуза с личным кабинетом. Среди предложений студентов были так же добавление субтитров к видеоматериалам, WiFi во всех корпусах вуза, если студенты не успевают с очных занятий доехать

домой для подключения к Zoom-конференции. Несколько участников опроса предложили заимствовать опыт других известных онлайн-школ (например, GeekBrains), проводить видеоконференции по разным дисциплинам на одной площадке, использовать дополнительно все возможные бесплатные мессенджеры для поддержки связи и консультирования студентов, обеспечения своевременной связи с преподавателями (ВКонтакте, Viber, WhatsApp), а не только Zoom и электронную почту. Поступило несколько предложений «проводить занятия в Дис-корде (минимальная задержка, легко и быстро работает с компьютера и телефона)».

2. Замечания студентов, связанные с обратной связью от преподавателей.

В основном, студентам хотелось бы, чтобы преподаватели чаще выходили с ними на связь, отвечали на вопросы, подробнее объясняли, как выполнять задания, при необходимости давали дополнительные консультации с пояснениями. Недостаток обратной своевременной связи приводил к тому, что студенты не успевали в установленный срок качественно выполнять самостоятельные задания. Многим студентам в дистанционной форме не хватило «качества подачи материала преподавателем», так как часто преподаватели лишь ограничивались ссылками и рекомендацией самостоятельно изучить материал. Чтобы это исправить/улучшить, студенты предложили «приводить больше практических и жизненных примеров с интересными задачами, которые направят студента на собственные размышления и поиски вариантов решения данной задачи».

3. Замечания, касающиеся выполнения домашних заданий.

У многих студентов из-за большого объема заданий по различным предметам, курсам ограниченные сроки выполнения самостоятельных заданий вызывали дискомфорт. Иногда могли возникать проблемы с персональным компьютером, из-за чего отправка заданий в срок была невозможна, а потом уже работы не принимались. Кроме того, студенты отмечали, что «большую часть дня занимает учеба, а на выполнение домашних заданий

остается очень мало сил и времени». Поэтому в качестве предложений студенты выдвинули возможность сокращения объема домашних заданий и снятия временных ограничений на их выполнение. Предложили составить расписание таким образом, чтобы первую половину дня у них проводились дистанционные занятия, а вторая половина дня «оставалась свободной для самообразования и внеучебных дел».

В работе Т.В. Рябовой [44 с. 196-200] были определены следующие **положительные факторы** дистанционного формата обучения.

– занятия в комфортных домашних условиях, за счёт чего возможны расслабленное состояние, комфортные одежда, положение тела, атмосфера отметило 63 % опрошенных;

– отсутствие финансовых затрат на обеды и дорогу отметило 47 % опрошенных.

К отрицательным факторам дистанционного обучения относятся:

– технические сложности: перебои с интернетом, с платформой ZOOM, отключение электричества и др. выбрало 93% опрошенных;

– отсутствие прямой оперативной обратной связи с преподавателем, возможность быстро задать вопрос и своевременно получить на него ответ;

– замена обучения на самообучение в связи со скучной, однообразной подачей материала, выражающейся в нудной речи с текстом, уже и так имеющимся в презентации, выбрало 90 % опрошенных;

– сложности при освоении материала: информация усваивается частично, мало возможностей подробно изучить какие-либо моменты за 40 минут; большой объем информации дается на самостоятельное изучение; слишком много заданий для самостоятельного выполнения, ограниченные во времени занятия, из-за чего приходится торопиться во время выступлений, выбрало 84 % опрошенных;

– влияние на здоровье, особенно нагрузка на зрение, отсутствие занятий по физической культуре выбрало 32 % опрошенных.

Так же на отношение к дистанционному обучению могут влиять возрастные особенности обучающихся. Из проведенного исследования К.В. Караваевой [17 с. 67-70] видно, что существуют различия в отношении к дистанционному образованию между студентами разных возрастных групп. Различия обоснованы как психологическими характеристиками, так и личным опытом дистанционного обучения каждого участника. Интересно, что респонденты в возрасте до 25 лет считают дистанционную форму образования наиболее перспективной, полагая, что за ней стоит будущее системы образования. Более старшее поколение считает, что традиционная форма обучения всегда будет оставаться в приоритете. Небольшая группа респондентов выступила за частичное преобладание дистанционного обучения в будущем, ожидая в дальнейшем смешанной формы обучения.

Вывод по параграфу 1.2

Таким образом, на основании анализа литературы и результатов исследований в области изучения достоинств и недостатков дистанционного обучения по мнению обучающихся, можно сделать вывод, что отношение студентов к дистанционной форме обучения зависит от следующих факторов.

1. Социально - психологические факторы:

- наличие или отсутствие у обучающихся полученного опыта дистанционного обучения;
- возраст обучающихся;
- техническая оснащенность и удобство обучающих платформ, наличие хорошего интернета и качественной связи.

2. Психолого-педагогические факторы:

- организация учебного процесса;

К организации учебного процесса относится стиль изложения преподавателем учебного материала; объем получаемых знаний, их качество и эффективность; общая доступность информации; получение быстрой обратной связи от преподавателя и его поддержка в ходе обучения; формулировка и объем

заданий для самостоятельного выполнения; время, отводимое обучаемому на решение задачи, период выполнения заданий;

3. Психологические факторы:

- благоприятный эмоциональный фон и комфорт студентов в период обучения.

2. РЕЗУЛЬТАТЫ И АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1 Методики для исследования

Для исследования отношения студентов к дистанционному обучению среди учащихся разных курсов, направлений и уровня подготовки программы высшего образования были разработаны и проведены 2 специальных опроса в Google форме: «Отношение к дистанционному обучению» и «Опыт дистанционного обучения», были собраны общие социометрические показатели: пол, возраст, курс обучения, направление уровня подготовки программы высшего образования и направление обучения. Также использовались такие психодиагностические методики как:

- большая пятерка B5-10 (Big Five);
- методики Гордеевой (опросник «шкалы академической мотивации»);
- методики Мандриковой (опросник самоорганизации деятельности).

2.1.1 Большая пятерка B5-10 (Big Five)

Методика «Большая пятерка» («Big five») является наиболее широко признанной методикой диагностики черт характера, помогающей составить структурированный и довольно полный портрет личности, охватывающий самые разные ее стороны. Представляет собой пятифакторную модель личности, состоящую из пяти основных факторов и пяти факторов обратных им, каждый из которых объединяет конкретную группу черт характера:

1. экстраверсия и интроверсия;

Это направленность личности на внешний, либо свой внутренний мир. Чем выше полученный показатель по этой шкале, тем ярче выражена экстраверсия.

- Люди с ярко выраженной экстраверсией общительные, оптимистичные, активные, любящие повеселиться, более продуктивно выполняющие любую работу в компании, чем в одиночестве.

- Люди с ярко выраженной интроверсией – сдержанные, критично мыслящие, замкнутые, ориентированные не на общение, а на дело. Им сложнее в коллективе, ведь по натуре они индивидуалисты. В основном, интроверты находят себя в деятельности, не требующей интенсивного общения.

2. враждебность (склонность к кооперации/к конкуренции) и доброжелательность;

Высокий полученный показатель свидетельствует о преобладании доброжелательности.

- Люди с ярко выраженной доброжелательностью благожелательны, доверчивы, готовы к бескорыстной помощи. Именно эти качества помогают им располагать к себе окружающих. Не редко окружающие начинают злоупотреблять бескорыстностью таких людей и садятся им на шею.

- Люди с ярко выраженной враждебностью настороженны, не доверчивы и склонны воспринимать окружающих как конкурентов. Они себе на уме, не позволяют злоупотреблять своим доверием, поэтому часто отталкивают от себя окружающих своими бесконечными подозрениями, оказываясь в итоге одинокими.

3. нейротизм (повышенная эмоциональность реакций) и эмоциональная стабильность (устойчивость);

Высокие полученные баллы свидетельствуют о нейротизме.

- Люди с ярко выраженной эмоциональной стабильностью более устойчивы, проявляют спокойствие и уверенность, не склонны к бурному выражению чувств и даже слегка толстокожи. У них повышенная стрессоустойчивость, они продуктивно работают в напряженных ситуациях.

- Люди с ярко выраженным нейротизмом бурно реагируют на любые жизненные события эмоциональны и менее устойчивы к стрессу. Но в то же время эти люди более чуткие, отзывчивые, динамичные.

Это показатель эмоциональной стабильности. Высокие полученные баллы свидетельствуют о нейротизме.

4. добросовестность (сознательность) и недобросовестность (не сознательность, несобранность, рефлексивность, импульсивность);

Чем выше получившийся показатель, тем ярче выражена сознательность.

- Люди с ярко выраженной добросовестностью (сознательностью) характеризуются как усердные, пунктуальные, целеустремленные, надежные, честолюбивые и настойчивые. Но иногда это оборачивается неоправданным упрямством, желанием всех и все контролировать, а также мучительным переживанием вины из-за своих реальных или мнимых ошибок.

- Люди с ярко выраженной недобросовестностью беспечны, небрежны, слабовольны, ленивы и испытывают любовь к наслаждениям. Но в то же время такие люди обычно более расслабленные, жизнерадостные, приятные в общении, легко переносят проблемы и неприятности.

5. открытость и закрытость новому опыту.

Высокие полученные баллы свидетельствуют об открытости человека новому опыту.

- Люди с ярко выраженной открытостью новому опыту легко воспринимают все то новое, что появляется вокруг них, демонстрируют любопытство, гибкость и готовность к изменениям, обычно склонны к творчеству. Но это может оборачиваться некоторой поверхностностью, неустойчивостью убеждений и интересов.

- Люди с ярко выраженной закрытостью новому опыту настороженно относятся ко всему новому и неожиданному, предпочитают стабильность и с трудом меняют свои принципы и убеждения. Им тяжело ориентироваться в неожиданных ситуациях, они любят стабильность и стремятся обеспечить ее в своей жизни [37 с. 220-222].

В нашем исследовании мы использовали сокращенную версию многофакторного личностного опросника, специально разработанную на основе инвентаризации «Большой пятерки», – шкала B5-10 (Rammstedt, John, 2007), применяемую для получения ориентировочной оценки пяти базовых черт личности и предназначенную для ситуаций, в которых время респондентов

ограничено. Именно в этом преимущество данного опросника: он значительно короче большинства многофакторных опросников этого уровня, а получаемый с его помощью личностный профиль обладает высокой степенью обобщённости. Выигрыш во времени достигается с сохранением общей приближенной точности теста. Недостаток – по сравнению с полной версией опросника чуть хуже показывает психометрические характеристики, показывает более низкую надежность, чем шкалы длинных опросников.

В5-10 – представляет из себя шкалу, состоящую из 10 пунктов, каждый из которых является кратким описанием человека (например: «Он/Она доброжелателен(-на) и отзывчив(-а)»), включающим некоторые личностные характеристики (2-3), относящиеся к одной из черт «Большой пятерки» (Нейротизм, Экстраверсия, Доброжелательность, Сознательность и Открытость опыту). Респонденту необходимо оценить свое сходство с каждым описанием по 6-бальной шкале, где 1 – «Совсем не похож на меня»; 2 – «Не похож на меня»; 3 – «Чуть-чуть похож на меня»; 4 – «Немного похож на меня»; 5 – «В значительной степени похож на меня»; 6 – «Очень похож на меня». При подсчете показателей короткого портретного опросника Большой пятерки полученные суммы баллов делятся на количество пунктов шкалы (на 2). По всем пяти показателям Большой пятерки баллы варьируют от 1 до 6, то есть от минимально возможного до максимально возможного. Средние показатели находятся в диапазоне от 2,70 до 4,61.

2.1.2 Опросник «Шкалы академической мотивации»

Шкала академической мотивации (ШАМ, англ. The Academic Motivation Scale, сокр. AMS) – это опросник, предназначенный для измерения выраженности и типа мотивации к учебной деятельности. Разработан Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и Е. Н. Осиным в 2014 г. на основе Шкалы академической мотивации Валлеранда.

ШАМ представляет собой методику диагностики мотивации, позволяющую оценить семь качественно разных типов учебных мотивов,

характерных для учащихся (студентов): три типа внутренних мотивов (мотив познания, достижения и саморазвития (совершенствования)), три типа внешних мотивов (экстернальную (стремление к выполнению деятельности, чтобы избежать проблем), интроецированную (определяемую фрустрацией потребности в автономии и проявляющуюся в переживании чувства долга и стыда) и мотивацию самоуважения). Также опросник позволяет выявить амотивацию (отсутствие интереса к учебной деятельности).

Опросник «Шкалы академической мотивации» Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина и О.А. Сычева соответствует формату студенческой версии Опросника академической мотивации (Academic Motivation Scale-College version, AMS-C) Р. Валлеранда (Vallerand, Pelletier, Biais et al, 1992). При заполнении русскоязычного опросника респондентам предлагается по пятибалльной шкале Лайкерта оценить различные ответы на вопрос «Почему вы в настоящее время ходите в университет?». Опросник содержит 28 тестовых пунктов [9 с. 45-47], сгруппированных в семь шкал: 1) познавательная мотивация (например, «Мне интересно учиться»); 2) мотивация достижения (например, «Учеба доставляет мне удовольствие, я люблю решать трудные задачи»); 3) мотивация саморазвития (например, «Учеба дает мне возможность почувствовать удовлетворение в моем совершенствовании»); 4) мотивация самоуважения (например, «Потому что, когда я хорошо учусь, я чувствую себя значимым человеком»); 5) интроецированная мотивация (например, «Потому что совесть заставляет меня учиться»); 6) экстернальная мотивация (например, «У меня нет другого выбора, так как посещаемость отмечается»); 7) амотивация (например, «Хожу по привычке, зачем, откровенно говоря, точно не знаю»).

Дополнительно использовалась методика **«Краткая шкала самоконтроля»** – валидизированная вышеупомянутыми авторами краткая русскоязычная версия шкалы самоконтроля Р. Баумайстера, А.Л. Бун. и Дж. Тангни, Оригинальный опросник был создан в 2004 году и на данный момент считается одним из основных самоотчетных инструментов для измерения самоконтроля. Опросник состоит из 13 утверждений, согласие

или несогласие с которыми испытуемому предлагается оценить по пятибалльной шкале. Под самоконтролем авторы методики подразумевали черту определяющую способность управлять собственным поведением, эмоциями, желаниями и действовать сознательно, избегая импульсивного поведения, «держаться в руках».

2.1.3 Опросник самоорганизации деятельности

Для изучения особенностей самоорганизации мы использовали «Опросник самоорганизации деятельности (ОСД)», разработанный Е. Ю. Мандриковой (2007). Этот опросник применяется для диагностики сформированности навыков тактического планирования и стратегического целеполагания, являющимися элементами самоорганизации. Он состоит из 25 вопросов, с помощью которых оценивается 6 шкал:

1. «планомерность»;

- Высокий показатель характеризует человека, умеющего осознанно планировать свою деятельность, выделять цели и задачи, подробно строить планы, со свойственной им структурностью и детальностью, и активно им следовать.

- Низкий показатель говорит о том, что навык планирования у человека развит слабо, планы и цели строятся несамостоятельно, а скорее из необходимости и ситуативности, поэтому часто могут меняться или вовсе не быть достигнуты. Планирование не действенно и малореалистично. Таким людям не свойственно планировать свою ежедневную активность, они стараются не задумываться о своем будущем.

2. «целеустремленность»;

- Высокий показатель характеризует целеустремленного и целенаправленного человека с четкими устремлениями и желаниями, неуклонно движущегося по направлению к их реализации и достижению поставленных задач, невзирая на трудности и/или обстоятельства и подчиняя решению этих задач все свои чувства, мысли и действия.

- Низкий показатель по этой шкале характеризует человека, считавшего, что ему не к чему стремиться, не имеющего конкретных целей или стремления их реализовать.

3. «настойчивость»;

- Высокий показатель характеризует волевого и организованного человека. Такие люди, контролируя свою поведенческую активность, способны завершать начатое дело до конца, даже несмотря на возникающие трудности, в том числе неожиданные.

- Низкий показатель по этой шкале характеризует человека, не способного применить волевые усилия для доведения начатого дела до конца, отвлекающегося на посторонние дела. Такие люди не способны преодолевать препятствия, а в случае столкновения с трудностями, особенно неожиданными, теряются и могут вовсе отказаться от цели.

4. «фиксация»;

- Высокий показатель характеризует исполнительного человека, стремящегося всеми возможными способами завершить начатое дело, но не обладающего гибкостью в планировании и трудно перестраивающегося к изменениям. Таким людям очень сложно находить альтернативные решения.

- Низкий показатель по этой школе характеризует человека не обязательного, не зацикленного на завершении начатого и легко перестраивающего свою деятельность в определенных ситуациях, особенно в случае обнаружения более выгодных перспектив.

5. «самоорганизация»;

- Высокий показатель характеризует человека, склонного при самоорганизации и планировании прибегать к различным вспомогательным средствам, таким, как ежедневники, планнинги, успешно используя их.

- Низкий показатель по этой шкале характеризует человека, не прибегающего при самоорганизации к помощи внешних средств или не добивающегося при их использовании успешности в деятельности.

6. «ориентация на настоящее».

- Высокий показатель характеризует человека, способного сконцентрироваться на настоящем моменте. Такие люди не склонны возвращаться к прошлому и откладывать на будущее дела, которые можно выполнить здесь и сейчас.

- Низкий показатель по этой шкале описывает человека, не имеющего четко выраженной концентрации на настоящем, учитывающего различные аспекты человеческого бытия во времени.

Респондентам предлагался ряд утверждений, касающихся различных сторон их жизни и способов обращения со временем. Необходимо обвести на шкале от 1 до 7 ту цифру, которая в наибольшей мере характеризует их и отражает их точку зрения, где 1 – полное несогласие; 7 – полное согласие с данным утверждением; 4 – середина шкалы. Остальные цифры – промежуточные значения [28 с.32-35].

2.1.4 Опрос «Опыт дистанционного обучения»

Данный опрос был специально разработан в Google форме и предназначен для оценки студентами уже полученного ими опыта дистанционного обучения. Под опытом понимается прохождение онлайн-курса «Естественно-научная картина мира», размещенного на платформе «Открытое образование» [31], который входил в обязательную учебную программу наших респондентов.

Опрос состоял из 31 вопроса. Из них 23 вопроса были с градацией. Вопросы с градацией используются для измерения человеческих позиций, мнений, образов жизни и окружения. Существует множество различных типов градации, но мы применили скользящую пятибалльную шкалу, позволяющую респондентам ставить отметку ответа в любом месте шкалы, и получить нам данные, измеряемые на интервальном уровне. Шкалы с нечетным количеством категорий позволяют участникам согласиться, не согласиться или заявить о нейтральности. Например, «Я бы выбрал(а) эту форму, даже если бы обучение с её помощью стоило дороже, чем другие форматы», где 1 – абсолютно не согласен, 5 – абсолютно согласен, а 3 – нечто среднее, промежуточное.

В данном опросе так же присутствовало 8 закрытых вопросов, предлагающих ограниченное количество вариантов ответов, из которых 6 вопросов – дихотомического типа, а 2 вопроса – поливариантного типа. Дихотомические вопросы – это особый тип поливариантных вопросов, на которые существуют лишь два возможных ответа – «да» или «нет». Например, «В целом процесс обучение в таком формате оказался лучше, чем я ожидал(а)». Поливариантный вопрос – вопрос, предполагающий возможность выбора одного или сразу несколько ответов одновременно из предложенного списка. Например, «Какая из форм дистанционного обучения Вам привлекательнее? (выбор одного ответа)», «Какие формы дистанционного обучения Вы проходили? (выбор нескольких ответов)».

Все вопросы были разделены на 7 разделов, оценивающих опыт дистанционного обучения по следующим критериям: ценность полученных знаний, лояльность этой формы обучения, неподтверждённые ожидания, восхищение, эмоциональная удовлетворённость, оценочная удовлетворённость, формы дистанционного обучения.

2.1.5 Опрос «Отношение к дистанционному обучению»

Данный опрос был разработан с целью выявления отношения студентов к дистанционной форме обучения и проходил в Google форме. Под отношением здесь понимается «мнение по поводу чего-либо, система суждений и ощущений в связи с чем-либо». Респонденты оценивали основные характеристики дистанционного обучения, сравнивали эффективность обучения дистанционной формы по сравнению с очной формой, выражали свою точку зрения касательно того, может ли дистанционное обучение полностью заменить очное.

Всего в опросе 19 вопросов. Из них 4 вопроса были с градацией с применением скользящей десятибалльной шкалы, а 9 вопросов – с применением пятибалльной шкалы. Скользящая шкала полезна тогда, когда исследователь стремится к более точному пониманию мнений респондентов. Эти шкалы легче всего использовать в онлайн-опросах, поскольку компьютер

сам считает положение маркера. Четное количество шкал предпочтительнее использовать, если от респондента требуется выбрать одно из двух направлений. Это называется вопрос вынужденного выбора. Например, «Насколько ценны практические знания, полученные на дистанционном курсе?», где 1 – не ценны, а 10 – ценны очень, остальные же цифры являются промежуточными значениями.

Так же в опросе было 4 закрытых вопроса, из которых 2 вопроса были поливариантного типа с выбором одного варианта ответа, и 2 вопроса дихотомического типа, в которых предложено всего два варианта ответа – «да» или «нет».

Помимо этого, в опросе присутствовало 2 вопроса открытого типа. Открытые вопросы – это вопросы, требующие развернутого ответа. Они используются, когда необходимо собрать подробные данные, и не предусматривают варианты ответа на выбор. Например, невозможно ответить «да» или «нет» на вопрос: «Сколько часов в день в среднем вы проводите в Интернете?» – это и есть открытый вопрос. У открытых вопросов есть общие черты, которые определяют их преимущества и недостатки.

Вот некоторые преимущества открытого вопроса:

- отсутствие ограничений в формулировании ответа, появляется возможность добровольно передать информацию, свободно говорить о своих чувствах, комментировать события;
- такой тип вопроса ориентирует человека на размышления, анализ своих поступков, стимулирует рождение мыслей, которые ранее, может быть, и не приходили ему в голову;

Недостатки открытых вопросов:

- могут спровоцировать длинный ответ, поэтому не всегда применимы в условиях лимита времени;
- способны смутить респондента, не привыкшего отвечать на общие вопросы;

- могут вызвать сбивчивый и сумбурный ответ, сложный для понимания;

Тем не менее открытые вопросы, несомненно, самый привлекательный инструмент для получения свободных, ярких и ничем не ограниченных ответов, что особенно полезно при проведении различных исследований.

2.2 Сравнительный анализ контрастных групп

Исследование осуществлялось в Уральском Федеральном Университете имени Б. Н. Ельцина (УрФУ). Всего респондентами стало 1191 человек. Опрос проводился при обучении студентов в течение 2020-2021 учебного года в осеннем и весеннем семестрах на онлайн-курсе «Естественно-научная картина мира», размещенном на платформе «Открытое образование» [31].

Ключевым вопросом для определения отношения студентов к дистанционной форме был «Может ли по вашему мнению дистанционное обучение полностью заменить очное?». В результате анализа данных было сформировано 2 контрастные группы: 1 группа – «студенты, считающие, что дистанционное обучение может полностью заменить очное», 2 группа – «студенты, считающие, что дистанционное обучение НЕ может полностью заменить очное». В первой контрастной группе получилось 234 респондента, а во второй контрастной группе 957.

2.2.1 Социометрические данные полученной выборки

Результаты социометрических данных полученной нами выборки представлены в таблице 1. Рассмотрим их подробнее и сравним, чтобы определить, влияют ли они каким-либо образом на отношение студентов к дистанционному формату обучения.

2.2.1.1 Пол

Среди респондентов были как мужчины, так и женщины (табл. 1). Общая численность мужчин – 305 человек. В обеих контрастных группах по полу

преобладали женщины. Общая численность женщин превышала мужчин почти в 3 раза – 886 человек. Руководствуясь полученным значением «р-уровня», мы установили, что различия между мужчинами и женщинами в разных контрастных группах по отношению к дистанционному обучению статистически не достоверны, а значит разница между этими двумя группами не существенна – (не значима). Таким образом, пол студентов не влияет на их отношение к дистанционному обучению.

2.2.1.2 Возраст

По возрастным показателям респонденты были распределены нами на 6 категорий: 1023 человека в возрасте от 17 до 20 лет, 111 человек в возрасте от 21 до 25 лет, 16 человек в возрасте от 26 до 30 лет, 16 человек в возрасте от 31 до 36 лет, 13 человек в возрасте от 37 и более лет и 12 человек в возрасте до 16 лет (табл. 1).

В обеих контрастных группах студенты в возрасте 17-20 лет по своему численному количеству значительно превосходили студентов других возрастных категорий. В первой контрастной группе, поддерживающей дистанционное обучение, % студентов в возрасте 17-20 лет составил 82 % студентов, а во второй контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное, % студентов в возрасте 17-20 лет оказался выше – 87 %.

На втором месте по численности в нашем исследовании в обеих контрастных группах оказались студенты возрастной категории 21-25 лет. В первой контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, студентов в возрасте 21-25 лет 12 %. Во второй контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное, студентов в возрасте 21-25 лет 9 %.

Наименьшее количество студентов в обеих контрастных группах составляют студенты в возрасте от 27 до 37 лет и более, а также студенты до 16 лет – около 2 % на каждую возрастную категорию в каждой контрастной группе.

Полученное значение «р-уровня» показало, что различия между контрастными группами студентов и их отношением к дистанционному обучению по возрастному показателю являются статистически не достоверными. Отсюда следует вывод, что возраст студентов не влияет на их отношение к дистанционному обучению.

2.2.1.3 Курс обучения

Респондентами стали студенты с первого по пятый курс (табл. 1). Из 1191 опрошенных, большая часть в обеих контрастных группах на момент участия в нашем исследовании являлась первокурсниками. Их общая численность составила 978 человек.

В первой контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, 75 % первокурсников. Во второй контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное обучение, по сравнению с первой контрастной группой, % первокурсников значительно выше – 84 %. Это может быть связано с тем, что первокурсники куда более заинтересованы в получении нового опыта, активной студенческой жизни, социальной, общественной деятельности, живом общении как с преподавателями, так и с однокурсниками, поэтому очный тип обучения является для них наиболее предпочтительным. Именно респонденты из второй контрастной группы в опросе «Отношение к дистанционному обучению» среди основных недостатков дистанционного обучения выделяли отсутствие оперативной обратной связи от преподавателей, отсутствие коммуникации и живого общения с другими обучающимися, низкую социализацию, отсутствие учебной/очной/студенческой атмосферы.

Среди респондентов второго курса наоборот: в первой контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, % студентов превалирует и составляет 19 % студентов, а во второй контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение не может полностью этого сделать, всего 11 % студентов.

То, что второкурсников в первой контрастной группе оказалось больше, сделавших выбор в пользу дистанционного обучения, по сравнению со второй контрастной группой, может быть связано с уже полученным ими ранее опытом дистанционного обучения, позволяющего положительно оценить эффективность этой формы обучения, сделав выбор в его пользу. Это подтвердили результаты наших опросов: «Отношение к дистанционному обучению» и «Опыт дистанционного обучения».

Студентов 3-5 курсов среди опрошенных оказалось не так много, менее 6 % в каждой контрастной группе, общей численностью – 66 человек.

Полученное значение «р-уровня» показало, что различия между контрастными группами студентов и их отношением к дистанционному обучению по показателю «курс обучения» являются статистически достоверными. Это значит, что курс обучения студентов может влиять на формирование их отношения к дистанционному обучению.

2.2.1.4 Уровень подготовки программы высшего образования

Большая часть наших респондентов – бакалавры, общая численность которых 1118 человек из всего 1191 опрошенных (табл. 1). В первой контрастной группе % бакалавров составил 91 % студентов, а во второй контрастной группе – 95 %.

В исследовании так же принимали участие магистранты и специалисты, с общей численностью 73 человека, распределившиеся примерно в равном процентном соотношении между двумя контрастными группами – 9 % и 6%.

Полученное значение «р-уровня» показало, что различия между бакалаврами, магистрантами и специалистами в разных контрастных группах по отношению к дистанционному обучению статистически не достоверны, а значит разница между этими двумя группами не существенна – (не значима). Таким образом, уровень подготовки программы высшего образования студентов не влияет на их отношение к дистанционному обучению.

2.2.1.5 Количество предметов, проходивших дистанционно

Помимо пола, возраста, курса обучения и уровня подготовки программы высшего образования студентов мы так же исследовали респондентов по количеству предметов, проходивших ими дистанционно, чтобы определить их уровень опытности обучения в дистанционном формате. С нашей точки зрения, чем больше было пройдено предметов дистанционно, тем увереннее студенты могут быть в своем ответе на вопрос «может ли дистанционное обучение полностью заменить очное».

В обеих контрастных группах преобладало число студентов, проходивших дистанционно от четырёх и более предметов (табл. 1). В первой контрастной группе таких студентов 72 %, а во второй контрастной группе – 71 %. Были и те, кто на момент участия в нашем исследовании проходил только 3 предмета в дистанционном формате: 9 % в первой контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, и 14 % во второй контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное обучение. Студентов, указавших вариант ответа «2 предмета» на вопрос: «сколько предметов вы проходили дистанционно?» оказалось почти поровну: в первой контрастной группе 10 %, а во второй – 9 %. 1 предмет проходило всего лишь 9 % респондентов в первой контрастной группе и 6 % во второй.

Уровень значимости по этому параметру показал, что различия между контрастными группами и их отношением к дистанционному обучению не существенны – статистически не достоверны (не значимы). Следовательно, количество предметов, проходивших студентами дистанционно, не влияет на их отношение к дистанционному обучению.

Таблица 1 Общие социометрические сведения об учащих, принявших участие в нашем исследовании

Показатель	Считающие, что дистанционное обучение может полностью заменить	Считающие, что дистанционное обучение НЕ может полностью заменить	Р-уровень (уровень значимости)
------------	--	---	--------------------------------

		очное		очное		
		число	%	число	%	
пол	мужской	61	26	244	25	0,89
	женский	173	74	713	75	
возраст	17-20 лет	192	82	831	87	0,48
	21-25	29	12	82	9	
	26-30	2	0,9	14	1,4	
	31-36	3	1,2	13	1,3	
	37 и более	4	1,8	9	1	
	до 16	4	1,8	8	0,9	
курс обучения	1	176	75	802	84	0,05*
	2	45	19	102	11	
	3	11	5	41	4	
	4	-	-	3	0,3	
	5	2	0,8	9	0,9	
уровень подготовки программы высшего образования	бакалавриат	212	91	906	95	0,33
	специалитет	19	8	45	5	
	магистратура	3	1	6	0,6	
количество предметов, проходивших дистанционно	1	21	9	62	6	0,93
	2	24	10	83	9	
	3	20	9	131	14	
	4 и более	169	72	681	71	

Примечание: $p \leq 0,05^*$, $p \leq 0,01^{**}$

2.2.1.6 Направление обучения

По направлению обучения респонденты были распределены нами на 7 категорий:

- гуманитарные науки и науки об обществе;
- экономические науки, менеджмент;
- образование и педагогические науки;
- технические науки и технологии;
- информационные науки, информатика;
- математика и естественные науки;
- другие направления.

Из 1191 респондента большая часть оказалась студентами гуманитарного и экономического направлений.

Общая численность студентов-гуманитариев составила 697 человек: 62 % студентов в первой контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, и 58 % студентов во второй контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное обучение.

Общая численность студентов-экономистов составила 363 человека: 23 % студентов в первой контрастной группе и 32 % во второй контрастной группе.

Общая численность студентов других направлений обучения – 131 человек: 15 % в первой контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, и 10 % студентов во второй контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное обучение.

Т.к. наше исследование проводилось на базе прохождения и изучения респондентами в течение 2020-2021 учебного года в осеннем и весеннем семестрах онлайн-курса **«Естественно-научная картина мира»**, а большая часть респондентов оказались студентами, обучающимися на гуманитарных и экономических направлениях специальностей, можно сделать вывод, что этот курс не являлся для них профильным предметом. Это могло повлиять на формирование отношения наших респондентов к дистанционному обучению и результаты исследования.

Полученное значение «р-уровня» показало, что различия по направлению обучения между контрастными группами студентов и их отношением к дистанционному обучению являются статистически не достоверными. Таким образом, направление обучения студентов не влияет на их отношение к дистанционному обучению.

Вывод по социометрии

Результаты исследования социометрических данных показали, что различия между контрастными группами студентов и их отношением к дистанционному обучению являются статистически достоверными

с вероятностью 95 % только по одному показателю – «курс обучения. Это значит, что курс обучения студентов может влиять на формирование их отношения к дистанционному обучению.

Нам так же было интересно узнать, какие из перечисленных информационных сервисов учащиеся предпочитают для коммуникации в онлайн-курсе, чтобы понять, влияет ли это каким-либо образом на их отношение к дистанционному обучению. Поэтому в Анкету, предназначенную для сбора персональных данных наших респондентов, дополнительно мы включили такой обязательный вопрос, как: «Какие из перечисленных информационных сервисов вы предпочитаете для коммуникации в онлайн-курсе?».

В качестве вариантов ответа предоставлялось 5 основных информационных сервисов – вебинар, чат через мессенджер, социальная сеть, e-mail, форум в онлайн-курсе.

Респондентам необходимо было выбрать один или несколько вариантов ответа на свое усмотрение.

Наиболее востребованным оказался вариант ответа, включающий в себя все 5 сервисов для коммуникации с преподавателем или куратором в период обучения. Его выбрало 536 респондентов: 43 % студентов в первой контрастной группе и 45 % во второй контрастной группе.

На втором месте по популярности оказался один лишь «вебинар». Его выбрали 232 респондента: 18 % в первой контрастной группе и 20 % во второй контрастной группе. Вебинар происходит от двух слов – «web» – сеть и «семинар» и означает изложение материала организатором в режиме реального времени (онлайн) через Интернет с дополнительным показом экрана, презентации или без.

Вариант ответа «чат через мессенджер + социальная сеть, e-mail, форум в онлайн-курсе» выбрали 113 респондентов: 12 % в первой контрастной группе и 11 % во второй. Интересно, что все эти сервисы для коммуникации не предполагают подключения к прямым трансляциям и режиму реального

времени «здесь и сейчас». Основное их удобство заключается в том, что задать вопрос касательно обучения и получаемой информации можно в любое удобное время.

«Социальную сеть» предпочло 73 респондента: по 6 % в первой и во второй контрастных группах. «Форум в онлайн-курсе» выбрал 61 респондент: 3 % в первой контрастной группе и 6 % во второй контрастной группе. «Социальная сеть + e-mail, форум в онлайн-курсе» приглянулась лишь 58 респондентам: 7 % в первой контрастной группе и 4 % во второй контрастной группе. 51 респондент выбрал вариант ответа «чат через мессенджер»: 6 % в первой контрастной группе и 4 % во второй контрастной группе. Меньше всего респондентам приглянулись такие способы связи, как «e-mail» – 37 человек: по 3 % в каждой контрастной группе, и «e-mail + форум в онлайн-курсе» – 9 человек, менее 1 % в каждой контрастной группе.

Полученное значение «р-уровня» показало, что различия по предпочтительным информационным сервисам для коммуникации в онлайн-курсе между контрастными группами студентов и их отношением к дистанционному обучению являются статистически не достоверными. Таким образом, выбранные студентами информационные сервисы для коммуникации в онлайн-курсе, не влияют на их отношение к дистанционному обучению.

2.2.2 Анализ контрастных групп по шкалам методики B5-10 (Big Five)

Результаты методики B5-10 (Big Five) представлены в таблице 2. Как уже описывалось подробнее ранее (п.2.1.1), методика B5-10 (Big Five) имеет 5 основных шкал: экстраверсия; доброжелательность; добросовестность; нейротизм; открытость опыту, каждая из которых объединяет конкретную группу черт характера.

Исходя из гипотезы нашего исследования предполагалось, что обучающиеся, предпочитающие только дистанционный формат обучения и считавшие его наиболее эффективным по сравнению с очным, по всем 5 шкалам методики B5-10 (Big Five) будут иметь личностные качества

и индивидуальные особенности, отличающиеся от личностных качеств и индивидуальных особенностей обучающихся, полагающих, что дистанционное обучение не может им полностью заменить очное обучение. Наша гипотеза не подтвердилась.

По результатам исследования только одна из пяти шкал Большой пятерки с вероятностью 99 % показала статистически достоверные различия между контрастными группами студентов и их отношением к дистанционному обучению. Эта шкала – **экстраверсия**. Экстраверсия в большой пятерке – это тенденция положительно относиться к жизни, черта индивидуальности, характеризующая предрасположенность человека испытывать преимущественно положительные эмоциональные состояния и чувства в отношении, как себя самого, так окружающего мира. Она состоит из таких конкретных характерных черт, как положительные эмоции, общительность и теплота. Экстраверты, т.е. люди, занимающие высокое место по шкале экстраверсии, как правило, общительны, эмоциональны и дружелюбны. Они с большей вероятностью испытывают положительное отношение к работе или учебе, более удовлетворены тем, чем они занимаются, и обычно положительно относятся к организации или месту учебы, и к тому, что происходит в ней и вокруг нее. Экстраверты чаще других активно общаются с коллегами или однокурсниками.

Средний показатель экстраверсии с размерностью шкалы -5/5 (здесь и далее по тексту минимальное/максимальное значение по шкале, полученное в группе) в первой контрастной группе значительно ниже – 1,18, чем средний показатель во второй контрастной группе, – 1,71. Это значит, что у **респондентов в первой контрастной группе**, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, **наименее выражена** такая психологическая особенность, как **экстраверсия**. Эти студенты интроверты – люди, имеющие по шкале экстраверсии низкий показатель; они с меньшей вероятностью испытывают положительные эмоциональные состояния и в меньшей степени склонны к взаимодействию

с другими, поэтому дистанционная форма обучения может быть для них наиболее удобной.

Отсюда следует вывод, что экстраверсия или интроверсия, присущая студенту, может влиять на формирование его отношения к дистанционному обучению.

Уровень значимости по другим шкалам В5-10 (Big Five) показал, что различия между контрастными группами и их отношением к дистанционному обучению не существенны – статистически не достоверны (не значимы). Следовательно, наличие или отсутствие таких личностных качеств у студентов, как доброжелательность, добросовестность, нейротизм, открытость опыту не влияет на их отношение к дистанционному обучению.

Средний показатель открытости опыту, характеризующейся наличием у человека таких личностных особенностей, как открытость новому опыту, легкое восприятие всего нового в его жизни, любопытство, гибкость и готовность к изменениям, неустойчивость убеждений и интересов, с размерностью шкалы -4/5 в первой контрастной группе значительно ниже – 2,15, чем средний показатель во второй контрастной группе, – 2,34. Тем не менее достоверных различий между контрастными группами не обнаружено.

Таблица 2 – Сравнительная характеристика результатов исследования по шкалам методики В5-10 (Big Five)

Шкала	Считающие, что дистанционное обучение может полностью заменить очное (234 человека)		Считающие, что дистанционное обучение НЕ может полностью заменить очное (957 человек)		Р-уровень (уровень значимости)
	Диапазон/Размерность шкалы	Средний показатель	Диапазон/Размерность шкалы	Средний показатель	
Экстраверсия	-5 / 5	1,18	-5 / 5	1,71	0,00**
Доброжелательность	-4 / 5	2,5	-5 / 5	2,64	0,28
Добросовестность	-5 / 5	2,19	-5 / 5	2,29	0,49
Нейротизм	-5 / 5	-0,75	-5 / 5	-0,92	0,25
Открытость опыту	-4 / 5	2,15	-5 / 5	2,34	0,16

Примечание: $p \leq 0,05^*$, $p \leq 0,01^{**}$

Вывод по методике B5-10 (Big Five)

Таким образом, результаты исследования по методике B5-10 (Big Five) (табл. 2) показали, что студенты, готовые к полной замене очного обучения на дистанционное, в отличие от студентов второй контрастной группы, считающих, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное обучение, обладают такой отличительной психологической особенностью, как интроверсия.

2.2.3 Анализ контрастных групп по шкалам академической мотивации Гордеевой

Результаты методики Гордеевой «Шкалы академической мотивации» представлены в таблице 3. Как уже описывалось подробнее ранее (п.2.1.2), методика академической мотивации Гордеевой имеет 7 основных шкал, 3 из которых относятся к внутренним мотивам – познавательная мотивация; мотивация достижения; мотивация саморазвития, 3 к внешним мотивам – экстернальная мотивация; интроецированная мотивация; мотивация самоуважения, отдельно выделяется шкала «амотивация». Так же использовалась дополнительная 8 шкала – «самоконтроль». Все это различные типы учебных мотивов, характерных для учащихся (студентов) [8 с. 196-198].

При внутренней мотивации выполняемая деятельность сама по себе представляет для индивида интерес и ценность, доставляет удовольствие. Мотивы этого типа рассматриваются как благоприятствующие осуществлению деятельности.

В случае внешней мотивации выполняемая деятельность является средством достижения других, внешних по отношению к ее содержанию результатов, к которым стремится индивид, т.е. интерес к деятельности вызван

внешними причинами. Мотивы этого типа рассматриваются как мешающие осуществлению деятельности.

По результатам исследования методики Гордеевой различия между контрастными группами и их отношением к дистанционной форме обучения являются статистически достоверными по следующим шкалам академической мотивации: познавательная мотивация; мотивация достижения; мотивация саморазвития; мотивация самоуважения; экстернальная мотивация; амотивация. Значит именно эти типы мотивации могут формировать отношение студентов к дистанционному обучению. Рассмотрим получившийся результат исследования подробнее.

Средний показатель по шкале познавательной мотивации, имеющей размерность 4/20, в первой контрастной группе ниже – 15,81, чем средний показатель во второй контрастной группе, – 16,87. Полученный уровень значимости по шкале **«познавательная мотивация»** показал, что различия между контрастными группами и их отношением к дистанционной форме обучения являются достоверными с вероятностью 99 %. Шкала мотивации познания направлена на диагностику стремления узнать новое, понять изучаемый предмет, связанного с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания. Это значит, что у респондентов в первой контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, интерес к обучению и удовольствие от учебного процесса и познания нового значительно ниже по сравнению с респондентами из второй контрастной группы, отдающей предпочтение только очной форме обучения.

Следовательно, высокое или низкое значение познавательной мотивации присущее студенту может влиять на формирование его отношения к дистанционному обучению. Такие результаты исследования могут объясняться тем, что для большинства респондентов онлайн-курс «естественно-научная картина мира», после прохождения которого они принимали участие в нашем исследовании, оценивая свое отношение к дистанционному обучению, не был основным профильным предметом. Следовательно, интерес студентов к этому

предмету и мотивация к учебе могли быть занижены, т. к. они не видели в нем особого смысла и возможностей для повышения своих компетенций. Желание халтуры и отсутствие стремления в изучении этого предмета могли повлиять на отношение студентов первой контрастной группы к дистанционному обучению.

Тем не менее, по результатам исследования данной методики, можно сделать вывод, что, чем ниже уровень познавательной мотивации у студента, тем более положительное отношение к дистанционному обучению у него может складываться.

Средний показатель по шкале мотивации самоуважения, имеющей размерность 4/20, в первой контрастной группе ниже – 13,72, чем средний показатель во второй контрастной группе, – 14,78. Полученный уровень значимости по шкале «**мотивация самоуважения**» показал, что различия между контрастными группами и их отношением к дистанционной форме обучения являются достоверными с вероятностью 99 %. Шкала мотивации самоуважения измеряет желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе, она соответствует потребности в уважении и самоуважении. Это значит, что у респондентов в первой контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе проявляется в меньшей степени по сравнению с респондентами из второй контрастной группы, отдающей предпочтение очной форме обучения. Следовательно, высокое или низкое значение мотивации самоуважения присущее студенту может влиять на формирование его отношения к дистанционному обучению. Чем ниже уровень мотивации самоуважения, тем более положительное отношение к дистанционному обучению у студента может складываться. Тем не менее, как уже упоминалось ранее, важно учитывать, что для большинства респондентов проходивший

ими онлайн-курс, на базе которого проводилось наше исследование, не являлся профильным, что могло повлиять на полученные результаты.

Средний показатель по шкале амотивации, имеющей размерность 4/20, в первой контрастной группе выше – 7,81, чем средний показатель во второй контрастной группе, – 6,19. Полученный уровень значимости по шкале «амотивация» показал, что различия между контрастными группами и их отношением к дистанционной форме обучения являются достоверными с вероятностью 99 %. Шкала амотивации измеряет отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности. Это значит, что у респондентов в первой контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, отсутствие интереса к учебной деятельности проявляется в большей степени по сравнению с респондентами из второй контрастной группы, отдающей предпочтение очной форме обучения. Следовательно, высокое или низкое значение амотивации присущее студенту может влиять на формирование его отношения к дистанционному обучению. Чем выше уровень амотивации у студента, тем более положительное отношение к дистанционному обучению у него может складываться. Тем не менее, как уже упоминалось ранее, важно учитывать, что для большинства респондентов проходивший ими онлайн-курс, на базе которого проводилось наше исследование, не являлся профильным, что могло повлиять на полученные результаты.

Средний показатель по шкале **мотивации достижения**, имеющей размерность 4/20, в первой контрастной группе ниже – 13,94, чем средний показатель во второй контрастной группе, – 14,81. Различия между двумя контрастными группами и их отношением к дистанционной форме обучения являются достоверными с вероятностью 95 %. Шкала мотивации достижения измеряет стремление добиваться максимально высоких результатов в учебе, испытывать удовольствие в процессе решения трудных задач. Различия между контрастными группами являются достоверными. Это значит, что студенты, выбирающие дистанционную форму обучения, обладают невысоким

стремлением добиваться высоких результатов в учебе и не испытывают энтузиазма в процессе решения трудных задач, их не так волнует достижение положительного результата, как студентов второй контрастной группы, отдающей предпочтение очной форме обучения. Следовательно, высокое или низкое значение мотивации достижения присущее студенту может влиять на формирование его отношения к дистанционному обучению. Чем ниже уровень мотивации достижения у студента, тем более положительное отношение к дистанционному обучению у него может складываться. Тем не менее, как уже упоминалось ранее, важно учитывать, что для большинства респондентов проходивший ими онлайн-курс, на базе которого проводилось наше исследование, не являлся профильным, что могло повлиять на полученные результаты

Средний показатель по **шкале мотивации** саморазвития, имеющей размерность 4/20, в первой контрастной группе ниже – 15,33, чем средний показатель во второй контрастной группе, – 16,29. Различия между двумя контрастными группами и их отношением к дистанционной форме обучения являются достоверными с вероятностью 95 %. Шкала мотивации саморазвития измеряет выраженность стремления к развитию своих способностей, своего потенциала в рамках учебной деятельности, достижению ощущения мастерства и компетентности. Это значит, что студенты, выбирающие дистанционную форму обучения, обладают невысоким стремлением к совершенствованию своих компетентных навыков, способностей и реализации потенциала в процессе обучения по сравнению со студентами второй контрастной группы, отдающей предпочтение очной форме обучения. Следовательно, высокое или низкое значение мотивации саморазвития присущее студенту может влиять на формирование его отношения к дистанционному обучению. Чем ниже уровень саморазвития у студента, тем более положительное отношение к дистанционному обучению у него может складываться. Тем не менее, как уже упоминалось ранее, важно учитывать, что для большинства респондентов проходивший ими онлайн-курс,

на базе которого проводилось наше исследование, не являлся профильным, что могло повлиять на полученные результаты

Средний показатель по шкале экстернальной мотивации, имеющей размерность 4/20, в первой контрастной группе значительно выше – 10,16, чем средний показатель во второй контрастной группе, – 9,23. Различия между двумя контрастными группами и их отношением к дистанционной форме обучения являются достоверными с вероятностью 95 %. **Шкала экстернальной мотивации оценивает** степень вынужденности обучения из-за необходимости следовать требованиям социума, избегания возможных проблем с этим связанных, а также измеряет стремление студентов учиться ради получения в будущем престижной работы. Это значит, что студенты, выбирающие дистанционную форму обучения, по сравнению со студентами второй контрастной группы, отдающей предпочтение очной форме обучения, в основном занимаются учебной деятельностью из-за нужды, для достижения внешних результатов и получения какой-либо выгоды в будущем, т.е. стремление к учебе вызвано внешними факторами, и сама по себе учебная деятельность как таковая не представляет для них интереса и ценности, не доставляет удовольствие. Для большинства респондентов онлайн-курс на базе которого проводилось наше исследование не являлся профильным, что могло повлиять на полученный результат. Тем не менее, можно сделать вывод, что высокое или низкое значение экстернальной мотивации присущее студенту может влиять на формирование его отношения к дистанционному обучению. Чем выше уровень экстернальной мотивации у студента, тем более положительное отношение к дистанционному обучению у него может складываться.

По таким шкалам академической мотивации Гордеевой как «**интроецированная мотивация**» и «**самоконтроль**» достоверных различий между контрастными группами и их отношениями к дистанционному обучению не оказалось. Шкала интроецированной мотивации оценивает степень потребности во фрустрации и автономии, выражающуюся

в переживании чувства долга и стыда. Шкала самоконтроля измеряет способность управлять собственным поведением, эмоциями, желаниями и действовать сознательно, избегая импульсивного поведения, «держать себя в руках».

Таблица 3 – Сравнительная характеристика результатов исследования по шкалам методики Гордеевой

Шкала	Считающие, что дистанционное обучение может полностью заменить очное (234 человека)		Считающие, что дистанционное обучение НЕ может полностью заменить очное (957 человек)		p-уровень (уровень значимости)
	Диапазон/ Размерность шкалы	Средний показатель	Диапазон/ Размерность шкалы	Средний показатель	
Познавательная мотивация	4 / 20	15,81	4 / 20	16,87	0,00**
Мотивация достижения	4 / 20	13,94	4 / 20	14,81	0,03*
Мотивация саморазвития	4 / 20	15,33	4 / 20	16,29	0,02*
Мотивация самоуважения	4 / 20	13,72	4 / 20	14,78	0,01**
Интроецированная мотивация	4 / 20	11,88	4 / 20	11,50	0,21
Экстернальная мотивация	4 / 20	10,16	4 / 20	9,23	0,03*
Амотивация	4 / 20	7,81	4 / 20	6,19	0,00**
Самоконтроль	17 / 63	39,79	15 / 65	39,89	0,80

Примечание: $p \leq 0,05^*$, $p \leq 0,01^{**}$

Вывод по методике Гордеевой «Шкалы академической мотивации»

Таким образом, результаты методики Гордеевой «Шкалы академической мотивации» (табл. 3) показали, что студенты, готовые к полной замене очного обучения на дистанционное, по сравнению с группой студентов, считающих, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное обучение, обладают такими психологическими особенностями, как:

- низко выраженная экстраверсия;
- низко выраженная познавательная мотивация;
- низко выраженная мотивация достижения;
- низко выраженная мотивация саморазвития;

- низко выраженная мотивация самоуважения;
- ярко выраженная экстернальная мотивация;
- ярко выраженная амотивация.

Студенты, предпочитающие только дистанционный тип обучения, испытывают пониженный интерес к обучению, не стремятся к развитию своих способностей и потенциала в рамках учебной деятельности для достижения ощущения мастерства и компетентности, не пытаются добиваться высоких результатов в учебе, не чувствуют удовольствия от процесса решения сложных задач, не находят особого смысла в учебной деятельности и испытывают скорее вынужденную потребность в обучении, ради получения какой-либо выгоды в будущем, например, получения высокооплачиваемой работы.

Следовательно, высокое или низкое значение экстраверсии, познавательной мотивации, мотивации достижения, мотивации саморазвития, мотивации самоуважения, экстернальной мотивации, амотивации, присущее студенту, может влиять на формирование его отношения к дистанционному обучению.

2.2.4 Анализ контрастных групп по шкалам методики самоорганизации деятельности Мандриковой

Результаты методики самоорганизации Мандриковой представлены в таблице 4. Как уже описывалось подробнее ранее (п.2.1.3), «Опросник самоорганизации деятельности (ОСД)» Е. Ю. Мандриковой, применяющийся для диагностики сформированности навыков тактического планирования и стратегического целеполагания, являющимися элементами самоорганизации, имеет 6 основных шкал: планомерность; целеустремленность; настойчивость; фиксация; самоорганизация; ориентация на настоящее.

Средний показатель по шкале «**планомерность**», имеющей размерность 0/28, в первой контрастной группе значительно выше – 17,72, чем средний показатель во второй контрастной группе, – 17,56. Шкала «планомерность»

отражает степень вовлеченности в ежедневное планирование. Тем не менее достоверных различий между контрастными группами не обнаружено.

Средний показатель по шкале **«целеустремленность»**, имеющей размерность 5/36, в первой контрастной группе значительно ниже – 27,63, чем средний показатель во второй контрастной группе, – 28,43. Шкала **«целеустремленность»** отражает способность сконцентрироваться на цели.

Средний показатель по шкале **«настойчивость»**, имеющей размерность 5/40, в первой контрастной группе ниже – 20,42, чем средний показатель во второй контрастной группе, – 20,75. Шкала **«настойчивость»** отражает склонность к приложению волевых усилий для завершения начатого дела и упорядочения активности.

Средний показатель по шкале **«фиксация»**, имеющей размерность 0/35, в первой контрастной группе ниже – 20,33, чем средний показатель во второй контрастной группе, – 20,77. Шкала **«фиксация»** отражает склонность к фиксации на заранее запланированной структуре организации событий во времени, умении четко следовать построенному расписанию.

Средний показатель по шкале **«ориентация на настоящее»**, имеющей размерность 0/14, в первой контрастной группе ниже – 8,76, чем средний показатель во второй контрастной группе, – 8,92. Шкала **«фиксация»** отражает склонность к фиксации на заранее запланированной структуре организации событий во времени, умении четко следовать построенному расписанию.

Средний показатель по шкале **«самоорганизация»**, имеющей размерность 0/21, в первой контрастной группе ниже – 10,4, чем средний показатель во второй контрастной группе, – 10,01. Шкала **«самоорганизация»** отражает склонность субъекта к использованию внешних средств организации деятельности.

Не смотря на разницу средних показателей между контрастными группами по всем шкалам методики самоорганизации Мандриковой достоверных различий между этими двумя группами и их отношениях к дистанционному обучению не оказалось.

Вывод по методике самоорганизации Мандриковой

Таким образом, результат нашего исследования (табл. 4) показал, что формирование отношения студентов к дистанционному обучению не зависит от их уровня самоорганизации.

Таблица 4 – Сравнительная характеристика результатов исследования по шкалам методики Самоорганизации Мандриковой

Шкала	Считающие, что дистанционное обучение может полностью заменить очное (234 человека)		Считающие, что дистанционное обучение НЕ может полностью заменить очное (957 человек)		p-уровень (уровень значимости)
	Диапазон/Размерность шкалы	Средний показатель	Диапазон/Размерность шкалы	Средний показатель	
Планомерность	4 / 28	17,72	0 / 28	17,56	0,71
Целеустремленность	5 / 35	27,63	5 / 36	28,43	0,18
Настойчивость	5 / 35	20,42	5 / 40	20,75	0,60
Фиксация	5 / 35	20,33	0 / 35	20,77	0,33
Самоорганизация	0 / 21	10,4	0 / 21	10,01	0,31
Ориентация на настоящее	2 / 14	8,76	0 / 14	8,92	0,47

2.2.5 Опрос «Отношение к дистанционному обучению»

Результаты опроса «Отношение к дистанционному обучению» представлены ниже в таблицах 5 – 7.

Как уже описывалось ранее (п.2.1.5) данный опрос был разработан с целью выявления отношения студентов к дистанционной форме обучения. Под отношением здесь понимается «мнение по поводу чего-либо, система суждений и ощущений в связи с чем-либо».

2.2.5.1 Вопросы с градацией

Опрос включал в себя 13 вопросов с градацией (таблицы 5, 6). По этим вопросам респондентами оценивались такие характеристики дистанционного обучения, как эффективность различных форм обучения; качество образовательного процесса; уникальность и актуальность полученных знаний; ценность знаний; возможность распоряжаться собственным временем;

индивидуальный темп обучения; разнообразие курсов; доступность для людей с ограниченными возможностями здоровья; возможность обучаться, не выходя из дома. Рассмотрим полученные результаты подробнее.

Средний показатель по шкале **«эффективность дистанционного обучения»**, имеющей размерность 1/10, в первой контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, значительно выше – 7,21, чем средний показатель во второй контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное – 5,04. Средний показатель по шкале **«возможность получать уникальные знания»**, имеющей размерность 1/5, в первой контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, значительно выше – 4,38, чем средний показатель во второй контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное – 3,87. Средний показатель по шкале **«качество образовательного процесса»**, имеющей размерность 1/5, в первой контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, значительно выше – 4,43, чем средний показатель во второй контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное – 3,95. Средний показатель по шкале **«ценность теоретических знаний, полученных на дистанционном курсе»**, имеющей размерность 1/10, в первой контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, значительно выше – 7,87, чем средний показатель во второй контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное – 6,75. Средний показатель по шкале **«ценность практических знаний, полученных на дистанционном курсе»**, имеющей размерность 1/10, в первой контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, значительно выше – 7,52, чем средний показатель во второй контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное – 6,08. Средний показатель по шкале **«возможность оперативно получать новые знания»**, имеющей размерность 1/5, в первой

контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, значительно выше – 4,56, чем средний показатель во второй контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное – 3,97. Средний показатель по шкале **«большой выбор курсов»**, имеющей размерность 1/5, в первой контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, значительно выше – 4,35, чем средний показатель во второй контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное – 3,77. Средний показатель по шкале **«доступность для людей с ограниченными возможностями здоровья»**, имеющей размерность 1/5, в первой контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, значительно выше – 4,52, чем средний показатель во второй контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное – 4,28. Средний показатель по шкале **«индивидуальный темп обучения»**, имеющей размерность 1/5, в первой контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, значительно выше – 4,59, чем средний показатель во второй контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное – 3,86. Средний показатель по шкале **«возможность самому планировать время»**, имеющей размерность 1/5, в первой контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, значительно выше – 4,64, чем средний показатель во второй контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное – 4,24. Средний показатель по шкале **«возможность обучаться, не выходя из дома или офиса»**, имеющей размерность 1/5, в первой контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, значительно выше – 4,62, чем средний показатель во второй контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное – 3,85. Средний показатель по шкале **«нет необходимости общаться с людьми»**, имеющей размерность 1/5, в первой

контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, значительно выше – 3,07, чем средний показатель во второй контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное – 2,23. Только лишь по одной шкале «эффективность очного обучения», имеющей размерность 1/10, средний показатель во второй контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное, значительно выше – 8,73, чем в первой контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, – 7,03.

Полученный уровень значимости показал по всем 13 шкалам высокодостоверные различия между контрастными группами и их отношением к дистанционному обучению с вероятностью 99 %.

Таблица 5 – Сравнительная характеристика оценки дистанционного обучения

Шкала	Считающие, что дистанционное обучение может полностью заменить очное (234 человека)		Считающие, что дистанционное обучение НЕ может полностью заменить очное (957 человек)		p-уровень (уровень значимости)
	Диапазон/ Размерность шкалы	Средний показатель	Диапазон/ Размерность шкалы	Средний показатель	
Эффективность дистанционного обучения	1 / 10	7,21	1 / 10	5,04	0,00**
Эффективность очного обучения	1 / 10	7,03	1 / 10	8,73	0,00**
Возможность самому планировать время	1 / 5	4,64	1 / 5	4,24	0,00**
Возможность обучаться, не выходя из дома или офиса	1 / 5	4,62	1 / 5	3,85	0,00**
Индивидуальный темп обучения	1 / 5	4,59	1 / 5	3,86	0,00**
Большой выбор курсов	1 / 5	4,35	1 / 5	3,77	0,00**
Возможность получать уникальные знания	1 / 5	4,38	1 / 5	3,87	0,00**
Возможность оперативно получать новые знания	1 / 5	4,56	1 / 5	3,97	0,00**
Качество образовательного процесса	1 / 5	4,43	1 / 5	3,95	0,00**

Доступность для людей с ограниченными возможностями здоровья	1 / 5	4,52	1 / 5	4,28	0,00**
Нет необходимости общаться с людьми	1 / 5	3,07	1 / 5	2,23	0,00**

Примечание: $p \leq 0,01^{**}$

Таблица 6 – Сравнительная характеристика оценки дистанционного обучения по показателю «ценность знаний»

Шкала	Считающие, что дистанционное обучение может полностью заменить очное (234 человека)		Считающие, что дистанционное обучение НЕ может полностью заменить очное (957 человек)		p-уровень (уровень значимости)
	Диапазон/Размерность шкалы	Средний показатель	Диапазон/Размерность шкалы	Средний показатель	
Насколько ценны теоретические знания, полученные на дистанционном курсе	1 / 10	7,87	1 / 10	6,75	0,00**
Насколько ценны практические знания, полученные на дистанционном курсе	1 / 10	7,52	1 / 10	6,08	0,00**

Примечание: $p \leq 0,01^{**}$

Вывод

Таким образом, респонденты первой контрастной группы, готовые к полной замене очного обучения на дистанционное, по сравнению с группой студентов, считающих, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное обучение более **высоко оценили теоретические, и практические знания, полученные при дистанционной форме обучения, их ценность и эффективность.** Для них важен гибкий график обучения и индивидуальный темп, возможность самим распоряжаться собственным временем, а при необходимости и вовсе обучаться, не выходя из дома или офиса, избегая очного общения с одногруппниками и преподавателями.

Возможность обучаться, не выходя из дома или офиса и самому планировать время, а также индивидуальный темп обучения позволяют студентам, выбирающим дистанционный тип обучения, совмещать учебу с работой, хобби или любой другой деятельностью, но понижают при этом уровень их внутренней мотивации к учебе, сохраняя лишь вынужденную потребность в обучении ради получения выгоды в будущем, например, ради получения высокооплачиваемой работы. Так же это повышает уровень амотивации. Что подтверждают выше результаты нашего исследования по методике Гордеевой «Шкалы академической мотивации» (п.2.2.3).

2.2.5.2 Вопросы открытого типа

Помимо вопросов закрытого типа, опрос «отношение к дистанционному обучению» так же включал в себя 2 вопроса открытого типа, на которые респондентам необходимо было дать развернутый ответ в свободной форме. В первом вопросе респондентам необходимо было перечислить **недостатки современного дистанционного обучения** (табл. 7).

Полученные ответы респондентов мы проанализировали и статистически обработали, распределив недостатки на следующие категории: технические неполадки, сбои в интернете; организационные моменты обучения; неподготовленный преподавательский состав; отсутствие прямой коммуникации с преподавателями, низкая социализация; низкая эффективность обучения и качество знаний; трудности с самоорганизацией и концентрацией; отсутствие интернета или необходимой техники у студентов; отсутствие практики; влияние на здоровье, ухудшение зрения; стоимость обучения, приравненная к очному.

Рассмотрим подробнее наиболее и наименее востребованные варианты ответа, начав с первой контрастной группы.

Студенты первой контрастной группы, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, главным недостатком дистанционного обучения выделили «технические неполадки, сбои в интернете и программах, неудобство обучающих платформ и их качество». Это вполне

ожидаемо, ведь люди, предпочитающие дистанционный тип обучения, основанный на применении различных информационных и телекоммуникационных технологий обучения, должны хорошо разбираться в компьютерных технологиях и программах, а значит удобство и комфорт в работе с техническими устройствами и программами, качество обучающих платформ играет для них важную роль. Этот недостаток выделило 29 респондентов из 234. На втором месте у первой контрастной группы среди вариантов ответа – «недостатков нет». Так ответило 25 респондентов. Эти студенты видят в дистанционном обучении только перспективы и считают, что оно может полностью заменить им очное обучение. На третьем месте у респондентов первой контрастной группы среди выделяемых ими недостатков дистанционного обучения находятся «сложности организационных моментов, не до конца отлаженный механизм обучения». К таким сложностям студенты отнесли несоординированность учебных занятий в расписании с графиком занятий преподавателя; частую путаницу между платформами проведения лекций и ссылками для доступа к занятиям; недостаточную осведомляемость студентов, особенно при наличии каких-либо неожиданных изменений; большой объём заданий и информации по сравнению с очным типом обучения и при этом более сжатые сроки выполнения домашних заданий; технические сложности оценивания знаний студента (например, иногда в базу ответов внесен только 1 вариант написания ответа, при этом студент при написании может сделать ошибку: в таком случае система выдаст «неверно», хотя по факту человек знает решение вопроса); недостаточный контроль за освоением программы студентов; и др. Этот недостаток выделило 20 респондентов.

Наименее востребованными вариантами ответов, перечисляющих недостатки дистанционного обучения в первой контрастной группе были «отсутствие интернета или необходимой техники у студентов» – так ответило 3 респондента; столько же студентов написало в ответе «отсутствие практики»; 2 респондента указали в ответе «сказывается на здоровье, ухудшение зрения»; и только 1 респондент в качестве недостатка дистанционного обучения

выдвинул ответ «стоимость дистанционного обучения приравнивается к очному».

Среди респондентов первой контрастной группы были так же и те, кто затруднялся ответить на этот вопрос или не ответил вовсе. Таких студентов оказалось 93 человека, что составляет почти половину численности первой контрастной группы (40 %).

Для респондентов второй контрастной группы, считающей, что дистанционное обучение не может полностью заменить им очное, главным недостатком дистанционного обучения является отсутствие оперативной обратной связи от преподавателей, коммуникации и живого общения с другими обучающимися и/или преподавателями, низкая социализация. Из 957 респондентов его указало 173 человека. Это значит, что для большинства людей, предпочитающих очную или, возможно, смешанную форму обучения, очень важна коммуникация и социализация. Это так же подтверждают результаты нашего исследования по шкалам методики B5-10 (Big Five), которая показала высокое среднее значение экстраверсии (1,71 по шкале 5/5) именно у студентов второй контрастной группы, считающих, что дистанционное обучение не может полностью заменить им очное (п.2.2.2). Именно экстраверты, как правило, общительны, эмоциональны и дружелюбны, чаще других активно общаются с коллегами или однокурсниками, поэтому дистанционное обучение, ограниченное расстоянием или домашним обучением, например, в условиях карантина, может вызывать у них дискомфорт и психологические трудности в усвоении учебного материала.

На втором месте по популярности среди ответов у респондентов второй контрастной группы оказались такие недостатки дистанционного обучения, как: низкая эффективность обучения, уровень знаний и качество обучения, сложность восприятия и усвоения информации обучающимися, медленное освоение материала. Их указало 122 студента. Это мнение респондентов второй контрастной группы так же подтвердилось в опросе выше при оценке

эффективности и ценности теоретических и практических знаний, полученных на дистанционном курсе (п.2.2.5.1 табл.5 и табл.6).

96 респондентов второй контрастной группы солидарны с мнением первой контрастной группы, и так же указали такие недостатки дистанционного обучения, как технические неполадки, сбои в интернете и программах, неудобство обучающих платформ и их качество. Различия лишь в том, что для респондентов первой контрастной группы, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, данные недостатки стоят на первом месте, а у второй контрастной группы, предпочитающей очный тип обучения, эти недостатки стоят на третьем месте.

Наименее востребованными вариантами ответов, перечисляющих недостатки дистанционного обучения во второй контрастной группе были «технически неподготовленный преподавательский состав» – так ответило 22 респондента; 18 студентов второй контрастной группы оказалось солидарными с мнением студентов первой контрастной группы, написав в своем ответе «отсутствие практических занятий»; не смотря на то, что студенты второй контрастной группы считают, что дистанционное обучение не может им полностью заменить очное, 14 респондентов из этой группы указали в своем ответе, что не видят недостатков у данной формы обучения; по сравнению с количеством респондентов первой контрастной группы, недовольных стоимостью дистанционного обучения, приравненной к очной форме обучения, во второй контрастной группе больше – 4 респондента.

Среди респондентов второй контрастной группы были так же и те, кто затруднялся ответить на этот вопрос или не ответил вовсе. Таких студентов оказалось 314 человек, что составляет 33 % численности от всей группы.

Таблица 7 – Сравнительная характеристика оценки дистанционного обучения по показателю «недостатки современного дистанционного обучения»

Показатель		Считающие, что дистанционное обучение может полностью заменить очное		Считающие, что дистанционное обучение НЕ может полностью заменить очное		p-уровень (уровень значимости)
		Число	%	Число	%	
Недостатки современного дистанционного обучения	затрудняюсь ответить	93	40	314	33	0,00**
	технические неполадки, сбои в интернете и программах, неудобство обучающих платформ и их качество	29	12	96	10	
	их нет	25	11	14	1	
	сложности организационных моментов, не до конца отлаженный механизм обучения	20	9	71	7	
	неподготовленный преподавательский состав, отсутствие необходимой техники	17	7	22	2	
	отсутствие оперативной обратной связи от преподавателей, коммуникации и живого общения с другими обучающимися и/или преподавателями, низкая социализация	16	7	173	18	
	низкая эффективность обучения, уровень знаний и качество обучения, сложность восприятия и усвоения информации обучающимися, медленное освоение материала	13	6	122	13	
	развитие прокрастинации у студентов, проблемы с самоорганизацией, низкий уровень ответственности и концентрации, отвлечение на другие дела	12	5	68	7	
	отсутствие интернета или необходимой техники у студентов	3	1	31	3	
	отсутствие практики	3	1	18	2	
	сказывается на здоровье, ухудшение зрения	2	0,9	24	3	
	стоимость дистанционного обучения приравнивается к очному	1	0,4	4	0,4	

Примечание: $p \leq 0,01^{**}$

Вывод по результатам анализа недостатков дистанционного обучения

Полученный уровень значимости показал высокодостоверные различия между контрастными группами и их отношением к дистанционному обучению по шкале «недостатки современного дистанционного обучения» с вероятностью 99 %. Это значит, что воспринимаемые студентами достоинства и недостатки

дистанционного обучения, могут влиять на формирование их отношения к данному типу обучению и мнения, может ли дистанционное обучение полностью заменить им очное обучение или нет.

В одном из вопросов, входящем в опрос «Отношение к дистанционному обучению», респондентам необходимо было указать количество часов в день в среднем, проведенных в Интернете (табл. 8). Полученные ответы респондентов мы проанализировали и статистически обработали, распределив их по категориям: 1-3 часа; 4-7 часов; 8-12 часов; 13 и более часов.

Сравнение двух контрастных групп показало, что количество студентов, проводящих время в интернете в среднем до 7 часов в день, оказалось больше во второй контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение не может полностью заменить им очное, – 669 человек из 957 респондентов, что составляет 69 % от общей численности второй контрастной группы. В то время как в первой контрастной группе, считающей что дистанционное обучение не может полностью заменить им очное, количество студентов, проводящих время в интернете в среднем до 7 часов в день, значительно меньше – 134 человек из 234 респондентов, что составляет всего 58 % от общей численности первой группы.

При этом количество студентов, проводящих время в интернете в среднем от 8 часов и более, оказалось больше в первой контрастной группе, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить им очное, – 99 человек, что составляет 42 % от общей численности данной группы. В то время как во второй контрастной группе, считающей что дистанционное обучение не может полностью заменить им очное, количество студентов, проводящих время в интернете в среднем от 8 часов в день и более, значительно меньше – 60 человек, что составляет всего 29 % от общей численности второй группы.

Среди респондентов были так же и те, кто затруднялись ответить, **какое количество часов в день в среднем они проводят в Интернете**, или не ответили вовсе: 1 человек в первой контрастной группе (0,4 % от общей численности

группы), и 12 человек во второй контрастной группе (1 % от общей численности группы).

Таблица 8 – Сравнительная характеристика результатов исследования по показателю «Количество часов в день в среднем, проведенных в Интернете»

Показатель		Считающие, что дистанционное обучение может полностью заменить очное		Считающие, что дистанционное обучение НЕ может полностью заменить очное		p-уровень (уровень значимости)
		Число	%	Число	%	
Количество часов в день в среднем, проведенных в Интернете	1-3	25	11	99	10	0,01**
	4-7	109	47	564	59	
	8-12	73	31	234	24	
	13 и более	26	11	48	5	
	затрудняюсь ответить	1	0,4	12	1	

Примечание: $p \leq 0,01^{**}$

Вывод по вопросу о количестве часов, проводимых в Интернет каждый день

Полученный уровень значимости показал, что различия между двумя контрастными группами по показателю «количество часов, проведенных в интернете», и их отношением к дистанционному обучению статистически значимые, т. е. являются достоверными с вероятностью 99 %. Это значит, что связь между временем, проведенным в интернете, и отношением студентов к дистанционному обучению присутствует. Студенты, считающие, что дистанционный тип обучения может полностью заменить им очное, проводят времени в интернете значительно больше, – от 8 часов в день и более, поэтому данная форма обучения является для них наиболее удобной и предпочтительной. А значит проведенное время в интернете может влиять на формирование отношения студентов к дистанционному обучению.

Общий вывод по опросу «Отношение к дистанционному обучению»

Респонденты первой контрастной группы, считающей, что дистанционное обучение может полностью заменить очное по сравнению со студентами, считающими, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное, **высоко оценивают** данный тип обучения. Таким образом,

формирование отношения студента к дистанционной форме обучения может зависеть от того, как он **оценит такие характеристики дистанционного обучения, как** эффективность различных форм обучения; качество образовательного процесса; уникальность и актуальность полученных знаний; ценность знаний; возможность распоряжаться собственным временем; индивидуальный темп обучения; разнообразие курсов; доступность для людей с ограниченными возможностями здоровья; возможность обучаться, не выходя из дома.

2.2.6 Опрос «Опыт дистанционного обучения»

Результаты опроса «Опыт дистанционного обучения» представлены в таблицах 9-10. Как уже описывалось ранее (п.2.1.4) данный опрос был разработан для оценки студентами уже полученного ими опыта дистанционного обучения.

Под опытом понимается прохождение онлайн-курса «Естественно-научная картина мира», размещенного на платформе «Открытое образование», который входил в обязательную учебную программу наших респондентов. Все вопросы распределялись по категориям: ценность полученных знаний, лояльность этой формы обучения, неподтверждённые ожидания, восхищение, эмоциональная удовлетворённость, оценочная удовлетворённость, формы дистанционного обучения.

2.2.6.1 Вопросы дихотомического типа

В данном опросе было 6 закрытых вопросов дихотомического типа с выбором всего одного варианта ответа: «да» или «нет» (табл. 9).

Сравнение двух контрастных групп показало, что в первой контрастной группе % респондентов, оценивших различные параметры дистанционного обучения положительно, оказался выше по сравнению со второй контрастной группой, считающей, что дистанционное обучение не может полностью

заменить очное. Рассмотрим подробнее получившиеся результаты в первой контрастной группе.

По параметру **«ценность полученных знаний при дистанционном обучении»** оценивались следующие утверждения:

- **«дистанционная форма обучения принесла больше пользы, чем ожидалось»**

177 респондентов первой контрастной группы из 234 (76 % от всей группы) согласилось с этим утверждением;

- **«дистанционная форма обучения оказалась полезнее, чем традиционная форма»**

152 респондента первой контрастной группы (65 % от всей группы) согласилось с этим утверждением;

- **«дистанционная форма обучения не отняла у меня много времени и сил»**

174 респондента первой контрастной группы (74 % от всей группы) согласилось с этим утверждением;

- **«дистанционная форма обучения стоит потраченных усилий и времени»**

198 респондентов первой контрастной группы (85 % от всей группы) согласилось с этим утверждением.

По параметру **«неподтвержденные ожидания»** оценивались следующие утверждения:

- **«в целом процесс обучение в дистанционном формате оказался лучше, чем я ожидал(а)»**

181 респондент первой контрастной группы (77 % от всей группы) согласился с этим утверждением;

- **«были завышенные ожидания от дистанционного формата обучения, и оно оказалось хуже, чем я думал(а)»**

Интересно, что с этим утверждением в обеих контрастных группах большинство респондентов не согласилось: 190 человек в первой контрастной

группе (81 % от всей группы) и 528 человек во второй контрастной группе (55 % от всей группы).

Полученный уровень значимости показал, что различия между двумя контрастными группами и их отношением к полученному опыту дистанционного обучения статистически значимые, т. е. являются достоверными с вероятностью 99 %.

Таблица 9 – Сравнительная характеристика оценки полученного опыта дистанционного обучения

Утверждение		Считающие, что дистанционное обучение может полностью заменить очное		Считающие, что дистанционное обучение НЕ может полностью заменить очное		p-уровень (уровень значимости)
		Число	%	Число	%	
Дистанционная форма обучения принесла больше пользы, чем ожидалось	да	177	76	313	33	0,00**
	нет	54	23	632	66	
	затрудняюсь ответить	3	13	12	1	
Дистанционная форма обучения оказалась полезнее, чем традиционная форма	да	152	65	169	18	0,00**
	нет	78	33	775	81	
	затрудняюсь ответить	4	2	13	1	
Дистанционная форма обучения отняла много времени и сил	нет	174	74	510	53	0,00**
	да	55	24	435	45	
	затрудняюсь ответить	5	2	12	13	
Дистанционная форма обучения стоит потраченных усилий и времени	да	198	85	435	45	0,00**
	нет	33	14	504	53	
	затрудняюсь ответить	3	1	18	2	
В целом процесс обучение в дистанционном формате оказался лучше, чем я ожидал(а)	да	181	77	378	39	0,00**
	нет	47	20	551	58	
	затрудняюсь ответить	6	3	28	3	
Были завышенные ожидания от дистанционного формата обучения, и оно оказалось хуже, чем я думал(а)	нет	190	81	528	55	0,00**
	да	39	17	403	42	
	затрудняюсь ответить	5	2	26	3	

Примечание: $p \leq 0,01^{**}$

2.2.6.2 Вопросы с градацией про отношение к опыту дистанционного обучения

Помимо закрытых вопросов дихотомического типа, в опросе «Опыт дистанционного обучения» так же было 23 вопроса с градацией, оценивающих полученный опыт дистанционного обучения по разным категориям: лояльность этой формы обучения; восхищение, эмоциональная удовлетворённость; оценочная удовлетворённость.

Результаты сравнения двух контрастных групп по всем 23 шкалам показали, что респонденты первой контрастной группы, считающие, что дистанционный тип обучения может полностью заменить им очное, оценивают опыт дистанционного обучения выше, чем вторая контрастная группа, считающая, что дистанционный тип обучения не может им полностью заменить очное (табл. 10). Рассмотрим подробнее получившийся результат.

Средние показатели 4,17 (по шкале с интервалом от 1 до 5, где 1 – абсолютно не согласен, 5 – абсолютно согласен, а 3 – нечто нейтральное), говорят о том, что студенты первой контрастной группы хотели бы рассказать другим людям о дистанционной форме обучения в положительном ключе и порекомендовали бы ее другим людям, если бы их спросили.

Средний показатель 4,24 (по шкале с интервалом от 1 до 5, где 1 – абсолютно не согласен, 5 – абсолютно согласен, а 3 – нечто нейтральное), говорит о том, что студенты первой контрастной группы поддержали бы своих друзей и родных в их желании обучаться именно в дистанционной форме обучения.

Средний показатель 3,91 (по шкале с интервалом от 1 до 5, где 1 – абсолютно не согласен, 5 – абсолютно согласен, а 3 – нечто нейтральное), говорит о том, что студенты первой контрастной группы, при возможности выбора формата обучения, с большей вероятностью, отдали бы свое предпочтение дистанционной форме.

Средний показатель 4 (по шкале с интервалом от 1 до 5, где 1 – абсолютно не согласен, 5 – абсолютно согласен, а 3 – нечто нейтральное), говорит о том, что студенты первой контрастной группы, хотели бы повторить снова опыт обучения в дистанционной форме.

Интересно, что если бы обучение в дистанционной форме стоило дороже, чем другие форматы обучения, то студенты первой контрастной группы скорее всего бы его не выбрали. Ведь утверждение «Я бы выбрал(а) дистанционную форму обучения, даже если бы обучение с её помощью стоило дороже, чем другие форматы» студенты первой контрастной группы оценили по среднему показателю всего лишь в 2,83 (по шкале с интервалом от 1 до 5, где 1 – абсолютно не согласен, 5 – абсолютно согласен, а 3 – нечто нейтральное)

От рекламирования дистанционной формы обучения в своих социальных сетях студенты первой контрастной группы предпочли бы воздержаться. Об этом говорит полученный средний показатель 3,2 (по шкале с интервалом от 1 до 5, где 1 – абсолютно не согласен, 5 – абсолютно согласен, а 3 – нечто нейтральное).

Утверждение «я в восторге от участия в дистанционной форме обучения» студенты первой контрастной группы оценили по среднему показателю 3,65 (по шкале с интервалом от 1 до 5, где 1 – абсолютно не согласен, 5 – абсолютно согласен, а 3 – нечто нейтральное). Это значит, что от участия в дистанционной форме обучения студенты первой контрастной группы скорее испытывают больше восторг, чем ужас или отвращение.

Утверждение «с удовольствием рассказываю об опыте обучения в дистанционном формате» студенты первой контрастной группы оценили по среднему показателю в 3,71 (по шкале с интервалом от 1 до 5, где 1 – абсолютно не согласен, 5 – абсолютно согласен, а 3 – нечто нейтральное). Это значит, что при необходимости они могут рассказывать другим об уже полученном ими опыте обучения в дистанционном формате, но будут делать это скорее с интересом, чем с удовольствием.

Утверждение «получил(а) незабываемые впечатления от дистанционной формы обучения» студенты первой контрастной группы оценили по среднему показателю в 3,57 (по шкале с интервалом от 1 до 5, где 1 – абсолютно не согласен, 5 – абсолютно согласен, а 3 – нечто нейтральное). Это значит,

что полученные ими впечатления от дистанционной формы обучения были скорее больше нейтральными, чем незабываемыми.

Студенты первой контрастной группы не испытывают эмоций счастья при мысли о дистанционной форме обучения и находятся больше в нейтральном состоянии, чем счастливым. Об этом говорит полученный средний показатель 3,58 (по шкале с интервалом от 1 до 5, где 1 – абсолютно не согласен, 5 – абсолютно согласен, а 3 – нечто нейтральное).

Утверждение «дистанционная форма обучения даёт мне чувство радости» студенты первой контрастной группы оценили по среднему показателю в 3,69 (по шкале с интервалом от 1 до 5, где 1 – абсолютно не согласен, 5 – абсолютно согласен, а 3 – нечто нейтральное). Это говорит о том, что они больше склонны считать, что дистанционная форма обучения скорее приносит им чувство радости, чем нет.

Студенты первой контрастной группы больше склоняются к тому, что испытывают приятные чувства, когда думают о дистанционной форме обучения. Об этом говорит полученный средний показатель 3,76 (по шкале с интервалом от 1 до 5, где 1 – абсолютно не согласен, 5 – абсолютно согласен, а 3 – нечто нейтральное).

Студенты первой контрастной группы больше склоняются к тому, что все-таки думают о дистанционной форме обучения как о чём-то приятном. Об этом говорит полученный средний показатель 3,77 (по шкале с интервалом от 1 до 5, где 1 – абсолютно не согласен, 5 – абсолютно согласен, а 3 – нечто нейтральное).

Дистанционная форма обучения оправдала ожидания студентов первой контрастной группы. Об этом говорит полученный средний показатель 4 (по шкале с интервалом от 1 до 5, где 1 – абсолютно не согласен, 5 – абсолютно согласен, а 3 – нечто нейтральное).

Студенты первой контрастной группы больше удовлетворены опытом участия в дистанционной форме обучения, чем не согласны с этим. Об этом говорит полученный средний показатель 3,98 (по шкале с интервалом

от 1 до 5, где 1 – абсолютно не согласен, 5 – абсолютно согласен, а 3 – нечто нейтральное).

Студенты первой контрастной группы практически получили от дистанционной формы обучения всё, что хотели. Об этом говорит полученный средний показатель 3,85 (по шкале с интервалом от 1 до 5, где 1 – абсолютно не согласен, 5 – абсолютно согласен, а 3 – нечто нейтральное).

Студенты первой контрастной группы довольны, что приняли участие в дистанционной форме обучения. Об этом говорит полученный средний показатель 4,13 (по шкале с интервалом от 1 до 5, где 1 – абсолютно не согласен, 5 – абсолютно согласен, а 3 – нечто нейтральное).

Студенты первой контрастной группы больше склоняются к нейтральной позиции по поводу того, испытывают ли они приятные чувства, когда думаю о дистанционной форме обучения. Об этом говорит полученный средний показатель 3,77 (по шкале с интервалом от 1 до 5, где 1 – абсолютно не согласен, 5 – абсолютно согласен, а 3 – нечто нейтральное).

Студенты первой контрастной группы в большей степени все же думают о дистанционной форме обучения как о чём-то приятном. Об этом говорит полученный средний показатель 3,82 (по шкале с интервалом от 1 до 5, где 1 – абсолютно не согласен, 5 – абсолютно согласен, а 3 – нечто нейтральное).

Утверждение «это был лучший опыт обучения для меня» студенты первой контрастной группы оценили по среднему показателю в 3,46. Это значит, что полученный ими опыт дистанционной формы обучения был скорее больше нейтральными, чем лучшим.

Студенты первой контрастной группы в большей степени довольны опытом, полученным в дистанционном формате обучения, чем нет. Об этом говорит полученный средний показатель 3,95 (по шкале с интервалом от 1 до 5, где 1 – абсолютно не согласен, 5 – абсолютно согласен, а 3 – нечто нейтральное).

С утверждением «получил большое удовольствие от процесса обучения в дистанционном формате» студенты первой контрастной группы скорее

согласны, чем нет. Об этом говорит полученный средний показатель 3,82 (по шкале с интервалом от 1 до 5, где 1 – абсолютно не согласен, 5 – абсолютно согласен, а 3 – нечто нейтральное).

Полученное значение р-уровня по всем 23 шкалам показало, что различия между двумя контрастными группами и их отношением к дистанционному обучению оказались достоверными с вероятностью 99 %.

Таблица 10 – Сравнительная характеристика оценки полученного опыта дистанционного обучения

Шкала	Считающие, что дистанционное обучение может полностью заменить очное (234 человека)		Считающие, что дистанционное обучение НЕ может полностью заменить очное (957 человек)		р-уровень (уровень значимости)
	Диапазон/Размерность шкалы	Средний показатель	Диапазон/Размерность шкалы	Средний показатель	
Я бы хотел(а) рассказать другим людям о дистанционной форме обучения в положительном ключе	1 / 5	4,17	1 / 5	2,88	0,00**
Я бы хотел(а) порекомендовать дистанционную форму обучения другим людям, если бы меня спросили	1 / 5	4,17	1 / 5	2,72	0,00**
Я бы хотел(а) поддержать моих друзей и родных в их желании обучаться именно в дистанционной форме обучения	1 / 5	4,24	1 / 5	2,96	0,00**
Если бы мне дали выбирать формат обучения, я выбрал(а) бы именно дистанционный	1 / 5	3,91	1 / 5	2,06	0,00**
Я бы хотел(а) вновь учиться с помощью дистанционного формата обучения в ближайшие несколько лет	1 / 5	4	1 / 5	2,07	0,00**
Я бы выбрал(а) дистанционную форму обучения, даже если бы обучение с её помощью стоило дороже, чем другие форматы	1 / 5	2,83	1 / 5	1,57	0,00**

Продолжение таблицы 10

Я бы рекламировал(а) дистанционную форму обучения в своих социальных сетях	1 / 5	3,2	1 / 5	1,88	0,00**
В восторге от участия в дистанционной форме обучения	1 / 5	3,65	1 / 5	2,31	0,00**
С удовольствием рассказываю об опыте обучения в дистанционном формате	1 / 5	3,71	1 / 5	2,36	0,00**
Получил(а) незабываемые впечатления от дистанционной формы обучения	1 / 5	3,57	1 / 5	2,36	0,00**
Испытываю эмоции счастья при мысли об этой форме обучения	1 / 5	3,58	1 / 5	2,1	0,00**
Дистанционная форма обучения даёт мне чувство радости	1 / 5	3,69	1 / 5	2,18	0,00**
Испытываю приятные чувства, когда думаю о дистанционной форме обучения	1 / 5	3,76	1 / 5	2,24	0,00**
Думаю о дистанционной форме обучения как о чём-то приятном	1 / 5	3,77	1 / 5	2,27	0,00**
Дистанционная форма обучения оправдала мои ожидания	1 / 5	4	1 / 5	2,74	0,00**
В полной мере удовлетворён(а) опытом участия в дистанционной форме обучения	1 / 5	3,98	1 / 5	2,68	0,00**
Получил(а) от дистанционной формы обучения всё, что хотел	1 / 5	3,85	1 / 5	2,59	0,00**
Доволен(льна), что принял(а) участие в дистанционной форме обучения	1 / 5	4,13	1 / 5	2,8	0,00**
Испытываю приятные чувства, когда думаю о дистанционной форме обучения	1 / 5	3,77	1 / 5	2,34	0,00**
Думаю о дистанционной форме обучения как о чём-то приятном	1 / 5	3,82	1 / 5	2,32	0,00**
Это был лучший опыт обучения для меня	1 / 5	3,46	1 / 5	1,97	0,00**

Окончание таблицы 10

Доволен(льна) опытом, полученным в дистанционном формате обучения	1 / 5	3,95	1 / 5	2,59	0,00**
Получил большое удовольствие от процесса обучения в дистанционном формате	1 / 5	3,82	1 / 5	2,31	0,00**

Примечание: $p \leq 0,01^{**}$

2.2.6.3 Формы дистанционного обучения, которые респонденты проходили

В опросе, предназначенном для оценки респондентов уже полученного ими опыта дистанционного обучения, так же был вопрос, позволяющий проанализировать, какие формы дистанционного обучения они уже проходили. Рассмотрим подробнее результаты исследования по показателю «формы дистанционного обучения, которые вы проходили».

Респондентам предлагалось 3 варианта ответа, из которых необходимо было выбрать один или несколько на их усмотрение:

- занятия с преподавателем по расписанию в режиме онлайн;
- изучение предмета в режиме онлайн с видеозаписью выступления преподавателя;
- изучение предмета по предложенным материалам без видеозаписи выступления преподавателя.

Наиболее распространенным оказался вариант ответа, включающий в себя все 3 формы дистанционного обучения. Его выбрало 513 респондентов.

На втором месте ответ – «занятия с преподавателем по расписанию в режиме онлайн + изучение предмета в режиме онлайн с видеозаписью выступления преподавателя». Эти формы дистанционного обучения проходило 224 респондента. Онлайн-обучение считается логическим продолжением дистанционного образования. При этой форме обучения получение знаний и навыков происходит с помощью компьютера или другого гаджета, подключенного к интернету в режиме «здесь сейчас», а слово «онлайн» лишь

указывает на способ получения знаний и связи преподавателя со студентом. Другое название онлайн-обучения – e-learning или «электронное обучение».

На третьем месте по прохождению оказался вариант ответа – «занятия с преподавателем по расписанию в режиме онлайн + изучение предмета по предложенным материалам без видеозаписи выступления преподавателя». Его выбрало 170 респондентов.

Занятия с преподавателем по расписанию в режиме онлайн проходило 158 респондентов.

44 респондента проходило дистанционное обучение в форме изучения предмета в режиме онлайн с видеозаписью выступления преподавателя.

31 респондент проходил такие формы дистанционного обучения, как «изучение предмета в режиме онлайн с видеозаписью выступления преподавателя + изучение предмета по предложенным материалам без видеозаписи выступления преподавателя».

Наименее востребованной при дистанционном обучении оказалась такая форма, как «изучение предмета по предложенным материалам без видеозаписи выступления преподавателя». Ее проходили всего 17 респондентов.

Были так же и те, кто предпочел не отвечать на этот вопрос или затруднялся ответить. Таких людей оказалось 34 человека.

Полученное значение р-уровня показало, что различия между двумя контрастными группами по показателю «формы дистанционного обучения, которые вы проходили» оказались статически незначимые и недостоверные, поэтому сравнивать мы их друг с другом не стали.

2.2.6.4 Наиболее привлекательные формы дистанционного обучения

Помимо вопроса «какие формы дистанционного обучения вы уже проходили», в этом же опроснике был вопрос «какая из форм дистанционного обучения вам привлекательнее». Респондентам предлагались те же самые 3 варианта ответа: занятия с преподавателем по расписанию

в режиме онлайн; изучение предмета в режиме онлайн с видеозаписью выступления преподавателя; изучение предмета по предложенным материалам без видеозаписи выступления преподавателя, из которых необходимо было выбрать один или несколько на их усмотрение. Рассмотрим подробнее результаты всей выборки по показателю «наиболее привлекательные формы дистанционного обучения».

Самой привлекательной формой дистанционного обучения для наших респондентов оказалась «занятия с преподавателем по расписанию в режиме онлайн». Ее предпочли 487 человек.

На втором месте по привлекательности – «изучение предмета в режиме онлайн с видеозаписью выступления преподавателя». Этот вариант выбрало 208 человек. «Занятия с преподавателем по расписанию в режиме онлайн + изучение предмета в режиме онлайн с видеозаписью выступления» оценило примерно столько же человек – 196 респондентов.

Остальные формы дистанционного обучения оказались для респондентов менее привлекательны.

«Изучение предмета по предложенным материалам без видеозаписи выступления преподавателя» выбрало 89 респондентов

Тех респондентов, кто оценил все 3 возможные формы дистанционного обучения – «занятия с преподавателем по расписанию в режиме онлайн + изучение предмета в режиме онлайн с видеозаписью выступления преподавателя + изучение предмета по предложенным материалам без видеозаписи выступления преподавателя», оказалось всего 60.

50 респондентов выбрали «изучение предмета в режиме онлайн с видеозаписью выступления преподавателя + изучение предмета по предложенным материалам без видеозаписи выступления преподавателя».

«Занятия с преподавателем по расписанию в режиме онлайн + изучение предмета по предложенным материалам без видеозаписи выступления преподавателя» выбрало 48 респондентов.

Были так же и те, кто предпочел не отвечать на этот вопрос или затруднялся ответить. Таких оказалось 53 респондента.

Полученное значение р-уровня показало, что различия между двумя контрастными группами по показателю «наиболее привлекательные формы дистанционного обучения» оказались статически незначимые и недостоверные.

Общий вывод по опросу «Опыт дистанционного обучения»

Студенты, считающие, что дистанционное обучение может полностью заменить очное, по сравнению со студентами из второй контрастной группы, считающими, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное, оценивают более положительно полученный ими опыт дистанционного обучения по таким критериям, как: ценность полученных знаний, лояльность этой формы обучения, неподтвержденные ожидания, восхищение, эмоциональная удовлетворенность, оценочная удовлетворенность, формы дистанционного обучения. Значит полученный опыт дистанционного обучения может влиять на формирование отношения студента к данному типу обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность в исследовании дистанционного обучения такой проблемы как изучение психолого-педагогических особенностей, личностных особенностей студентов, уровня развития их психических свойств, качеств, особенностей межличностных отношений, определяющих выбор данной формы обучения и обеспечивающих эффективность процесса обучения, на сегодняшний день обусловлена резким активным внедрением данной формы обучения в образовательную систему, в связи с распространением пандемии.

Таким образом, для исследования нами были отобраны следующие показатели, имеющие по литературным данным значение для эффективного обучения в дистанционной форме: академическая мотивация, самоорганизация деятельности, экстраверсия и интроверсия, враждебность (склонность к кооперации / к конкуренции) и доброжелательность, нейротизм (повышенная эмоциональность реакций) и эмоциональная стабильность (устойчивость), добросовестность (сознательность) и недобросовестность (не сознательность, несобранность, рефлексивность, импульсивность), открытость и закрытость новому опыту.

На примере двух контрастных групп мы исследовали отношение студентов к дистанционному обучению. Ключевой вопрос всего исследования звучал следующим образом: «Может ли по вашему мнению дистанционное обучение полностью заменить очное». Сравнение двух контрастных групп проводилось при помощи *U-критерия Манна-Уитни*. Наибольший интерес у нас вызвала та группа, которая выбирала дистанционное обучение, посчитав, что оно может полностью заменить им очное.

Результаты исследования по методике В5-10 (Big Five) с достоверностью различий между двумя группами 99 % показали, что студенты, готовые к полной замене очного обучения на дистанционное, в отличие от студентов второй контрастной группы, считающих, что дистанционное обучение не может полностью заменить им очное обучение, обладают такой отличительной психологической особенностью, как интроверсия.

Они с меньшей вероятностью испытывают положительные эмоциональные состояния и в меньшей степени склонны к взаимодействию с другими людьми.

Результаты исследования с достоверностью различий между двумя группами 99 % по методике Гордеевой «Шкалы академической мотивации» показали, что студенты, предпочитающие дистанционный тип обучения и считающие, что оно может полностью заменить им очное обучение, по сравнению с группой студентов, считающих, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное обучение, обладают такими психологическими особенностями, как: низко выраженная познавательная мотивация; низко выраженная мотивация достижения; низко выраженная мотивация саморазвития; низко выраженная мотивация самоуважения; ярко выраженная экстернальная мотивация; ярко выраженная амотивация. Они испытывают пониженный интерес к обучению, не стремятся к развитию своих способностей и потенциала в рамках учебной деятельности для достижения ощущения мастерства и компетентности, не пытаются добиваться высоких результатов в учебе, не чувствуют удовольствия от процесса решения сложных задач, не находят особого смысла в учебной деятельности и испытывают скорее вынужденную потребность в обучении, ради получения какой-либо выгоды в будущем, например, получения высокооплачиваемой работы. Следует учитывать, что наше исследование проводилось на базе прохождения и изучения респондентами предмета «Естественно-научная картина мира» в дистанционной форме, и для большинства респондентов, обучающихся на гуманитарном и экономическом направлениях специальностей, этот курс не являлся профильным предметом. Значит интерес студентов к этому предмету и мотивация к учебе могли быть занижены, т. к. они не видели в нем особого смысла и возможностей для повышения своих компетенций, что в свою очередь могло повлиять на полученные нами результаты.

Опросы, специально разработанные для выявления отношения респондентов к дистанционному обучению, показали высокодостоверные

различия между двумя контрастными группами и их оцениванием дистанционной формы обучения.

Студенты, предпочитающие дистанционный тип обучения и считающие, что оно может полностью заменить им очное, по сравнению со студентами, считающими, что дистанционное обучение не может полностью заменить им очное, не смотря на выделяемые ими значимые недостатки дистанционного обучения, таких, как: технические неполадки, сбои в интернете и программах, неудобство обучающих платформ и их качество, сложности организационных моментов, не до конца отлаженный механизм обучения, **высоко оценивают**, как саму дистанционную форму обучения, так и свой полученный опыт дистанционного обучения по таким критериям, как: ценность полученных знаний, лояльность этой формы обучения, неподтверждённые ожидания, восхищение, эмоциональная удовлетворённость, оценочная удовлетворённость, формы дистанционного обучения. Для них важен гибкий график и индивидуальный темп обучения, возможность самим распоряжаться собственным временем, а при необходимости и вовсе обучаться, не выходя из дома или офиса, избегая очного общения с одногруппниками и преподавателями. Они проводят времени в интернете значительно больше, – от 8 часов в день и более, что так же может влиять на уровень их комфорта и удобства в процессе дистанционного обучения и предпочтение данной формы обучения.

Таким образом, наша гипотеза о том, что обучающиеся, которые предпочитают дистанционное обучение, считая, что оно может им полностью заменить очное обучение, имеют ряд психологических особенностей, влияющих на их отношение к данной форме обучения и отличающихся от обучающихся, полагающих, что дистанционное обучение не может им полностью заменить очное обучение, подтвердилась частично.

Исходя из чего можно сделать главный вывод всего исследования.

Отношение студентов к дистанционному обучению может складываться за счет следующих психологических факторов и особенностей личности:

- тип личности (или поведения) студента, ориентированный на внутренний мир (интроверты) или внешний мир (экстраверты);
- присущее студенту высокое или низкое значение познавательной мотивации, мотивации достижения, мотивации саморазвития, мотивации самоуважения, экстернальной мотивации, амотивации, присущее студенту;
- время, проведенное студентом в интернете;
- положительное или отрицательное оценивание студентом дистанционного обучения по таким параметрам, как: эффективность различных форм обучения; качество образовательного процесса; уникальность и актуальность полученных знаний; ценность знаний; возможность распоряжаться собственным временем; индивидуальный темп обучения; разнообразие курсов; доступность для людей с ограниченными возможностями здоровья; возможность обучаться, не выходя из дома;
- выделяемые студентом недостатки дистанционного обучения;
- положительное или отрицательное оценивание студентом уже полученного им опыта дистанционного обучения по таким критериям, как: ценность полученных знаний, лояльность этой формы обучения, неподтверждённые ожидания, восхищение, эмоциональная удовлетворённость, оценочная удовлетворённость, виды дистанционного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, А. Ю. Медицинское образование в период пандемии covid-19: проблемы и пути решения / А. Ю. Алексеева, З. З. Балкизов // Технологии обучения. – 2020. – Т. 11. № 2. – С. 8-23.
2. Анализ результатов обучения студентов с использованием дистанционной системы «космос» / Т. Л. Кузьменкова, Т. В. Никольская, Н. А. Воробьева, А. В. Демочкин. // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2019. – № 6. – С. 23-27.
3. Бекетова, О. Н. Дистанционное образование в России: проблемы и перспективы развития / О. Н. Бекетова, С. А. Демина // Социально-гуманитарные знания. – 2018. – № 1. – С. 69-78.
4. Восприятие студенчеством дистанционного обучения в период карантина на примере международного университета информационных технологий / Кемельбеков Б. Ж., Омаров А. Т., Онгенбаева Ж. Ж. [и др.]. // Педагогическая наука и практика. – 2020. – № 2 (28). – С. 77-83.
5. Воробьева, Т. А. Психологические особенности электронного обучения / Т. А. Воробьева // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 100-104.
6. Гаспарян, Д. Э. Этические дилеммы применения информационных технологий в сфере образования: российский и зарубежный опыт / Д. Э. Гаспарян // Вестник МГУКИ. – 2020. – № 1. – С. 99-110.
7. Гейжан, Н. Ф. Дистанционное обучение в аспекте психологии труда преподавателей и обучающихся / Н. Ф. Гейжан, Т. А. Симакова // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2020. – № 3 (87). – С. 227-233.
8. Гордеева, Л. К. Применение дистанционного обучения в условиях пандемии: преимущества и недостатки (на материале социологического опроса) / Л. К. Гордеева, Т. С. Мясникова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – № 1 (34). – С. 196-198.
9. Грецов, А. Г. Психологические тесты для старшеклассников и студентов / А. Г. Грецов. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 208 с.

10. Григорьев, Г. П. Актуальные проблемы дистанционного обучения: психологический аспект / Г. П. Григорьев, О. А. Рудакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – С. 324-330.
11. Гридина, В. В. Выявление и анализ отношения студентов технического университета к дистанционному обучению / В. В. Гридина, Е. Н. Чеканушкина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2020. – № 75. – С. 21-25.
12. Дистанционное обучение как современная тенденция развития общества / Мухина М. В., Мухина Е. С., Булганина А. Е. [и др.]. // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 6 (40). – С. 57-64.
13. Дулинец, Т. Г. Исследование учебной мотивации студентов / Т. Г. Дулинец, А. С. Захарова // Педагогика высшей школы. – 2017. – № 2 (8). – С. 4-6.
14. Елшанский, С. П. Отношение студентов к дистанционному обучению в период пандемии: положительные и отрицательные аспекты / С. П. Елшанский, М. В. Ферাপонтова, О. С. Ефимова // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 2. – С. 125-134.
15. Зеер, Э. Ф. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования / Э. Ф. Зеер, Н. В. Ломовцева, В. С. Третьякова // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 26-39.
16. Капырин, П. А. Перспективы дистанционного обучения применительно к новым реалиям социально-экономических отношений / П. А. Капырин // Вестник университета. – 2021. – № 3. – С. 45-50.
17. Караваева, К. В. Влияние возрастных особенностей обучающихся на их отношение к дистанционному образованию / К. В. Караваева // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2015. – № 25 (2). – С. 67-70.

18. Клименских, М. В. Мотивационные и когнитивные особенности студентов – слушателей онлайн-курсов / М. В. Клименских, А. В. Халфин, А. В. Мальцев // eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2018 материалы международной конференции: Proceeding. of the Internetal. Conference. – 2018. – С. 146-154.
19. Клименских, М. В. Психолого-педагогический ресурс концепции учебно-профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения в вузе. Часть 2. Учебно-профессиональная мотивация и оценка / М. В. Клименских, Ю. В. Лебедева, А. В. Мальцев // Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки культуры. – 2020. – № 1 (195). – С. 143-148.
20. Когнитивные и эмоциональные предикторы успешности обучения на онлайн-курсе Cognitive Neuroscience –2020 / М. В. Клименских, А. В. Мальцев, Ю. В. Лебедева, Х. Каур. // материалы международного форума. – 2020. – С. 272-276.
21. Кононов, А. Н. Качественный анализ отношения к дистанционному формату обучения в условиях пандемии covid-19 / А. Н. Кононов, А. С. Комиссарова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – № 1 (27). – С. 17-22.
22. Коморникова, О. М. Перспективы дистанционного обучения: взгляд студентов / О. М. Коморникова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – № 4 (48). – С. 48-51.
23. Кузьменкова, Т. Л. Динамика оценки студентами транспортного вуза дистанционных форм обучения / Т. Л. Кузьменкова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 2 (180). – С. 191-195.
24. Кузьмина, О. В. Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени / О. В. Кузьмина // Психологические исследования. – 2011. – № 6 (20). URL: [http:// psystudy.ru/index.php/num/2011n6-20/569-kuzmina20.html](http://psystudy.ru/index.php/num/2011n6-20/569-kuzmina20.html)

25. Куликова, Е. В. Анализ факторов, сопутствующих дистанционному обучению в вузе / Е. В. Куликова // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2017. – № 4 (24). – С. 143-150.
26. Лейфа, А. В. Обоснование модели исследования готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования / А. В. Лейфа, Е. В. Павлова // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 1. – С. 78-93.
27. Леонтьева, И.А. Применение дистанционных электронных учебных курсов в образовательном процессе высшей школы / И. А. Леонтьева, Ф. Г. Ребрина // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2018. – № 3. – С. 114-124.
28. Медико-биологические основы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья 2-е изд., испр. и доп. Учебное пособие для СПО / Р. И. Айзман, М. В. Иашвили, А. В. Лебедев, Н. И. Айзман. – Москва: Юрайт, 2021. – 224 с.
29. Муллагалиев, Н.А Об отношении студентов к введению элементов дистанционного обучения в вузе / Н.А. Муллагалиев, Р.В. Уразлина // Елабужский институт К(П)ФУ г. Елабуга, Российская Федерация, Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2017. – № 201-1/2017 ISSN 2410-6070. – С. 188-191.
30. Онлайн-формат и традиционное обучение: сравнительный анализ психологических предикторов успешности студентов / М. В. Клименских, Ю. В. Лебедева, А. В. Мальцев, В. В. Савельев. // Психология образования: современный вектор развития. – 2020. – С. 75-87.
31. openedu.ru: сайт. – 2022. – URL: <https://openedu.ru/course/urfu/MCS/> (дата обращения: 15.12.2022).
32. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для вузов / [Е. С. Полат и др.]; Под ред. Е. С. Полат. 3-е изд. – Москва: Изд-во Юрайт, 2020. – 392 с.

33. Петрова, Т. Н. К вопросу об отношении студентов вуза к дистанционному обучению / Т. Н. Петрова, Н.Н. Пьянзина // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2020. – № 3 (108). – С. 206-213.

34. Поносов, Ф. Н. Выбор студентами цифрового образовательного ресурса: психологический аспект / Ф. Н. Поносов, О. Н. Малахова, О. А. Жученко // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2021. – № 2 (10). – С. 158-167.

35. Попова, Е. И. Дистанционное образование: современные реалии и перспективы / Е. И. Попова, А. А. Баландин, Д. Д. Дедюхин // Образование и право. – 2020. – № 7. – С. 203-209.

36. Попова, О. И. Цифровизация образования и бренд вуза: отношение студентов к процессам / О. И. Попова // Вопросы управления. – 2019. – № 3 (39). – С. 245-250.

37. Психодиагностика. Учебник и практикум для академического бакалавриата / Елена Рохина, Наталья Королёва, Валерия Хороших [и др.]. – Москва: Юрайт, 2021. – 373 с.

38. Психологические аспекты успешного обучения в онлайн и оффлайн форматах / М. В. Клименских, Ю. В. Лебедева, Д. В. Полякова, Е. А. Голендухина. // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020). Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2020. – С. 401-408.

39. Психологические особенности, влияющие на качество исследовательской деятельности слушателей массовых открытых онлайн-курсов (на примере студенческой выборки) / М. В. Клименских, А. В. Мальцев, В. В. Савельев, О. А. Селиванова. // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2018. – № 3 (33). – С. 151-158.

40. Психологические предикторы академической успешности студентов при онлайн-обучении / Е. В. Агеева, М. В. Клименских, А. В. Мальцев,

В. В. Савельев. // Гуманитарное знание и искусственный интеллект: стратегии и инновации. – 2020. – С. 864-867.

41. Психологические сложности, возникающие в процессе дистанционного обучения, и способы их преодоления / Матвиенко С. В., Васильева Е. В., Полякова Н. Ю., Евдокиенко В. В. // Образование и право. – 2021. – № 1. – С. 195-199.

42. Психологические факторы эффективного онлайн-обучения студентов / М. В. Клименских, А. В. Мальцев, В. В. Савельев, Ю. В. Лебедева. // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 6 (42). – С. 312-321.

43. Психолого-педагогическая характеристика личности успешных студентов онлайн курсов / М. В. Клименских, А. В. Мальцев, В. В. Савельев, Е. В. Агеева. // Новые образовательные технологии в вузе – 2019 сборник статей. – 2019. – С. 66-72.

44. Рябова, Т. В. Исследование влияния дистанционного формата обучения на личностные характеристики студента / Т. В. Рябова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 5. – С. 196-200.

45. Соколов Г.А. — Особенности психоэмоциональных состояний студента при дистанционной форме обучения // Современное образование. – 2014. – № 1. – С. 1-13.

46. Соколовская, И. Э. Социально-психологические факторы удовлетворенности студентов в условиях цифровизации обучения в период пандемии COVID-19 и самоизоляции / И. Э. Соколовская // Цифровая социология. – 2020. – Т. 3. № 2. – С. 46-54.

47. Сорокова, М. Г. Обучение в цифровой среде университета: сравнительный анализ мнений студентов на разных уровнях образования / М. Г. Сорокова, Е. В. Аржаных, С. Ю. Игнашев // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020). Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2020. – С. 15-28.

48. Старчикова, И. Ю. Особенности дистанционного обучения в современных условиях российского вуза: по материалам опроса студентов / И. Ю. Старчикова // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 2 (50). – С. 103-117.
49. Степанов, С. Ю. Проблема цифровизации и стратегии развития непрерывного образования / С. Ю. Степанов, П. А. Оржековский, Д. В. Ушаков // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – № 2. – С. 75-77.
50. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / [Е. С. Полат и др.]; Под ред. Е. С. Полат. – 2-е изд., – Москва: Изд-во Юрайт, 2020. – 434 с.
51. Успешность обучения в онлайн-формате на примере вятского государственного университета А. В. Мальцев / Клименских М. В., Савельев В. В., Лебедева Ю. В. [и др.]. // Первая Международная Научная Конференция по Проблемам Цифровизации. – 2020. – С. 190-199.
52. Хайрутдинова, М. Р. Психологические аспекты дистанционного обучения учащихся лица / М. Р. Хайрутдинова, И. А. Гаджиумарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – С. 388-391.
53. Ханapieва, Х. М. Особенности работы преподавателя при дистанционной форме обучения / Х. М. Ханapieва // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2017. – № 2 (11). – С. 78-82.
54. Фадеев, Е. В. Организационные и психологические проблемы дистанционного обучения / Е. В. Фадеев // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 3 (64). – С. 308-310.
55. Фоминых, С. О. К проблеме восприятия особенностей дистанционного обучения бакалаврами технических профилей подготовки / С. О. Фоминых, Г. А. Александрова, И. В. Филиппова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2020. – № 4 (109). – С. 233-240.

56. Штышно, Д. А. Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски / Д. А. Штышно, Л. В. Константинова, Н. Н. Гагиев // Открытое образование. – 2020. – № 24 (5). – С. 72-81.

57. Якобюк, Л. И. Изучение влияния дистанционной формы обучения во время пандемии на результаты обучения / Л. И. Якобюк // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5 (84). – С. 179-181.

58. Baker, K. Q. The Relationship between Students' Characteristics and Their Impressions of Online Courses / K. Q. Baker, Moyer D. M. // American Journal of Distance Education. – 2019. – № 1 (33). – С. 16-28.
<https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1555301>