

## Индивидуальные различия студентов, обучающихся по программе дистанционного образования (обзор зарубежных источников)

*Актхер Уддин*

*аспирант Московского городского психолого-педагогического университета, преподаватель английского языка, Американский центр образования, Москва*

По мере того как растет популярность дистанционного высшего образования, растет и необходимость понимания психолого-педагогических особенностей студентов, обучающихся по этим программам. В данной статье приведен обзор актуальных исследований, посвященных индивидуальным различиям, фиксируемым в процессах самоактуализации и саморегуляции студентов дистанционной формы обучения, особенностях их локуса контроля, мотивации и ее влияния на установки по отношению к дистанционному образованию. Согласно последним данным, пространственная и психологическая дистанция между обучающимся и преподавателем порождает множество психолого-педагогических проблем и требует особого внимания в контексте развития и педагогического проектирования дистанционных учебных программ. Кроме того, согласно имеющимся данным получение образования в дистанционном формате улучшает навыки саморегуляции, согласует различные когнитивные/образовательные стили, повышает самооффективность и развивает интернальность (внутренний локус контроля), повышает внутреннюю мотивацию, автономность обучающегося, способствует личностному развитию и помогает максимально реализовать свой внутренний потенциал.

**Ключевые слова:** дистанционное образование; индивидуальные различия; самоактуализация; саморегуляция; локус контроля; академическая мотивация и мотивация достижений.

### **Краткий обзор современных тенденций в дистанционном образовании**

За последние двадцать лет образовательные концепции стремительно менялись, и дистанционное образование не только перешло из разряда возможных альтернатив в разряд нормы [44], но превратилось в уникальную систему, в рамках которой учащийся может проявлять активность, создавать и делиться с другими, не присутствуя физически в школе, университете или другом образова-

тельном учреждении. Понятие «дистанционное обучение» часто используется как синоним понятия «дистанционное образование», но это не одно и то же. Дистанционное образование — это система и процесс презентации студентам учебного материала. Дистанционное обучение принимает различные формы и характеризуется следующими признаками.

1. Обучающийся, учитель и учебный материал отделены друг от друга в пространстве и времени;

2. взаимодействие (ученик — учитель, ученик — ученик, ученик — учебный материал) опосредованы технологиями (не обязательно только компьютерными).

Совсем недавно в дистанционном образовании произошли революционные изменения, что связано, прежде всего, с развитием информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), и теперь это уникальное интегрированное направление обучения и преподавания. Несмотря на то что исследователи пытались выделить конкретные типы дистанционного обучения, различные термины (word distance education, online learning, eLearning, online education) в настоящее время используются в современной литературе как синонимы.

Сегодня информация становится все более доступной, и традиционные представления об институте как средоточии знаний меняются как с педагогической, так и с психологической точек зрения. Stephen Downes (2013) утверждает, что учитель более не считается единственным источником знаний, а обучение — просто передачей информации: преподавание ведется в совершенно самобытной среде и включает в себя обязательства, эксперименты и коммуникацию. Более того, образование вынесено за пределы учебной аудитории и в общественную жизнь, частью которой является.

Дистанционное образование динамично развивается по всему миру. К примеру, в США 2011 году 6,7 миллионов студентов прошли как минимум один онлайн-курс. Это соответствует 32 % общей численности всех студентов, вовлеченных в сферу высшего образования, хотя в 2003 году этот показатель составлял всего 11,7 %. Большие открытые онлайн-курсы (MOOCs) уже были вве-

дены в 2,6 % университетов США, еще 9,4 % планируют их введение, а 77 % преподавателей высшей школы считают их эквивалентом традиционного аудиторного обучения. Более того, 65 % считают дистанционное образование важнейшим фактором успеха их учебных заведений за текущий год [62].

Дистанционное образование стремительно развивается и в России в последние десять лет. Согласно последним данным статистики, 3,05 миллионов студентов обучаются в дистанционной форме, в 2000 году их было 1,76 миллиона. Дистанционно обучаются 48 % всех студентов высших образовательных учреждений. Не удивляет, что треть (609 государственных и 437 частных) вузов находится в Москве и Санкт-Петербурге. В настоящее время дистанционное обучение проходят 48 % всех учащихся государственных и 79 % учащихся частных вузов [68]; [20].

### **Дистанционное обучение и психолого-педагогические вопросы**

Представления о дистанционном обучении существенно изменились, пройдя путь от бумажных писем-инструкций до мультимедийных интегрированных систем, широко использующих интернет, информационные и коммуникационные технологии. Saba [57] утверждает, что широкораспространенные представления о дистанционном обучении отражают несовпадение преподавателя и обучающегося во времени, но не включают в себя более современные особенности — такие, как дистанция в социальном смысле слова — в смысле взаимодействия и коммуникации между

группой обучающихся, отдельным обучающимся и преподавателем. Saba [там же] утверждает, что распространенное мнение о дистанционном обучении как о практике обучения, при которой учитель и ученик разделены во времени и в пространстве, не включает в себя более современные концепции в этой области, которые вносят социальные детерминанты в понятие дистанционного обучения, в частности понятие транзакции и интеракции, как между учителем и учеником, так и между учащимися.

В век информационных и коммуникационных технологий дистанцию следует рассматривать не как физическое расстояние между преподавателем и студентами, а как «педагогическую» дистанцию между различными уровнями понимания и восприятия. Таким образом, дистанция в коммуникации проявляется как психологический барьер или разрыв в понимании значений. Moore и Kearsley [45] предполагают, что транзактная дистанция имеет место даже в аудитории. Разумеется, физическая дистанция увеличивает «транзактную», которую ощущает обучающийся из-за необходимости использовать технические средства для общения. Образовательная дистанция появилась давно в связи с необходимостью помощи ученикам, которые не могли приехать в учебное заведение ввиду временных или географических ограничений. Использование технологий удаленного обучения в традиционном обучении существенно облегчило преодоление этой дистанции. Однако если географическую дистанцию можно считать преодоленной, то работа по уменьшению транзактной дистанции все еще продолжается [45].

Степень, с которой транзактная дистанция влияет на отношения между учителем и учеником, является функцией от трех кластеров переменных: а) диалог; б) структура; в) автономия обучающегося.

Holmberg [30] предполагает, что дистанционное образование — это понятие, включающее в себя обучающие и учебные действия в когнитивной и/или психомоторной и аффективной сферах индивида и курирующей его организации. Оно характеризуется непрерывающейся коммуникацией и может осуществляться в любое время в любом месте, что привлекает взрослых людей, связанных социальными и профессиональными обязательствами. Автор также утверждает, что эта форма образования требует известной зрелости студентов ввиду высокой степени их автономности в ходе учебного процесса. В ходе учебного процесса автономность увеличивается, поскольку студент самостоятельно ставит себе цели, критически оценивает различные подходы и выбирает способы решения проблем. Процессы, сопутствующие академической социализации, также индивидуализированы.

В рамках развития этой отрасли образования были разработаны методы непрерывной коммуникации, включающие в себя консультации, развертывание курса, использование медиаустройств и администрирование, основанные на диалоге и инструктаже. Диалогический подход и участливость благотворно влияют на достижение студентами целей и их удовлетворенность обучением. Holmberg [там же] подчеркивает важность понимания дистанционного образования как особого направления, которое нельзя рассматривать как замену об-

шепринятому подходу к обучению в связи с отсутствием контакта лицом к лицу с преподавателем, учебной аудиторией и привязанностью к какому-либо времени или месту вообще, а также характеризующего сочетанием массовой коммуникации, индивидуализации и большого потенциала для развития автономности студента за счет использования особой методологии.

Ally [2] отмечает, что существует много точек зрения на процесс обучения, но нет ни одного подхода, предлагающего планы и материалы для дистанционного использования. Поскольку специального подхода не разработано, для разработки обучающих материалов используются разные подходы. Исследования в этом направлении ведутся постоянно, и их результаты также можно успешно применять. Разработчикам программ дистанционного образования необходимо разбираться в различных образовательных подходах, чтобы выбирать оптимальные стратегии. Стратегии обучения должны способствовать мотивации учащихся, успешному освоению ими материала, развитию личности в целом, учитывать их индивидуальные различия, делать процесс обучения более осмысленным, побуждать к взаимодействию, предоставлять обратную связь, стимулировать студентов к поиску дополнительного материала и поддерживать их на протяжении всего процесса обучения.

### Индивидуальные различия

Тщательное изучение данных когнитивной психологии показало, что люди существенно отличаются друг от друга и

демонстрируют множество индивидуальных различий при решении задач и принятии решений. Guild и Garger [28] отмечают, что понятие индивидуальных различий (темперамент, характер, личность, стиль и тд.) интересовало, вдохновляло и мотивировало многих педагогов.

Исследования индивидуальных различий уходят корнями в XIX век, когда сэр Фрэнсис Гальтон (1822-1911) первым начал изучать их с научной точки зрения. С тех пор исследования в рамках этой тематики постепенно завоевывали популярность, а сама тематика уже к концу века стала одной из лидирующих во многом благодаря работам француза Альфреда Бине (1857—1911). Первая попытка составить перечень дифференциальных характеристик была предпринята Гордоном Олпортом и Генри Одбертом в 1936 году. Они отобрали 17953 дескриптивных слова из английского словаря и утверждали, что каждое из них потенциально представляет индивидуальную переменную. Олпорт [1] определял индивидуальные различия как врожденные способности индивида к восприятию, запоминанию, мышлению и решению проблем.

С тех пор, особенно за последние тридцать лет, в этой сфере исследований произошли существенные изменения. Индивидуальные различия преимущественно определяют как различия между индивидами, которые отличают их друг от друга и делают каждого индивида уникальным. Эти различия могут касаться когнитивных стилей, мотивации (академической, мотивации достижений), локуса контроля, саморегуляции, способностей, установок, интеллекта, личности и настроения.

### **Составляющие индивидуальных различий**

1. Темперамент, интеллект, установки и способности (International Society for the Study of Individual Differences),

2. Способности, личность, настроение и мотивация [14],

3. Установки, ценности, идеалы, интересы, эмоции, возможности, навыки, социоэкономический статус, гендер, рост, и т. д. (APA) [15].

Психолого-педагогические факторы вроде индивидуальных характеристик (самоактуализация, саморегуляция, locus контроля) и мотивационный аспект (мотивация достижений и академическая мотивация) были тщательно исследованы в отношении дистанционного образования. Далее мы дадим краткий обзор некоторых фундаментальных психологических проблем и раскроем их в контексте дистанционного образования. Понятия «онлайн-образование», «онлайн-обучение», «э-обучение» и «веб-обучение» используются равнозначно.

### **Самоактуализация и дистанционное образование**

Термин «самоактуализация» используется в самых различных отраслях психологии. Впервые он был введен в организационных теориях Курта Гольдштейна, чтобы описать мотивы, движущие людьми в процессе раскрытия собственного потенциала. Проявления самоактуализации могут быть различными: творчество, духовные поиски, тяга к знаниям, желание служить обществу.

Маслоу считал самоактуализацию высшей потребностью, которая проявляется в стремлении раскрыть свой по-

тенциал и развить таланты настолько, насколько это возможно. Голдштейн считает самоактуализацию движущей силой, Маслоу же использует этот термин для описания личностного роста, который возможен, когда удовлетворены базовые потребности, но это происходит очень редко — менее 1 % людей можно назвать самоактуализировавшимися в том смысле, как понимал это Маслоу.

Люди, мотивированные стремлением к самоактуализации, имеют ряд положительных черт, которые Маслоу весьма подробно описал в своих работах [41]. Считается, что самоактуализирующиеся индивиды ценят близкие отношения с другими, но также и уединение, у них есть чувство юмора, но они не используют его во вред другим, принимают себя и других такими, какие есть, их манеры естественны, они честные, творческие и чуткие. Проще говоря, у них есть практически все положительные качества! Не удивительно, что Маслоу считал истинную самоактуализацию большой редкостью. Особенно редко она встречается среди молодых людей, которые еще не удовлетворили базовых потребностей.

Благодаря эмпирическим исследованиям стало возможно создание на основе теории Маслоу психометрического опросника личностной ориентации (Personal Orientation Inventory — POI). Опросник был разработан Эвереттом Шостромом для оценки самоактуализации в различных областях. POI часто используется в исследованиях, связанных с самоактуализацией [58].

Роджерс (1969) соглашается с Маслоу, но развивает его идеи в собственном ключе. Самоактуализация по Роджерсу — это внутренняя сила, побуждающая

к росту и развитию всего самого человеческого в себе; самоактуализация уникальна для каждого, поскольку зависит от индивидуальных черт и способностей. Он считал, что глубоко внутри люди стремятся к добру и творческому созиданию, но становятся разрушительными, если не находят поддержки от окружения. Для того чтобы достичь самоактуализации, человек должен быть «самобытным» (открытым и раскрепощенным), принимающим (смотреть на самого себя положительно), эмпатичным (уметь выслушать и понять другого). К тому же человек должен быть конгруэнтен, то есть его представление о себе должно адекватно отражаться в действиях и поведении. Лучшим предиктором возможности к самоактуализации является детский опыт.

Выше мы писали, что человек обладает рядом потребностей, составляющих иерархию, высшее место в которой занимает потребность в самоактуализации. Онлайн-обучение предоставляет множество доступных возможностей для личностного и профессионального развития, для раскрытия людьми своего потенциала. Эффективность этой формы обучения видна уже благодаря этой его особенности: оно ориентировано на содержание и оставляет больше пространства для усвоения новых знаний и навыков в интересной для студентов области [43]; [30]. О позитивном влиянии технологий дистанционного образования на самоактуализацию студентов свидетельствуют данные ряда исследований последних лет [48]; [46]. В них приводятся свидетельства, что дистанционное образование способствует развитию независимости и позволяет студенту контролировать процесс обучения, то есть пре-

красно подходит взрослым людям с потребностью в самоактуализации.

Holmberg [30] утверждает, что учащиеся по дистанционным программам часто не достигают целей, которые ставили себе изначально (и, скорее всего, причина именно в самоактуализации, а не в приобретении компетенций) или не доходят до конца обучения. Трудно говорить наверняка, но несмотря на то, что студенты сознательно подходят к постановке цели, однозначно выражают свои намерения относительно учебы, неизвестно, почему они не доходят до конца программы: прерывают ее, бросают, — и насколько это согласовано с их первоначальными планами.

### **Саморегуляция и дистанционное образование**

Саморегуляция относится к категории приобретенных интенциональных навыков, связанных с контролем, управлением и планированием познания, выражения эмоций и поведения [60]. Она развивается благодаря раннему опыту и взаимодействию со средой, когда опекуны и близкие люди формируют траекторию развития ребенка [27]. Vaumeister и Vohs [10] определяют саморегуляцию как способность личности корректировать свое поведение в соответствии со стандартами, целями и ожиданиями — своими и других людей. Наличие этой способности зависит от убеждений и мотивации человека [71].

Способности учащихся к саморегуляции развиваются постепенно; источник воздействия и обратной связи при этом смещается извне вовнутрь. Студенты, способные управлять процессом своего

обучения, более успешны, чем те, кто на это неспособен. Саморегулирование процесса обучения — желательный результат самостоятельного мышления студента, поведения, систематически ориентированного на достижение учебной цели [70]. В целом саморегуляция развита настолько, насколько высока способность человека к гибкости и адаптации. Гибкость позволяет подстраиваться под социальные и ситуативные требования, с которыми человек сталкивается каждый день [10]. В дополнение к этому, студенты должны быть мотивированы на развитие новых, эффективных стратегий саморегуляции. Множество факторов вносит свой вклад в их использование и, в конечном итоге, в успешность студента.

Zimmerman and Martinez-Pons [69] считают, что саморегуляция является основой академических достижений и одним из условий обучения. Онлайн-обучение с присущими ему уникальными особенностями — отсутствием прямого общения, временной гибкостью и несинхронизированностью онлайн-действий, накладывает большую ответственность на обучающегося: в нахождении ресурсов, в выработке стратегий обучения и преодолении прокрастинации. Эта ответственность напрямую связана с индивидуальными способностями к саморегуляции, которые выражаются в активном контроле ресурсов, стратегий и мотивации [25]. Учащиеся, твердо уверенные в своей способности выполнить задания, обычно используют более эффективные когнитивные и метакогнитивные стратегии и более настойчивы в достижении цели, чем те, кто менее уверен в своих способностях [50]; [59].

Развитие навыков саморегуляции происходит по мере взаимодействия с

факторами образовательной среды, в которой обучающийся получает обратную связь (например, не отмечаясь на онлайн-занятиях, пропуская сроки сдачи работ и т. д.). Саморегуляция в условиях онлайн-обучения развивается так же, как и в любых других, хотя ее и определяют как «высоко зависимую от окружения» и требующую контроля помимо получаемого по сети [70]. Хотя саморегуляция в условиях онлайн-обучения развивается так же, как и в любых других условиях, ее определяют как «значимо зависимую от контекста обучения» и требующую дополнительного контроля в сложившейся системе он-лайн обучения [70].

Автономия учащегося, как определяет ее Мур, может быть связана со способностью учащегося к саморегуляции и с социально-когнитивной точки зрения. Moore [43] определяет автономию учащегося как степень, с которой в отношениях «учитель-ученик» именно ученик определяет цели, навыки, получаемые в ходе обучения, и сам оценивает принятое решение. С точки зрения теории транзактной дистанции более автономные и успешные в саморегуляции студенты чувствуют себя комфортнее во время прохождения онлайн-курса, чем менее автономные и слабые с точки зрения саморегуляции [43]. В отношении онлайн-курсов было установлено [31], что саморегуляция в обучении важна для прохождения интернет-курсов и связана с успеваемостью, а также с усвоением знаний и удовлетворенностью от обучения. Анализируя результаты открытого онлайн-опроса 48 студентов, Howland и Moore также выяснили, что студенты, проходящие онлайн-курсы, ориентированные на большую степень саморегуляции, оценивают их позитивнее. Однако

они считают, что форма и глубина отношений между студентами, восприятие ими коммуникации и сотрудничества, проявления саморегуляции в учебном поведении и уровень академических достижений все еще нуждаются в детальном изучении.

King, Hagner и Brown [34] считают, что способный к саморегуляции студент будет успешнее того, у которого в этой сфере имеются проблемы. Сходным образом студенты с более высокими способностями к саморегуляции получают больше удовольствия от учебы и записываются на большее количество курсов дистанционного формата. Они считают, что саморегуляция, связанная с самоэффективностью, позитивно влияет на успех в дистанционном образовании.

В недавнем исследовании Artino и Stephens [5], изучая выпускников и студентов дистанционной формы обучения, обнаружили, что студенты различаются по опыту прохождения онлайн-программ, уровню мотивации и саморегуляции. Исследователи считают, что образовательные учреждения должны учитывать эти факторы, определяя структуру, форму сопровождения и поддержки, предоставляемых преподавателями в течение он-лайн курса [5].

Активное взаимодействие тьютора с учащимися часто способствует эмоциональной вовлеченности в процесс познания, что, в свою очередь, благотворно влияет на самооценку, саморегуляцию и способности к тайм-менеджменту. Атмосфера эмоциональной поддержки способствует критическому мышлению и когнитивному развитию учащегося. Так, Vovides, Sanchez-Alonso, Mitropoulou & Nickmans [64] считают, что обу-

чение посредством интернета должно способствовать развитию различных стилей обучения, укреплять знания, общую культуру и навыки саморегуляции.

Barnard, Paton & Lan [9] считают, что саморегуляция незначимо коррелирует с академическими достижениями, но опосредует становление отношений между студентами в рамках изучения материала и совместного сотрудничества.

### Локус контроля и дистанционное образование

Теория локуса контроля в рамках психологии личности опирается на то, в какой мере индивид склонен считать, что контролирует происходящие с ним события. Это представление было углублено Julian B. Rotter в 1954 году, и с тех пор стало существенным аспектом исследований личности. «Локус» человека (от лат. «locus» — место, расположение) подразделяется на внутренний (человек верит в то, что контролирует свою жизнь) и внешний (веру в то, что решения и сама жизнь зависят от внешних факторов, повлиять на которые нельзя) [55].

Ранние работы, посвященные этому конструкту, рассматривали лишь одну плоскость, используя дихотомию, согласно которой люди делятся на тех, у кого локус контроля — внутренний, и тех, у кого он внешний, обычно приписывая первым положительные, а вторым — отрицательные качества [3]; [12]. Особенно явно эта тенденция просматривалась в исследованиях, посвященных когнитивным функциям (вниманию, памяти и т. д.), в которых экстерналы выглядели неполноценно по сравнению с интерналами [38]. Некоторое время на-

зад исследователи пришли к выводу, что подобное противопоставление неправомерно [39] и приравнивать интернальность к норме, а экстернальность — к патологии — значит упрощать картину [37]. Скорее, яркая выраженность любого из полюсов (преувеличенная интернальность или экстернальность) граничит с отрывом от реальности [36]. Тем не менее, именно локус контроля может считаться личностной чертой, влияющей на мотивационные ориентации. Более того, убежденность индивида в способности контролировать собственную жизнь является важным фактором в обучении и развитии [61].

В век информации количество самостоятельных взрослых, которые могут эффективно обучаться в режиме онлайн, стремительно растет. В подростковый период учащиеся стремительно взрослеют за счет приобретения самостоятельности, способности ставить себе цели и контролировать себя. По мнению ученых, подростки испытывают большие трудности с развитием самостоятельности в онлайн-пространстве. В этой среде они имеют гораздо больше автономии, нежели в традиционной атмосфере класса, но их обучение будет эффективным только в том случае, если они сумеют приспособиться к этим условиям [29].

Dille и Mezack [17] утверждают, что у учащихся в обычном и дистанционном режимах локус контроля различается. Yukselturk и Bulut [67] приводят отличные от ранее полученных данные о связи между локусом контроля и академическими достижениями, и говорят о том, что между учеными существует договоренность — считать, что эта связь есть. В то же время имеются данные, говоря-

щие в пользу того, что интерналы более успешны в онлайн-пространстве [67]; [65]. Другие исследования показывают, что учащиеся с интернальным локусом контроля чаще используют поверхностные стратегии в онлайн-дискуссии [35].

К примеру, в исследованиях Rotter показано, что учащийся с сильно выраженным внешним локусом контроля может проявлять себя активно потому, что ему нравится один из участников, приятно групповое взаимодействие, не хочется разочаровывать родителей и бросать программу или хочется идти в ногу с друзьями, чтобы одновременно с ними закончить учиться [55]. С другой стороны, можно экстраполировать идеи Роттера и сказать, что студент с выраженным экстернальным локусом контроля может не окончить курса потому, что ему не интересно содержание, он не видит личностного отношения к себе или личной выгоды, или считает, что время и силы можно с большим успехом потратить на что-то другое (например, на работу или другой курс). Wang и Newlin [65] доказывают, что онлайн-обучение бывает особенно полезно тем, у кого доминирует внешний локус контроля и есть проблемы с саморегуляцией. Для повышения эффективности обучения и успеваемости студентов с экстернальным локусом контроля рекомендуется применять утилиты с функцией проведения онлайн конференций — таких, как Skype, Adobe Connect, GoToMeeting, для взаимодействия с преподавателем на протяжении всего курса.

В то же время другое важное исследование, посвященное связи между локусом контроля и академической успеваемостью, показывает, что в течение учебного семестра локус контроля становится

ся более интернальным к концу курса [40]; [22]. Основываясь на этом, можно сказать, что онлайн-обучение является отличным инструментом для изменения локуса контроля учащегося с экстернального на интернальный в процессе учебы. Другими словами, онлайн-обучение серьезно изменяет локус контроля, перенося его от обучающего к обучающемуся. Интересным представляется предположение, что локус контроля может быть основой самоэффективности — сдвиг локуса контроля к концу семестра можно объяснить тем, что студент овладевает материалом на достаточно высоком уровне. С другой стороны, Esterhuysen и Stanz [19] не обнаружили существенных различий в локусе контроля между студентами дистанционной и традиционной форм обучения.

• **Учебная мотивация и дистанционное образование**

Учебная мотивация — это желание студента (выражающееся в подходе к обучению, настойчивости и уровне интереса), направленное на академические дисциплины, в рамках которых его успехи оцениваются по определенным стандартам [66]. Учебная мотивация является подвидом мотивации достижений, которая определена как потребность быть успешным и результативным в своем взаимодействии со средой [26]. Gottfried [24] определяет учебную мотивацию как удовольствие от школьного обучения, характеризующееся стремлением к мастерству, любопытством, внутренней постановкой задач, стремлением к преодолению трудностей, к новым, усложняющимся заданиям.

В сообщении Ratelle, Guay, Vallerand, Larose и Senécal [52] говорится, что для наиболее адаптивных людей характерны высокий уровень автономии и контролируемой мотивации, которые связаны с успешной деятельностью и высокими достижениями, низким уровнем уклонения от обязанностей, высоким уровнем когнитивного и аффективного функционирования. В исследовании были получены следующие типы мотивационных профилей: а) высокий уровень автономии и высокий уровень контролирования, б) низкий уровень автономии и низкий уровень контролирования и в) профиль автономной мотивации. Они заключили, что уровень достижений студентов, имеющих автономный и комбинированный профили, схож. Настойчивость в учебе более характерна для обладателей автономного профиля. Из этого следует, что этот профиль является наиболее адаптивным для студентов.

Внутренняя учебная мотивация, похоже, тесно связана с академическими достижениями студентов, их восприятием своих компетенций и тревожностью относительно учебы [18]. Учебную мотивацию часто объединяют с установкой по отношению к обучению и рассматривают в трех плоскостях: вера индивида в собственные способности (самоэффективность), желание учиться (намерение) и релевантные эмоциональные реакции, необходимые для осуществления определенного действия (ценность задачи) [49].

Самоэффективность определяется как вера индивида в свои способности к организации и выполнению последовательности действий, необходимых в контексте определенной ситуации [8]. Люди, уверенные в своих способностях, активно включаются в выполнение зада-

ний и справляются с трудностями успешнее тех, кто считает себя менее способными [8]; [49]. Что касается установок относительно дистанционного образования, студенты с низким уровнем самоэффективности с трудом включаются в активное взаимодействие с другими, необходимое для успешного выполнения многих заданий.

Теоретики выделяют несколько типов мотивации на основе взаимодействия между потребностями и средой: 1) внутренняя мотивация — движущая сила, побуждающая стремиться к цели ради удовольствия от ее достижения, 2) внешняя мотивация — движущая сила, побуждающая стремиться к цели в силу социальных обязательств, или как к средству, 3) отсутствие мотивации как отсутствие намерений к достижению цели ввиду неспособности создать связь между привычным поведением и требуемым действием [63]. Deci и Ryan [16] утверждают, что эти три состояния представляют собой весь мотивационный континуум по нисходящей и отражают степень самоопределяемости поведения — от отсутствия мотивации через внешнюю мотивацию к внутренней.

Более ранние исследования, определяющие разницу между внутренней и внешней мотивацией, показали, что индивиды с высоким уровнем внутренней мотивации используют более сложные стратегии переработки информации и достигают больших академических успехов, они также благополучнее в психологическом отношении и получают больше удовольствия, участвуя в различных типах деятельности [56]; [5]; [53].

Ценность задачи связана с верой человека в существование причин, по которым необходимо в нее включиться

[49]. Bures, Amundsen и Abrami [13] подтверждают, что студенты, придающие большую ценность обучению и чьи ожидания от учебы высоки, обычно больше довольны компьютерными конференциями, с помощью которых проходит обучение, чем те, кто ценит учебу меньше.

Holmberg [30] также утверждает, что интеллектуальное удовольствие от обучения и учебная мотивация способствуют достижению учебных целей и использованию надлежащих методов в ходе самого процесса. Чувство взаимопонимания с тьюторами, консультантами и организаторами обучения усиливает и поддерживает мотивацию, а также способствует получению удовольствия от учебы. Зависимость успехов от учебной мотивации в дистанционном образовании весьма значительна.

### **Мотивация достижений и дистанционное образование**

Мотивацию достижений можно в общих чертах определить как потребность индивида добиваться реалистичных целей, потребность в получении обратной связи и удовольствия от достигнутого. McClelland, Atkinson, Clark и Lowell [42] определяют мотивацию достижений как аффект, связанный с оценкой собственных действий в сравнении с самыми высокими стандартами. Мотивация достижений может быть объяснена борьбой за повышение или поддержание на высоком уровне способностей во всех сферах деятельности, где стандарты высоки, а неуспех в деятельности ведет к провалу.

Мотивация как имеющая отношение непосредственно к самому студенту является важным фактором образователь-

ной среды. Студенты, имеющие высокий уровень мотивации, обычно более успешны в академическом плане. Студенты с низкой мотивацией не так успешны. Но мотивация не гарантирует успеха. Также успех не отражает наличия мотивации [33]. Внешне мотивированные индивиды участвуют в деятельности ради награды или чтобы избежать наказания, обычно они не испытывают желания выполнить задание и считают, что успех не зависит от них. Если они выполняют задание, то ищут от этого выгоды, похвалы или награды, а не знаний либо стремятся избежать санкций [там же].

Согласно исследованиям Parker и Johnson [47], мотивацию достижений можно рассматривать как личностную черту. Она выражена по-разному у различных людей. Те, у кого она выражена сильно, отличаются энергичностью, стремлением к успеху, стремлением к соперничеству, лидерскими качествами. Обладатели низкой мотивации достижений обычно спокойны, не стремятся к участию в деятельности и могут быть похожи на неудачников. Каждая личность подходит к решению любой ситуации с уникальной комбинацией мотивации достижений.

Мотивация оказывается критически важным элементом в обучении и становлении саморегуляции, в постановке целей и тайм-менеджменте, особенно важных в онлайн-обучении, где преподаватели и студенты отдалены друг от друга, и первому очень важно демонстрировать открытость в общении и поддерживать активность студентов. Онлайн-среда как система менеджмента (LMS) в обучении дает студентам возможность создавать страницы, включающие фотографии и основную информацию о себе, что фор-

мирует чувство принадлежности к классу [11]. Студентам могут быть предоставлены электронные адреса и чаты, поддерживающие общение между студентами.

Связи между различными видами мотивации и успешностью в онлайн-обучении посвящено значительное количество исследований. Внутренняя мотивация является важной характеристикой успешных студентов [51]. Fjortoft [21] считает, что студенты с хорошо развитой внутренней мотивацией имеют больше шансов закончить обучение. Ее исследование показало, что мотивация основывается скорее на стремлении к удовольствию от преодоления трудностей в карьере, нежели на желании увеличения зарплаты или повышения.

Нехватка социальных интеракций и трудности в их поддержании могут негативно влиять на установки к обучению и мотивацию студентов. В некоторых случаях барьеры могут демотивировать студентов, создавая нехватку соотнесенности с группой и кажущуюся нехватку компетенций — в этом случае студент может и сам отказаться от взаимодействия с другими [52].

Чтобы понять, как мотивация влияет на учебный процесс, Järvelä, Järvenoja и Veermans [32] проанализировали, как мотивация сотрудничества и установка на обучение менялись с течением времени. Они использовали опросник мотивационных стратегий в обучении (MSLQ). В своем исследовании психологии образования они разбивали студентов на группы по 3—5 человек и предлагали им три задачи для совместной работы: лицом к лицу или в виртуальном пространстве. Результаты показывают, что учащиеся, занимавшиеся очно, ставили перед собой больше учебных целей и меньше

рабочих целей (практических целей) по сравнению с теми, кто взаимодействовал в виртуальном пространстве.

### **Заключение**

Дистанционное образование сегодня представляет собой стремительно развивающееся направление, связанное с прогрессом в информационных и коммуникационных технологиях. В последнее время проводилось значительное количество исследований, посвященных изучению эффективности дистанционного образования (сравнительный анализ), вкладу различных технологических элементов, организации учебного процесса, контенту и индивидуальным различиям студентов. Интеграция различных образовательных и когнитивных стилей в процесс обучения обычно находилась в фокусе внимания психолого-педагогических исследований, тогда как индивиду-

альным особенностям: саморегуляции, самоактуализации, локусу контроля и различным аспектам мотивации уделялось сравнительно мало внимания. Обзор последних источников показал, что участники дистанционных программ не только физически и психологически удалены от преподавателей, но и друг от друга и учебных материалов. Физическое и психологическое разделение участников процесса ставит различные психолого-педагогические вопросы и особое внимание надо уделить адаптации содержания к психолого-педагогическому структурированию в ходе дистанционного обучения. Уникальные особенности этой формы обучения позволяют совмещать различные стили обучения, повышать самоэффективность и развивать интернальность, обеспечивать автономность студента, и более того, способствовать раскрытию индивидуального потенциала учащихся, приближая их к более высоким уровням самоактуализации.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. *Allport G.W.* Personality: A psychological interpretation. New York: Holt & Co, 1937. 588 p.
2. *Ally M.* Foundations of educational theory for online learning // Theory and practice of online learning. Edmonton: Athabasca University Press, 2004. P. 3—31.
3. *Anderson A., Hattie J., Hamilton R.J.* Locus of Control, Self-Efficacy, and Motivation in Different Schools: Is moderation the key to success? // Educational Psychology. 2005. Vol. 25, Iss. 5. P. 517—535.
4. *Artino Jr.A.R., Stephens J.M.* Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online // The Internet and Higher Education. 2009. Vol. 12, Iss. 3. P. 146—151.
5. *Artino A.R., Stephens J.M.* Motivation and self-regulation in online courses: A comparative analysis of undergraduate and graduate students // Annual meeting of the Association for Educational Communications and Technology, Anaheim, CA, 2007.
6. *Azevedo R.* Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning // Educational Psychologist. 2005. Vol. 40, Iss. 4. P. 199—209.
7. *Bandura A.* Social foundations of thought and action: A social cognitive. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall, 1986. 388 p.
8. *Bandura A.* Self-Efficacy: The exercise of control. New York, NY: W. H. Free-man and Company, 1997.

9. *Barnard L., Paton V., Lan W.* Online Self-Regulatory Learning Behaviors as a Mediator in the Relationship between Online Course Perceptions with Achievement. The International Review Of Research // Open And Distance Learning. 2008. Vol. 9, Iss. 2. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/516/1035>.
10. *Baumeister R.F., Vohs K.D.* Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation // Social and Personality Psychology Compass. 2007. № 1. P. 1—14.
11. *Bennett C.F., Monds K.E.* Online courses: The real challenge is "motivation" // College Teaching Methods and Styles Journal. 2008. Vol. 4, № 6. P. 1—6.
12. *Bulus M.* Goal Orientations, Locus of Control and Academic Achievement in Prospective Teachers: An Individual Differences Perspective // Educational Sciences: Theory and Practice. 2011. Vol. 11, № 2. P. 540—546.
13. *Bures E.M., Amundsen C.C., Abrami P.C.* Motivation to learn via computer conferencing: Exploring how task-specific motivation and CC expectations are related to student acceptance of learning via CC // Journal of Educational Computing Research. 1998. Vol. 27. P. 249—264.
14. *Cooper C.* Individual differences (2nd ed.). London: Arnold, 2002.
15. *De Raad B.* Differential psychology // Encyclopedia of psychology. Vol. 3 / A.E. Kazdin (Ed.). Oxford: American Psychological Association and Oxford University Press, 2000. P. 41—44.
16. *Deci E.L., Ryan R.M.* The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11. P. 227—268.
17. *Dille B., Mezack M.* Identifying predictors of high risk among community college tele-course students. The American Journal of Distance Education. 1991. Vol. 2. P. 25—27.
18. *Eskeles-Gottfried A., Fleming J., Gottfried A.* Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study // Child Development. 1998. Vol. 69. P. 1448—1460.
19. *Esterhuysen S., Stanz K.J.* Locus of control and online learning // SA Journal of Industrial Psychology. 2004. Vol. 30, Iss. 1. P. 63—71.
20. Federal State Statistics Service of Russian Federation: Higher Professional & educational Institutions. 2013. URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/obraz/vp-obr1.htm](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/vp-obr1.htm).
21. *Fjortoft N.F.* Predicting Persistence in Distance Learning Programs. 1995.
22. *Gerlich R.N., Mills L.H., Sollosy M.* An evaluation of predictors of achievement on selected outcomes in a self-paced online course // Higher Education Journal. 2009. Vol. 4. P. 1—14.
23. Goldstein, quoted // Arnold H. Modell: The Private Self. Harvard, 1993. P. 44.
24. *Gottfried A.E.* Academic intrinsic motivation in young elementary school children // Journal of Educational Psychology. 1990. Vol. 82, №3. P. 525—538.
25. *Green J.A., Azevedo R.* A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions // Review of Educational Research. 2007. Vol. 77. P. 334—372.
26. *Gresham F.* Social competence and motivational characteristics of learning disabled students // The hand book of special education: Research and practice / M. Wang, M. Reynolds, H. Walber (Eds.). Oxford, England: Pergammon Press. 1988. P. 283—302.

27. *Grolnick W.S., Farkas M.* Parenting and the development of children's self-regulation // Handbook of parenting: Practical issues in parenting. Vol. 5 / M.H. Bornstein (Ed.). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum, 2002. P. 89—110.
28. *Guild P.B., Garger S.* Marching to different drummers (2nd edition). Alexandria, VA: ASCD, 1998.
29. *Hengstler J.E.W.* Key factors in adolescent distributed learning // Academic Exchange Quarterly. 2001. Vol. 5, № 2. P. 43.
30. *Holmberg B.* Theory and practice of distance education. Routledge. 1994. 264 p.
31. *Howland J.L., Moore J.L.* Student perceptions as distance learners in Internet-based courses // Distance education. 2002. Vol 23, № 2. P. 183—195.
32. *Jarvela S., Jarvenoja H., Veermans M.* Understanding the dynamics of motivation in socially shared learning // International Journal of Educational Research. 2008. Vol. 47, Iss. 2. P. 122—135.
33. *Keefe J., Jenkins J.* Eye on education: Instruction and the learning environment. Larchmont, NY, 1993.
34. *King F.B., Harner M., Brown S.W.* Self-regulatory behavior influences in distance learning // International Journal of Instructional Media. 2000. Vol. 27, № 2. P. 147—153.
35. *Knowles E., Kerkman D.* An investigation of students' attitude and motivation toward online learning // Student Motivation. 2007. Vol. 2. P. 70—80.
36. *Krampen G.* Zur Bedeutung von Kontrollueberzeugungen in der klinischen Psychologie: The relevance of locus of control for clinical psychology // Zeitschrift fur Klinische Psychologie. 1985. Vol. 14. P. 101—112.
37. *Krampen G., von Eye A., Brandtstaedter J.* Konfiguration generalisierter Kontrollueberzeugungen: Configuration of generalised locus of control orientations // Zeitschrift fuer Differentielle und Diagnostische Psychologie. 1987. Vol. 8. P. 111—119.
38. *Lefcourt H.M.* Locus of control. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates, 1982.
39. *Levenson H.* Differentiating among internality, powerful others, and chance // Research with the locus of control construct. Vol. 1 / H.M. Lefcourt (Ed.). New York: Academic Press, 1981. P. 15—63.
40. *Liu Y., Lavell E., Andris J.* Effects of online instruction on locus of control and achievement motivation: Paper Presentation at AERA Annual Conference in New Orleans. 2002. 10 p.
41. *Maslow A.H., Lowry R.* Toward a psychology of being. Princeton, NY, US: D Van Nostrand, 1968. 214 p.
42. *McClelland D.C.* The achievement motive / McClelland D.C., Atkinson J.W., Clark R.A., Lowell E.L. New York: Appleton Century-Crofts. 1953. 386 P.
43. *Moore M.G.* 2 Theory of transactional distance: Theoretical principles of distance education, Routledge, 1993. P. 22—38.
44. *Moore M.G.* From Chautauqua to the virtual university: A century of distance education in the United States. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, 2003.
45. *Moore M.G., Kearsley G.* Distance education: A systems view. Boston, MA: Wadsworth Publishing, 1996. 384 p.

46. *Oomen-Early J., Murphy L.* Self-Actualization and E-Learning: A Qualitative Investigation of University Faculty's Perceived Barriers to Effective Online Instruction // International Journal on E-Learning. 2009. Vol. 8, Iss. 2. P. 223—240.
47. *Parker J., Johnson C.* Affecting Achievement Motivation. Charlottesville, VA: University of Virginia (ERIC Document Reproduction Service Number ED 226 833), 1981.
48. *Pham M.V., Tran D.V.* Lifelong learning and the open university system in Vietnam. 2009. 20 p. URL: [http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/asemeducationandresearch-hubforlifelonglearning/nhatrangppts/resources\\_2577.pdf](http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/asemeducationandresearch-hubforlifelonglearning/nhatrangppts/resources_2577.pdf).
49. *Pintrich P.R., Schunk D.H.* Motivation in education theory, research and applications. Englewood Cliffs: NY: Prentice-Hall, 2002.
50. *Puzziferro M.* Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses // The Amer. Jnl. of Distance Education. 2008. Vol. 22, Iss. 2. P. 72—89.
51. *Rakes G.C., Dunn K.E.* The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination // Journal of Interactive Online Learning, 2010. Vol. 9, Iss. 1. P. 78—93.
52. *Ratelle C.F.* Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis / C.F. Ratelle, F. Guay, R.J. Vallerand, S. Larose, C. Senecal // Journal of Educational Psychology. 2007. Vol. 99, Iss. 4. P. 734—746.
53. *Rienties B.* The role of academic motivation in Computer-Supported Collaborative Learning / B. Rienties, D. Tempelaar, P. Van den Bossche, W. Gijselaers, M. Segers // Computers in Human Behavior. 2009. Vol. 25, Iss. 6. P. 1195—1206.
54. *Rogers C.R.* Freedom to Learn, Columbus, Ohio: Charles F. Merrill Publishing Co, 1969. 358 p.
55. *Rotter J.B.* Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement // Psychological Monographs: General and applied. 1966. Vol. 80, Iss. 1. P. 1—27.
56. *Ryan R.M., Deci E.L.* Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55. P. 68—78.
57. *Saba F.* Critical issues in distance education // Distance Education. 2005. Vol. 26, Iss. 2, P. 255—272.
58. *Salkind N.J.* (Ed.). Encyclopedia of educational psychology. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. 2008. Vols. 1—2. P. 634—638. doi: 10.4135/9781412963848.
59. *Schraw G.* Measuring self-regulation in computer-based learning environments // Educational Psychologist. 2010. Vol. 45, Iss. 4. P. 258—266.
60. *Schunk D.H., Zimmerman B.J.* Social origins of self-regulatory competence // Educational Psychologist. 1997. Vol. 32. P. 195—208.
61. *Shapiro Jr D.H., Schwartz C.E., Astin J.A.* Controlling ourselves, controlling our world: Psychology's role in understanding positive and negative consequences of seeking and gaining control // American Psychologist. 1996. Vol. 51, Iss. 12. P. 1213.
62. *Stephen Downes.* We don't need no educator: The role of the teacher in today's online education Keynote presentation delivered to Utdanningskonferansen, Bergen, Norway. 2013. April 20. URL: <http://www.downes.ca/presentation/311>.

63. *Vallerand R.J.* Academic motivation scale (AMS-C 28): College version / R.J. Vallerand, L.G. Pelletier, M.R. Blais, N.M. Briere, C.B. Seneca, E.F. Vallieres // *Educational and Psychological Measurement*. 1992. Vol. 52. P. 1003—1017.
64. *Vovides Y.* The use of elearning course management systems to support learning strategies and to improve selfregulated learning / Y. Vovides, S. Sanchez-Alonso, V. Mitropoulou, G. Nickmans // *Educational Research Review*. 2007. Vol. 2, Iss. 1, 64—74.
65. *Wang A.Y., Newlin M.H.* Characteristics of students who enroll and succeed in psychology web based classes // *Journal of Educational Psychology*. 2000. Vol. 92. P. 137—143.
66. *Wigfield A., Eccles J.S.* The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence // *Development of achievement motivation*. 2002. P. 91—120.
67. *Yukselturk E., Bulut S.* Predictors for student success in an online course. *Educational Technology & Society*. 2007. Vol. 10, Iss. 2. 71—83.
68. *Zawacki-Richter O., Kourotchkina A.* The development of distance education in the Russian Federation and the former Soviet Union: The International Review Of Research In Open And Distance Learning. 2012. Vol. 13, Iss. 3. P. 165—184. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1165>.
69. *Zimmerman B. J., Martinez-Pons M.* Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies // *American Educational Research Journal*. 1986. Vol. 23, № 4. P. 614—628.
70. *Zimmerman B.J., Schunk D.H.* Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. 2nd ed. Mahwah, NY.: Lawrence Erlbaum Associates. 2001.
71. *Zimmerman B.J.* Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective // Boekaerts M., Pintrich P. R., Zeidner M. *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press. 2000. P. 13—35.

## Individual differences of students studying in distance (a foreign literature review)

*Uddin Md. Akther*

*post graduate student of the Moscow State University of Psychology and Education,  
English language instructor in American Educational Center, Moscow*

Distance higher education has been growing rapidly all over the world and the importance of understanding psycho-pedagogical issues of learners studying in distance education has been growing too. In this article an attempt has been made to investigate the current researches on components of individual differences like self-actualization, self-regulation, locus of control, and motivation and their influence in distance education setting. Current review of the literature indicates that physical and psychological separation of learners and teachers initiate various psycho-pedagogical issues and special attention must be given to accommodate this in content developments, pedagogical and instructional design of distance education. Moreover, distance education enhances self-regulation skills, accommodates different cognitive/learning styles, increases self-efficacy and develops internality (internal locus of control), raises intrinsic motivation, promotes learner autonomy, supports personality development, and helps to realize one's potential and become more self-actualized person.

**Keywords:** distance education, individual differences, self-actualization, self-regulation, locus of control, academic and achievement motivation.