

УДК 159.9:378  
DOI: 10.26140/anip-2020-0904-0074

## ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

© 2020  
SPIN: 5725-7366  
AuthorID: 333173  
ResearcherID: T-7462-2019  
ORCID: 0000-0001-9668-9372  
ScopusID: 57205189877

**Истратова Оксана Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности

SPIN: 4942-4113  
AuthorID: 371837  
ResearcherID: P-3318-2015  
ORCID: 0000-0002-1911-8434  
ScopusID: 55324718400

**Лызь Наталья Александровна**, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности  
*Южный федеральный университет*  
(347922, Россия, Таганрог, улица Чехова, 2, e-mail: oistratova@sfnedu.ru)

**Аннотация.** В статье представлены результаты психологического анализа индивидуальных особенностей студентов как предикторов эффективности онлайн-обучения. Онлайн-обучение рассмотрено в широком контексте, включая любые формы обучения с использованием сети Интернет. В работе сделан акцент на информационно-образовательную деятельность как центральную составляющую онлайн-обучения. Цель исследования: раскрыть роль индивидуальных особенностей студентов, а именно качеств, позволяющих реализовать целеустремленное поведение, регулировать свою активность и управлять временем, в эффективности онлайн-обучения. Методы исследования: анкетирование и опрос с применением методик «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, диагностики личностных дезорганизаторов времени О.В. Кузьминой, анкеты, составленной на основе зарубежных опросников ToOLS и OLEI Scale. Результаты исследования показали, что у студентов с высокой эффективностью в онлайн-обучении лучше развиты такие аспекты личностной саморегуляции, как планирование, программирование, оценивание результатов. Они более дисциплинированы и самостоятельны в онлайн-обучении, лучше управляют временем в учебной деятельности с использованием онлайн-ресурсов. При этом им не хватает регулятивной гибкости, они испытывают повышенное эмоциональное напряжение. Данные трудности объединяют их с низкоэффективными в онлайн-обучении респондентами. Выдвинуто предположение о возрастной специфике данных трудностей, а также о действии других факторов, обуславливающих эффективность онлайн-обучения студентов, лежащих в сфере мотивации, эмоций, копинг-поведения. Изучение данных характеристик определило перспективу исследования.

**Ключевые слова:** онлайн-обучение, информационно-образовательная деятельность, студенты, индивидуально-личностные характеристики, саморегуляция, личностные дезорганизаторы времени, тайм-менеджмент.

## STUDENTS' INDIVIDUAL FEATURES AS A FACTOR OF ONLINE LEARNING EFFICIENCY

© 2020

**Istratova Oksana Nikolaevna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
in Department of Psychology and Safety of Existence of Institute of Computer  
Technologies and Information Security

**Lyz' Natalia Alexandrovna**, Doctor of Pedagogics, the head of the Department of Psychology  
and Safety of Existence of Institute of Computer Technologies  
and Information Security  
*Southern Federal University*

(347922, Russia, Taganrog, Chekhov Street, 2, e-mail: oistratova@sfnedu.ru)

**Abstract.** The article presents the results of a psychological analysis of students' individual characteristics as predictors for online learning effectiveness. Online learning is considered in a wide context, including any form of learning using the Internet. The work focuses on information-educational activity as a central component of online learning. The purpose of the study: to reveal the role of students' individual characteristics (namely, qualities that allow to realize purposeful behavior, regulate their activity and manage time) in the effectiveness of online learning. Research methods: testing and questioning using the test "Style of self-regulation" (V.I. Morosanova), technique of diagnostics of personal time disorganizers (O.V. Kuzmina), a questionnaire compiled on the basis of foreign questionnaires ToOLS and OLEI Scale. The results of the study showed that students with high efficiency in online learning have better developed aspects of personal self-regulation, such as planning, programming, and evaluating results. They are more disciplined and independent in online learning, better manage time in educational activities using online resources. At the same time, they lack regulatory flexibility; they experience emotional stress. These difficulties are also inherent in respondents who are less effective in online learning. The assumptions about the age-specific nature of these difficulties, and about the other factors of online learning effectiveness (motivation, emotions, and coping behavior) are made. The study of these characteristics determined the prospect of the study.

**Keywords:** online learning, information-educational activity, students, individual and personal characteristics, self-regulation, personal time disorganizers, time management.

### ВВЕДЕНИЕ

Современные тенденции развития образования, связанные с повышением его гибкости, открытости, ориентированности на обучающегося, предполагают

использование современных информационно-коммуникационных технологий и перенос части обучения в интернет-пространство [1]. Восходящим трендом является использование во всех его формах, включая исполь-

зование систем управления обучением, онлайн-курсов и множества открытых образовательных ресурсов [2–4]. Все больше студентов активно включается в процесс формального, неформального, информального онлайн-обучения, все больше преподавателей считают целесообразным использование его возможностей [2, 5, 6].

Онлайн-обучение мы рассматриваем в широком контексте, включая любые формы обучения с использованием сети Интернет и выделяем в нем две составляющих: информационно-образовательную деятельность студентов и педагогическое управление ею. Под информационно-образовательной деятельностью студентов понимается самостоятельная социально, личностно и Интернет обусловленная активность субъекта, реализующаяся посредством сети Интернет, направленная на решение образовательных задач и/или имеющая результатом расширение его жизненного, образовательного, профессионального опыта [7]. Реализация управленческих функций (инициации, направления, регулирования в процессе выполнения, контроля, коррекции) в такой деятельности осуществляется как обучающимися, так и преподавателем, причем педагогическое управление может быть прямым (через создание онлайн-курсов, задания и контроль) или косвенным (через создание открытых образовательных ресурсов, рекомендаций и пр.).

На эффективность информационно-образовательной деятельности студентов влияют факторы, связанные как с качеством образовательных интернет-ресурсов и педагогической организацией онлайн-обучения, так и с личностными качествами обучающихся, их установками, навыками, мотивами [4, 7, 8]. Для педагогического управления такой деятельности необходимо понимать, какие устойчивые индивидуально-личностные характеристики студентов и особенности их информационно-образовательной деятельности в интернет-пространстве способствуют успешности онлайн-обучения.

Этой проблеме посвящен ряд исследований, рассматривающих психологические факторы, влияющие на результативность разных видов деятельности в интернет-пространстве: информального самостоятельного обучения с использованием интернет-ресурсов, деятельности по поиску информации в образовательных целях, а также академической успеваемости студентов, изучающих онлайн-курсы.

В информальном самообразовании с использованием интернет-ресурсов и технологий в качестве значимых факторов вовлеченности и успешности выделяются: компетенции в сфере информационно-коммуникационных технологий и онлайн-общения, включая навыки использования инструментов Web 2.0; самостоятельность (навыки самостоятельной работы); внутренняя мотивация этой деятельности [9–12].

Для результативности деятельности по поиску информации в образовательных целях важное значение имеют следующие индивидуальные характеристики студентов и особенности их деятельности: когнитивные навыки [13], когнитивный стиль работы с информацией [9]; предыдущий опыт поиска [14]; регуляторные умения (планирование, ориентация, мониторинг, управление) [13, 15]; эмоциональное состояние [16, 17]; самоэффективность в Интернете как уверенность человека в его способности выполнить поисковую задачу [18].

Изучению индивидуально-личностных предикторов успешности освоения онлайн-курсов посвящено наибольшее количество эмпирических исследований. В них показано, что ключевыми психологическими факторами, влияющими на эффективность онлайн-обучения студентов, являются: высокий уровень мотивации, уровень развития интеллекта, ответственность, самоконтроль, стаж обучения в вузе в целом и на онлайн-курсах в частности [4, 19]. Ключевым фактором, определяющим настойчивость в онлайн-обучении, является удовлетворенность студентов, которая во многом определяется общением со сверстниками и взаимобучением [20, 21].

Взаимодействие и обратная связь необходимы также для того, чтобы постоянно изменять свой учебный процесс для достижения успеха [6]. Есть и другое мнение: учащиеся онлайн более склонны принадлежать к профилям, которые являются более адаптивными и менее зависимыми от сотрудничества с другими [22].

В большинстве исследований психологических факторов онлайн-обучения можно обнаружить общую идею: успех в онлайн-среде во многом зависит от способности студента автономно и активно участвовать в процессе обучения, поэтому различия в академической успеваемости связаны, в первую очередь, с самостоятельным управлением учебной деятельностью, способностью обучающегося к реализации стратегии саморегулируемого обучения [6–12, 15, 19, 21–23]. Обширный обзор исследований в этой сфере [21] показал, что существенную положительную корреляцию с успехами в учебе в онлайн-среде имеют следующие аспекты саморегулируемой стратегии обучения: тайм-менеджмент – способность планировать учебное время и задачи; метапознание – осознание и контроль познания и учебной деятельности; критическое мышление, способность тщательно (глубоко и разносторонне) изучать учебный материал; регулирование усилий и способность преодолевать академические проблемы. Иными словами, студенты, которые умело планируют свое время, осознают свою учебную деятельность, настойчивы в освоении учебного материала, несмотря на возникающие проблемы, с большей вероятностью достигнут более высоких академических оценок в онлайн-курсах [21].

Проведенный анализ показал, что на эффективность онлайн-обучения оказывают влияние как устойчивые личностные и когнитивные особенности обучающихся, так и характеристики их информационно-образовательной деятельности (эмоции, мотивация, регуляция). Из личностных особенностей наибольшую роль играют качества, позволяющие реализовать целеустремленное поведение, регулировать свою активность, управлять временем. Однако эти результаты, полученные преимущественно в зарубежной науке, требуют уточнения в контексте отечественного образовательного и научного опыта. Таким образом, актуальность нашего исследования определяется необходимостью понимания психологических факторов эффективного онлайн-обучения и недостатком соответствующих исследований в отечественной науке, позволяющих выстраивать педагогическое управление этим процессом. Поскольку российская образовательная реальность и студенчество обладают своей спецификой, целесообразно изучить ключевые психологические факторы эффективности онлайн-обучения на российской выборке.

#### МЕТОДОЛОГИЯ

Цель настоящей статьи – раскрыть роль индивидуальных особенностей студентов, а именно качеств, позволяющих реализовать целеустремленное поведение, регулировать свою активность и управлять временем, в эффективности онлайн-обучения.

Для достижения цели проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление особенностей системы осознанной саморегуляции и тайм-менеджмента у студентов с высокой эффективностью информационно-образовательной деятельности. В исследовании приняли участие студенты второго курса IT-специальностей Южного федерального университета. Общее количество респондентов – 126 человек (96 юношей и 30 девушек) 18–22 лет (средний возраст – 19,7 лет).

Были применены методы опроса и анкетирования с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой [24], методики диагностики личностных дезорганизаторов времени О.В. Кузьминой [25], авторской анкеты по изучению онлайн-активности студентов и их самооценки успешности в онлайн-обучении, составленной на основе зарубежных опросников ToOLS (M.S. Kerr, K. Ryneearson, M.C. Kerr) [26] и OLEI Scale

(R.F. Kizilcec, M. Pérez-Sanagustín, J.J. Maldonado) [27]. Для сравнительного анализа результатов исследования был применен метод контрастных групп, для статистической проверки данных – U-критерий Манна-Уитни, критерий  $\varphi^*$  - угловое преобразование Фишера. Для формирования контрастных групп дополнительно использовалась объективная информация по успешности прохождения студентами онлайн-курса (баллы по итоговому тесту).

### РЕЗУЛЬТАТЫ

По результатам, полученным от студентов относительно их собственных оценок своей эффективности в онлайн-обучении, а также с учетом данных тестирования по освоению онлайн-курса были сформированы две группы: с высокой эффективностью онлайн-обучения (ВЭ) и низкой эффективностью (НЭ). Численность групп: 31 чел. и 27 чел. соответственно.

Согласно теории деятельности и концепции смысловой регуляции психических состояний предикторами эффективности деятельности, в том числе – и онлайн-обучения, можно выделить определенные личностные характеристики, которые в данном исследовании представлены регуляционными диспозициями (показатели саморегуляции деятельности и личностные дезорганизаторы деятельности), рефлексией своего опыта онлайн-обучения студентами в вопросах самодисциплины, навыков самостоятельного обучения, своей компетентности в тайм-менеджменте.

Среднегрупповые показатели саморегуляции и личностных дезорганизаторов времени (ДВ) показали, что в группах с высокой и низкой эффективностью онлайн-обучения есть, как различия, так и общее (рис. 1, табл. 1).

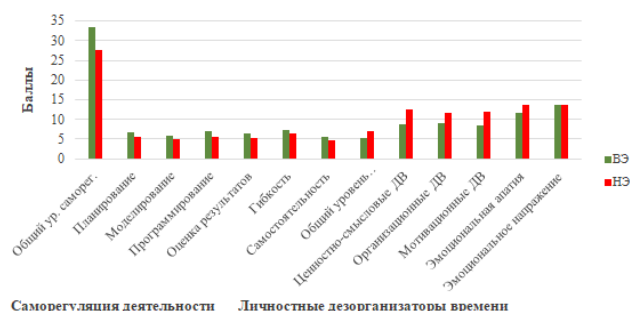


Рисунок - 1 Показатели саморегуляции деятельности и личностных дезорганизаторов времени (ДВ) у студентов с высокой и низкой эффективностью онлайн-обучения

Таблица - 1 Результаты статистической обработки результатов исследования с помощью критерия U-Манна-Уитни

Показатели	Сумма рангов (ВЭ)	Сумма рангов (НЭ)	$U_{\text{эмп}}$	Уровень значимости
Общий уровень саморегуляции	1120,5	532,5	181,5	$p \leq 0,01$
Планирование	1094	617	239	$p \leq 0,01$
Моделирование	1041	670	292	$p \leq 0,05$
Программирование	1117	594	216	$p \leq 0,01$
Оценка результатов	1093,5	617,5	239,5	$p \leq 0,01$
Гибкость	994,5	716,5	338,5	$p \leq 0,05$
Самостоятельность	998	713	335	$p \leq 0,05$
Общий уровень ДВ	741,5	969,5	245,5	$p \leq 0,01$
Ценностно-смысловые дезорганизаторы времени	735	976	239	$p \leq 0,01$
Организационные дезорганизаторы времени	790,5	920,5	294,5	$p \leq 0,05$
Мотивационные дезорганизаторы времени	723,5	987,5	227,5	$p \leq 0,01$
Эмоциональная апатия	766,5	944,5	270,5	$p \leq 0,05$
Эмоциональное напряжение	890	821	394	$p \leq 0,05$

Примечание: полужирным выделены показатели, имеющие значимые различия.

Выявленные различия в исследуемых группах по таким показателям саморегуляции, как общий уровень, планирование, программирование, оценка результатов говорят о том, что студенты с высокой эффективностью онлайн-обучения в большей степени способны самостоятельно ставить и удерживать цели деятельности (шкала «планирование»), что и отражается в большей осознанности отношения к онлайн обучению его важно-

сти (по результатам анкетирования:  $U_{\text{эмп}} = 171$ ,  $p \leq 0,01$ ). Это подтверждается и тем, что такой вид личностного дезорганизатора времени, как ценностно-смысловой, показывающий отсутствие целей и намерений у субъекта, достоверно выше у респондентов с НЭ ( $U_{\text{эмп}} = 239$ ,  $p \leq 0,01$ ). Также для них в большей степени характерно равнодушие к жизни/работе, отсутствие желания добиваться результатов (мотивационный дезорганизатор времени): с высоким уровнем данного показателя треть респондентов данной группы (против 3% группы с ВЭ;  $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,005$ ,  $p \leq 0,01$ ). Для студентов с ВЭ в большей степени характерно самостоятельное продумывание способов своих действий по достижению целей (шкала «программирование»), у них лучше развита самооценка результатов своей деятельности и гибкость в их корректировке в соответствии с поставленной целью (шкала «оценка результатов»). Известно, что удержание цели, умение продумывать свое продвижение в самостоятельном изучении материала (например, при освоении онлайн-курса), вовремя отслеживать отклонения в этом продвижении – важное качество субъекта учебной деятельности. Результаты показали, что данные аспекты профиля саморегуляции деятельности вообще способствуют более эффективной учебной деятельности в Интернет-пространстве, что согласуется с данными зарубежных исследований [21, 26, 27]. На уровне тенденции у респондентов с ВЭ больше выражена способность анализировать значимость внутренних условий и внешних обстоятельств достижения целей (шкала «моделирование»). Также уровне  $p \leq 0,05$  выявлены различия в умении устанавливать очередность действий, способности длительно сосредотачиваться и работать над одной проблемой, выраженности стремления постоянно откладывать дела (организационные дезорганизаторы времени). Эта проблема больше характерна для низкоэффективных в онлайн-обучении студентов. При этом среди них больше респондентов с высоким уровнем выраженности организационных трудностей ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,564$ ,  $p \leq 0,01$ ). Однако в таких показателях саморегуляции деятельности, как «гибкость» и «самостоятельность», различий между группами обнаружено не было: все респонденты продемонстрировали средний уровень, как способности быстро перестраивать свои планы и деятельность при изменении внешних условий, так и регуляторной автономности (шкалы «гибкость» и «самостоятельность» соответственно). Возможно, данные качества еще формируются в стилевые характеристики, так как, пребывая в юношеском возрасте, респонденты только в начале своего самостоятельного пути. При этом результаты анкетирования по самооценке студентами своей дисциплинированности и самостоятельности именно в онлайн-обучении показали более высокие результаты у респондентов с ВЭ. Примечательно, что в обеих группах не было обнаружено респондентов с низким уровнем по показателю самодисциплины, но в группе ВЭ основная масса результатов – с высокими показателями, а в группе с НЭ – со средними ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,214$ ;  $p \leq 0,01$ ). Можно сказать, что это ожидаемый результат: автономия и самостоятельность в онлайн-обучении – один из самых актуальных предикторов его успешности, сам формат онлайн-образования, где внешнее управление не такое явное, как в традиционном формате обучения, требует самоорганизации, дисциплины и самостоятельности. Студенты с ВЭ отмечают у себя более высокий уровень развития навыков самостоятельной работы ( $U_{\text{эмп}} = 212,5$ ;  $p \leq 0,01$ ), что в очередной раз подтверждает большую развитость систем саморегуляции у данных респондентов.

На уровне  $p \leq 0,05$  обнаружены различия респондентов в проявлении эмоциональной апатии: проявлении усталости, уровня желания проявлять всякую активность, пассивности. Здесь при средних показателях у обеих групп среднегрупповой показатель у неэффективных выше, при этом с низкими показателями по данному



параметру больше респондентов среди высокоэффективных ( $\phi^*_{эм} = 1,668$ ;  $p \leq 0,05$ ), то есть среди них больше активных субъектов.

Для обеих групп характерен одинаково повышенный уровень (выше среднего) чувства эмоционального напряжения при работе, ограниченности и нехватки времени. В данном показателе статистических различий не обнаружено. Сами респонденты признаются, что хотели бы повысить свою компетентность в управлении временем. При этом, согласно результатам анкетирования более оптимистичны в самооценке этого качества студенты с ВЭ ( $U_{эм} = 275$ ;  $p \leq 0,01$ ). Можно сказать, что студенты включены в сам процесс онлайн-обучения, который им не так привычен, как традиционный формат. При этом представители групп с ВЭ и НЭ могут по-разному чувствовать эту напряженность, в зависимости от мотивации (внутренней/внешней, достижения/избегания и т.д.). Это подтверждают исследования о том, что особенности личности человека влияют на способ, которым человек решает задачу, не напрямую, а опосредованно, через систему психической регуляции деятельности [15]. Данное положение подтверждается и тем фактом, что в исследовании были обнаружены индивидуальные случаи, когда при высоком уровне эффективности онлайн-обучения (и по результатам тестирования освоения онлайн-курса, и по оценке самоэффективности), наблюдались довольно низкие уровни практически по всем показателям саморегуляции деятельности. Таких респондентов в группе с ВЭ оказалось 3 человека (почти 10 %). Можно предположить, что на их успешность повлияли именно мотивация и эмоциональная вовлеченность в онлайн-обучение больше, чем их достаточно посредственные ресурсы в самоорганизации и саморегуляции. В группе же с НЭ, наоборот, 1 человек показал высокие возможности саморегуляции, однако, скорее всего, он их не реализовал в учебной онлайн-деятельности. Таким образом, анализ мотивационных, эмоциональных, копинг предикторов может составить перспективу настоящего исследования.

#### ВЫВОДЫ

Теоретический и эмпирический анализ проблемы влияния индивидуальных особенностей на эффективность онлайн-обучения позволил сделать следующие выводы.

1. На эффективность онлайн-обучения оказывают влияние как устойчивые личностные и когнитивные особенности обучающихся, так и характеристики их информационно-образовательной деятельности. Наиболее важными личностными предикторами являются качества, позволяющие студентам реализовать целеустремленное поведение, регулировать свою активность, управлять временем. Эти качества играют важную роль и в обычном образовательном процессе, но в случае перехода в онлайн их значимость может усиливаться.

2. Для студентов, успешных в онлайн-обучении, характерен более высокий общий уровень саморегуляции, что проявляется в более осознанном планировании и своей деятельности и управления ею: постановке целей, продумывании способов их достижения, адекватной оценке полученных результатов и причин, приведших к их рассогласованию с целью. Среди них не обнаружено респондентов с низким уровнем самодисциплины. Они более активны и самостоятельны в онлайн-обучении. Однако, как и у студентов с низкой эффективностью в онлайн-обучении, им не хватает достаточной регуляторной гибкости: при смене условий они могут испытывать затруднения в корректировке способов достижения целей. Это проявлено и в повышенной эмоциональной напряженности, как переживании напряжения в работе и нехватки времени. Но в онлайн-обучении они оценивают себя как более успешные в тайм-менеджменте и самостоятельности.

3. Индивидуальные случаи противоречия между уровнем эффективности в онлайн-обучении и показателями системы саморегуляции в выборках, как с вы-

сокой, так и низкой эффективностью в онлайн-обучении показывают важность расширения перечня личностных предикторов эффективности онлайн-обучения для дальнейшего их изучения. Также следует учесть, что личностные характеристики не только прямо влияют на успешность онлайн-обучения, но и опосредованно, через систему психической регуляции информационно-образовательной деятельности.

Представленные результаты будут полезны для повышения готовности преподавателей к педагогическому управлению онлайн-обучением с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, а также для разработки технологических решений сопровождения онлайн-обучения.

Перспективой данного исследования является изучение наметившихся в ходе анализа результатов личностно-деятельностных характеристик, лежащих в сфере мотивации, эмоций и копинг-поведения в процессе информационно-образовательной деятельности обучающихся в интернет-пространстве.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лызь Н.А., Истратова О.Н. Роль информационно-образовательного интернет-пространства в непрерывном образовании личности // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2019. Т. 11. № 1. С. 33-41. DOI: 10.14529/ped190104
2. Алешигуна Е.А., Ваганова О.И., Кутепов М.М. Проектирование индивидуальных траекторий обучения с использованием онлайн-курсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 185-187.
3. Днепровская Н.В., Шевцова И.В. Открытые образовательные ресурсы: современные перспективы // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 8-9. С. 110-118. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-110-118
4. Клименских М.В., Мальцев А.В., Савельев В.В., Селиванова О.А. Психологические особенности, влияющие на качество исследовательской деятельности слушателей массовых открытых онлайн-курсов (на примере студенческой выборки) // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. № 3 (33). С. 151-158.
5. Бакурадзе А.Б. Дистанционные образовательные технологии глазами студентов и преподавателей технического вуза // Педагогика. 2019. Т. 83. № 9. С. 76-86.
6. Kim R., Olfman L., Ryan T., Eryilmaz E. Leveraging a Personalized System to Improve Self-Directed Learning in Online Educational Environments // Computers & Education. 2014. Vol. 70. Issue 1. P. 150-160. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.08.006
7. Лызь Н.А., Истратова О.Н. Информационно-образовательная деятельность в интернет-пространстве: виды, факторы, риски // Педагогика. 2019. № 4. С. 16-26.
8. Смольянинова Е.Н., Козлова А.А. Анализ условий обучения в высшей школе как факторов, влияющих на выбор абитуриентов // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 186-189.
9. Рацкая Л.К. Дидактическая концепция самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2013.
10. Sim H. Development of an Online Education System for Enhancement of Mentor-Based Self-Directed Learning // International Journal of Advanced Science and Technology. 2018. Vol. 116. P. 167-176.
11. Song D., Bonk C.J. Motivational Factors in Self-Directed Informal Learning from Online Learning Resources // Cogent Education. 2016. Vol. 3. Issue 1. DOI: 10.1080/2331186X.2016.1205838
12. Sumner E. Factors Related to College Students' Self-Directed Learning with Technology // Australasian Journal of Educational Technology. 2018. Vol. 34. Issue 4. P. 29-43. DOI: 10.14742/ajet.3142
13. Walraven, A., Brand-Gruwel, S. & Boshuizen, H. P. Information-problem solving: A review of problems students encounter and instructional solutions. Computers in Human Behavior. 2008. Vol. 24. Issue 3. P. 623-648. DOI: 10.1016/j.chb.2007.01.030
14. Ford, N., Miller, D., Moss, N. The role of individual differences in internet searching: An empirical study // Journal of the American Society for Information Science and Technology. 2001. Vol. 52. Issue 12. P. 1049-1066. DOI: 10.1002/asi.1165
15. Горюнова Л.Н., Круглова М.А., Провоторова Я.А., Цыган В.Н. Стратегии информационного поиска и их взаимосвязь с личностными особенностями студентов // Петербургский психологический журнал. 2013. № 2. С. 1-15.
16. Park M. Multi-dimensional analysis of dynamic human information interaction // Information Research. 2013. Vol. 18. Issue 1. Paper 566. Available at <http://InformationR.net/ir/18-1/paper566.html>
17. Поршнев А.В. Психологические аспекты эффективного использования интернета в образовательных целях // Культурно-историческая психология. 2008. № 3. С. 43-50.
18. Hsiao B., Zhu Y-Q & Chen L-Y. Untangling the relationship between Internet anxiety and Internet identification in students: the role of Internet self-efficacy // Information Research. 2017. Vol. 22. Issue 2. Paper 753. Available at <http://InformationR.net/ir/22-2/paper753.html>
19. Клименских М.В., Лебедева Ю.В., Мальцев А.В., Савельев В.В.

*Психологические факторы эффективного онлайн-обучения студентов // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 312-321. DOI: 10.32744/pse.2019.6.26*

20. Kuzmanović, M., Andjelković Labrović, J., & Nikodijević, A. Designing e-learning environment based on student preferences: conjoint analysis approach // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*. 2019. Vol. 7. Issue 3. P. 37-47. DOI: 10.5937/IJCRSEE1903037K

21. Broadbent J., Poon W.L. Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review // *The Internet and Higher Education*. 2015. Vol. 27. P. 1-13. DOI: 10.1016/j.iheduc.2015.04.007

22. Broadbent, J., Fuller-Tyszkiewicz, M. Profiles in self-regulated learning and their correlates for online and blended learning students // *Educational Technology Research and Development*. 2018. Vol. 66. Issue 6. P. 1435-1455. DOI: 10.1007/s11423-018-9595-9

23. Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., Maldonado, J. J. Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses // *Computers & Education*. 2017. Vol. 104. P. 18-33. DOI: 10.1016/j.compedu.2016.10.001

24. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)». М.: Когито-Центр, 2004.

25. Кузьмина О.В. Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени [Электронный ресурс] // *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* 2011. № 6(20). С. 12. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.11.2019). 0421100116/0071.

26. Kerr M.S., Ryneearson K., Kerr M. C. Student characteristics for online learning success // *The Internet and Higher Education*. 2006. Vol. 9. Iss. 2. P. 91-105. DOI: 10.1016/j.iheduc.2006.03.002

27. Kizilcec R., Schneider E. Motivation as a lens to understand online learners: toward data-driven design with the OLEI scale // *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*. 2015. Vol. 22, Iss. 2. P. 1-24. DOI: 10.1145/2699735

**Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-29-22019**

Статья поступила в редакцию 11.05.2020

Статья принята к публикации 27.11.2020