

УДК: 159.9

DOI: 10.25629/НС.2023.04.26

## К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ СТУДЕНТОВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХСЯ РАЗЛИЧИЯМИ ПЕРЕЖИВАНИЙ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Казакова Л.П.<sup>1</sup>, Кошель В.А.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Западно-Подмосковный институт туризма (филиал РМАТ)

<sup>2</sup>Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

### АННОТАЦИЯ

Переход учебных заведений на дистанционную форму обучения во время пандемии COVID-19 стимулировал процесс цифровизации образования и введение вузами разнообразных форматов обучения (смешанного, гибридного, дистанционного). Опыт и результаты дистанционного обучения во время пандемии нуждаются в углубленном изучении для оптимизации образования в «новой реальности», в которой цифровые трансформации происходят также на рынке труда. Все больше востребуются специалисты, обладающие компетенциями для работы в цифровой среде. Анализ литературы показывает, что дифференциальный аспект дистанционного обучения изучен недостаточно. В статье предпринята попытка типологизации студентов, обучающихся в дистанционном формате, различающихся переживаниями в учебной деятельности. На основе комбинаторной модели оптимального переживания Д.А. Леонтьева проведено эмпирическое исследование с использованием опросников «Методика диагностики переживаний в деятельности», «Шкала позитивного аффекта и негативного аффекта»; «Шкала академической мотивации». С помощью кластерного анализа выделены 4 группы студентов, отличающихся отношением к дистанционному и очному обучению, между которыми выявлены значимые различия по показателям мотивации учебной деятельности и эмоционального благополучия. Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о том, что проблемы некоторых студентов в ходе освоения дистанционного обучения могут быть следствием неполного усвоения учебной деятельности как таковой. Не вовлеченные в учение студенты могут выбирать дистанционный, гибридный или смешанный формат обучения для ухода от деятельности, что необходимо учитывать при организации обучения.

### КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

дистанционное, смешанное, гибридное, традиционное обучение; типология студентов, отличающихся переживаниями в учебной деятельности; внешняя и внутренняя мотивация учения; эмоциональное состояние в ходе дистанционного обучения.

### ВВЕДЕНИЕ

В условиях пандемии COVID-19 дистанционное онлайн-обучение стало реальностью, с которой столкнулись огромное количество образовательных учреждений, учащихся и семей во всем мире. На первом этапе пандемии (начало 2020 года) потребовались экстренные меры по переводу школ, колледжей, вузов, организаций дополнительного образования к новым цифровым форматам деятельности. Дистанционное обучение, осуществляемое в этот период, получило название «вынужденного», поскольку стало обязательным для всех субъектов образовательного процесса, независимо от их предпочтений той или иной формы обучения и готовности к осуществлению онлайн-взаимодействия.

После нескольких лет пандемических ограничений, временные переходы образовательных учреждений на дистанционное обучение стали восприниматься как «новая нормальность».

При этом позиции относительно желательности, необходимости, целесообразности таких переходов в образовательном сообществе значительно разнятся: от полного принятия «дистанта» и готовности его осуществлять, независимо от эпидемиологической ситуации, до крайне негативного отношения к дистанционному онлайн обучению.

Причинами различий оценок дистанционной формы обучения могут быть как оценка объективных факторов (достаточность технических возможностей у учебных заведений и отелльных учащихся, качество методического обеспечения, длительность осуществления дистанционного обучения, характеристики содержания образования на той или иной ступени образования или по определенному направлению подготовки), так и субъективные факторы (ценностные ориентации, личностные диспозиции, психологические состояния субъектов образовательного процесса). Исследования показывают, что некоторые студенты вузов оценили достоинства «дистанта» и предпочли бы дальнейшее обучение в дистанционном, смешанном или гибридном формате [7; 8; 12].

Таким образом, введение экстренного дистанционного образования во время пандемии актуализировало использование в практике *различных* форм обучения:

- традиционного очного обучения;
- смешанного – проведение части занятий очно, части – онлайн;
- гибридного, предусматривающего различные формы обучения для разных групп студентов: часть студентов учатся дистанционно, часть – в онлайн формате;
- полностью дистанционного.

Отмечается, что каждый формат обучения имеет свои преимущества и сложности [4; 12]. При этом использование разнообразных форматов в образовательном пространстве позволяет решать задачи индивидуализации образования, обеспечивать равные возможности образования для различных категорий учащихся (включая и социально уязвимые группы); способствовать мобильности учащихся; формировать компетенции, необходимые профессионалу, работающему в виртуальном распределенном офисе. При этом используются специфические программные и технические возможности, имеющиеся при обучении студентов различных направлений подготовки. Анализ показывает, что при обучении, например, будущих медиков [1] и будущих медийных специалистов [11] информационные компьютерные онлайн технологии по-разному трансформируют учебную деятельность, но очевидно, что овладение соответствующими компетенциями является необходимым для профессиональной деятельности, независимо от реализации очной или дистанционной формы обучения. В «Атласе новых профессий 3.0» отмечается, что в бизнесе «появится необходимость привлекать людей «нового качества». Тех, кто способен работать с новыми технологиями и создавать инновации» [3, с. 26].

Тенденцией сферы образования и рынка труда после пандемии становится все более активное включение гибридных, смешанных дистанционных форм взаимодействия в ходе учебной и профессиональной деятельности. Практический опыт и данные исследований перехода на экстренное дистанционное обучение должны быть осмыслены в контексте изучения факторов возрастного развития современного человека, дифференциальной, возрастной, социальной психологии, философии, социологии, антропологии.

### **КРАТКИЙ ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ**

Ермолова Т.В. с соавторами отмечают: «инфраструктура сферы образования в условиях, заданных пандемией, вынуждена трансформироваться не только как образовательное пространство и социальный институт, но и как часть жизненной среды учащихся» [5, с. 81]. А.А. Плосина, А.Ю. Шилин пишут о появлении во время пандемии новых механизмов социализации молодежи; наблюдается «снижение уровня контроля за психическим состоянием молодежи, которая в основном получает психологическую поддержку в условиях образовательных организаций как основных институтов социализации данной возрастной группы» [14, с. 51].

На наш взгляд, тотальный переход на «дистанционку» привлек внимание к изменениям социальной ситуации развития учащихся, но ограничения во время пандемии являются лишь

стимулом, а не главной причиной этого процесса. Таким образом, использование дистанционной онлайн формы обучения требует не только создания новых IT-решений и адаптации учебных курсов к онлайн-формату обучения, но и разработки моделей психолого-педагогического сопровождения учащихся в условиях онлайн-обучения [2; 13; 15]. «Среда и благополучие» как характеристика дистанционного обучения студентов – это и самоцель, и фактор, влияющий на качество образовательных результатов [12].

Дифференциальный аспект эффектов дистанционного обучения касается изучения изменений психологического состояния, эффективности учебной деятельности, мотивации, когнитивных функций студентов. Так, исследования выявляют, что когнитивная вовлеченность студентов, предпочитающих онлайн обучение, во время пандемии оказалась выше, чем у тех, кто предпочитал традиционное очное обучение. [17]. Наиболее уязвимыми в период онлайн обучения среди студентов оказались девушки и студенты первого года обучения [18]; среди студентов более высокие показатели тревожности показывают девушки, одинокие люди и пары без детей [20]. Выявлены более низкие показатели эмоционального благополучия у студентов с преобладанием внешних форм академической мотивации [6].

Индивидуальные различия адаптированности, мотивации студентов в ходе онлайн-занятий изучались и до пандемии [16; 19; 21]. Но и сейчас дифференциальный аспект различных форм обучения раскрыт недостаточно. Ранее типологизация студентов проводилась преимущественно без указания формы обучения [например, 9]. По умолчанию считалось, что данные, полученные на основании анализа особенностей студентов очной формы обучения распространяются и на студентов других форм обучения. Между тем, в современных условиях, когда многим студентам предоставляется возможность осуществлять «переходы» между традиционной, смешанной и гибридной формами обучения, педагогическому сообществу необходимо понимать преимущества и ограничения этих форм для той или иной категории студентов, выстраивая образовательное взаимодействие и психологическое сопровождение с учетом индивидуальных психологических и личностных особенностей учащихся, специфично проявляющихся в различных формах обучения.

## МЕТОДЫ

В качестве методологической модели исследования принята комбинаторная модель оптимального переживания в деятельности Д.А. Леонтьева [10]. Для проведения эмпирического исследования использовались «Методика диагностики переживаний в деятельности» (ДПД); «Шкала позитивного аффекта и негативного аффекта» (ШПАНА); «Шкала академической мотивации» (ШАМ).

Выборка исследования составила студентов гуманитарных направлений подготовки РЭУ им. Г.В. Плеханова (г. Москва), всего 145 человек (124 девушки и 21 юноши). Все испытуемые – студенты-гуманитарии 1-4 курсов бакалавриата, очной формы обучения, которые в период исследования были переведены на дистанционную форму обучения. Эмпирическое исследование проводилось во время второй волны пандемии COVID-19 с 18.12.2020 по 26.12.2020 (окончание семестра). В ходе сбора данных использовалась онлайн-платформа Google Формы (<https://www.google.ru/intl/ru/forms/about/>).

С целью выявления групп студентов, различающихся проявлениями переживаний в учебной деятельности в очном и дистанционном форматах, эмоциональным состоянием и академической мотивацией, был проведен кластерный анализ методом *k*-средних. Мы предположили, что студенты могли распределиться в 4 кластера, в одном из которых наблюдался бы позитивный профиль переживаний и в очном, и дистанционном обучении, во втором – наблюдались бы позитивные переживания только в очном обучении, в следующем – позитивные переживания проявились бы только относительно дистанционного обучения, наконец, в еще одной группе студенты не проявляли бы позитивных переживаний ни в очном, ни в дистанционном обучении.

## РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Обработка результатов показала продуктивность модели из 4-х кластеров, однако первоначальные предположения были несколько скорректированы. Выделились 1 кластер (N= 32; 22% от выборки), условно обозначенный как О+Д-; 2 кластер – О-Д-(Ус+) (N=22; 15%); 3 кластер – О-Д-(Ус-) (N=34; 23%); 4 кластер – О+Д+ (N=57; 39%). При этом «О» – очная форма обучения, «Д» – дистанционная, «+» и «-» показывают отношение к форме обучения или обозначают высокие («+») или низкие («-») показатели усилия в учении («Ус»). С помощью критерия Краскала-Уоллеса выявились значимые различия между выделенными 4 кластерами по всем показателям исследования (таблица 1).

Таблица 1 – Значимость различий показателей исследования между кластерами

Показатели исследования	Статистики критерия Краскала-Уоллеса (ст.св.=3)		Значимые различия при парных сравнениях
	Хи-квадрат	Асимптотич. значимость	
УдОФ	59,183	,000	1 и 2 (0,000); 2 и 4 (0,000); 1 и 3 (0,001); 3 и 4 (0,000)
СОФ	73,968	,000	1 и 2 (0,000); 2 и 4 (0,000); 1 и 3 (0,000); 3 и 4 (0,000)
УсОФ	36,680	,000	1 и 3 (0,000); 3 и 2 (0,000); 3 и 4 (0,000)
ПОФ	36,084	,000	1 и 2 (0,000); 2 и 3 (0,025); 2 и 4 (0,000); 3 и 4 (0,013)
УдДФ	52,782	,000	1 и 4 (0,000); 2 и 4 (0,000); 3 и 4 (0,001); 2 и 3 (0,043)
СДФ	70,530	,000	1 и 4 (0,000); 2 и 4 (0,000); 3 и 4 (0,000)
УсДФ	31,261	,000	1 и 3 (0,000); 2 и 3 (0,003); 3 и 4 (0,000)
ПДФ	57,087	,000	1 и 3 (0,000); 2 и 3 (0,000); 1 и 4 (0,000); 2 и 4 (0,000)
ПА	65,320	,000	1 и 2 (0,033); 2 и 3 (0,001); 2 и 4 (0,000); 1 и 4 (0,000); 3 и 4 (0,000)
НА	71,330	,000	1 и 3 (0,000); 2 и 3 (0,000); 1 и 4 (0,000); 2 и 4 (0,000)
ПМ	69,384	,000	1 и 2 (0,000); 1 и 3 (0,011); 2 и 4 (0,000); 3 и 4 (0,000)
ДМ	72,326	,000	1 и 2 (0,000); 2 и 3 (0,000); 2 и 4 (0,000); 3 и 4 (0,000)
СРМ	83,852	,000	1 и 2 (0,000); 1 и 3 (0,000); 2 и 4 (0,000); 3 и 4 (0,000)
СУМ	62,676	,000	1 и 2 (0,000); 1 и 3 (0,000); 2 и 4 (0,000); 3 и 4 (0,000)
ИМ	8,675	,034	2 и 3 (0,038)
ЭМ	30,058	,000	1 и 2 (0,003); 2 и 3 (0,001); 2 и 4 (0,000)
АМ	56,509	,000	1 и 2 (0,000); 1 и 4 (0,012); 2 и 3 (0,005); 2 и 4 (0,000); 3 и 4 (0,000)

Показатели исследования и их обозначения: УдОФ, СОФ, УсОФ, ПОФ – переживание удовольствия, смысла, усилия, пустоты в очной форме обучения; УдДФ, СДФ, УсДФ, ПДФ ПОФ – переживание удовольствия, смысла, усилия, пустоты в дистанционной форме обучения; ПА – позитивный аффект; НА – негативный аффект; ПМ – познавательная мотивация, ДМ – мотивация достижения, СРМ – мотивация саморазвития; СУМ – мотивация самоуважения, ИМ – интроецированная мотивация, ЭМ – экстерналистическая мотивация, АМ – амотивация в учебной деятельности.

Испытуемых, принадлежащих к кластерам 1 и 4, можно условно считать «вовлеченными» в учебную деятельность, поскольку они проявляют высокие показатели переживаний в учебной деятельности хотя бы в одном формате (очном, дистанционном) и высокие показатели внутренних форм академической мотивации. 2 и 3 кластеры представлены испытуемыми, вовлеченность в учебную деятельность которых ниже, чем в двух других кластерах, о чем свидетельствуют низкие показатели почти по всем шкалам опросника «Переживания в учебной деятельности» и низкие показатели внутренней мотивации.

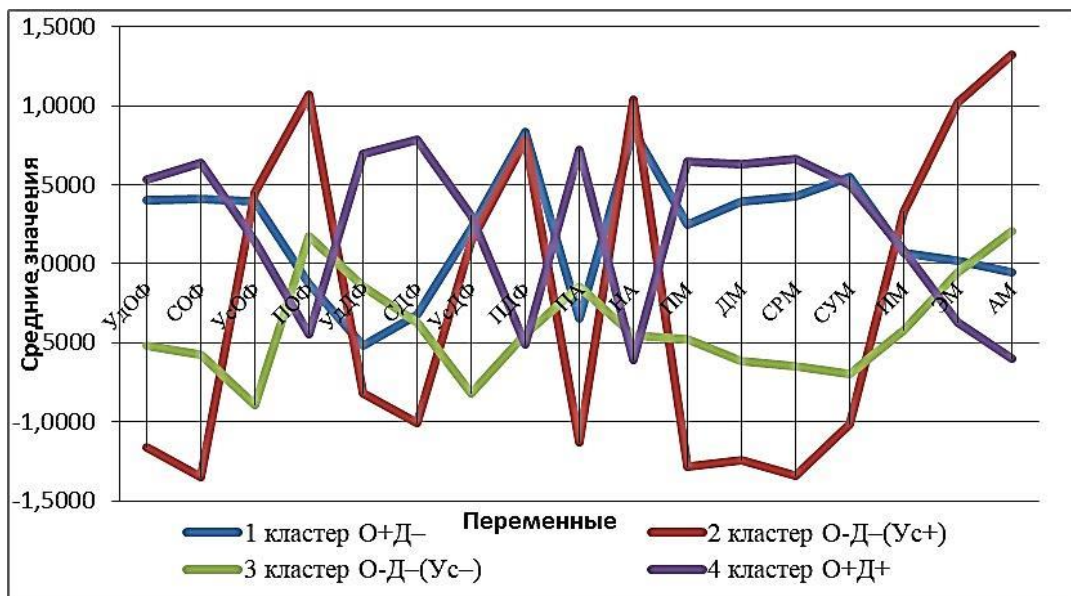


Рисунок 1 – Профили средних показателей четырех групп испытуемых

В 1 кластер вошли студенты, у которых были высокие показатели переживаний удовольствия и смысла в очной форме обучения (значимо отличаются от показателей не вовлеченных групп студентов), однако аналогичные показатели переживаний в дистанционной форме в группе О+Д- ниже среднего и значимо отличаются от показателей другой группы вовлеченных студентов. Обращает на себя внимание значимо более высокое переживание пустоты в дистанционном обучении в группе О+Д- по сравнению с другой группой вовлеченных студентов, и в сравнении с одной из групп студентов, не вовлеченных в учебную деятельность. Показатели внутренних форм академической мотивации выше среднего и не имеют значимых различий в группах вовлеченных студентов, хотя видно некоторое снижение познавательной мотивации и мотивации достижения и саморазвития. В отличие от другой высокововлеченной группы в группе О+Д-, наиболее выраженной является внешняя мотивация самоуважения, но значимых различий этого показателя, как и других показателей внешней мотивации, между группами вовлеченных студентов не выявлено. Мотивация самоуважения в данной группе выше среднего, значимо выше, чем в группах низкововлеченных студентов, а показатель экстернальной мотивации значимо ниже, чем в одной из групп низкововлеченных студентов. Показатели амотивации в группе О+Д- ниже среднего, значимо снижены, по сравнению с одной из групп низкововлеченных студентов и значимо выше, чем в другой группе высокововлеченных студентов.

Другая группа вовлеченных студентов (кластер 4) является наиболее благополучной, поскольку в ней выявлены самые высокие показатели переживаний удовольствия и смысла и самые низкие показатели пустоты при обучении в обоих форматах. Мотивационный профиль данных студентов предполагает преобладание внутренних форм академической мотивации

над внешними. Выявлены наименьшие показатели амотивации (значимо ниже, чем во всех остальных группах). Это группа, в которой обнаружены значимо более высокие показатели позитивного аффекта, по сравнению с остальными кластерами, а показатели негативного аффекта значимо ниже, чем в кластерах 1 и 2.

Итак, группы вовлеченных студентов различаются не только по переживаниям в дистанционной форме обучения, но и по показателям эмоционального благополучия в момент проведения исследования. Можно предположить, что условия «дистанционки» провоцируют дистресс у студентов группы  $O+D-$ . Относительно более высокие показатели амотивации являются реакцией на ситуацию (снижение удовольствия и осмысленности обучения в период дистанционной работы сочетаются с выраженными переживаниями усилия и пустоты, что может являться маркером истощения ресурсов). Причина подобных различий между группами должна быть изучена дополнительно. Возможно, несколько более низкие, чем в эмоционально благополучной группе, показатели внутренней мотивации не являются достаточной побудительной силой для преодоления трудностей «дистанционки», но возможны и не изучавшиеся в данной работе психофизиологические особенности испытуемых данной группы, повышающие возможность утомления.

Можно сказать, что профиль кластера 2 ( $O-D-(Uc+)$ ) почти симметричен профилю кластера  $D+O+$ . Значимые различия между данными кластерами проявляются по всем показателям, за исключением показателей интроецированной мотивации и переживаний усилий в очной и в дистанционной форме. В кластере  $O-D-(Uc+)$  можно отметить самый низкий среди всех групп уровень удовольствия и смысла в очной и, особенно, в дистанционной форме учения, самые высокие показатели пустоты в очной форме учения. Показатели внешней мотивации существенно преобладают над показателями внешней мотивации. Показатель негативного аффекта намного выше показателя позитивного аффекта. Переживания в деятельности и в очной, и в дистанционной форме открывают картину высокого уровня напряжения (усилия), выхолощенного при недостатке смысла и удовольствия. Учение воспринимается как пустое занятие, отнимающее ресурсы, но не приносящее удовлетворения. Низкий уровень внутренних форм мотивации компенсируется проявлением интроецированной, и, особенно, экстернальной мотивации (экстернальная мотивация имеет различия на высоком уровне значимости со всеми другими кластерами). Но выполнение учебной деятельности как бы «через «не хочу», потому что «надо» и «должен», из-за действия внешних стимулов приводит к существенному истощению внутренних ресурсов личности и появлению неблагоприятного эмоционального фона. Возможно, это следствие особенно выражено в условиях ограничений на фоне пандемии, когда есть трудности в регуляции неблагоприятных психологических состояний с помощью привычных форм досуга и общения с друзьями.

Кластер 3 ( $O-D-(Uc-)$ ), отличается от всех групп низким уровнем переживания усилия и в очной, и в дистанционной форме учения (обнаружены высоко значимые различия). Остальные показатели переживания в деятельности свидетельствуют о невысокой вовлеченности в учение. Профиль переживаний более сглажен, по сравнению с группой  $O-D-(Uc+)$ : значимые различия показателей переживаний удовольствия и смысла в очном формате учения и смысла в дистанционном формате отсутствуют, показатели усилия в обоих форматах значимо ниже, показатели пустоты в очной и дистанционной форме значимо ниже, чем во второй низкововлеченной группе. Показатели внутренних форм мотивации ниже среднего, но выше, чем в группе  $O-D-(Uc+)$ , но лишь по показателю мотивации достижения между низкововлеченными группами выявились значимые различия. При этом 2 показателя внешней мотивации (интроецированной и экстернальной) и амотивации значимо выше в группе  $O-D-(Uc+)$ . В группе с низкими показателями переживания усилия, таким образом, не выражено преобладание внутренней или внешней мотивации при достаточно низких показателях обеих. При этом у испытуемых в этой группе позитивный аффект несколько преобладает над негативным аффектом (при этом наблюдаются значимые отличия от показателей эмоционального состояния и с группой  $O-D-(Uc+)$ , и с группой  $O+D+$ , но направление этих различий противоположное). Можно предположить, что учебная деятельность для студентов группы  $O-D-(Uc-)$  не является значимой.

Они не мотивированы, не прилагают усилий при ее выполнении. Возможно, низкий уровень переживаний усилия является компенсаторной стратегией ухода от трудностей незначимой деятельности, что позволяет поддерживать более благоприятное эмоциональное состояние, чем в группе O–D–(Ус+). При этом экстренно введенная дистанционная форма обучения предоставляет таким студентам шанс уйти от обычных форм внешнего контроля в ходе обучения, поэтому показатели переживаний смысла и удовольствия в дистанционной форме выше, чем аналогичные показатели переживания в очной форме. В условиях противоэпидемиологических ограничений возможности компенсации через вовлечение в другие виды деятельности затруднено, поэтому у студентов группы O–D–(Ус–) эмоциональное состояние также не оптимальное.

Таблица 2 показывает распределение юношей и девушек, а также студентов различных направлений подготовки и курсов обучения, принявших участие в исследовании, по выделенным кластерам. Предварительно можно отметить, что во всех кластерах присутствуют студенты направлений подготовки «Реклама и связи с общественностью» и «Графический дизайн». Также в каждом кластере выявились и юноши, и девушки; в трех из четырех кластеров присутствуют студенты всех четырех курсов. Тенденция видна, но для уточнения вывода об универсальном характере выделенных групп студентов и выявления значимости различий между ними необходимо увеличение выборки.

Таблица 2 – Распределение девушек и юношей и студентов различных курсов по кластерам

Категории студентов \ Кластер	1 (O+D-)	2 (O-D-(Ус+))	3 (O-D-(Ус-))	4 (O+D+)	Всего
<b>Пол</b>					
Юноши	2	2	7	10	21
Девушки	30	20	27	47	124
<b>Направление подготовки</b>					
Реклама и связи с общественностью	26	13	27	43	109
Графический дизайн	6	8	6	13	33
Логистика	0	1	1	1	3
<b>Курс обучения</b>					
1	20	8	22	44	94
2	3	4	2	4	13
3	2	0	2	5	9
4	7	10	8	4	29

Корреляционный анализ, проведенный отдельно для каждого кластера, показал различия в связях показателей исследования. Результаты представлены в таблицах 3-6.

В кластере 1 (O+D-) между показателями исследования выявлено меньше всего значимых корреляций (две – на уровне 0,05, и 30 – на уровне 0,01, всего – 32). Показатели переживаний

в очной форме обучения имеют между собой связи, значимые на уровне 0,01 (за исключением показателя УсОФ, который не имеет значимых связей ни с одним показателем исследования). Показатели переживаний в дистанционной форме связаны между собой меньше. Имеется лишь одна связь на уровне 0,01 между УдДФ и СДФ. Показатель переживания усилия в дистанционной форме (УсДФ) не имеет значимых корреляций ни с одним из показателей исследования. Показатели переживаний в очной форме и дистанционной форме либо не имеют значимых корреляций, либо их связи указывают на противопоставление в структуре корреляций (это отрицательная корреляция УдДФ с показателями УдОФ и СОФ, и положительная связь с ПОФ). Обнаружены значимые связи между показателями внутренней мотивации; также значимо связаны два показателя внешней мотивации: интроецированная и экстернальная. Мотивация самоуважения значимо положительно связана с внутренними формами мотивации и не имеет значимых связей с показателями внешней мотивации. Амотивация значимо не связана ни с одним из показателей исследования. Обнаруживается значимая положительная связь на уровне 0,01 между мотивацией самоуважения и показателем переживания пустоты в дистанционной форме. То есть «уважающий себя» студент из этой группы испытывает пустоту от дистанционного обучения. Показатель эмоционального благополучия (положительный аффект) значимо положительно связан с переживанием пустоты в очной форме и с переживанием удовольствия в дистанционной форме. Негативный аффект не имеет значимых связей ни с одним из показателей исследования.

Можно сказать, что дистанционная и очная формы обучения воспринимаются студентами этой группы как различные деятельности, и, чем более позитивными являются переживания в очной форме, тем негативнее переживания в дистанционной форме обучения. Разобщенность (отсутствие значимых корреляций) переживаний в деятельности с большинством показателей академической мотивации свидетельствует, возможно, о деградации побудительной структуры учебной деятельности в условиях не предпочитаемого студентами дистанционного обучения. Студенты данной группы стараются и переживают усилие в обеих формах обучения на очень высоком уровне. Значимая положительная связь мотивации самоуважения и пустоты, переживаемой в дистанционном обучении, говорит, возможно, о фрустрации данной потребности в ходе дистанционного обучения.

Таблица 3 – Корреляции показателей исследования у испытуемых 1 кластера

	СОФ	ПОФ	УдДФ	СДФ	ПА	ДМ	СРМ	СУМ	ЭМ
УдОФ	,78**	-,75**	-,57**						
СОФ		-,65**	-,49**						
ПОФ			,54**		,39*				
УдДФ				,62**	,48**				
ПДФ								,51**	
ПМ						,65**	,74**		
ДМ							,82**	,55**	
СРМ								,60**	
ИМ									,59**



В кластере 2 (О–Д–(Ус+)) значимых связей показателей переживания в деятельности мало, показатели удовольствия в деятельности положительно связаны с показателями смысла, и отрицательно – с показателем пустоты (и в очном, и в дистанционном обучении). Показатель смысла в дистанционном обучении также имеет значимую отрицательную связь с показателем пустоты в дистанционной форме. Показатели усилия (и в очной, и в дистанционной форме) не имеют значимых связей ни с одним из показателей исследования. Показатели переживания в очной форме не имеют ни одной значимой связи с показателями переживаний в дистанционной форме.

Показатели внутренних форм академической мотивации имеют значимые положительные корреляции между собой, также наблюдается ряд значимо положительных интеркорреляций внешних форм мотивации их значимые связи и с амотивацией. Мотивация самоуважения значимо связана как показателями внутренней мотивации, так и с показателем внешней (экстернальной) мотивации.

Таблица 4 – Корреляции показателей исследования у испытуемых 2 кластера

	СОФ	ПОФ	СДФ	ПДФ	ДМ	СРМ	СУМ	ИМ	ЭМ	АМ
УдОФ	,72**	-0,49								
ПОФ							-,46*			
УдДФ			,66**	-,69**						
СДФ				-,62**		,47*	,59**	,49*		
ПА									,49*	
НА								,48*		
ПМ					,71**	,51*				
ДМ						,73**	,43*			
СРМ							,62**			
СУМ								,47*		
ИМ									,56**	
ЭМ										,47*

Мотивационные показатели связаны также с переживанием смысла в дистанционной форме (положительные связи как с внутренней мотивацией саморазвития, так и с внешними формами мотивации самоуважения и интроецированной мотивацией). Показатель пустоты в очной форме (ПОФ) значимо отрицательно связан с мотивацией самоуважения (на уровне 0.05). Интересна положительная связь на уровне 0,05 позитивного аффекта и экстернальной мотивации и положительная связь на уровне 0,05 негативного аффекта с интроецированной мотивацией. Таким образом, если есть внешняя сила, побуждающая студента этой группы учиться, это связано с позитивным эмоциональным переживанием (можно предположить, что

речь идет об одобрении, положительных отметках, а не о наказании или критике). Не полностью усвоенное побуждение (интроецированная мотивация), сочетающееся с переживанием осмысленности дистанционного обучения, вероятно, приводит к напряжению, внутренней борьбе, и вызывает появление негативного аффекта. В целом, как и в предыдущей группе, дистанционное и очное обучение переживаются как две различные сферы активности. Учитывая более выраженные переживания в дистанционной форме, чем в очной, наличие большего количества связей смысла в дистанционной форме с мотивационными показателями, можно предположить, что студенты данной группы в обучении сконцентрированы на текущем моменте, связанном с «дистанционкой». Высоко развитая экстернатальная мотивация (ситуативно действующие внешние побудители) компенсирует недостаток внутренней мотивации в условиях затрудненного самоконтроля, помогая чувствовать осмысленность «дистанционки», сохранять высокий уровень переживания усилий в учении и переживать положительные эмоции.

В 3 кластере (О–Д–(Ус–)) наблюдается значительно большее количество (всего 56) значимых корреляционных связей. по сравнению с двумя вышеописанными группами. В структуре переживаний в очной формы обучения обнаружена единственная значимая положительная связь переживаний удовольствия и смысла. Переживания удовольствия в дистанционной форме также положительно связано с переживанием смысла, а также с переживанием усилия в дистанционном обучении. В отличие от предыдущих групп, имеются тесная значимо положительная связь смысла в дистанционной форме и смысла в очной форме, и аналогично усилие в дистанционной форме положительно связано с усилием в очной форме обучения (на уровне 0,05). Значимо положительно связано переживание пустоты в дистанционной форме и удовольствия в очной форме. Таким образом, в данной группе есть связи, свидетельствующие и об интеграции переживаний в двух формах обучения, и об их разобщенности (противопоставлении). Как и ожидалось, присутствуют значимые связи между показателями внутренних форм мотивации. Внешние формы мотивации – экстернатальная и интроецированная – также значимо положительно связаны. Мотивация самоуважения имеет больше значимых положительных связей с показателями внутренней мотивации (которые к тому же еще более тесные), чем с показателями внешней мотивации. Интроецированная мотивация значимо положительно связана с показателем мотивации саморазвития. Таким образом, внешние и внутренние формы академической мотивации тесно связаны, интегрированы. Амотивация не имеет значимых связей с показателями академической мотивации.

Можно выделить ожидаемые значимые корреляционные связи академической мотивации с переживаниями в учебной деятельности в очном формате (отрицательные корреляции пустоты в очной формы обучения с показателями мотивации саморазвития, самоуважения, интроецированной мотивации). Амотивация значимо положительно коррелирует с переживанием пустоты в дистанционной форме. Две значимых корреляционных связи мотивации достижения – с переживаниями смысла и усилия в очном обучении – отрицательны, что является неожиданным. Можно предположить, что данная группа студентов не может реализовать мотивацию достижения в реальной учебной деятельности в вузе, что вызывает переживания пустоты и бессмысленности.

Выявлены значимые связи позитивного и негативного аффекта с переживаниями в учебной деятельности как в очном, так и в дистанционном форматах. Обнаружена парадоксальная связь: значимо отрицательная корреляция на уровне 0,01 негативного аффекта и пустоты в очной форме. Возможно, переход на «дистанционку», в ходе которого возможны различные способы «ухода» от учебной деятельности, действительно помогает избежать пустоты очного обучения, снижает напряжение и негативные переживания низко мотивированных студентов данной группы.

Таблица 5 – Корреляции показателей исследования у испытуемых 3 кластера

	СОФ	СДФ	УсДФ	ПДФ	ПА	НА	ДМ	СРМ	СУМ	ИМ	ЭМ
УдОФ	,44**			,34*							
СОФ		,71**				-,37*	-,36*				
УсОФ			,40*			-,38*	-,46**				
ПОФ						-,50**		-,44**	-,41*	-,39*	
УдДФ		,49**	,34*		,54**						
СДФ						-,36*					
УсДФ					,38*						
ПМ							,41*	,47**	,47**		
ДМ								,61**	,58**		
СРМ									,88**	,41*	
СУМ										,44**	
ИМ						,41*					,52**
АМ				,40*							

В 4 кластере (O+D+) обнаружено наибольшее количество значимых корреляционных связей – 88. Показатели переживания в дистанционной форме имеют 3 высоко значимых корреляционных связи между собой, показатели переживания в очной форме – 3 связи на уровне 0,01, и 1 – на уровне 0,05. Также, в отличие от других групп, выявлено множество значимых связей (7 на уровне 0,01, и 2 – на уровне 0,05) между показателями переживания в очной и дистанционной форме. Показатели СОФ и СДФ, УсОФ и УсДФ, ПОФ и ПДФ связаны положительно (причем первые две связи – на уровне 0,01). Это может свидетельствовать о единой структуре переживаний в различных формах обучения студентов данной группы. Нельзя сказать, что студентам этой группы безразлично, в какой форме происходит учеба в вузе. Несмотря на очень близкие средние показатели переживаний в очной и дистанционной форме, тем не менее, показатель удовольствия в дистанционной форме на уровне 0,01 положительно связан с показателем пустоты в очной форме, то есть, видимо, есть некоторое противопоставление данных форм обучения студентами данной группы. Совокупность результатов, тем не менее, позволяет предположить, что для студентов данного кластера самым значимым в деятельности является суть учения, а не форма его реализации.

Отличным от предыдущих групп является наличие в четвертом кластере значимо положительных связей показателей переживаний удовольствия и смысла в учении в очной форме с познавательной мотивацией. Также наблюдается значительно больше значимых связей переживаний в очной и дистанционной форме с позитивным аффектом. Чем более осмысленной, приносящей удовольствие, требующей продуктивных усилий кажется учебная деятельность,

тем выше уровень позитивного аффекта. Негативный аффект, в свою очередь значимо положительно связан с некоторыми показателями внешних форм мотивации и амотивацией. Амотивация и экстернальная мотивация связаны с негативными переживаниями в очной форме учения. Интроецированная мотивация значимо положительно (на уровне 0,05) связана с показателями усилия и в очной, и в дистанционной форме. Кроме данной связи, переживания в дистанционной форме с мотивационными показателями значимых связей не имеют. Интроецированная мотивация, имеющая максимальное (8) количество значимых связей значимо положительно связана как с внутренними формами мотивации, так и с экстернальной мотивацией и амотивацией, а также с негативным аффектом. Мотивация самоуважения более тесно связана с показателями внутренних, а не внешних форм мотивации.

Таблица 6 – Корреляции показателей исследования у испытуемых 4 кластера

	СОФ	УСОФ	ПОФ	СДФ	УСДФ	НА	ИМ	ДМ	СУМ	ИМ	ЭМ	АМ
УДОФ	,70**	,46**	-,29*			,30*	,41**				-,27*	-,30*
СОФ		,45**		,48**	,29*	,29*	,27*					-,36**
УСОФ				,38**	,65**	,36**				,27*		
ПОФ												,33*
УДФ		,39**	,37**	,53**	,40**	,48**						
СДФ					,48**	,43**						
УСДФ						,33*				,33*		
ПДФ			,33*									
НА						-,28*				,27*	,34**	,29*
ИМ									,53**	,29*		
ДМ							,75**		,52**			
СРМ							,71**	,73**	,60**	,26*		
СУМ										,43**		
ИМ											,66**	,30*
ЭМ												,46**

## ВЫВОДЫ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ позволяет заключить, что переживаемые студентами трудности и проблемы дистанционного обучения во время пандемии в ряде случаев могут быть продолжением трудностей учебной деятельности в очном формате, более ярко проявившихся в ходе «дистанционки». Полученные результаты доказывают необходимость дифференцированного подхода в дистанционном обучении. Исследование позволяет выделить 4 группы студентов, различающихся по ряду показателей исследования. Их отличия, на наш взгляд, связаны с различной степенью освоенности учебной деятельности. Студенты двух высоко вовлеченных групп освоили учебную деятельность достаточно успешно, имеют хорошее качество академической мо-

тивации, переживают усилие и в очном, и в дистанционном формате обучения. Низкие показатели удовольствия в дистанционном обучении в одной из высоко вовлеченных групп требуют внимания педагогов и психологов, поскольку у студентов данной группы обнаружены негативные эмоциональные состояния. Вероятно, им не удалось в полной мере адаптироваться к дистанционной форме обучения.

Студенты низко вовлеченных групп, проявляя негативные переживания и в очном, и дистанционном обучении и низкие показатели академической мотивации, вероятно, в ходе учебной деятельности проявляют различные стратегии: одна группа студентов, переживая усилия в ходе учебной деятельности, затрачивает существенные ресурсы психики, находясь в напряжении и имея при этом неблагоприятное эмоциональное состояние. Студенты другой группы, напротив, чувствуют себя расслабленно, и их переживания в учебной деятельности не столь негативны, что особенно выражено в отношении к дистанционному формату. Вероятно, трудности контроля со стороны преподавателя в ходе проведения дистанционного обучения, позволяют им использовать стратегию ухода и при этом сохранять относительно более благоприятное эмоциональное состояние.

В настоящее время студентам, освоившим дистанционные технологии в учебной деятельности, вузы предоставляют возможности выбора формы обучения, создавая гибридные и смешанные форматы обучения. Есть основания полагать, что выбор той или иной формы не всегда является осознанным, поскольку часть низко вовлеченных в учение студентов стремятся использовать смешанный и гибридный способ работы для ухода от контроля, что может снизить эффективность обучения. В то же время, вовлеченные студенты, мотивированные внутренними факторами, готовы продуктивно работать в смешанном и гибридном формате с большим удобством для себя. Дифференциальный аспект изучения психологических механизмов обеспечения учебной деятельности студентов, таким образом, нуждаются в дальнейшем изучении с учетом условий как традиционных очных, так и других форм организации обучения.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Алексеева А.Ю., Балкизов З.З. Медицинское образование в период пандемии COVID-19: проблемы и пути решения // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2020. Т. 11, № 2. С. 8–24. DOI: 10.24411/2220-8453-2020-12001.
2. Андриенко О.А., Зубкова С.Н. К проблеме психологического благополучия студентов в условиях дистанционного обучения, вызванного распространением COVID-19 // Балканское научно обозрение. 2021. №2 (12). С. 16-19.
3. Атлас новых профессий 3.0. / Под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М.: Альпина ПРО, 2021.
4. Гибридное обучение. Как подружить онлайн с офлайн? / Edu Tech. 2021. 7 (45). URL: [https://sberuniversity.ru/upload/iblock/d9a/Edu\\_Tech\\_45\\_web.pdf](https://sberuniversity.ru/upload/iblock/d9a/Edu_Tech_45_web.pdf) (дата обращения 2.03.2023).
5. Ермолова Т.В., Литвинов А.В., Савицкая Н.В., Круковская О.А. Covid-19 и психическое здоровье учащихся: зарубежные исследования // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 1. С. 79–91. DOI: 10.17759/jmfp.2021100108.
6. Казакова Л. П., Кошель В.А. Взаимосвязь эмоционального состояния, академической мотивации и переживаний в деятельности студентов, обучающихся дистанционно в период пандемии COVID-19 // Приверженность вопросам психического здоровья: материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 7 октября 2021 г. / Российский университет дружбы народов. М.: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2021. С. 290-296.
7. 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 10.20913/2224-1841-2021-3-05.

8. Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: Аналитический доклад / науч. ред. Е. А. Суханова, И. Д. Фрумин. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2021.
9. Ледовская Т.В. Типологизация студентов вуза на основе показателей успешности учебной деятельности и готовности к обучению // Ярославский педагогический вестник. 2014. №3. С. 248-251.
10. 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.
11. 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.
12. Марголис А.А., Сорокова М.Г., Шведовская А.А. Очный, смешанный или онлайн-формат: как предпочитают учиться студенты? // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 5–20. DOI: 10.17759/pse.2022270501.
13. Михно О.С., Чмыхова Е.В. Концептуальная модель психолого-педагогического сопровождения школьников в системе электронного обучения // Психология обучения. 2020. № 1. С. 96-104.
14. Полосина А.А., Шилин А.Ю. Проблемы социализация молодежи в условиях COVID-19 // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 3. С. 48–56. DOI: 10.17759/jmfp.2021100305.
15. Секлетова Н.Н., Тучкова А.С., Куваева Е.Н. Психологическое сопровождение обучающегося в процессе дистанционного обучения // Педагогические науки. 2021. № 6(112). С. 22-23.
16. Уддин М. Индивидуальные различия студентов, обучающихся по программе дистанционного образования (обзор зарубежных источников) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2013. Том 2. № 3. С. 104–122.
17. 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>.
18. Aristovnik A., Keržič D., Ravšelj D., Tomaževič N., & Umek L. Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. Sustainability. 2020. 12(20). 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>.
19. Di X., Smith S. Adaptability to Online Learning: Differences across Types of Students and Academic Subject Areas. CCRC Working Paper No. 54. Community College Research Center, Columbia University (2013): n. pag.
20. Lischer S., Safi N. & Dickson C. Remote learning and students' mental health during the Covid-19 pandemic: A mixed-method enquiry. *Prospects* (2021). <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09530-w>.
21. Upton D., Adams S. Individual Differences in Online Learning // *Psychology Learning & Teaching*. 2005. 5. 141. 10.2304/plat.2005.5.2.141.

**ON THE QUESTION OF THE TYPOLOGY OF STUDENTS CHARACTERIZED BY DIFFERENCES IN EXPERIENCES IN EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING**

**Kazakova L.P.<sup>1</sup>, Koshel V.A.<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>West Moscow Region Institute of Tourism (RIAT branch)

<sup>2</sup>Plekhanov Russian University of Economics

**ABSTRACT**

The transition of educational institutions to distance learning during the COVID-19 pandemic stimulated the process of digitalization of education and the introduction by universities of various learning formats (mixed, hybrid, distance). The experience and results of distance learning during the pandemic need to be studied in depth to optimize education in the “new reality”, in which digital transformations are also taking place in the labor market. Specialists with the competencies to work in a digital environment are increasingly in demand. An analysis of the literature shows that the differential aspect of distance learning has not been sufficiently studied. The article attempts to typologize students studying in a distance format, differing experiences in educational activities. On the basis of D.A. Leontiev's combinatorial model of optimal experience, an empirical study was conducted using questionnaires “Methods of diagnosing experiences in activity”, “Scale of positive affect and negative affect”; “Scale of academic motivation”. Using cluster analysis, 4 groups of students with different attitudes to distance and face-to-face learning were identified, between which significant differences were revealed in terms of motivation of educational activity and emotional well-being. The analysis of the research results allows us to conclude that the problems of some students during the development of distance learning may be the result of incomplete assimilation of educational activities as such. Students who are not involved in the study can choose a distance, hybrid or mixed learning format to avoid activities, which must be taken into account when organizing training.

**KEYWORDS**

distance learning, mixed, hybrid, traditional learning; typology of students with different experiences in learning activities; external and internal motivation of learning; emotional state during distance learning.