

УДК: 159.99

DOI: 10.25629/НС.2022.05.25

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕЖИВАНИЯ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД ЭКСТРЕННОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Казакова Л.П.¹, Кошель В.А.²

¹Московский государственный гуманитарно-экономический университет

²Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

Аннотация. В статье с позиций деятельностного подхода анализируются результаты эмпирического исследования переживаний в учебной деятельности студентов РЭУ им. Г.В. Плеханова, обучавшихся дистанционно в период «второй волны» пандемии COVID-19. Показана связь переживаний в учебной деятельности, осуществляемой в дистанционном и очном форматах. Выявлены связи академической мотивации, позитивного и негативного аффекта с показателями переживаний в учебной деятельности. Показано, что студенты с различным отношением к дистанционной, очной и гибридной формам обучения различаются по показателям переживаний в учебной деятельности, академической мотивации, позитивного и негативного аффекта. Делается вывод о различных психологических механизмах осуществления учебной деятельности студентов, предпочитающих различные формы обучения после пандемии.

Ключевые слова: отношение к дистанционному обучению, пандемия COVID-19, переживания в учебной деятельности, академическая мотивация, психологическое благополучие.

Введение

Переход высшего образования к дистанционной форме обучения в период пандемии COVID-19 стал необходимой мерой, осуществление которой было сопряжено со значительными трудностями, потребовало мобилизации всех участников образовательного процесса. В короткие сроки реализованы существенные преобразования в организации образования, его законодательном обеспечении и техническом оснащении. Онлайн формат, на который переключили образовательные учреждения во время пандемии, был обозначен как «экстренное дистанционное обучение» (emergency remote teaching) [25; 29]. Он имеет существенные отличия от планомерно осуществляемого в вузах обучения по дистанционным программам [27]. При этом стало очевидно, что дистанционное образование во время пандемии не является калькой традиционных форм образования, перенесенных на цифровую платформу.

Многие из проблем, возникших в период экстренной цифровизации образования, удалось решить, заложив при этом основы дальнейшего развития различных форм онлайн образования [22].

Обзор исследований

Исследователи подчеркивают, что невозможно игнорировать опыт повсеместной дистанционной работы вузов, говоря о появлении в образовании «новой нормальности» [14; 24]. Фактически произошло изменение социальной ситуации развития для многих возрастных групп, включая студентов вузов. Прогнозируется, что «дистанционные технологии определённым образом впишутся в современные образовательные программы. Главное здесь – найти правильный баланс традиционного очного и дистанционного форматов» [22]. Поиск моделей обучения с использованием мультимедийных и интерактивных технологий для подготовки специалистов коммуникативной сферы активизировался и вне контекста пандемии [13], пандемия лишь проявила существовавшие тенденции.

Понимание специфичности дистанционного образования с необходимостью побуждает искать внутренние психологические условия осуществления учебной деятельности в дистанционной форме, например, изучать проявления академической мотивации в условиях онлайн-взаимодействия с преподавателем [17].

Как полагают Айсмонтас Б.Б., Уддин Актхер Мд., «дидактика дистанционного обучения изначально ориентирована на активную роль студента, на его внутреннюю мотивацию и осознанное желание получить необходимые знания, что предполагает наличие определенного уровня интеллектуального и личностного развития» [1, с. 289]. Однако, как отмечает Л.А. Александрова, «психологические механизмы, обеспечивающие эффективность такого обучения, до сих пор остаются недостаточно изученными» [2, с. 372]. Осмысление психолого-педагогических аспектов дистанционного обучения в вузе во время самоизоляции – важнейшее направление исследований.

И.А. Полуэктова с соавторами [28] эмпирически выявили, что во время пандемии при обучении в дистанционном формате возникают сложности формирования компетенций и профессиональной идентичности студентов. Затрудненность онлайн коммуникации с преподавателями вызывает социальные и когнитивные трудности учащихся.

Изучение факторов психологического благополучия студентов в условиях «дистанта» [19; 21], наиболее эффективных стратегий преодоления стресса во время самоизоляции [21] выявили связь психологического благополучия и уровнем удовлетворенности работой в дистанционном формате, а также значение активных стратегий совладания.

А. Aguilera-Hermida отмечает, что после перехода на дистанционное обучение мотивация, самоэффективность и когнитивная вовлеченность студентов снизились, и большинство студентов заявили, что хотели бы вернуться к традиционному обучению после снятия ограничений. Когнитивная вовлеченность студентов, предпочитающих онлайн обучение, была выше, чем у тех, кто предпочитал традиционный способ обучения [23].

Л. Quintiliani с соавторами [29] показали, что ряд студентов во время дистанционного обучения в ходе пандемии отмечали повышение стресса, снижение концентрации внимания. Исследование показало положительное влияние жизнестойкости и психологической резильентности на преодоление трудностей в обучении и переживание стрессовых событий во время пандемии. Студенты отмечают нехватку «живого общения» во время дистанционного обучения [6], что может усиливать переживание одиночества, и без изоляции являющегося проблемой молодых людей в современных условиях [5].

Исследования [20] свидетельствуют об активизации механизмов психологической адаптации студентов медицинского вуза к неблагоприятной эпидемиологической обстановке и к дистанционному обучению в период повторного возвращения к «дистанту» в осеннем семестре 2020/2021 учебного года.

Л.А. Александрова на основе эмпирического исследования студентов, обучающихся онлайн в период пандемии, сделала вывод о том, что учебная деятельность может рассматриваться как механизм совладания с ситуацией пандемии [3].

В ряде работ предпринята попытка осмысления психологических особенностей и закономерностей дистанционного и смешанного (гибридного) обучения с позиций культурно-исторической теории [8; 18] и теории деятельности [10; 26]. Сторонники культурно-исторической теории утверждают коренное изменение социальной ситуации развития современного человека, все шире использующего цифровые возможности в различных сферах жизни, включая образование. Применение цифровых средств приводит к трансформации высших психических функций, общения, различных видов деятельности (игровой, учебной, досуговой) развивающегося человека [18]. Деятельностный подход становится основой разработки интерфейсов обучающих программ, методических решений при проектировании дистанционного обучения.

Нужно отметить, что экстремальность перестройки образовательной системы в период пандемии 2020 года была связана не только с необходимостью обеспечения технологической возможности обучения в условиях дистанционного формата, но и с изменением условий

деятельности педагогов и учащихся, что, обусловило и изменение психологических и социальных механизмов ее осуществления.

Предлагаемое в статье эмпирическое исследование основано на комбинаторной модели оптимального переживания в деятельности Д.А. Леонтьева [7; 11; 16], выделяющей переживания удовольствия, смысла, усилия. Различная выраженность данных переживаний порождает комплексные переживания: удовольствие и смысл образуют переживание радости, смысл и усилие – ответственности; и удовольствие и усилие – переживание потока. Сочетание всех трех компонентов образует подлинно оптимальное переживание – переживание увлеченности. Отсутствии удовольствия, смысла и усилия проявляется как переживание пустоты в деятельности.

Другим основанием исследования стало представление о внешней и внутренней мотивации в теории самодетерминации. Исследование Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева [12] показало, что переживания в деятельности отражают мотивационные состояния субъекта деятельности. Также обнаружена связь переживаний в учебной деятельности с показателями психологического благополучия.

Статья продолжает исследования по изучению социальных и психологических условий осуществления дистанционного обучения в Российском экономическом университете имени Г.В. Плеханова в период распространения COVID-19. Мероприятия, проведенные в РЭУ им. Г.В. Плеханова по повышению эффективности дистанционного обучения в период пандемии, позволили в июне-июле 2020 года улучшить образовательный процесс в вузе [22]. Однако опрос студентов данного вуза во время второй волны пандемии в декабре 2020 года выявил трудности, которые учащиеся продолжали испытывать в ходе дистанционного обучения [6].

Выборка и процедура исследования

Нами было проведено исследование связи личностных характеристик, переживаний в учебной деятельности и эмоциональных состояний студентов-гуманитариев с их отношением к различным формам обучения (обычной очной, гибридной и дистанционной). Эмпирическое исследование осуществлялось во время «второй волны» пандемии COVID-19 в России с использованием онлайн-платформы Google Формы. Период проведения опроса – 18.12.2020-26.12.2020.

Выборка исследования составила студентов гуманитарных направлений подготовки РЭУ им. Г.В. Плеханова (г. Москва), всего 145 человек (124 девушки и 21 юноша). 109 человек – студенты направления «Реклама и связи с общественностью», 33 обучались по направлению «Графический дизайн», 3 человека – по направлению «Логистика». 94 студента первого курса, 13 – второго, 9 – третьего, 29 – четвертого. Все испытуемые – студенты бакалавриата, очной формы обучения, в период исследования обучались дистанционно.

Методы

В ходе исследования применялись следующие методики:

- Методика диагностики переживаний в деятельности (ДПД) [11] для изучения переживаний в учебной деятельности в обычном очном и дистанционном форматах;

- «Шкала позитивного аффекта и негативного аффекта» (ШПАНА) [15] для изучения благополучия актуального психологического состояния студентов;

- «Шкала академической мотивации» (ШАМ) для изучения мотивации учебной деятельности. Теоретической основой методики является теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Методика позволяет исследовать показатели внутренней мотивации (познавательной, мотивации достижения и саморазвития), внешней мотивации (самоуважения, интроецированной и экстернальной), а также амотивации, показывающей отсутствие интереса и осмысленности учебной деятельности [4].

- Анкетирование выявляло демографические характеристики испытуемых и их отношение к обычному очному формату (ОФ) и дистанционной форме учебной деятельности (ДФ).

Результаты и обсуждение

По результатам ответов на вопросы анкеты испытуемые были разделены на подвыборки, различающиеся оценкой сравнительной эффективности, удобства и предпочтительности после пандемии различных форм обучения. Для обработки результатов исследования применялся статистический пакет IBM SPSS Statistics 22.

Нормальность распределения переменных оценивалась с помощью критерия Шапиро-Уилка. Для изучения различий оценок переживаний в учебной деятельности в очном и в дистанционном формате использовался непараметрический критерий знаковых рангов Вилкоксона, поскольку все распределения показателей опросника ДПД отличаются от нормального. В таблице 1 приводятся описательные статистики и данные о значимых различиях показателей переживаний в учебной деятельности в дистанционном и очном форматах.

Таблица 1 – Сравнение переживаний в деятельности в условиях очного и дистанционного обучения

Показатели переживания в деятельности	ОФ (N=145)		ДФ (N=145)		Критерий Вилкоксона	Уровень значимости различий
	M	SD	M	SD		
Удовольствие	4,1	1,4	3,6	1,4	1993	0,001
Смысл	4,5	1,3	4,1	1,4	1937	0,007
Усилие	4,6	0,9	4,2	1,3	1673	0,001
Пустота	2,7	1,1	3,1	1,3	5290,5	0,002

Как видно из таблицы, переживания в учебной деятельности в очной форме значительно отличаются от переживаний студентов в дистанционной учебной деятельности, переживания удовольствия, смысла, усилия при очной форме оцениваются выше, а показатель пустоты – ниже.

Между девушками и юношами не выявилось значимых различий по всем показателям исследования, кроме негативного аффекта, который оказался более выражен у девушек ($U=817$, $p<0,006$), что соответствует теоретическим ожиданиям для российской выборки.

В таблице 2 содержатся данные сравнения различий показателей у студентов различных курсов обучения. Равенство дисперсий в подвыборках оценивалось с помощью критерия Левина. Для выявления значимости различий показателей были использованы критерий Краскала-Уоллеса (для сравнения показателей с распределением, отличавшимся от нормального), и однофакторный дисперсионный анализ ANOVA (для сравнения показателей с нормальным распределением, гомогенными дисперсиями). Для выявления множественных различий использовались тест U-Манна-Уитни и тест Тьюки (при выявлении уровня значимости использовалась поправка на множественную проверку гипотез).

В таблице 3 приводятся описательные статистики по курсам обучения и показатели значимости различий. При отсутствии значимых различий в графе со статистикой критерия ставился прочерк.

Сравнение подвыборок студентов разных курсов обучения показывает ряд значимых различий показателей исследования. И хотя не всегда при этом наблюдается монотонный рост или снижение значений от первого к четвертому курсу, парные сравнения выявляют значимые различия преимущественно между выборкой первого и более старших курсов (3-го и 4-го). Значимо более высокие оценки удовольствия и смысла в очной форме и значимо более низкие оценки пустоты в очной форме дают первокурсники. А вот сравнение испытуемых 1-го курса с подгруппами 3-го и 4-го курса по показателям смысла показывает значимо более высокие оценки студентов 3-го курса и значимо более низкие оценки студентов 4-го курса.

Таблица 3 – Показатели подгрупп испытуемых 1-4 курсов обучения

Показатели исследования	1 курс (N=94)		2 курс (N=13)		3 курс (N=9)		4 курс (N=29)		Статистика критерия, df=3 (значимость различий)	Множественные сравнения (значимость различий)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Удовольствие в ОФ	4,4	1,3	4,3	1,3	3,5	1,1	3,2	1,2	21,123 (0,000)	1-4 (0,002)
Смысл в ОФ	4,7	1,2	4,3	1,3	4,6	0,7	3,6	1,3	17,193 (0,001)	1-4 (0,000)
Усилие в ОФ	4,6	0,9	5,1	0,8	4,6	0,7	4,5	0,9	-	-
Пустота в ОФ	2,4	1,1	3,1	1,3	3,1	0,9	3,2	1,1	16,784 (0,001)	1-4 (0,003)
Удовольствие в ДФ	3,7	1,4	3,5	1,8	4,3	1,0	3,0	1,1	8,685 (0,034)	-
Смысл в ДФ	4,3	1,4	3,7	1,6	5,0	0,6	3,4	1,2	15,337 (0,002)	1-4 (0,009) 1-3 (0,007)
Усилие в ДФ	4,1	1,4	4,8	1,2	4,7	0,9	4,1	1,3	-	-
Пустота в ДФ	2,9	1,2	3,4	1,5	3,0	1,1	3,4	1,2	-	-
Позитивный аффект	32,7	9,5	26,8	12,2	32,0	8,4	28,2	7,7	-	-
Негативный аффект	21,9	9,3	32,2	12,6	22,2	10,4	25,7	9,8	10,374 (0,016)	1-2 (0,022)
Познавательная	15,9	3,9	14,8	5,2	14,7	3,0	12,9	3,9	13,920 (0,003)	1-4 (0,001)
Достижения	14,9	4,3	13,8	5,0	14,1	3,2	13,0	4,6	-	-
Саморазвития	15,7	4,1	14,3	5,3	16,3	4,3	13,1	5,2	-	-
Самоуважения	14,6	4,3	14,6	5,2	15,9	4,3	12,8	4,6	-	-
Интроецированная	12,1	3,9	13,2	4,0	16,2	3,3	12,4	4,1	8,232 (0,041)	1-3 (0,031)
Экстернальная	10,5	4,2	12,8	4,7	15,3	3,8	13,1	4,3	15,098 (0,002)	1-3 (0,018)
Амотивация	7,3	3,9	11,0	5,6	7,4	2,8	10,8	5,0	15,902 (0,001)	1-4 (0,022)

Можно отметить значимые различия негативного аффекта у студентов разных курсов, а также значимые различия внутренней, внешней мотивации и также амотивации между данными подвыборками. При этом парные сравнения показывают, что познавательная мотивация имеет более высокие значения у студентов 1-го курса, по сравнению, с 4-м. Значимо более высокие показатели интроецированной и экстернальной мотивации выявились у испытуемых 3-го курса, по сравнению с 1-м; и более высокие показатели амотивации у студентов 4-го курса, по сравнению с первокурсниками.

В таблицах 4-6 приводятся данные о различиях показателей исследования по подгруппам, выделенным с помощью анкетирования. Подгруппы отличались различным отношением к дистанционной и очной формам обучения.

В подгруппах с различной оценкой удобства дистанционного и очного обучения обнаружались значимые различия по всем показателям переживания в очной учебной деятельности и по показателям удовольствия и пустоты в дистанционной учебной деятельности.

Таблица 4 – Показатели групп испытуемых с различной оценкой удобства дистанционной и очной форм обучения

Показатели исследования	Какая форма более удобна – очная или дистанционная?						Статистика критерия, $df=2$ (значимость различий)	Множественные сравнения (значимость различий)
	Очная (1) N=46		Одинаково (2) N=42		Дистанционная (3) N=57			
	М	SD	М	SD	М	SD		
Удовольствие в ОФ	4,1	1,4	4,5	1,2	3,8	1,5	6,606 (0,037)	2-3 (0,031)
Смысл в ОФ	4,7	1,1	4,8	1,1	4,1	1,4	7,306 (0,02)	2-3 (0,04)
Усилие в ОФ	4,8	0,8	4,3	0,9	4,6	1,0	6,523 (0,038)	1-2 (0,032)
Пустота в ОФ	2,7	1,3	2,2	1,0	3,0	1,0	12,270 (0,002)	2-3 (0,001)
Удовольствие в ДФ	2,8	1,2	3,6	1,3	4,2	1,4	23,226 (0,000)	1-2 (0,019) 1-3 (0,000)
Смысл в ДФ	3,7	1,5	4,3	1,3	4,3	1,4	-	-
Усилие в ДФ	4,3	1,4	4,2	1,2	4,2	1,4	-	-
Пустота в ДФ	3,5	1,3	3,0	1,2	2,8	1,2	8,352 (0,015)	1-3 (0,016)
Позитивный аффект	27,5	9,5	32,9	8,9	33,1	9,4	5,638 (0,004)	1-2 (0,018) 1-3 (0,008)
Негативный аффект	27,2	9,6	21,5	10,8	22,3	9,5	10,969 (0,004)	1-2 (0,006) 1-3 (0,030)
Познавательная	15,3	4,5	16,1	3,6	14,3	4,1	-	-
Достижения	14,6	4,5	14,9	3,8	13,7	4,6	-	-
Саморазвития	15,5	4,7	15,9	3,8	14,1	4,8	-	-
Самоуважения	14,6	5,1	15,3	3,5	13,4	4,6	-	-
Интроецированная	12,0	4,4	12,8	3,8	12,8	3,7	-	-
Экстернальная	10,8	4,5	10,7	3,8	12,7	4,8	-	-
Амотивация	8,2	4,5	7,0	3,8	9,5	4,9	6,885 (0,032)	2-3 (0,027)

Показатели смысла и удовольствия учебной деятельности в очном формате значимо выше, а пустоты – значимо ниже в группе, одинаково оценивающей удобство двух форм, по сравнению с группой, выше оценивающей удобство дистанционной формы. Усилия в очной форме выше в группе, которая оценивает дистанционное обучение как менее удобной, по сравнению с группой, одинаково оценивающей удобство. Оценки удовольствия в дистанционной учебной деятельности растут, а пустоты – снижаются от группы с более высокой оценкой удобства дистанционного обучения к группе с низкой оценкой удобства. Но значимости достигают лишь некоторые различия между парами групп.

Таблица 5 – Показатели групп испытуемых с различной оценкой эффективности дистанционной и очной форм обучения

Показатели исследования	Какая форма обучения более эффективна – очная или дистанционная?						Статистика критерия, $df=2$ (значимость различий)	Множественные сравнения (значимость различий)
	Очная (1) N=78		Одинаково (2) N=56		Дистанционная (3) N=11			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Удовольствие в ОФ	4,3	1,3	4,1	1,4	2,8	1,5	8,711 (0,013)	1-3 (0,010) 2-3 (0,025)
Смысл в ОФ	4,6	1,2	4,4	1,3	3,6	1,4	-	-
Усилие в ОФ	4,6	0,9	4,6	1,0	4,5	1,2	-	-
Пустота в ОФ	2,5	1,2	2,7	1,0	3,3	1,1	6,468 (0,039)	-
Удовольствие в ДФ	3,1	1,4	4,1	1,3	4,3	1,1	-	-
Смысл в ДФ	3,9	1,5	4,4	1,2	4,6	1,0	-	-
Усилие в ДФ	4,1	1,4	4,3	1,2	4,4	1,6	-	-
Пустота в ДФ	3,4	1,3	2,8	1,1	2,2	0,7	13,738 (0,000)	1-2 (0,02) 1-3 (0,006)
Позитивный аффект	28,7	9,5	33,9	8,5	35,4	11,1	10,464 (0,002)	1-2 (0,010)
Негативный аффект	25,4	10,6	21,7	9,7	20,5	6,9	-	-
Познавательная	15,5	4,1	14,8	4,3	14,2	3,7	-	-
Достижения	14,6	4,2	14,1	4,7	14,1	4,2	-	-
Саморазвития	15,4	4,5	14,7	4,5	14,7	5,2	-	-
Самоуважения	14,6	4,8	14,0	4,2	14,3	4,3	-	-
Интроецированная	12,4	4,4	12,8	3,1	12,3	5,2	-	-
Экстернальная	11,4	4,2	11,4	4,8	12,9	4,9	-	-
Амотивация	8,4	4,6	7,9	4,4	9,6	4,9	-	-

Таблица 6 – Показатели групп испытуемых с различной оценкой наиболее приемлемого выбора формы обучения после пандемии

Показатели исследования	Какая форма обучения наиболее приемлема после пандемии?						Статистика критерия, df=2 (значимость различий)	Множественные сравнения (значимость различий)
	Очная (1) N=48		Гибридная (2) N=77		Дистанционная (3) N=20			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Удовольствие в ОФ	4,5	1,4	4,1	1,2	3,1	1,5	14,571 (0,001)	1-3 (0,000) 3-2 (0,023)
Смысл в ОФ	5,0	1,1	4,4	1,1	3,5	1,5	18,489 (0,000)	1-2 (0,014) 1-3 (0,000)
Усилие в ОФ	4,8	0,8	4,5	0,9	4,7	1,2	-	-
Пустота в ОФ	2,3	1,2	2,7	1,0	3,3	1,2	14,033 (0,001)	1-2 (0,022) 1-3 (0,001)
Удовольствие в ДФ	2,9	1,4	3,9	1,4	3,9	1,1	12,383 (0,002)	1-2 (0,002) 1-3 (0,047)
Смысл в ДФ	4,1	1,7	4,2	1,2	4,1	1,2	-	-
Усилие в ДФ	4,2	1,5	4,3	1,2	4,1	1,5	-	-
Пустота в ДФ	3,3	1,3	3,0	1,3	2,8	0,9	-	-
Позитивный аффект	29,7	10,7	32,6	8,7	29,7	9,4	-	-
Негативный аффект	23,9	10,0	23,5	10,3	23,4	10,8	-	-
Познавательная	15,9	4,6	15,3	3,5	12,6	4,5	9,299 (0,010)	1-3 (0,007)
Достижения	15,1	4,7	14,5	3,8	12,2	5,1	6,122 (0,047)	1-3 (0,041)
Саморазвития	15,9	4,8	15,1	3,9	13,2	5,6	-	-
Самоуважения	15,2	4,7	14,1	4,2	13,3	5,1	-	-
Интроецированная	12,4	4,5	12,4	3,7	13,5	3,9	-	-
Экстернальная	10,4	4,3	11,5	4,4	14,3	4,3	10,336 (0,006)	1-3 (0,004)
Амотивация	7,6	4,2	8,4	4,5	10,0	5,3	-	-

Вполне ожидаемы значимые различия в подвыборке с низкой оценкой удобства дистанционной формы с другими подвыборками по показателям позитивного и негативного аффекта. Наиболее низкие показатели амотивации в группе высоко оценивающих удобство дистанционной формы, наиболее высокие – в группе, в которой студенты считают удобство дистанционной и очной форм одинаковыми, и именно между этими группами при парных сравнениях выявлено значимое различие.

При сравнении групп с различной оценкой эффективности дистанционной формы выявились значимые различия удовольствия и пустоты в очной форме и пустоты в дистанционной форме. При парных сравнениях выявились значимые различия подвыборки с высокой оценкой дистанционной формы с двумя другими группами по переживанию удовольствия в очной

форме, а также значимые различия группы с более высокой оценкой эффективности дистанционной формы по показателю пустоты в дистанционной форме, по сравнению с двумя другими подвыборками. Также наблюдаются значимые различия между подгруппами по показателю позитивного аффекта, средние показатели которого возрастают по мере повышения оценки сравнительной эффективности дистанционной формы, но значимости при парных сравнениях различия позитивного аффекта достигают только между выборкой с высокой оценкой очного формата и выборкой, в которой одинаково оценивают эффективность обеих форм.

Группы с различными предпочтениями форм обучения после пандемии значимо отличаются по показателям переживаний в деятельности (удовольствия в дистанционной и очной формах и смысла и пустоты в очной форме). При парных сравнениях группа с предпочтением дистанционной формы значимо отличается по переживанию удовольствия в очной форме учебной деятельности от двух других групп, а группа с предпочтением очной формы обучения после пандемии значимо отличается от групп с выбором дистанционной и гибридной формы по показателям смысла и пустоты в очной форме, по показателю удовольствия в дистанционной форме учебной деятельности. И, если значимых отличий по показателям аффекта в подвыборках не выявлено, то обращают на себя внимание значимые различия по показателям внутренней и внешней академической мотивации. При парных сравнениях выявились значимые различия по мотивации достижения, познавательной и экстернальной мотивации между группами с предпочтением дистанционной и очной форм учебной деятельности, с более высокими показателями внутренней и более низкими значениями внешней мотивации в группе, предпочитающей очный формат учебной деятельности.

В таблице 7 приводятся результаты корреляционного анализа, осуществленного с помощью коэффициента корреляции Спирмена.

Таблица 7 – Значимые корреляции показателей исследования (N=145)

Показатели	Смысл в ОФ	Усилие в ОФ	Пустота в ОФ	Удовольствие в ДФ	Смысл в ДФ	Усилие в ДФ	Пустота в ДФ	Позитивный аффект
Удовольствие в ОФ	,796**		-,598**	,252**	,381**	,235**		,362**
Смысл в ОФ		,243**	-,521**	,248**	,610**	,330**		,418**
Усилие в ОФ						,505**		
Пустота в ОФ					-,181*		,248**	-,226**
Удовольствие в ДФ					,692**	,177*	-,405**	,659**
Смысл в ДФ						,297**	-,336**	,589**
Усилие в ДФ								
Пустота в ДФ								-,364**
Удовольствие в ОФ	-,220*	,56**	,512**	,548**	,471**		-,381**	-,406**
Смысл в ОФ	-,320*	,56**	,529**	,583**	,502**		-,365**	-,530**
Усилие в ОФ					,191*	,194*		

Показатели	Негативный аффект	Познавательная	Достижения	Саморазвития	Самоуважения	Интроецированная	Экстернальная	Амотивация
Пустота в ОФ	,200*	-,4**	-,431**	-,417**	-,380**		,378**	,405**
Удовольствие в ДФ	-,369**	,3**	,301**	,360**	,225**			-,207*
Смысл в ДФ	-,434**	,47**	,398**	,490**	,336**		-,186*	-,429**
Усилие в ДФ			,167*	,231**	,300**			
Пустота в ДФ	,387**						,195*	,293**
Позитивный аффект	-,495**	,48**	,439**	,480**	,323**		-,209*	-,366**
Негативный аффект		-,2**				,231**	,365**	,392**
Познавательная			,800**	,825**	,641**		-,272**	-,455**
Достижения				,859**	,723**		-,301**	-,378**
Саморазвития					,807**		-,207*	-,429**
Самоуважения						,304**		-,344**
Интроецированная							,579**	,219**
Экстернальная								,570**

*Значимо на уровне $p < 0,05$. **Значимо на уровне $p < 0,01$.

Результаты корреляционного анализа согласуются с результатами других исследований. В частности, выявлены положительные значимые (с наибольшими в матрице корреляций значениями коэффициента Спирмена) корреляции показателей внутренней мотивации (познавательной, достижения, саморазвития) и несколько более низкие значимо положительные корреляции внутренних форм мотивации с показателем мотивации самоуважения. Также значимые положительные корреляции выявлены между показателями внешней мотивации (интроецированной, экстернальной) и амотивации. Большинство связей показателей внутренней мотивации и показателем интроецированной мотивации значимо отрицательны, другие связи интроецированной мотивации с показателями внутренней мотивации слабо положительны, но не достигают уровня значимости 0,05. Ожидаемые корреляционные связи обнаружили также между показателями опросника ДПД. Соответствует теоретическим ожиданиям значимая негативная корреляционная связь между показателями позитивного и негативного аффекта методики ШПАНА.

Показатели переживаний удовольствия, смысла, усилия и пустоты в очном обучении значимо положительно связаны с аналогичными показателями переживаний в дистанционном обучении. Наиболее сильная связь обнаружилась между показателями смысла. Структура корреляций между показателями переживаний в очном обучении аналогична структуре корреляций переживаний в дистанционном обучении при некотором отличии величины этих связей. Показатели переживания усилия в деятельности в очном формате имеют относительно мало связей с другими переменными исследования.

Показатели удовольствия и смысла как в очном, так и в дистанционном обучении позитивно связаны с показателями внутренней мотивации и позитивным аффектом; негативная связь обнаружилась между ними и показателями внешней мотивации (а именно, интроецированной мотивацией) и негативного аффекта. Показатель мотивации самоуважения связан с

данными показателями так же, как показатели внутренней мотивации. Напротив, связи переживания пустоты в очном обучении негативно связаны с показателями внутренней мотивации, показателем мотивации самоуважения и позитивным аффектом. Положительная корреляция данного показателя выявлена с негативным аффектом и показателями внешней мотивации (экстернальной мотивацией) и амотивацией. Переживание пустоты в дистанционном обучении имеет несколько более сильные корреляции с показателями методики ШПАНА и значимые позитивные связи с экстернальной мотивацией и амотивацией. Показатели усилия в деятельности (и в очном, и в дистанционном формате) связаны с внутренней мотивацией, больше значимых связей имеет показатель мотивации в дистанционном формате. Таким образом, позитивные переживания в учебной деятельности как в очном, так и в дистанционном формате позитивно связаны с проявлением психологического благополучия и показателями внутренних основ академической мотивации и мотивации самоуважения.

Тесная связь переживаний студентов в очном и дистанционном обучении является свидетельством того, что студенты воспринимают и очное, и дистанционное обучение как различные формы одной и той же деятельности. Однако результаты корреляционного исследования позволили обнаружить специфику отношения студентов к обычному обучению и к «дистанционке».

Рассмотрим отдельно результаты корреляционного анализа показателей трех групп студентов – предпочитающих очную, гибридную и дистанционную форму после пандемии. Если структура корреляционных связей показателей мотивации в группе выбирающих гибридную и дистанционную форму практически совпадает (отличается лишь уровнем значимости корреляций некоторых показателей и тем, что связь мотивации саморазвития и экстернальной мотивации, незначимая в группе выбравших «дистант», в группе выбравших гибридную форму, значима на уровне $p < 0,05$ ($r_s = -0,24$)). Структура связей показателей академической мотивации выбравших очную форму испытуемых существенно отличается структуры двух других групп. Обращает внимание значительно меньшее количество отрицательных связей. Выделяется лишь одна значимо отрицательная связь между показателями познавательной мотивации и амотивации ($r_s = -0,324$, $p < 0,05$). Если показатели внутренней и внешней мотивации и амотивации в двух рассмотренных выше группах связаны значимо отрицательно, то в группе предпочитающих очную форму эти связи либо не значимы, либо связаны положительно (так, интросцированная мотивация значимо положительно связана со всеми показателями мотивации – как внутренней, так и внешней). Наиболее сильные связи интросцированной мотивации наблюдаются с показателями мотивации самоуважения ($r_s = -0,607$, $p < 0,01$), познавательной мотивации ($r_s = -0,42$, $p < 0,01$) и мотивации достижения ($r_s = 0,384$, $p < 0,01$). Связь с мотивацией саморазвития значима на пятипроцентном уровне ($r_s = -0,347$). В то же время, экстернальная мотивация, имеющая значимо отрицательные связи с показателями внутренней мотивации в рассмотренных выше группах, в группе выбора очного обучения, значимо не связана с показателями внутренней мотивации.

Еще одно важное отличие структуры связей группы с выбором очного обучения – большое количество связей показателя усилия в дистанционной учебной деятельности (9 значимых связей). В группе с выбором дистанционной формы – лишь одна значимая связь (с показателем усилия в очной учебной деятельности), а в группе с выбором гибридной формы – 5 значимых связей. Причем в группе с выбором очного обучения связи усилия в дистанционной форме с показателями переживания в очном обучении теснее (на уровне $p < 0,001$), чем с показателями переживаний в ходе дистанционной учебной деятельности (связи на уровне $p < 0,05$). Необходимо отметить, что все значимые связи усилия в дистанционной учебной деятельности в этой группе – положительные, включая и связи с позитивным аффектом, мотивацией достижения, саморазвития и интросцированной мотивацией (значимы на уровне $p < 0,05$).

Данные показатели помогут понять, что индивидуализация форм обучения в вузе, необходимость которой стала понятна в исследованиях экстренного дистанционного обучения, будет связана с различными мотивационными механизмами, закономерностями осуществления учебной деятельности студентов, предпочитающих различный формат обучения. Так, студенты, предпочитающие очный формат обучения, обычно не столь высоко оценивают удобство и эффективность очной формы обучения (эффективность ниже – 42; 6 – эффективность

такая же; дистанционная форма менее удобна – 29; удобнее – 3; так же – 16). Выбирающие после пандемии очную форму как более предпочтительную имеют также ряд более высоких показателей внутренней мотивации и более низкие показатели экстернальной мотивации. В данной подвыборке интроецированная мотивация объединяет мотивационную структуру, имея значимые положительные связи со всеми другими аспектами мотивации (что расходится с теоретическими представлениями и эмпирическими данными [4]). Возможно, обучение в условиях, не соответствующих предпочтениям этих испытуемых, вызывает напряжение мотивационной структуры студентов, внутренне мотивированных в большей степени, чем испытуемые других подгрупп. О напряжении ресурсов студентов этой группы свидетельствует также значимость в структуре показателей переживания усилия в дистанционных занятиях. Значимая положительная (на уровне $p < 0,05$) связь усилия в дистанционной учебной деятельности и показателя позитивного аффекта свидетельствует о том, что преодоление трудности в ходе дистанционного обучения связано с положительными эмоциями, а именно это является условием для переживания опыта потока.

Выводы

Студенты-очники, обучающиеся в дистанционном формате в связи ограничениями во время второй волны пандемии COVID-19, в меньшей степени переживали осмысленность, удовольствие, субъективно затрачивают меньше усилий и в большей степени ощущают пустоту в ходе дистанционной учебной деятельности, по сравнению с обычной очной формой.

Структура связей переживаний в очной и дистанционной форме идентичны, а все показатели переживаний в очной учебной деятельности связаны на высоком уровне значимости с аналогичными переживаниями в дистанционной учебной деятельности, что говорит о сходстве очной и дистанционной учебной деятельности во время пандемии в восприятии студентов. Структура обнаруженных значимых связей между переживаниями в обоих форматах учебной деятельности и показателями академической мотивации и позитивного и негативного аффекта идентична. Это также свидетельствует о сходстве психологических закономерностей переживаний в дистанционной и очной формах.

Интересны различия в подгруппах студентов с разным отношением к эффективности, удобству и приемлемости после пандемии различных форм обучения. При оценке удобства выделилось больше всего значимых различий между тремя подгруппами. Обнаружились различия во всех видах переживания в учебной деятельности, позитивном и негативном аффекте и амотивации. Нужно отметить, что более благополучными по многим показателям оказались студенты, считающие, что удобство дистанционной и очной форм одинаковое. Но если различия амотивации в этой подгруппе значимо ниже, другие различия академической мотивации проявляются на уровне тенденции. Можно предположить, что меньшая чувствительность к условиям обучения данных испытуемых связана с более высоким уровнем овладения деятельностью, но данная гипотеза нуждается в дополнительной проверке.

Между группами, различающимися оценками эффективности форм учебной деятельности, выявлены различия по показателям переживаний деятельности и позитивного аффекта. Предсказуемо, более высокая оценка эффективности дистанционной учебной деятельности связана с более низкими показателями пустоты в дистанционной учебной деятельности и удовольствия в очной учебной деятельности; при этом оценки пустоты в очной учебной деятельности выше.

Наконец, сравнение групп испытуемых, различающихся предпочтением очной, гибридной или дистанционной форм обучения после пандемии показали, помимо отличий в переживаниях в учебной деятельности, более глубокие отличия – в трех показателях академической мотивации. Наилучшее «качество мотивации» обнаружилось у студентов, предпочитающих учиться после пандемии в очном формате. Можно сделать вывод, что для части студентов, предпочитающих обучаться в очной форме, свойственны позитивные переживания (удовольствия, смысла, отсутствия пустоты) в учебной деятельности при очном обучении, и более низкий уровень удовольствия в дистанционной форме учебной деятельности. При этом в дистанционном обучении, возможно, фрустрируются их познавательная потребность и потребность

в достижении, существенно более выраженные, чем у студентов, предпочитающих дистанционную форму обучения. Надо отметить, что вывод о более выраженной внутренней мотивации студентов, предпочитающих очную форму обучения после пандемии, противоречит результатам исследований студентов очной и дистанционной форм обучения вне коронакризиса, согласно которым, напротив, именно дистанционные студенты более внутренне мотивированы [1]. Таким образом, вынужденная всеобщность «дистанта» является негативным фактором. Уроки экстренного дистанционного обучения говорят о необходимости индивидуализировать формы учебного процесса с учетом предпочтений студентов. Предпочтения студентами различных форм обучения связаны со спецификой структуры показателей академической мотивации и переживаний в учебной деятельности.

Таким образом, можно заключить, что учебная деятельность студентов, в условиях пандемии организованная в дистанционном формате, представляется студентам как вариант учебной деятельности со специфическими психологическими условиями ее осуществления. Опыт дистанционного обучения некоторыми студентами оценивается весьма позитивно, что позволяет им считать наиболее приемлемой для себя формой обучения после пандемии дистанционную или гибридную. И если больше всего студентов выбрали бы гибридную форму, то дистанционную выбирает меньшинство испытуемых. При этом качество мотивации выше у тех студентов, которые предпочитают после пандемии традиционную очную форму обучения. В то же время, наиболее благоприятные психологические показатели в группе студентов, которые оценивают и очную, и дистанционную форму как одинаково удобные для себя.

Задача повышения эффективности образовательного процесса предполагает продолжение психологических исследований специфики структуры, психологических механизмов и эффектов учебной деятельности в вузе, осуществляемой в различных формах. Оптимизация психологического состояния студентов в различных условиях учебной деятельности, сохранение их психологического благополучия и обеспечение возможностей профессионального и личностного развития может осуществляться лишь с опорой на мониторинг важнейших психологических индикаторов, которые необходимо выделить в ходе теоретических и эмпирических исследований учебной деятельности студентов в условиях неизбежной информатизации общества.

Библиография

1. Айсмонтас Б.Б., Уддин Актхер Мд. Сравнительный анализ личностных особенностей студентов очного и дистанционного обучения (на примере студентов-психологов) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №4. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/4/Aismontas_Ahter.phtml (дата обращения: 9.03.2022).
2. Александрова Л.А. Субъективное благополучие и саморегуляция учебной деятельности студентов в цифровой образовательной среде // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2020): сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 19-21 ноября 2020 г. / Под ред. М.Г. Сороковой, Е.Г. Дозорцевой, А.Ю. Шеманова. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С. 372–378.
3. Александрова Л.А. Личностные ресурсы и учебная мотивация студентов, обучающихся онлайн, в период пандемии. <https://positivelab.hse.ru/news/430152152.html> (дата обращения 12.03.2021).
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96-107.
5. Данилов С. И., Лозинская О. А. Амбивалентность одиночества в психологии личности военнослужащего // Человеческий капитал. 2022. № 2(158). С. 124-133. DOI: 10.25629/НС.2022.02.13.
6. Казакова Л.П., Кошель В.А., Чанкова Е.В. Представления студентов-гуманитариев о преимуществах и недостатках дистанционного обучения в период пандемии COVID-19 в контексте постматериалистических ценностей // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11. № 3. С. 42-53. DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-12.

7. Клейн К.Г., Леонтьев Д.А., Костенко В.Ю., Осин Е.Н., Тараненко О.А., Кошелева Н.В. Переживания в разных видах деятельности: временная динамика и содержательная валидность // Психологическая наука и образование. 2019. Т.24. № 5. С.47-57. DOI: 10.17759/pse.2019240505.
8. Коммуникативно ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Под ред. В. В. Рубцова. М., 1996.
9. Кошель В.А., Сегал А.П., Шкляр Т.Л., Казакова Л.П. Педагогика партнерства и проектное обучение как способы развития субъектов современного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11. № 2. С. 118-127. DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-12.
10. Кудрина Е.В. Структура учебной деятельности студентов вузов в условиях дистанционного обучения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. №4. С. 54-57.
11. Леонтьев Д.А., Клейн К.Г. Качество мотивации и качество переживаний как характеристики учебной деятельности. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2018. №4. С.106-119.
12. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Досумова С.Ш., Рзаева Ф.Р., Бобров В.В. Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием // Психологическая наука и образование. 2018. Т.23. № 6. С.55-66. DOI: 10.17759/pse.2018230605.
13. Макашова В. В. Мультимедийные технологии в журналистском образовании: проблемы и тенденции // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций : Материалы III международной научной конференции, Таганрог, 15 октября 2021 года. Таганрог - Екатеринбург: [б.и.]. 2021. С. 196-201.
14. Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы. Аналитический отчет. М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка». 2020. С. 71.
15. Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т.9. № 4. С.91-110.
16. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики // Организационная психология. 2017. №2. С. 30-51. URL: <https://orgpsyjournal.hse.ru/2017-7-2/206996642.html> (дата обращения: 10.03.2022).
17. Панферов В.Н., Безгодова С.А., Васильева С.В., Иванов А.С., Микляева А.В. Эффективность обучения и академическая мотивация студентов в условиях онлайн-взаимодействия с преподавателем (на примере видеолекции) // Вызовы пандемии COVID-19: психическое здоровье, дистанционное образование, интернет-безопасность: сб. материалов. Т. 1. / Составители: В.В. Рубцов и др. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С. 282–301.
18. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 117–124. DOI:10.17759/chp.2019150312.
19. Соколовская И.Э. Социально-психологические факторы удовлетворенности студентов в условиях цифровизации обучения в период пандемии COVID-19 и самоизоляции // Цифровая социология. 2020. Т. 3. № 2. С. 46-54. DOI: 10.26425/2658-347X-2020-2-46-54.
20. Судаков Д.В., О.В. Судаков, Н.В. Якушева [и др.] О психологической адаптации студентов медицинского вуза к дистанционному процессу обучения во время пандемии новой коронавирусной инфекции // Актуальные вопросы педагогики и психологии: монография / гл. ред. Ж.В. Мурзина Чебоксары: ИД «Среда», 2021. С. 133-144. DOI:10.31483/r-97885.
21. Харламова Т.М. Специфика психического состояния и копинг-стратегий студентов при дистанционном обучении в условиях пандемии COVID-19 // Вестник ПГППУ. Серия 1. Психологические и педагогические науки. 2020. № 1. С. 26-39. DOI: 10.24411/2308-7218-2020-10103.

22. Штыхно Д. А., Константинова Л. В., Гагиев Н. Н. Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски // Открытое образование. 2020. №5. С. 72-81.

23. Aguilera-Hermida A. Patricia College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19 // International Journal of Educational Research Open. 2020. V. 1. 100011 <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>. (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S266637402030011X>).

24. Astudillo M.V., Martin-Garcia A.V. Activity theory: fundamentals for study and design of blended learning. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 50, n. 176, p. 515-533, June 2020. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742020000200515&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Mar. 2022. Epub Sep 07, 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147127>.

25. Bozkurt, A., & Sharma, R.C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. Asian Journal of Distance Education, 15(1), i–iv. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>.

26. Clemmensen T., Kaptelinin V., Nardi B. Making HCI theory work: an analysis of the use of activity theory in HCI research // Behaviour & Information Technology, 2016. Vol. 8. № 2. P. 608-627.

27. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review, March 27, 2020. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.

28. Poluekhtova, I.A., Vikhrova, O.Yu., Vartanova, E.L. (2020). Effectiveness of Online Education for the Professional Training of Journalists: Students' Distance Learning During the COVID-19 Pandemic. Psychology in Russia: State of the Art, 13(4), 26–37.

29. Quintiliani L., Sisto A., Vicinanza F., Curcio G., Tambone V. (2021): Resilience and psychological impact on Italian university students during COVID-19 pandemic. Distance learning and health, Psychology, Health & Medicine, DOI: 10.1080/13548506.2021.1891266.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF STUDENTS' STUDY-RELATED LEARNING EXPERIENCES DURING EMERGENCY REMOTE TEACHING

Kazakova L.P.¹, Koshel V.A.²

¹Moscow State University of Humanities and Economics

²Plekhanov Russian University of Economics

Abstract. The article analyzes the results of an empirical study of the experiences in the educational activities of students of the Plekhanov Russian University of Economics studying remotely during the «second wave» of the COVID-19 pandemic. The connection of experiences in educational activities carried out in distance and face-to-face formats is shown. The relations of academic motivation, positive and negative affect with the indicators of experiences in educational activities are revealed. It is shown that students with different attitudes to distance, full-time and hybrid forms of learning differ in terms of experiences in educational activities, academic motivation, positive and negative affect. The conclusion is made about the different psychological mechanisms of the implementation of educational activities of students who prefer different forms of education after the pandemic.

Keywords: attitude to distance learning, COVID-19 pandemic, study-related learning experiences, academic motivation, psychological well-being.