

Отношение школьников к вынужденному дистанционному обучению: связь с внутренней мотивацией и удовлетворенностью школой

Гордеева Т.О.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ им. М.В. Ломоносова), ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Сычев О.А.

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина» (ФГБОУ ВО АГГПУ), г. Бийск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Степанова М.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ им. М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>, e-mail: marina.stepanova@list.ru

Представлены результаты исследования ретроспективного отношения к дистанционному обучению во время пандемии COVID-19 у школьников средних классов школ (N=439, 5—8-й классы). Изучены мотивационные предикторы этого отношения, объясняющие индивидуальные различия школьников в предпочтении дистанционного обучения. С помощью структурного моделирования показано, что негативное отношение к имевшему место в недавнем прошлом дистанционному обучению сочетается с большей текущей удовлетворенностью базовых потребностей в автономии, компетентности и связанности с учителями и одноклассниками. Эта зависимость опосредована внутренней мотивацией, в свою очередь предсказывающей отношение к вынужденному дистанционному обучению, удовлетворенность школой и успеваемость. Показано, что внутренне мотивированные школьники, заинтересованные учебным процессом, в целом негативно относятся к вынужденному дистанционному обучению, имевшему место во время пандемии COVID-19, и не хотели бы его возврата.

Ключевые слова: вынужденное дистанционное обучение, отношение к дистанционному обучению, внутренняя мотивация, потребности, онлайн-образование, цифровая образовательная среда, COVID-19.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 22-28-01337.

Для цитаты: Гордеева Т.О., Сычев О.А., Степанова М.А. Отношение школьников к вынужденному дистанционному обучению: связь с внутренней мотивацией и удовлетворенностью школой // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 46—56. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270604>

Attitude of Schoolchildren Towards Emergency Distance Learning: Relations with Intrinsic Motivation and School Satisfaction

Tamara O. Gordeeva

Lomonosov Moscow State University; Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Oleg A. Sychev

Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Marina A. Stepanova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>, e-mail: marina.stepanova@list.ru

The results of a study of retrospective attitudes towards distance learning during the COVID-19 pandemic among secondary school students are presented (N=439, grades 5—8th). Motivational predictors of this relationship were analyzed, explaining the individual differences among schoolchildren in their preference for distance learning. With the help of structural equation modeling, it is shown that a negative attitude towards distance learning that took place in the recent past, compared to traditional learning, is associated with greater satisfaction of their basic needs for autonomy, competence and relatedness with teachers and classmates, and this relationship is mediated by intrinsic learning motivation, which, in turn, predicts attitudes towards forced distance learning, school satisfaction, and academic performance. It is shown that intrinsically motivated schoolchildren who are interested in the educational process, in general, have a negative attitude towards the forced distance learning that took place during COVID-19 pandemic and would not want it to return.

Keywords: forced distance learning, attitude towards distance learning, intrinsic motivation, basic psychological needs, online education, COVID-19, schoolchildren.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation (RSF), project number 22-28-01337.

For citation: Gordeeva T.O., Sychev O.A., Stepanova M.A. Attitude of Schoolchildren Towards Emergency Distance Learning: Relations with Intrinsic Motivation and School Satisfaction. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 46—56. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270604> (In Russ.).

Введение

К концу апреля 2020 г. школы были закрыты в 178 странах мира, что затронуло примерно 98% школьников (1,3 миллиарда). Период дистанционного обучения (ДО), явившийся следствием пандемии COVID-19, оказался не только серьезным вызовом для тех, кто обучает, но и потенциальным стрессором для студентов и особенно школьников. В связи с вынужденностью, всеобщей обязательностью, неожиданностью, экстремальностью и неподготовленностью ДО при COVID-19 предыдущие исследования, сравнивающие эффективность дистанционного и очного обучения, не вполне релевантны (см., например, [1]), и текущая ситуация требует отдельного рассмотрения. К числу главных проблем вынужденного ДО в школе относят следующие: невозможность использования ряда до этого применявшихся методов обучения, ограниченные возможности коммуникации обучающихся с обучающимися, невозможность отслеживать уровень самостоятельности выполняемых ими заданий, перегруженность обучающихся заданиями, неполучение обучающимися должного уровня обратной связи от обучающихся, необходимость прикладывать больше самостоятельных усилий к освоению учебных предметов обучающимися [9; 10].

Исследование отношения школьников и студентов к вынужденному ДО представляет собой не только практический интерес в связи с наличием вероятности повторения подобной ситуации, но и теоретический — как возможность проверить модели мотивационных процессов, разработанных на материале обычных учебных ситуаций офлайн-обучения, в ситуации вынужденного онлайн.

В исследовании школьников швейцарских 4—8-х классов, проведенном во время пандемии COVID-19, с помощью многоуровневого структурного моделирования было показано, что более автономно мотивированные и сконцентрированные на учебе во время ДО учащиеся более позитивно относились к этому формату (или форме) обучения, другим предиктором позитивного отношения к нему был относительно низкий уровень стресса, который испытывали их родители в

отношении ДО, причем уровень стресса был более выражен, если COVID-19 воспринимался как угроза [13]. С другой стороны, в исследовании А.Н. Неврюева с соавторами [4] было показано, что предпочтение студентами ДО предсказывается эмоциональным выгоранием и отчуждением от учебы. Выявлены гендерные различия в отношении к такой форме обучения: девочки младшего школьного возраста воспринимают его менее позитивно, чем мальчики, и чувствовали большую угрозу из-за COVID-19 [13].

Внутренняя мотивация является одним из наиболее существенных показателей качества мотивационного процесса и предикторов настойчивости, адаптивного совладания с трудностями в обучении и академических результатов [2]. В недавнем метаанализе внутренней и различных типов внешней учебной мотивации [16], охватившем 344 выборки и 223209 старшеклассников, было показано, что внутренняя мотивация является не только наилучшим предиктором академических достижений, но и предиктором множества показателей, характеризующих психологическое благополучие, таких как позитивный и негативный аффект, удовлетворенность жизнью, я-функционирование.

Исследование показателей увлеченности учебной, удовлетворенности учебной и субъективной компетентности в учебе до и во время пандемии у студентов показывает, что во время пандемии все они снижаются [7]. При этом показано, что снижение увлеченности, субъективной компетентности и удовлетворенности учебной менее выражено у студентов с более высоким уровнем внутренней и интегрированной учебной мотивации и более низким уровнем амотивации в учебе. Внутренняя учебная мотивация и мотивация самоуважения выступают как переменные, определяющие принятие студентами цифровой образовательной среды во время вынужденного онлайн-обучения в ходе недавней пандемии, а амотивация значительно больше выражена у группы, негативно относящейся к дистанционному обучению [6].

Согласно теории самодетерминации Э. Диси и Р. Райана, три базовых психологических

потребности — в автономии, компетентности и связанности — являются источниками внутренней мотивации. Роль удовлетворенности базовых потребностей в специфике учебной мотивации в период вынужденного ДО анализировалась в ряде исследований с участием школьников [12; 15] и студентов [14]. Исследования подтверждают важную роль всех трех базовых потребностей для внутренней мотивации, вовлеченности в учебу и позитивных эмоций в условиях ДО. Некоторые различия в результатах касаются лишь роли потребности в связанности. Интерес представляет дальнейший анализ роли этой потребности, учитывая также то, что она во время пандемии была максимально фрустрирована у молодых людей [11; 20]. Потребность в связанности может быть особенно фрустрирована при ДО у школьников-подростков, чьей ведущей деятельностью является интимно-личностное общение. Это предположение согласуется также с данными недавнего исследования родителей подростков, находящихся на ДО: родители жалуются на социальную изоляцию, возникшую вследствие перехода на ДО их детей, отсутствие интерактивности и повышенное экранное время [17].

С учетом проведенных ранее исследований негативного отношения учащихся к ДО и его психологических источников основная гипотеза исследования состояла в том, что внутренне мотивированные обучением в постпандемический (не онлайн) период школьники будут отличаться более высоким уровнем удовлетворенности базовых психологических потребностей и более негативным отношением к имевшему в недавнем прошлом ДО.

Выборка, процедура, методы и методики исследования

Выборка и процедура исследования. В исследовании приняли участие 439 учащихся пятых (12% выборки), шестых (34%), седьмых (26%) и восьмых (28%) классов средней общеобразовательной школы г. Москвы (школа № 1541), из них 245 (56%) мальчиков, 167 (38%) девочек, 27 (6%) пол не указали. Средний возраст составил 12,93 лет ($SD=1,06$). Исследование проводилось очно, в классе,

в бланковой форме, по приглашению школьного психолога, участие было добровольным, обратной связи или вознаграждений не предоставлялось. Исследование проводилось сразу после отмены ограничений в школах и возврата к очному обучению (весна 2021 г.).

Методики. Для оценки учебной мотивации использовался опросник Шкалы академической мотивации школьников и учащихся колледжей (ШАМ-Ш) [3]. Опросник с помощью восьми шкал позволяет оценить три типа внутренних мотивов: познавательные, достижения и саморазвития, четыре типа внешних: мотивы самоуважения, интроецированные мотивы, позитивные экстернальные мотивы, негативные экстернальные мотивы, а также амотивацию. В отличие от подобных зарубежных исследований [13] с помощью этой и следующей методики измерялась не мотивация к учебе в дистанционном формате, а мотивация к обычной учебе в школе. Коэффициенты внутренней согласованности (α Кронбаха) всех методик и шкал, применявшихся в нашем исследовании, приведены в таблице.

Удовлетворенность базовых психологических потребностей в процессе учебной деятельности оценивалась с помощью разработанного нами опросника из 15 утверждений, образующих четыре шкалы: потребности в автономии, компетентности, связанности с одноклассниками и с учителями. С учетом двух разных источников удовлетворения потребности в связанности в подростковом возрасте нами оценивались два ее подвида. Используя четырехбалльную шкалу Ликерта, испытуемые оценивали, насколько они согласны с каждым вариантом продолжения фразы «Сегодня в школе...», например: «мы могли выбирать, какие задания делать и что обсуждать» (потребность в автономии, всего — 5 утверждений), «у меня все хорошо получалось» (потребность в компетентности, 4 утв.), «я чувствовал(а), что мне нравятся мои учителя» (потребность в связанности с учителями, 3 утв.), «я чувствовал(а), что мне нравятся ребята в классе» (потребность в связанности с одноклассниками, 3 утв.). Результаты конфирматорного факторного анализа свидетельствуют о хорошем соот-

ветствии четырехфакторной модели данным: $\chi^2=150,75$; $df=84$; $p\leq 0,001$; $CFI=0,968$; $TLI=0,960$; $RMSEA=0,043$; 90%-ный доверительный интервал для $RMSEA$: 0,031-0,053; $PCLOSE=0,866$ (алгоритм WLSMV).

Предпочтение ДО оценивалось с помощью трех утверждений: «Мне понравилось учиться онлайн (дома)», «Мне было бы лучше, если бы мы остались учиться дома онлайн», «Я бы не хотел(а) больше учиться онлайн», каждое из которых оценивалось по пятибалльной шкале Ликерта: от 1 — совершенно не согласен до 5 — полностью согласен. После инвертирования последнего вопроса вычислялся средний балл по общей шкале, характеризующей позитивное отношение к ДО.

Удовлетворенность школой и отношениями с учителями оценивалась с помощью двух соответствующих субшкал из шкалы удовлетворенности жизнью Хьюбнера [8].

Успеваемость оценивалась на основе самоотчетных данных: полученных в ходе опроса оценок по семи учебным предметам (математика, русский язык, литература, биология, история, иностранный язык № 1 и иностранный язык № 2) за прошедшую четверть. Школьников просили указать их оценки по указанным выше предметам за последнюю прошедшую четверть. Наряду с полученными от опрошенных оценками по каждому из предметов в отдельности использовался также общий средний балл успеваемости, полученный путем усреднения этих оценок по всем перечисленным дисциплинам.

Методы статистической обработки.

Анализ связей между изучаемыми показателями и межгрупповыми различиями проводился с использованием коэффициента корреляции Пирсона и t-критерия Стьюдента в среде статистического анализа R. С целью анализа целостной системы отношений между показателями внутренней мотивации, удовлетворенности базовых потребностей, успешности в учебе и отношении к ДО было проведено структурное линейное моделирование в программе Mplus 8 [21]. Для оценки статистической значимости опосредованных эффектов в Mplus использовался бутстреп-анализ (5000 выборок) [18; 19]. В ходе статисти-

ческого анализа данных с учетом большого числа проведенных статистических тестов в качестве статистически значимых рассматривались эффекты, значимые при $p\leq 0,001$.

Результаты

Результаты анализа связей и межгрупповых различий. Коэффициенты корреляции, приведенные в таблице, свидетельствуют о наличии ожидаемых прямых связей трех типов внутренней мотивации с удовлетворенностью всех базовых потребностей, удовлетворенностью отношениями с учителями и школой, а также средним баллом успеваемости. При этом все внутренние мотивы показали обратные связи с отношением к ДО. Ожидаемые корреляции с другими переменными показали также различные типы внешней мотивации и амотивация (см. таблицу).

Удовлетворенность всех базовых психологических потребностей прямо связана с удовлетворенностью отношениями с учителями и школой и обратно — с отношением к ДО. При этом прямые связи с успеваемостью обнаружались для потребности в компетентности и связанности с учителем. Удовлетворенность школой и отношениями с учителями оказалась обратно связана лишь с отношением к ДО, в то время как их связи с успеваемостью не обнаружилось. Связи успеваемости с отношением к ДО также не выявлено.

Сравнение средних показателей в группах мальчиков и девочек показало, что высокую статистическую значимость имеют только различия в успеваемости ($t(410)=5,25$; $p\leq 0,001$), причем их величина является умеренной (d Коэна=0,50, у девочек выше). Менее значимые различия обнаружались по мотивации саморазвития ($t(410)=2,95$; $p=0,003$) и удовлетворенности потребности в связанности с учителями ($t(410)=2,90$; $p=0,004$): в обоих случаях среднее значение у девочек выше, чем у мальчиков. С помощью однофакторного дисперсионного анализа не обнаружилось статистически значимых различий между школьниками, обучающимися в пятых, шестых, седьмых и восьмых классах, по показателям академической мотивации и предпочтению ДО.

Таблица
Интеркорреляции и описательная статистика показателей мотивации, отношения к ДО и успеваемости (N=439)

Шкалы и показатели	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Познавательные мотивы	-															
2. Мотивы достижения	0,69*	-														
3. Мотивы саморазвития	0,73*	0,65*	-													
4. Мотивы самоуважения	0,52*	0,43*	0,73*	-												
5. Интроецированные мотивы	0,28*	0,20*	0,38*	0,52*	-											
6. Позитивные экстернальные мотивы	0,03	0,06	0,20*	0,40*	0,55*	-										
7. Негативные экстернальные мотивы	-0,22*	-0,19*	-0,10	0,12	0,44*	0,60*	-									
8. Амотивация	-0,52*	-0,40*	-0,50*	-0,39*	-0,18*	0,04	0,29*	-								
9. Потребность в автономии	0,49*	0,46*	0,48*	0,37*	0,14	0,03	-0,15	-0,34*	-							
10. Потребность в компетентности	0,45*	0,47*	0,50*	0,31*	0,13	0,01	-0,13	-0,33*	0,48*	-						
11. Потребность в связанности с учителями	0,48*	0,39*	0,45*	0,33*	0,23*	0,02	-0,12	-0,39*	0,53*	0,47*	-					
12. Потребность в связанности с одноклассниками	0,36*	0,28*	0,34*	0,22*	0,16*	0,05	-0,11	-0,28*	0,38*	0,28*	0,36*	-				
13. Удовлетворенность школой	0,65*	0,54*	0,56*	0,38*	0,18*	0	-0,21*	-0,56*	0,56*	0,39*	0,54*	0,40*	-			
14. Удовлетворенность отношениями с учителями	0,58*	0,51*	0,49*	0,33*	0,19*	0,02	-0,16*	-0,42*	0,50*	0,42*	0,67*	0,34*	0,70*	-		
15. Отношение к ДО	-0,31*	-0,25*	-0,26*	-0,19*	-0,09	0,01	0,10	0,29*	-0,27*	-0,17*	-0,21*	-0,21*	-0,44*	-0,27*	-	
16. Средний балл успеваемости	0,25*	0,17*	0,23*	0,13	-0,04	0	-0,15	-0,23*	0,01	0,28*	0,18*	0,09	0,12	0,14	-0,02	-
17. Возраст	-0,09	-0,10	-0,13	-0,14	-0,07	-0,10	-0,05	0,09	-0,10	-0,13	-0,05	-0,01	-0,13	-0,06	0,03	-0,08
α Кронбаха	0,85	0,87	0,82	0,81	0,57	0,85	0,70	0,84	0,70	0,81	0,77	0,81	0,82	0,87	0,85	-
Среднее	3,21	2,72	3,3	3,47	3,33	3,21	3,44	2,41	2,23	2,74	2,6	2,79	2,74	3,07	3,48	4,26
Стандартное отклонение	0,98	1	0,97	1,03	0,86	1,18	1,06	1,13	0,66	0,74	0,85	0,86	0,84	0,93	1,26	0,45

Примечания. * — $p \leq 0,001$. Номера переменных в заголовках столбцов таблицы соответствуют номерам переменных в строках.

Результаты структурного моделирования. В ходе структурного моделирования в качестве зависимых переменных рассматривались факторы удовлетворенности школой, успеваемости и отношения к ДО. Предполагалось, что внутренняя мотивация, зависящая от удовлетворенности базовых потребностей, выступает их общим предиктором. В качестве предиктора удовлетворенности школой также рассматривался фактор удовлетворенности отношениями с учителями, для которого допускалась ковариация с удовлетворенностью базовых потребностей. С учетом того, что одним из индикаторов удовлетворенности базовых потребностей является удовлетворенность потребности в связанности с учителями, в модель была добавлена кросс-нагрузка этого индикатора на фактор удовлетворенности отношениями с

учителями. Кроме того, с учетом выявленной корреляции отношения к ДО с удовлетворенностью школой (см. таблицу) в модель была добавлена ковариация между соответствующими факторами.

Оценка данной модели (см. рисунок) продемонстрировала приемлемое соответствие данным: $\chi^2=769,79$; $df=367$; $p\leq 0,001$; CFI=0,926; TLI=0,918; RMSEA=0,050; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,045-0,055; PCLOSE=0,493; N=439. Анализ статистической значимости опосредованных через внутреннюю мотивацию эффектов удовлетворенности базовых потребностей показал, что такие эффекты статистически значимы при $p\leq 0,001$ для предпочтения ДО (стандартизованный опосредованный эффект $ab_{cs} = -0,30$), удовлетворенности школой ($ab_{cs}=0,34$) и успеваемости ($ab_{cs}=0,22$).

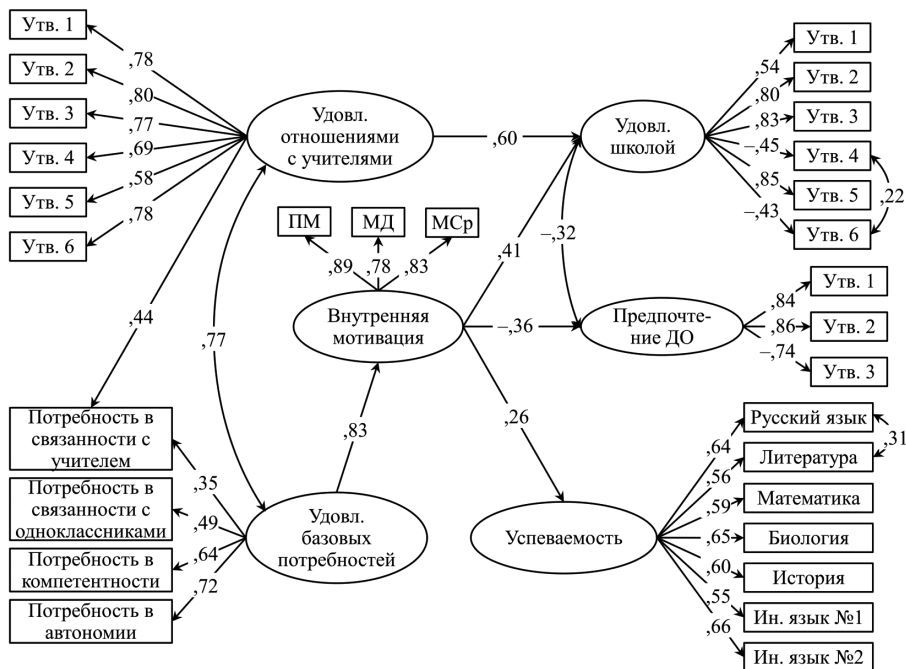


Рис. Структурная модель связей между показателями мотивации, удовлетворенности школой и отношениями с учителями, успеваемости и отношения к ДО: ПМ — познавательная мотивация, МД — мотивация достижения, МСр — мотивация саморазвития, ДО — дистанционное обучение, все приведенные коэффициенты стандартизованы и значимы при $p\leq 0,001$, остатки опущены для упрощения рисунка

Таким образом, результаты демонстрируют, что предиктором негативного отношения к ДО является внутренняя мотивация учебной деятельности, в свою очередь зависящая от удовлетворенности базовых психологических потребностей школьников и определяющая также более высокую удовлетворенность школой и хорошую успеваемость.

Обсуждение результатов

Полученные данные касаются причин негативного отношения школьников-подростков к ДО, что является, безусловно, специфичным для данного варианта ДО, поскольку он был вынужденным, неожиданным и реализованным без должной подготовки в организационном, психологическом, а также методическом и техническом плане. Переходя к интересующей нас проблеме внутренней мотивации, отметим, что, по всей видимости, школьники, внутренне мотивированные обычной учебой и ДО, будут отличаться друг от друга. Нами показано, что внутренне мотивированные и удовлетворенные школой учащиеся негативно относятся к имевшему место ДО и не хотели бы его возврата. Обнаруженный феномен может быть связан с меньшей удовлетворенностью учащихся вынужденным ДО, его в целом меньшей эффективностью по сравнению с очным обучением и его спецификой, не поддерживающей вовлеченность и внутреннюю мотивацию, что свидетельствует о необходимости разработки специальных технологий и методов обучения на случай необходимости временного перехода к данному формату.

Результаты нашего исследования хорошо соотносятся с выводами, полученными в исследовании А.Н. Неврюева с соавторами [4] на выборке студентов, где было показано, что позитивное отношение к ДО предсказывается эмоциональным выгоранием и отчуждением от учебы. Поскольку известно, что эти негативные состояния сочетаются со снижением внутренней мотивации учебной деятельности и психологического благополучия [5], обнаруженные в нашем исследовании обратные связи внутренней мотивации и удовлетворенности школой с негативным отношением к ДО были нами ожидаемы. Тот факт, что выводы А.Н. Неврюева с

коллегами получены на студенческой выборке, а аналогичные им результаты нашего исследования получены на школьниках, указывает на универсальность выявленных феноменов, их распространенность в группах разного возраста. Вместе с тем наши данные не подтвердили обнаруженной у студентов [4] обратной связи отношения к ДО с успеваемостью: проверка и уточнение этого вывода составляют одну из перспектив данного исследования. Также в соответствии с данными предыдущих исследований [3; 15] было показано, что все три индикатора внутренней мотивации связаны с академической успеваемостью.

Сопоставление результатов нашего исследования с зарубежными [12; 14], касающимися роли базовых психологических потребностей во внутренней мотивации и вовлеченности при ДО, подтверждает выводы, полученные на китайской выборке [12], в которой был продемонстрирован примерно равный вклад каждой потребности. Полученные в исследовании результаты еще раз подтверждают универсальность теории самодетерминации и применимость ее базовых положений не только к обычным жизненным ситуациям, но и к ситуациям форс-мажора, в данном случае на материале отношения школьников к вынужденному ДО. К ограничениям исследования можно отнести тот факт, что оценка базовых психологических потребностей осуществлялась с помощью ранее не опубликованной методики, которая проходит процедуру валидизации, а отношение к ДО измерялось с помощью краткой, составленной исключительно для этого исследования анкеты. Использование более надежного инструментария в новых исследованиях подобных проблем позволит уточнить полученные выводы.

Заключение

Впервые проведено исследование отношения к ДО в период пандемии COVID-19 у школьников средних классов российских школ, выявлены мотивационные предикторы этого отношения, объясняющие индивидуальные различия школьников в предпочтении ДО. Полученные результаты касаются специфического варианта ДО — осуществленного вынужденно, неожиданно и без

должной технической, методической и психологической подготовки.

Негативное отношение к имевшему место ДО, по сравнению с традиционным обучением, связано с большей удовлетворенностью у них базовых потребностей в компетентности, автономии и связанности с учителями и одноклассниками, причем эта связь опосредована внутренней учебной мотивацией, в свою очередь предсказывающей отношение к недавно имевшему место ДО, удовлетворенность школой и успеваемость.

Литература

1. Андреев А.А. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии // Открытое образование. 2013. № 5. С. 40—46.
2. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2015. 334 с.
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 2. С. 65—74. DOI:10.17759/pse.2017220206
4. Неврюев А.Н., Сычев О.А., Сариева И.П. Связь отношения к дистанционному обучению студентов с отчуждением от учебы и эмоциональным выгоранием // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 1. С. 136—146. DOI:10.17759/pse.2022270111
5. Осин Е.Н. Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 4. С. 57—74. DOI:10.17759/pse.2015200406
6. Радчикова Н.П., Одицова М.А., Сорокова М.Г. Предпосылки для принятия цифровой образовательной среды в новых культурно-исторических условиях // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 3. С. 115—124. DOI:10.17759/chp.2021170315
7. Рассказова Е.И., Солдатова Г.У. Психологические и пользовательские предикторы отношения к учебе студентов в период дистанционного обучения в условиях пандемии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Том 19. № 1. С. 26—44. DOI:10.17323/1813-8918-2022-1-26-44
8. Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. № 6. С. 5—15. DOI:10.17759/pse.2018230601
9. Шалагинова К.С., Декина Е.В. Психолого-педагогические аспекты дистанционного

Полученные результаты говорят о меньшей психологической эффективности имевшего место вынужденного дистанционного обучения по сравнению с традиционным очным обучением, свидетельствуя о важности систематической работы по овладению существующим инструментарием дистанционного обучения, разработки новых технологий дистанционного обучения школьников и необходимости психологической поддержки учителей и учащихся в ситуациях экстренного характера, нарушающих привычные процессы обучения.

- образования в условиях пандемии: по материалам анкетирования студентов — будущих психологов // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 80—94. DOI:10.17759/psyedu.2020120305
10. Штыхно Д.А., Константинова Л.В., Гагиев Н.Н. Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски // Открытое образование. 2020. Том 24. № 5. С. 72—81. DOI:10.21686/1818-4243-2020-5-72-81
 11. Capon-Sieber V., Köhler C., Alp Christ A., Helbling J., Praetorius A.-K. The role of relatedness in the motivation and vitality of university students in online classes during social distancing // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 12. P. 1—16. DOI:10.3389/fpsyg.2021.702323
 12. Chiu T.K.F. Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic // Journal of Research on Technology in Education. 2022. Vol. 54(sup1). P. 14—30. DOI:10.1080/15391523.2021.1891998
 13. Garrote A., Niederbacher E., Hofmann J., Rösti I., Neuenschwander M.P. Teacher Expectations and Parental Stress During Emergency Distance Learning and Their Relationship to Students' Perception // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. P. 1—11. DOI:10.3389/fpsyg.2021.712447
 14. Holzer J., Lüftenegger M., Korlat S., Pelikan E., Salmela-Aro K., Spiel C., Schober B. Higher Education in Times of COVID-19: University Students' Basic Need Satisfaction, Self-Regulated Learning, and Well-Being // AERA Open. 2021. Vol. 7. P. 1—13. DOI:10.1177/23328584211003164
 15. Holzer J., Lüftenegger M., Käser U., Korlat S., Pelikan E., Schultze-Krumbholz A., Spiel C., Wachs S., Schober B. Students' basic needs and well-being during the COVID-19 pandemic: A two-country study of basic psychological need satisfaction, intrinsic learning motivation, positive emotion and the moderating role of self-regulated learning // International Journal of Psychology. 2021. Vol. 56. № 6. P. 843—852. DOI:10.1002/ijop.12763

16. Howard J.L., Bureau J., Guay F., Chong J.X.Y., Ryan R.M. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory // Perspectives on Psychological Science. 2021. Vol. 16. № 6. P. 1300—1323. DOI:10.1177/1745691620966789
17. Misirlı O., Ergulec F. Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives // Education and Information Technologies. 2021. Vol. 26. № 6. P. 6699—6718. DOI:10.1007/s10639-021-10520-4
18. Preacher K.J., Hayes A.F. Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models // Behavior Research Methods. 2008. Vol. 40. № 3. P. 879—891. DOI:10.3758/BRM.40.3.879
19. Preacher K.J., Kelley K. Effect size measures for mediation models: quantitative strategies for communicating indirect effects // Psychological Methods. 2011. Vol. 16. № 2. P. 93—115. DOI:10.1037/a0022658
20. Vansteenkiste M., Van den Bergh O., Chauvri r P., Desmet A., Dewaele A., Phalet K., Lowet K., Luminet O., Morb e S., Soenens B., Vermote B., Waterschoot J. Report # 12. The population is no longer motivated. How can we create a motivating climate? [Электронный ресурс] // Center for Self-Determination Theory. URL: https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2020/09/2020_VansteenkisteEtAl_Report12BelgianCovidProject.pdf (дата обращения: 03.06.2022).
21. Wang J., Wang X. Structural equation modeling: Applications using Mplus. 2nd ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 2019. 536 p. DOI:10.1002/9781119422730

References

1. Andreev A.A. Distantionnoe obuchenie i distantsionnye obrazovatel'nye tekhnologii [E-Learning and Distance Learning Technologies]. *Otkrytoe obrazovanie [Open Education]*, 2013, no. 5, pp. 40—46. (In Russ.).
2. Gordeeva T.O. Psikhologiya motivatsii dostizheniya [Psychology of achievement motivations]. Moscow: Smysl, 2015. 334 p. (In Russ.).
3. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Gizhitskii V.V., Gavrichenkova T.K. Shkaly vnutrennei i vneshnei akademicheskoj motivatsii shkol'nikov [Intrinsic and Extrinsic Academic Motivation Scale for Schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 2, pp. 65—74. DOI:10.17759/pse.2017220206 (In Russ.).
4. Nevryuev A.N., Sychev O.A., Sariyeva I.R. Svyaz' otnosheniya k distantsionnomu obucheniyu studentov s otchuzhdeniem ot учебы i emotsional'nym vygoraniem [The Relationship between the Students' Attitude toward Distance Learning, Alienation from Studying and Emotional Burnout]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 1, pp. 136—146. DOI:10.17759/pse.2022270111 (In Russ.).
5. Osin E.N. Otchuzhdenie ot учебы kak prediktor vygoraniya u studentov vuzov: rol' kharakteristik obrazovatel'noi sredy [Alienation from Study as a Predictor of Burnout in University Students: the Role of the Educational Environment Characteristics]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 20, no. 4, pp. 57—74. DOI:10.17759/pse.2015200406 (In Russ.).
6. Radchikova N.P., Odintsova M.A., Sorokova M.G. Predposylki dlya prinyatiya tsifrovoi obrazovatel'noi sredy v novykh kul'turno-istoricheskikh usloviyakh [Prerequisites for Accepting the Digital Educational Environment in New Cultural and Historical Conditions]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 3, pp. 115—124. DOI:10.17759/chp.2021170315 (In Russ.).
7. Rasskazova E.I., Soldatova G.U. Psikhologicheskie i pol'zovatel'skie prediktory otnosheniya k учебе studentov v period distantsionnogo obucheniya v usloviyakh pandemii [Psychological and User Activity Predictors of Attitude toward Learning]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei Shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 26—44. DOI:10.17323/1813-8918-2022-1-26-44 (In Russ.).
8. Sychev O.A., Lunkina M.V., Osin E.N., Sidneva A.N. Mnogomernaya shkala udovletvorennosti zhizn'yu shkol'nikov [Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018, no. 6, pp. 5—15. DOI:10.17759/pse.2018230601 (In Russ.).
9. Shalaginova K.S., Dekina E.V. Psikhologo-pedagogicheskie aspekty distantsionnogo obrazovaniya v usloviyakh pandemii: po materialam anketirovaniya studentov — budushchikh psikhologov [Psychological and Pedagogical Aspects of Distance Education in a Pandemic: Based on the Materials of a Survey of Students — Future Psychologists]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 80—94. DOI:10.17759/psyedu.2020120305 (In Russ.).
10. Shtykhno D.A., Konstantinova L.V., Gagiev N.N. Perekhod vuzov v distantsionnyi rezhim v period pandemii: problemy i vozmozhnye riski [Transition of Universities to Distance Mode During the Pandemic: Problems and Possible Risks]. *Otkrytoe obrazovanie [Open Education]*, 2020. Vol. 24, no. 5, pp. 72—81. DOI:10.21686/1818-4243-2020-5-72-81 (In Russ.).
11. Capon-Sieber V., K hler C., Alp Christ A., Helbling J., Praetorius A.-K. The role of relatedness in the motivation and vitality of university students in online classes during social distancing. *Frontiers in Psychology*, 2022. Vol. 12, pp. 1—16. DOI:10.3389/fpsyg.2021.702323
12. Chiu T.K.F. Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning

- during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 2022. Vol. 54, no. sup1, pp. 14—30. DOI:10.1080/15391523.2021.1891998
13. Garrote A., Niederbacher E., Hofmann J., Rösti I., Neuenschwander M.P. Teacher Expectations and Parental Stress During Emergency Distance Learning and Their Relationship to Students' Perception. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12, pp. 1—11. DOI:10.3389/fpsyg.2021.712447
14. Holzer J., Lüftenegger M., Korlat S., Pelikan E., Salmela-Aro K., Spiel C., Schober B. Higher Education in Times of COVID-19: University Students' Basic Need Satisfaction, Self-Regulated Learning, and Well-Being. *AERA Open*, 2021. Vol. 7, pp. 1—13. DOI:10.1177/23328584211003164
15. Holzer J., Lüftenegger M., Käser U., Korlat S., Pelikan E., Schultze-Krumbholz A., Spiel C., Wachs S., Schober B. Students' basic needs and well-being during the COVID-19 pandemic: A two-country study of basic psychological need satisfaction, intrinsic learning motivation, positive emotion and the moderating role of self-regulated learning. *International Journal of Psychology*, 2021. Vol. 56, no. 6, pp. 843—852. DOI:10.1002/ijop.12763
16. Howard J.L., Bureau J., Guay F., Chong J.X.Y., Ryan R.M. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 2021. Vol. 16, no. 6, pp. 1300—1323. DOI:10.1177/1745691620966789
17. Misirli O., Ergulec F. Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and Information Technologies*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 6699—6718. DOI:10.1007/s10639-021-10520-4
18. Preacher K.J., Hayes A.F. Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 2008. Vol. 40, no. 3, pp. 879—891. DOI:10.3758/BRM.40.3.879
19. Preacher K.J., Kelley K. Effect size measures for mediation models: quantitative strategies for communicating indirect effects. *Psychological Methods*, 2011. Vol. 16, no. 2, pp. 93—115. DOI:10.1037/a0022658
20. Vansteenkiste M., Van den Bergh O., Chauvrier P., Desmet A., Dewaele A., Phalet K., Lowet K., Luminet O., Morbée S., Soenens B., Vermote B., Waterschoot J. Report # 12. The population is no longer motivated. How can we create a motivating climate? *Center for Self-Determination Theory*. URL: https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2020/09/2020_VansteenkisteEtAl_Report12BelgianCovidProject.pdf (Accessed 03.06.2022).
21. Wang J., Wang X. Structural equation modeling: Applications using Mplus. 2nd ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 2019. 536 p. DOI:10.1002/9781119422730

Информация об авторах

Гордеева Тамара Олеговна, доктор психологических наук, профессор кафедры Психологии образования и педагогики факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ им. М.В. Ломоносова), ведущий научный сотрудник, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Сычев Олег Анатольевич, кандидат психологических наук, научный сотрудник, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина» (ФГБОУ ВО АГПГУ), г. Бийск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Степанова Марина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры Психологии образования и педагогики факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ им. М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>, e-mail: marina.stepanova@list.ru

Information about the authors

Tamara O. Gordeeva, Full Professor, PhD, Doctor of Psychological Sciences, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Leading Researcher, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Oleg A. Sychev, PhD in Psychology, Senior Researcher, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Marina A. Stepanova, PhD in Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>, e-mail: marina.stepanova@list.ru

Получена 16.06.2022

Принята в печать 26.10.2022

Received 16.06.2022

Accepted 26.10.2022