

Развитие человека в современном мире. 2022. № 2
Human Development in the Modern World. 2022. no. 2

Научная статья

УДК 159.95

Взаимосвязь личностных особенностей и самоорганизации деятельности студентов в условиях дистанционного обучения

Татьяна Валентиновна Белашина

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, tatyanelashina@mail.ru

Вадим Евгеньевич Дернов

Биотехнологический лицей № 21, Новосибирск, Россия, vadim.dernov@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию взаимосвязи между личностными особенностями и самоорганизацией деятельности студентов в условиях дистанционного обучения. Представлен обзор проблемы проявления черт личности и самоорганизации деятельности в период дистанционного обучения. Приведены результаты эмпирического исследования на выборке, которую составили 50 человек: студенты разных курсов, из них 25 юношей и 25 девушек, средний возраст испытуемых – 20 лет. Методы: при помощи сравнительного анализа с применением непараметрического U-критерия Манна – Уитни были выявлены различия и определены особенности проявления личностных черт и параметров самоорганизации деятельности у испытуемых восьми эмпирических групп. Результаты: установлено, что существуют особенности в проявлении исследуемых параметров у испытуемых в зависимости от того, как они оценивают последствия влияния введения дистанционного обучения по ряду параметров: наличие/отсутствие сложностей и проблем во взаимоотношениях в семье, наличие/отсутствие сложностей в коммуникации со знакомыми и друзьями, наличие/отсутствие влияния на академическую успеваемость, наличие/отсутствие видимых изменений в психоэмоциональном состоянии.

Ключевые слова: личность, самоорганизация деятельности, студенты, дистанционное обучение, сравнительный анализ, корреляционный анализ.

Для цитирования: Белашина Т. В., Дернов В. Е. Взаимосвязь личностных особенностей и самоорганизации деятельности студентов в условиях дистанционного обучения // Развитие человека в современном мире. 2022. № 2. С. 74–92.

Original article

Relationship between personality traits and self-organization of students' activities in distance learning conditions

Tatiana V. Belashina

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,
tatyanelashina@mail.ru*

Vadim E. Dernov

Biotechnological Lyceum no. 21, Novosibirsk, Russia, vadim.dernov@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the study of the relationship between personality traits and self-organization of students' activities in the conditions of distance learning. The article presents an overview of the problem of personality traits and self-organization of activities in the period of distance learning. The results of empirical research on a sample of 50 people - students of different courses, including 25 male and 25 female, the average age of subjects being 20 years old, are presented. Methods: by means of comparative analysis with the use of nonparametric U-Mann-Whitney criterion the differences were revealed and the features of personality traits and activity self-organization parameters were determined in the examinees of eight empirical groups. Results: it was found that there are peculiarities in the manifestation of the studied parameters in the subjects depending on how they assess the effects of the introduction of distance learning on a number of parameters: presence/absence of difficulties and problems in family relationships, presence/absence of difficulties in communication with acquaintances and friends, presence/absence of influence on academic performance, presence/absence of visible changes in psycho-emotional state.

Keywords: *personality*, self-organization of activity, students, distance learning, comparative analysis, correlation analysis.

For citation: Belashina T. V., Dernov V. E. Relationship between personality traits and self-organization of students' activities in distance learning conditions. *Human Development in the Modern World*, 2022, no. 2, pp. 74–92. (In Russ.)

Введение. На протяжении многих лет в психологии продолжается рост интереса исследователей к особенностям проявления личностных черт, свойств и состояний человека [8; 16]. Личность и развитие ее ресурсных сил, обеспечивающих адаптационные возможности человека, является одной из ключевых проблем множества научных исследований. Большое влияние на развитие личностных особенностей оказывает социокультурное пространство, в котором живет человек, определенные условия, ситуации и обстоятельства его жизни [9; 12].

В настоящее время ситуация жизни многих людей претерпела существенные изменения, обусловленные условиями пандемии [4; 5; 11; 12; 18; 19]. Неблагоприятная эпидемиологическая обстановка накладывает отпечаток на быт населения: появляется необходимость выработки новых форм адаптационного поведения, учитывающих ограничения при посещении общественных мест, рабочего офиса, учебного заведения и т. д. При этом, оставаясь в режиме перманентной самоизоляции, человеку необходимо продолжать выполнять свои должностные обязанности.

Особые условия сложились также в сфере образования, обусловленные повсеместным освоением дистанционных технологий обучения, т. к. отсутствие возмож-

ности личного, очного проведения занятий в учебных заведениях (школах, средне-профессиональных и высших учебных заведениях) и освоение учебных дисциплин не предполагает остановку учебного процесса, а лишь переводит его в онлайн-формат [1; 6; 13; 17]. При этом психологическое сопровождение процесса обучения в традиционном формате в настоящее время достаточно изучено психологами образования. Введение новых форм дистанционного обучения и их влияние на мотивацию, процессы самоорганизации и психоэмоциональное состояние студента практически не исследовано [7; 15].

Традиционный формат обучения предъявляет к обучающемуся ряд требований: посещение занятий по расписанию, отсутствие опозданий, участие в различных мероприятиях и т. д. Образовательная система при таком подходе берет на себя функции организатора и координатора процесса обучения. Переход на удаленный режим усложняет этот процесс – учащемуся, как правило, не требуется заранее просыпаться, собираться, ехать в учебное заведение, достаточно лишь включить портативное устройство (телефон, планшет, ноутбук) и подключиться по ссылке к занятию, что вполне можно сделать, не покидая постели.

Таким образом, переход на дистанционный формат обучения сопровождается необходимостью перестройки систем саморегуляции поведения, что, в свою очередь, во многом обусловлено системой сформированных личностных черт и характеристик человека, позволяющих либо осуществить этот процесс быстро и эффективно, либо обнаружить множество сложностей в организации своего времени и пространства.

В рамках представленной проблемы было проведено эмпирическое исследование, целью которого явилось определение взаимосвязи личностных особенностей и самоорганизации деятельности студентов в условиях дистанционного обучения.

Методы. Эмпирическое исследование было проведено на базе ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск) и ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева» (г. Самара). Выборку исследования составили 50 человек: студенты разных курсов, из них 25 юношей и 25 девушек, средний возраст испытуемых – 20 лет.

В исследовании был использован следующий диагностический инструментарий: методика диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификации Н. Ц. Бадмаевой); методика «Изучение мотивации обучения студентов» Т. И. Ильиной; опросник самоорганизации деятельности Е. Ю. Мандриковой [10]; опросник «Тенденции в принятии решений» А. Ю. Разваляевой [14]; методика «САН» В. А. Доскина [3]; методика «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссмана, Д. Рикса [2].

Математико-статистическая обработка полученных данных осуществлялась с применением компьютерных программ Excel и SPSS Statistics 19.0. Сравнительный анализ полученных данных осуществлен по U-критерию Манна – Уитни, исследование взаимосвязи между личностными особенностями и самоорганизацией деятельности осуществлено с применением корреляционного анализа rs-Спирмена.

Результаты. На первом этапе эмпирического исследования испытуемым было предложено заполнить анкету. Далее, полученные результаты были подвергнуты процедуре частотного анализа и дифференциации общей выборки на восемь эмпирических групп.

В соответствии с ответами испытуемых на вопрос анкеты «Испытываете ли вы влияние дистанционного обучения на взаимоотношения в вашей семье?» было выделено две эмпирические группы: ЭГ-1 (N=26) – респонденты, не отметившие наличие особых сложностей и проблем во взаимоотношениях в семье при переходе на дистанционное обучение и ЭГ-2 (N=24) – респонденты, которые отметили наличие сложностей во взаимоотношениях в семье при переходе на дистанционное обучение.

Ответы на вопрос анкеты «Испытываете ли вы влияние дистанционного обучения на коммуникацию с друзьями?» позволили выделить: ЭГ-3 (N=21) – респонденты, не испытывающие сложностей в коммуникации со знакомыми, друзьями при переходе на дистанционное обучение и ЭГ-4 (N=29) – респонденты, отмечающие наличие сложностей в коммуникации со знакомыми, друзьями при переходе на дистанционное обучение.

Анализ ответов респондентов на вопрос анкеты «Испытываете ли вы влияние дистанционного обучения на академическую успеваемость?» позволил выделить следующие эмпирические группы: ЭГ-5 (N=21) – респонденты, не отмечающие влияние дистанционного обучения на академическую успеваемость и ЭГ-6 (N=29) – респонденты, отмечающие влияние дистанционного обучения на академическую успеваемость.

Ответы на вопрос анкеты «Испытываете ли вы влияние дистанционного обучения на психоэмоциональное состояние?» позволили выделить следующие эмпирические группы: ЭГ-7 (N=22) – респонденты, не отметившие изменения в психоэмоциональном состоянии при дистанционном обучении и ЭГ-8 (N=28) – респонденты, отметившие изменения в психоэмоциональном состоянии при дистанционном обучении.

При дальнейшем проведении исследования нами было проверено предположение о том, что выделенные в процессе дифференциации общей выборки эмпирические группы будут различаться по параметрам личностных особенностей и самоорганизации деятельности.

Результаты сравнительного анализа испытуемых ЭГ-1 (N=26) – респонденты, не отметившие наличие особых сложностей и проблем во взаимоотношениях в семье при переходе на дистанционное обучение и ЭГ-2 (N=24) – респонденты, которые отметили наличие сложностей во взаимоотношениях в семье при переходе на дистанционное обучение представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа испытуемых ЭГ-1 и ЭГ-2 по параметрам личностных особенностей и самоорганизации деятельности

Параметр	Сравнительный ранг		U-критерий Манна – Уитни	Уровень статистической значимости (p)
	ЭГ-1	ЭГ-2		
1. Учебно-познавательный мотив	12,5	18,9	64,5	0,04
2. Овладение профессией	19,6	11,4	55,0	0,01
3. Фиксация	12,7	18,7	67,0	0,05
4. Сатисфизация	10,8	20,9	37,0	0,01

Результаты сравнительного анализа испытуемых ЭГ-3 (N=21) – респонденты, не испытывающие сложностей в коммуникации со знакомыми, друзьями при переходе на дистанционное обучение и ЭГ-4 (N=29) – респонденты, отмечающие наличие

сложностей в коммуникации со знакомыми, друзьями при переходе на дистанционное обучение представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа испытуемых ЭГ-3 и ЭГ-4 по параметрам личностных особенностей и самоорганизации деятельности

Параметр		Сравнительный ранг		U-критерий Манна – Уитни	Уровень статистической значимости (p)
		ЭГ-3	ЭГ-4		
1.	Учебно-познавательный мотив	11,5	17,8	61,0	0,05
2.	Приобретение знаний	11,1	18,03	56,5	0,03
3.	Сатисфизация	11,2	18,0	57,0	0,04
4.	Энергичность	11,8	17,6	64,0	0,05

Результаты сравнительного анализа испытуемых ЭГ-5 (N=21) – респонденты, не отмечающие влияние дистанционного обучения на академическую успеваемость и ЭГ-6 (N=29) – респонденты, отмечающие влияние дистанционного обучения на академическую успеваемость представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа испытуемых ЭГ-5 и ЭГ-6 по параметрам личностных особенностей и самоорганизации деятельности

Параметр		Сравнительный ранг		U-критерий Манна – Уитни	Уровень статистической значимости (p)
		ЭГ-5	ЭГ-6		
1.	Приобретение знаний	19,8	13,0	57,0	0,04
2.	Получение диплома	19,1	13,4	65,0	0,05
3.	Самоорганизация	19,2	13,3	63,5	0,05
4.	Минимизация	11,3	17,9	58,5	0,04
5.	Активность	19,4	13,2	61,5	0,05

Результаты сравнительного анализа испытуемых ЭГ-7 (N=22) – респонденты, не отметившие изменения в психоэмоциональном состоянии при дистанционном обучении и ЭГ-8 (N=28) – респонденты, отметившие изменения в психоэмоциональном состоянии при дистанционном обучении представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа испытуемых ЭГ-6 и ЭГ-7 по параметрам личностных особенностей и самоорганизации деятельности

Параметр		Сравнительный ранг		U-критерий Манна – Уитни	Уровень статистической значимости (p)
		ЭГ-7	ЭГ-8		
1.	Коммуникативный мотив	11,9	17,6	65,5	0,05

С целью выявления взаимосвязи личностных особенностей и самоорганизации деятельности студентов в условиях дистанционного обучения был применен корреляционный анализ rs-Спирмена отдельно по каждой эмпирической группе.

Анализ матрицы интеркорреляций по ЭГ-1 (N=26) – респонденты, не отметившие наличие особых сложностей и проблем во взаимоотношениях в семье при переходе на дистанционное обучение, позволил установить наличие ряда значимых связей. Интерпретации подверглись наиболее информативные, в большей степени отражающие особенности взаимосвязи между исследуемыми параметрами. Полученные результаты представлены на рисунке 1.

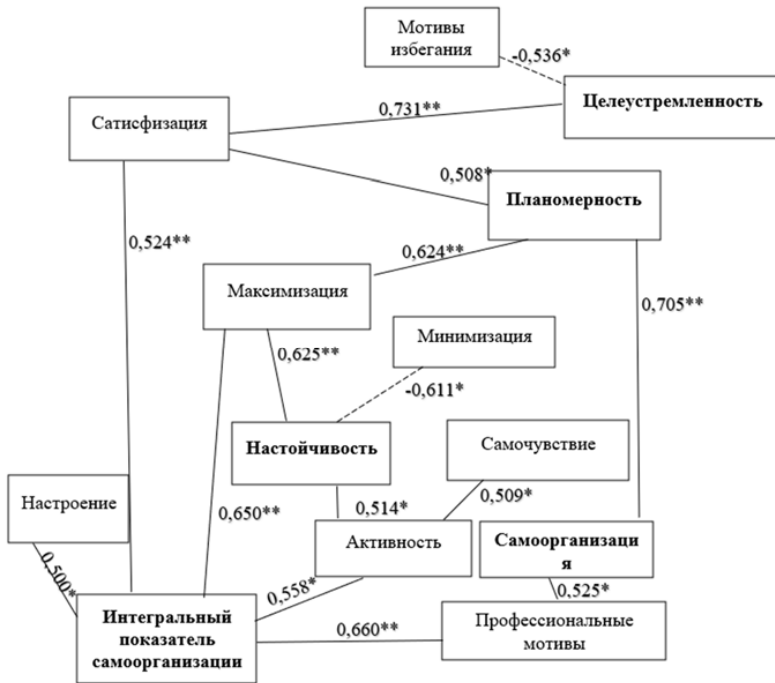


Рис. 1. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностных особенностей и самоорганизации личности в ЭГ-1 с применением коэффициента корреляции rs-Спирмена

Примечание:

** – сильная значимая связь (при $p \leq 0,01$);

* – присутствует статистически значимая связь (при $p \leq 0,05$)

————— положительные связи между показателями;

..... отрицательные связи между показателями.

Анализ матрицы интеркорреляций по ЭГ-2 (N=24) – респонденты, отметившие наличие особых сложностей и проблем во взаимоотношениях в семье при переходе на дистанционное обучение, позволил установить наличие ряда значимых связей. Полученные результаты представлены на рисунке 2.

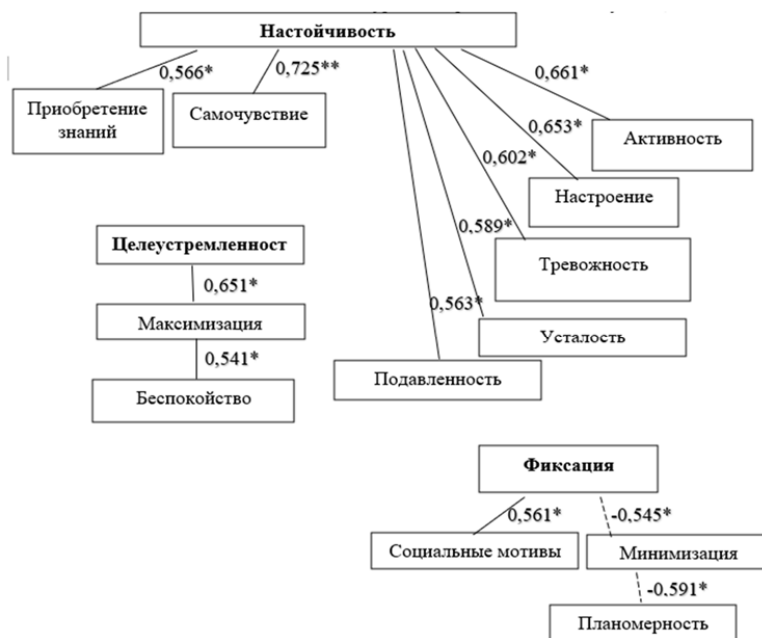


Рис. 2. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностных особенностей и самоорганизации личности в ЭГ-2 с применением коэффициента корреляции r_s -Спирмена

Примечание:

- ** – сильная значимая связь (при $p \leq 0,01$);
- * – присутствует статистически значимая связь (при $p \leq 0,05$);
- положительные связи между показателями;
- отрицательные связи между показателями.

Анализ матрицы интеркорреляций по ЭГ-3 (N=21) – респонденты, не испытывающие сложностей в коммуникации со знакомыми, друзьями при переходе на дистанционное обучение, позволил установить наличие ряда значимых связей. Полученные результаты представлены на рисунке 3.

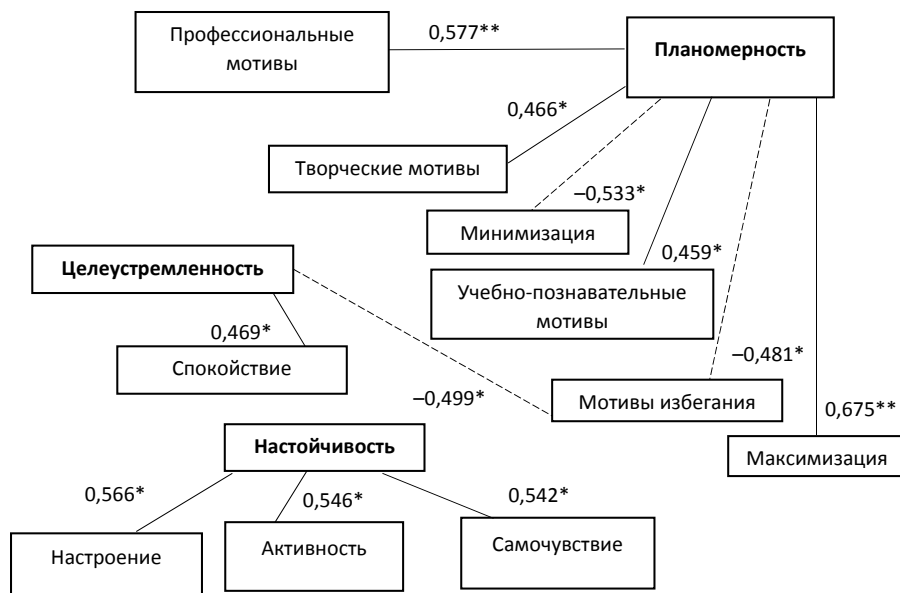


Рис. 3. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностных особенностей и самоорганизации личности в ЭГ-3 с применением коэффициента корреляции rs-Спирмена

Примечание:

** – сильная значимая связь (при $p \leq 0,01$);

* – присутствует статистически значимая связь (при $p \leq 0,05$);

————— положительные связи между показателями;

----- отрицательные связи между показателями.

Анализ матрицы интеркорреляций по ЭГ-4 (N=29) – респонденты, испытывающие сложности в коммуникации со знакомыми, друзьями при переходе на дистанционное обучение, позволил установить наличие ряда значимых связей. Полученные результаты представлены на рисунке 4.

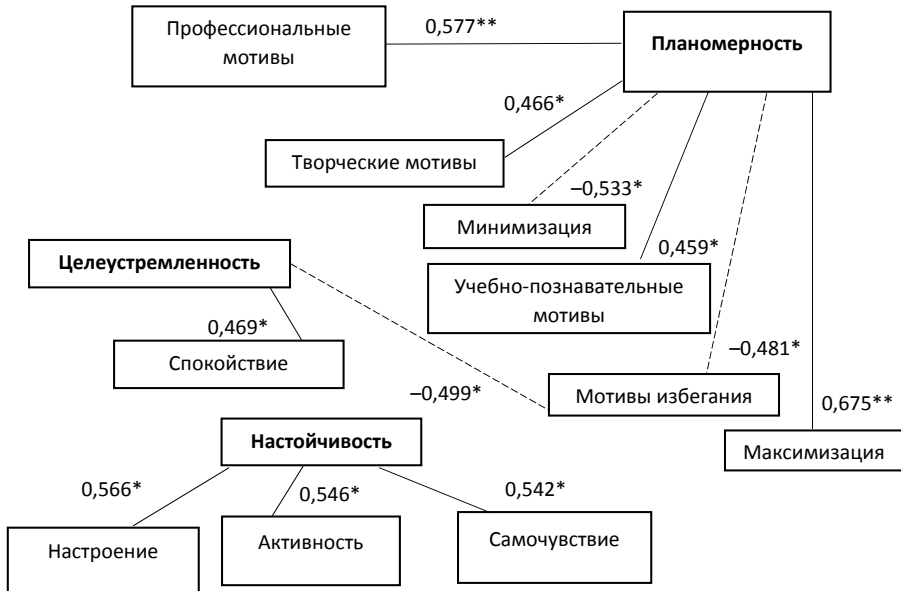


Рис. 4. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностных особенностей и самоорганизации личности в ЭГ-4 с применением коэффициента корреляции r_s -Спирмена

Примечание:

- ** – сильная значимая связь (при $p \leq 0,01$);
- * – присутствует статистически значимая связь (при $p \leq 0,05$);
- положительные связи между показателями;
- - - - - отрицательные связи между показателями.

Анализ матрицы интеркорреляций по ЭГ-5 (N=21) – респонденты, не отмечающие влияние дистанционного обучения на академическую успеваемость, позволил установить наличие ряда значимых связей. Полученные результаты представлены на рисунке 5.

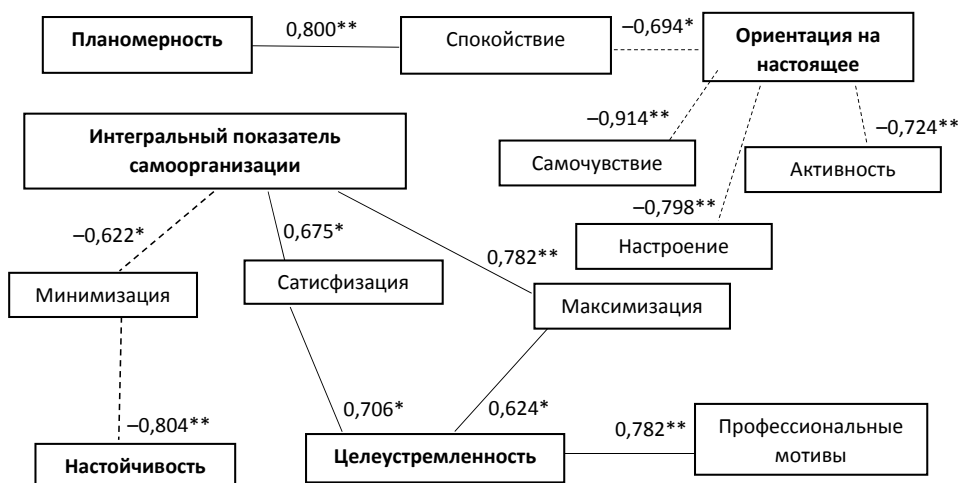


Рис. 5. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностных особенностей и самоорганизации личности в ЭГ-5 с применением коэффициента корреляции r_s -Спирмена

Примечание:

** – сильная значимая связь (при $p \leq 0,01$);

* – присутствует статистически значимая связь (при $p \leq 0,05$);

————— положительные связи между показателями;

----- отрицательные связи между показателями.

Анализ матрицы интеркорреляций по ЭГ-6 (N=29) – респонденты, отмечающие влияние дистанционного обучения на академическую успеваемость, позволил установить наличие ряда значимых связей. Полученные результаты представлены на рисунке 6.

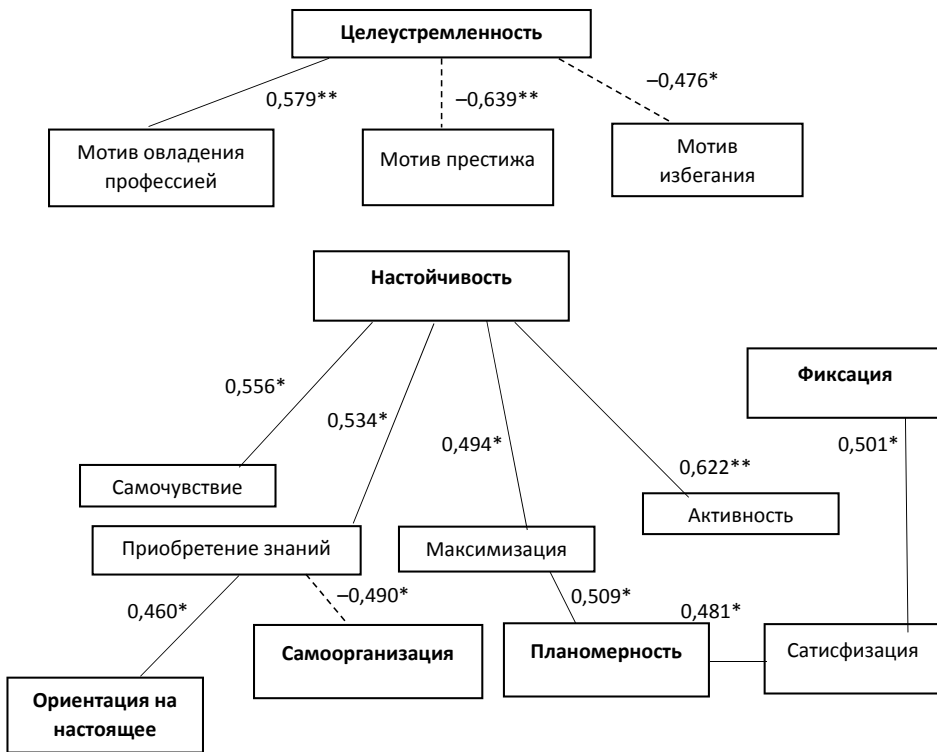


Рис. 6. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностных особенностей и самоорганизации личности в ЭГ-6 с применением коэффициента корреляции r_s -Спирмена

Примечание:

- ** – сильная значимая связь (при $p \leq 0,01$);
- * – присутствует статистически значимая связь (при $p \leq 0,05$);
- положительные связи между показателями;
- отрицательные связи между показателями.

Анализ матрицы интеркорреляций по ЭГ-7 (N=22) – респонденты, не отметившие изменения в психоэмоциональном состоянии при дистанционном обучении, позволил установить наличие ряда значимых связей. Полученные результаты представлены на рисунке 7.



Рис. 7. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностных особенностей и самоорганизации личности в ЭГ-7 с применением коэффициента корреляции r_s -Спирмена

Примечание:

** – сильная значимая связь (при $p \leq 0,01$);

* – присутствует статистически значимая связь (при $p \leq 0,05$);

————— положительные связи между показателями;

----- отрицательные связи между показателями.

Анализ матрицы интеркорреляций по ЭГ-8 (N=28) – респонденты, отметившие изменения в психоэмоциональном состоянии при дистанционном обучении, позволил установить наличие ряда значимых связей. Полученные результаты представлены на рисунке 8.

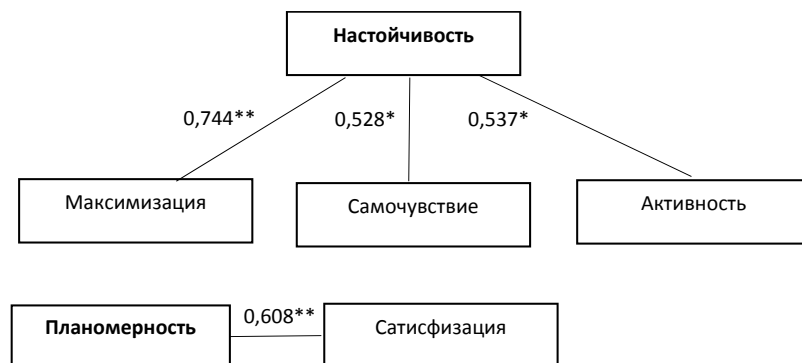


Рис. 8. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностных особенностей и самоорганизации личности в ЭГ-8 с применением коэффициента корреляции r_s -Спирмена

Примечание:

** – сильная значимая связь (при $p \leq 0,01$);

* – присутствует статистически значимая связь (при $p \leq 0,05$);

————— положительные связи между показателями;

----- отрицательные связи между показателями.

Обсуждение результатов. Сравнительный анализ с применением U-критерия Манна – Уитни позволил установить, что испытуемые ЭГ-1 в большей степени мотивированы овладением профессиональными знаниями, умениями и навыками ($U=19,6$ при $p=0,01$), что позволяет им максимально концентрировать собственные образовательные усилия и не испытывать существенных сложностей во взаимоотношениях в семье при переходе на дистанционное обучение.

Испытуемых ЭГ-2 в большей степени отличает проявление учебно-познавательного мотива ($U=18,9$ при $p=0,04$), при организации деятельности они склонны к проявлению фиксации ($U=18,7$ при $p=0,05$), в ситуации принятия решений ориентированы на сатисфизацию ($U=20,9$ при $p=0,01$). Это указывает на то, что для испытуемых процесс обучения в большей мере важен с точки зрения познавательной составляющей, как возможность расширения собственных представлений о мире и своей будущей профессиональной деятельности. Склонны фиксироваться на том, что происходит с ними в настоящий момент времени, переживания и происходящее «здесь-и-сейчас» имеет особую ценность и значимость. При необходимости принимать те или иные решения из спектра альтернативных вариантов будут выбирать тот, который отвечает внутренним представлениям и не требует существенных изменений.

Испытуемые ЭГ-4 статистически отличаются от испытуемых ЭГ-3 по следующим параметрам: учебно-познавательные мотивы ($U=17,8$ при $p=0,05$), приобретение знаний ($U=18,3$ при $p=0,03$), сатисфизация ($U=18,0$ при $p=0,04$), энергичность ($U=17,6$ при $p=0,05$). Испытуемых ЭГ-4 в процессе обучения отличает ориентация на получение знаний, расширение собственных представлений о содержании будущей профессиональной деятельности, они в большей степени ориентированы на своевременное решение возникающих перед ними учебных и жизненных задач, оценивают себя как достаточно энергичных, активных и деятельных. Именно поэтому переход в дистанционный формат обучения связан для этой группы испытуемых с трудностями коммуникативного характера, т. к. режим вынужденной самоизоляции и необходимость большую часть времени оставаться дома привели к существенному снижению возможностей взаимодействия с другими людьми (одногоруппниками, преподавателями, друзьями).

Результаты сравнительного анализа показали, что испытуемых ЭГ-5 отличает проявление параметров приобретение знаний ($U=19,8$ при $p=0,04$), получение диплома ($U=19,1$ при $p=0,05$), самоорганизация ($U=19,2$ при $p=0,05$), активность ($U=19,4$ при $p=0,05$). Это свидетельствует о том, что испытуемым, не указывающим на то, что переход в дистанционный формат обучения влияет на академическую успеваемость, более характерна устойчивая ориентация на получение профессиональных знаний, у них есть осознанная цель – получение документа о высшем образовании. Испытуемые высоко мотивированы, им характерен высокий уровень активности, ориентированы на сочетание структурированного подхода к организации времени своей жизни со спонтанностью и гибкостью. Испытуемых ЭГ-6 отличает проявление стратегии минимизации ($U=17,9$ при $p=0,04$), что указывает на отсутствие желания прилагать какие-либо усилия к организации различных процессов собственной жизни и, в частности, процесса обучения. Они также склонны к спонтанности, не стремятся привязывать свою деятельность к жесткой структуре и целям, не ориентированы на четкое планирование своих действий. В ситуации дистанционного обучения, когда происходит естественное снижение внешнего

структурирования жизнедеятельности, испытуемые этой группы испытывают существенные сложности, т. к. не имеют достаточно сформированных навыков самоорганизации своей деятельности.

Сравнительный анализ полученных результатов позволил установить, что испытуемых ЭГ-8 по сравнению с испытуемыми ЭГ-7 характеризует проявление коммуникативного мотива ($U=17,6$ при $p=0,05$), что указывает на то, что испытуемые ориентированы на взаимодействие с другими людьми, процесс коммуникации для них является крайне важным для поддержания оптимально психоэмоционального состояния. Другие люди – важная часть их жизни, поэтому в условиях дистанционного обучения на фоне вынужденного сокращения контактов с другими людьми они испытывают дискомфорт и неблагоприятные изменения в психоэмоциональном состоянии.

Результаты корреляционного анализа по ЭГ-1 показали наличие значимых положительных взаимосвязей между параметрами: «целеустремленность» – «сатисфизация» ($r_s=0,731$ при $p\leq 0,01$), «профессиональный мотив» ($r_s=0,697$ при $p\leq 0,01$), «мотив избегания» ($r_s=-0,536$ при $p\leq 0,05$), что указывает на зависимость проявления такого качества самоорганизации как «целеустремленность» от возможности оперативно реагировать на возникающие перед испытуемыми образовательные задачи, выполнять задания не откладывая, а также от сформированности профессиональной направленности. Также испытуемые, не имеющие сложностей в семейных взаимоотношениях при дистанционном обучении, способны проявлять настойчивость, рисковать, не останавливаться перед сложными задачами, при этом ориентированы на достижение определенных результатов.

Значимые связи между параметрами «плановность» – «максимизация» ($r_s=0,624$ при $p\leq 0,01$), «сатисфизация» ($r_s=0,508$ при $p\leq 0,05$) указывают на тенденцию прилагать максимум усилий в ситуации трудностей, искать наиболее оптимальные варианты решения различных задач.

Значимые связи между параметрами «настойчивость» – «максимизация» ($r_s=0,625$ при $p\leq 0,01$), «активность» ($r_s=0,514$ при $p\leq 0,01$), «минимизация» ($r_s=-0,611$ при $p\leq 0,05$) свидетельствуют о зависимости проявления настойчивости в деятельности от желания и возможности прилагать усилия в случае возникновения препятствия на пути к достижению целей.

Значимая связь между параметрами «самоорганизация» – «профессиональные мотивы» ($r_s=0,525$ при $p\leq 0,05$) указывает на зависимость умения видеть и ставить цели, планировать свою деятельность, в том числе с помощью внешних средств, проявлять волевые качества и настойчивость в достижении целей в процессе обучения от сформированных профессиональных мотивов: в способности в ситуации дистанционного обучения удерживать в фокусе внимания потребность будущей профессиональной реализации.

Полученные результаты указывают на то, что испытуемым ЭГ-2 в большей степени характерен параметр «настойчивость», проявление которого связано с переменными «самочувствие» ($r_s=0,725$ при $p\leq 0,01$), «активность» ($r_s=0,661$ при $p\leq 0,05$), «настроение» ($r_s=0,653$ при $p\leq 0,05$), «усталость» ($r_s=0,589$ при $p\leq 0,05$), «подавленность» ($r_s=0,563$ при $p\leq 0,05$). Анализ выделенных связей указывает на зависимость волевой поведенческой активности испытуемых от общего эмоционального фона настроения, что во многом осложняет целенаправленное достижение поставленных целей и задач.

Переменная «целеустремленность» связана с параметрами «беспокойство» ($r_s=0,661$ при $p\leq 0,05$) и «минимизация» ($r_s=0,661$ при $p\leq 0,05$), что указывает на некоторые сложности в постановке и достижении целей в связи с повышенным уровнем тревожности испытуемых, а также нежеланием прикладывать дополнительные усилия в ситуациях, связанных с преодолением препятствий.

В результате статистического анализа в ЭГ-3 были обнаружены значимые связи между параметром «настойчивость» и переменными «максимизация» ($r_s=0,676$ при $p\leq 0,05$), «активность» ($r_s=0,626$ при $p\leq 0,05$), «самочувствие» ($r_s=0,625$ при $p\leq 0,05$), указывающие на зависимость проявления волевой организации деятельности от тенденции прикладывать максимальные усилия к достижению желаемого результата.

Проявление таких переменных самоорганизации деятельности, как «плановность» ($r_s=0,666$ при $p\leq 0,05$), «целеустремленность» ($r_s=0,681$ при $p\leq 0,05$), «самоорганизация» ($r_s=0,657$ при $p\leq 0,05$) зависит от сформированных у испытуемых «профессиональных мотивов». При этом отрицательные взаимосвязи между переменными «целеустремленность» – «мотив престижа» ($r_s=-0,631$ при $p\leq 0,05$) и «мотив избегания» ($r_s=-0,707$ при $p\leq 0,05$) указывают на сложности в достижении поставленных целей в том случае, если испытуемые чрезмерно ориентированы на внешнюю оценку результатов собственной деятельности и избегают возникающих трудностей.

Полученные данные по ЭГ-4 указывают на то, что наибольшее количество связей образовал параметр «плановность» со следующими переменными: «профессиональные мотивы» ($r_s=0,577$ при $p\leq 0,01$), «максимизация» ($r_s=0,675$ при $p\leq 0,01$), «творческие мотивы» ($r_s=0,466$ при $p\leq 0,05$), «учебно-познавательные мотивы» ($r_s=0,459$ при $p\leq 0,05$), «минимизация» ($r_s=-0,533$ при $p\leq 0,05$), «мотивы избегания» ($r_s=-0,481$ при $p\leq 0,05$). Это указывает на то, что способность последовательно реализовывать поставленные цели связана с интересом к будущей профессиональной деятельности, развитием познавательных интересов и тенденцией прикладывать максимальные усилия к достижению желаемого результата.

Проявление параметра «целеустремленность» связано с переменной «спокойствие» ($r_s=-0,469$ при $p\leq 0,05$), что указывает на возможность достигать поставленных целей при отсутствии состояния тревожности и психоэмоционального неблагополучия.

Проявление переменной «настойчивость» связано с параметрами «настроение» ($r_s=0,566$ при $p\leq 0,05$), «активность» ($r_s=0,546$ при $p\leq 0,05$), «самочувствие» ($r_s=0,542$ при $p\leq 0,05$). Образованные взаимосвязи свидетельствуют о зависимости волевой организации поведенческой активности испытуемых от общего фона настроения, их физического и эмоционального состояния.

В ЭГ-5 анализ полученных связей между параметрами «плановность» – «спокойствие» ($r_s=0,800$ при $p\leq 0,01$) указывает на возможность последовательно реализовывать поставленные цели при условии состояния покоя, отсутствии отвлекающих и чрезмерно возбуждающих воздействий.

Переменная «ориентация на настоящее» связана с параметрами «самочувствие» ($r_s=-0,914$ при $p\leq 0,01$), «активность» ($r_s=-0,724$ при $p\leq 0,01$), «настроение» ($r_s=-0,798$ при $p\leq 0,01$), что определяет проявление склонности фокусироваться на том, что происходит в текущей жизненной ситуации определяется совокупностью характеристик психоэмоционального состояния.

«Интегральный показатель самоорганизации деятельности» имеет ряд взаимосвязей с переменными «максимизация» ($r_s=0,782$ при $p\leq 0,01$), «сатисфизация» ($r_s=0,675$ при $p\leq 0,05$), «минимизация» ($r_s=-0,622$ при $p\leq 0,05$), что указывает на зависимость эффективности структурировать свою деятельность от преобладающих тенденций принятия решений. В данном случае существенное значение имеет тенденция концентрации усилий на поиске новых решений и преодолении возникающих препятствий.

Переменная «целеустремленность» значимо связана с параметрами «профессиональные мотивы» ($r_s=0,782$ при $p\leq 0,01$), «сатисфизация» ($r_s=0,706$ при $p\leq 0,05$), «максимизация» ($r_s=0,624$ при $p\leq 0,05$). Полученные данные указывают на проявление стремления к достижению цели в ситуации адекватно сформированной профессиональной мотивации, что позволяет испытуемым минимизировать проблемы академической успеваемости в условиях дистанционного обучения.

Результаты корреляционного анализа по ЭГ-6 показали, что параметр «целеустремленность» положительно связан с переменной «мотив овладения профессией» ($r_s=0,579$ при $p\leq 0,01$) и отрицательно с «мотив престижа» ($r_s=-0,639$ при $p\leq 0,01$), «мотив избегания» ($r_s=-0,476$ при $p\leq 0,05$). Переменная «настойчивость» значимо связана с параметрами «активность» ($r_s=0,622$ при $p\leq 0,01$), «самочувствие» ($r_s=0,556$ при $p\leq 0,05$), «мотив приобретения знаний» ($r_s=0,534$ при $p\leq 0,05$), «максимизация» ($r_s=0,494$ при $p\leq 0,05$). Переменная «планомерность» взаимосвязана с параметрами «максимизация» ($r_s=0,509$ при $p\leq 0,05$), «сатисфизация» ($r_s=0,481$ при $p\leq 0,05$).

Полученные результаты указывают на потребность концентрации и необходимости сфокусировать внимание для успешного освоения учебного материала. Максимизация и получение знаний обратно зависимы от самоорганизации посредством внешних средств. Респонденты, отмечающие влияние дистанционного обучения на академическую успеваемость, не склонны фиксировать информацию при помощи подручных средств, а также не готовы прилагать достаточно усилий в учебной деятельности, в полной мере готовиться к семинарам и лабораторным занятиям, что может являться одной из причин изменения успеваемости при онлайн-обучении. Вместе с тем прослеживается взаимосвязь максимизации, планомерности, сатисфизации, фиксации и социальных мотивов. Большое количество усилий, прилагаемых к решению задачи, подразумевает способность составить поэтапную инструкцию и следовать ей. Выполнение пошаговых действий предполагает фиксацию на каждом действии. Эта стратегия поведения может быть обусловлена желанием получения одобрения ближайшего окружения.

Результаты корреляционного анализа показали, что у респондентов ЭГ-7 в большей мере проявляются взаимосвязи между следующими параметрами: «настойчивость» – «профессиональные мотивы» ($r_s=0,771$ при $p\leq 0,01$), «самочувствие» ($r_s=0,739$ при $p\leq 0,01$), «активность» ($r_s=0,848$ при $p\leq 0,01$), «мотив овладение профессией» ($r_s=0,627$ при $p\leq 0,05$), «минимизация» ($r_s=-0,828$ при $p\leq 0,01$). Переменная «планомерность» взаимосвязана с параметрами «максимизация» ($r_s=0,804$ при $p\leq 0,01$), «профессиональные мотивы» ($r_s=0,975$ при $p\leq 0,01$), «активность» ($r_s=0,787$ при $p\leq 0,01$), «минимизация» ($r_s=-0,789$ при $p\leq 0,01$). Параметр «целеустремленность» взаимосвязан с переменной «максимизация» ($r_s=0,772$ при $p\leq 0,01$).

Проявление активности и максимизации дает возможность характеризовать испытуемых как способных последовательно реализовывать намеченные планы, в то же время преобладание тенденции минимизации в принятии решений снижает

проявление плановности. Профессиональные мотивы и активность могут свидетельствовать о настойчивости участников этой выборки. Чем больше они прилагают усилий, направленных на овладение профессией, чем лучше себя чувствуют, тем в большей мере проявляется настойчивость.

Результаты корреляционного анализа в ЭГ-8 показали, что параметр «настойчивость» положительно связан с переменной «максимизация» ($r_s=0,744$ при $p\leq 0,01$), «активность» ($r_s=0,537$ при $p\leq 0,05$), «самочувствие» ($r_s=0,528$ при $p\leq 0,05$). Переменная «плановность» значимо связана с параметром «сатисфизация» ($r_s=0,608$ при $p\leq 0,01$).

Испытуемым ЭГ-8 в большей мере свойственно проявление волевого поведения, связанного с активностью и стремлением к максимальным усилиям в преодолении препятствий. При этом проявление настойчивости во много определяется психоэмоциональным и физическим состоянием. Тенденция к сатисфизации определяет стремление фиксации внимания на одном виде деятельности и отсутствие выраженного стремления предъявлять к себе высокие требования.

Выводы. Текущая ситуация жизни человека претерпела существенные изменения, обусловленные обстоятельствами пандемии. Неблагоприятная эпидемиологическая обстановка повлияла на образ жизни людей и обусловила необходимость выработки новых форм адаптационного поведения, учитывающих ограничения при посещении общественных мест, рабочего офиса, учебного заведения и т. д. Оставаясь в режиме перманентной самоизоляции, человек по-прежнему вынужден продолжать выполнять свои обязательства. Существенное значение этот вопрос приобретает при организации процесса обучения на разных уровнях образования с применением дистанционных форм обучения, создавая тем самым помехи в процессах самоорганизации обучающихся.

Проведенное исследование, направленное на выявление взаимосвязи личностных особенностей и самоорганизации деятельности студентов в условиях дистанционного обучения, показало, что в зависимости от личностных черт, характеризующих испытуемых, у них по-разному проявляются компоненты самоорганизации деятельности.

Так, респонденты, не отметившие у себя наличие особых сложностей и проблем во взаимоотношениях в семье при переходе на дистанционное обучение, не испытывающие сложностей в коммуникации со знакомыми и друзьями, не указывающие на наличие влияния на академическую успеваемость и видимые изменения в психоэмоциональном состоянии способны к концентрации собственных усилий при выполнении той или иной деятельности, в процессе обучения они готовы рассматривать любые способы организации учебной деятельности, т. к. стремятся к максимально полному овладению будущей профессиональной деятельностью. У них присутствует ориентация на получение профессиональных знаний, которые концентрированы в соответствующем документе. Они высоко мотивированы, им характерен высокий уровень активности, сочетание структурированного подхода к организации времени своей жизни со спонтанностью и гибкостью.

Респонденты, указавшие в процессе заполнения анкеты наличие сложностей и проблем во взаимоотношениях в семье, испытывающие трудности в коммуникации со знакомыми и друзьями, а также влияние перехода на дистанционное обучение на академическую успеваемость и психоэмоциональное состояние склонны к фиксации на том, что происходит с ними в настоящий момент, у них часто проявляется

недостаток гибкости, они в большей степени ориентированы на своевременное решение возникающих перед ними учебных и жизненных задач, энергичны, активны и деятельны, предпочитают постоянно находиться в контакте с другими людьми. Им свойственно проявление стратегии минимизации – отсутствие выраженного желания прилагать усилия к организации различных процессов собственной жизни.

Список источников

1. *Агранович Е. Н.* Технология тайм-менеджмент как средство самоорганизации учебной деятельности студентов // Вестник казахского национального педагогического университета. Казань. 2020. № 1. С. 195–201.
2. *Барканова О. В.* Методика «Самооценка эмоциональных состояний» // Методики диагностики эмоциональной сферы. 2009. № 2. С. 16–18.
3. *Барканова О. В.* Методика САН // Методики диагностики эмоциональной сферы. 2009. № 2. С. 7–9.
4. *Белашина Т. В.* Особенности проявления агрессии, гнева и тревожности в условиях переживания пандемии COVID-19 // Развитие человека в современном мире. 2020. № 4. С. 75–85.
5. *Водяха С. А.* Взаимосвязь совладания с КОВИД-19 с интернет-активностью и психологическим благополучием студентов // Психология в системе социально-производственных отношений. 2021. № 8. С. 154–158.
6. *Воробьева М. А.* Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов // Педагогическое образование в России. 2012. № 6. С. 184–188.
7. *Ильина Т. И.* Методика изучения мотивации обучения в вузе [Электронный ресурс]. URL: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/05.html> (дата обращения: 15.01.2022).
8. *Леонтьев А. Н.* Некоторые психологические вопросы воздействия на личность // Проблемы научного коммунизма. 1968. № 2. С. 30–42.
9. *Лукашин Ю. В.* Риски социализации детей и подростков в условиях вынужденной самоизоляции (в период пандемии коронавируса) // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 9. С. 111–118.
10. *Мандрикова Е. Ю.* Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 59–83.
11. *Мельник Д.* Высшее образование в мире: какие проблемы высветила пандемия [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/opinions/8306213> (дата обращения: 27.01.2022).
12. *Миронова Т. А.* Трансформация коммуникативных интересов и навыков студентов в период пандемии COVID-19 // Вестник БИСТ. 2020. № 2. С. 36–43.
13. *Низамова Ч. И.* Частные навыки самоорганизации студентов в учебном процессе // Проблемы современного образования. 2020. № 1. С. 250–257.
14. *Разваляева А. Ю.* Апробация опросника «Тенденции в принятии решений» // Консультативная психология и психотерапия. 2018. № 3. С. 146–163.
15. *Романова Л. М.* Дидактические основы формирования способности самоорганизации у студентов вуза // Вестник казанского государственного энергетического университета. 2018. № 4. С. 113–123.
16. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2020. 713 с.
17. *Титова М. Ю., Шаршов И. А.* Формирование умений самоорганизации у студентов: теоретический аспект // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. 2020. № 3. С. 292–294.
18. *Matskevich A. V.* A study on risk response to pandemic-caused service process disruption in higher education // School of business of BSU. 2021. N. 14. P. 65–70.
19. *Finn J. D., Zimmer K. S.* Student engagement: What is it? Why does it matter? // Handbook of research on student engagement. N. Y.: Springer US, 2012. P. 97–131.

Информация об авторе

Т. В. Белашина – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

В. Е. Дернов – тьютор, Биотехнологический лицей № 21.

Information about the author

T. V. Belashina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University.

V. E. Dernov – Tutor, Biotechnological Lyceum no. 21.

Статья поступила в редакцию 27.04.2022; одобрена после рецензирования 30.05.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 27.04.2022; approved after reviewing 30.05.2022; accepted for publication 20.07.2022.

