

И.А. Бакаева
Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия

ИССЛЕДОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Описывается эмпирическое исследование мотивации подростков в условиях применения технологий инициации самостоятельной деятельности в дистанционном образовании. Доказывается, что при компетентном использовании дистанционных технологий изменяются качество и структура учебной мотивации, уровень развития внутренней мотивации учения, как и выраженность направленности мотива на приобретение знаний возрастает в процессе обучения, возрастает и мотивация достижения успеха. Делается вывод о необходимости использования в дистанционном образовании технологий инициаций самостоятельной деятельности в совокупности с коммуникативными технологиями для полноценного развития личности учащихся.

Ключевые слова: учебная мотивация, самостоятельная деятельность, дистанционное образование, технологии, образование, педагоги, учащиеся.

Активное распространение интерактивных технологий образования, в том числе дистанционной формы обучения, происходит повсеместно, охватывая разные уровни образования: высшее и среднее профессиональное, общеобразовательное, дополнительное и дошкольное. При этом тенденции глобализации распространяются в области дистанционного образования, т.е. государственные границы уже не являются границами для получения образования людей из разных стран [1–5]. В общеобразовательной школе дистанционные технологии являются дополнительными при реализации основной программы, для дополнительного образования могут стать и основной технологией [6]. ФГОС основного общего образования приоритетной задачей определяет формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию. Использование дистанционных технологий развивает навыки самостоятельной деятельности уже на ранних этапах обучения [7, 8].

В современных психолого-педагогических исследованиях психологические основы использования информационных технологий вообще и дистанционных технологий в частности представлены недостаточно. Для повсеместного внедрения необходимы научные исследования, обоснования и методические рекомендации как для разработчиков курсов дистанционного образования, так и для учащихся и их родителей по наиболее эффективному использованию данных

технологий без вреда для здоровья и с пользой для образования [9].

В дополнительном образовании основной целью является расширение и углубление знаний учащихся. Основной движущей силой является познавательный интерес и мотивация учения подростков в отсутствие сильного внешнего подкрепления.

Под учебной мотивацией мы понимаем систему побуждений, определяющих активность учащихся и ее направленность на овладение способом действий. Согласно представлениям А.Н. Леонтьева, внутренне заданная «понимаемая» мотивация связана с системой действенных мотивов, определяемых личностным смыслом учащегося. Дистанционное образование в своей основе в большей степени ориентировано на стимульное (внешнее) мотивационное воздействие на учащихся, что может служить причиной снижения учебной мотивации в процессе обучения и прерывания курса обучения подростками. Нам представляется целесообразным в процессе дистанционного обучения подростков включать в курс специальные технологии инициации самостоятельной деятельности, под которыми мы понимаем систему деятельности педагогов и учащихся в образовательном процессе, построенную с целью развития у учащихся самостоятельной деятельности в соответствии с принципами развития познавательной самостоятельности и использующую определенный набор методов (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, В.Т. Фоменко).

Целью нашего исследования было изучение особенностей мотивации учащихся при включении технологий инициации самостоятельной деятельности в дистанционное образование.

Гипотезой выступало положение о том, что учащиеся, регулярно обучающиеся с использованием технологий инициации самостоятельной деятельности в условиях дистанционного образования, имеют более высокую внутреннюю мотивацию учения, иную структуру учебной мотивации. Компетентность педагога в области технологий инициации самостоятельной деятельности влияет на уровень внутренней мотивации учащихся.

Эмпирическое исследование проводилось в 2014/15 учебном году на базе Регионального организационно-методического центра дистанционного образования одаренных детей и очных учебных объединений ГБОУ ДОД РО «Областной центр дополнительного образования детей». В исследовании приняли участие преподаватели и учащиеся центра. Общий объем выборки составил 209 человек: из них 52 преподавателя РОМЦДОД, 157 учащихся Областного центра дополнительного образования детей. Среди педагогов 81 % – преподаватели вузов, 68 % имеют ученую степень кандидата и доктора наук. Среди учащихся 103 респондента – учащиеся РОМЦДОД, обучающиеся дистанционно, 54 учащихся различных очных объединений ОЦДОД, средний возраст 15 лет.

Исследование проводилось в 3 этапа: констатирующий этап – октябрь–ноябрь 2014 г.; формирующий этап – октябрь 2014–апрель 2015 г.; контрольный этап – апрель–май 2015 г.

На первом этапе были выявлены педагоги с различной степенью компетентности и отношения к дистанционным технологиям инициации самостоятельной деятельности с помощью опросника, разработанного И.В. Абакумовой, И.А. Бакаевой, исследующего отношение педагогов к дистанционному обучению учащихся. Обработка результатов производилась с помощью контент-анализа, где единицами анализа выступили когнитивные, эмоциональные (оценочные), поведенческие; были выделены 2 группы педагогов: «Эксперты» – компетентные в теоретическом обосновании технологий самостоятельной деятельности, положительно относящиеся к данным технологиям, активно использующие технологии инициации самостоятельной деятельности в практике; «Со-

мневающиеся» – педагоги, малокомпетентные в теоретическом обосновании технологий самостоятельной деятельности, но при этом амбивалентно относящиеся к использованию данных технологий и ситуативно использующие их в практике. Соответственно под компетентностью в области технологий инициации самостоятельной деятельности мы подразумеваем высокий уровень представлений педагогов о технологиях, положительное отношение к ним, применение этих технологий в своей практической деятельности.

На первом и третьем этапах проводилось психодиагностическое исследование учащихся с помощью пакета психологических методик, куда входили методика диагностики направленности учебной мотивации (Т.Д. Дубовицкая); методика «Направленность на приобретение знаний» (Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова); методика диагностики типа школьной мотивации у старшеклассников (Е. Лепешова); тест-опросник измерения мотивации достижения «Модификация тест-опросника А. Мехрабиана» (адаптация М.Ш. Магомед-Эминова). Статистическая обработка данных проводилась с помощью χ^2 -критерия, U-критерия Манна–Уитни и T-критерия Вилкоксона.

На втором этапе исследования учащиеся обучались по программам дополнительного образования в течение 7 месяцев. В содержательном плане наполнение программ дистанционного обучения и очных объединений совпадает. Курс дополнительного образования составляет четыре часа в неделю и в очной, и в дистанционной форме. В процессе эксперимента учащимися было освоено около 100 учебных часов. Отличие в технологиях обучения и формах подачи материала. Обучение в первой экспериментальной группе проводилось согласно принципам инициирования самостоятельной деятельности: систематичность, последовательность, возрастание уровня сложности, модульность, творческий характер обучения. В курсах педагогов группы «Эксперты» помимо занятий он-лайн взаимодействия с педагогом (видеоконференции) использовались технологии инициации самостоятельной деятельности учащихся: развивающие технологии (технологии работы с текстом, проектная технология, кейс-стади); интерактивные технологии (корпоративное взаимодействие, «мозговой штурм», «дерево решений», игровое моделирование, дискуссия); технологии передачи информации (технологии

аудиовизуальных средств подачи информации, работа с учебной книгой); технологии инициации смыслообразования (креативно-смысловые задачи; проблемное обучение). Формами реализации данных технологий выступали различные задания, семинары, чаты, форумы и другие формы в рамках обучающей среды Moodle. Так, смысловое наполнение различных видов заданий практическими ситуациями для разбора учащимися, создание совместных продуктов творчества в формате семинара вызвали наиболее живой интерес среди учащихся. Педагоги группы «Сомневающиеся» продолжали обучение с помощью традиционных средств: электронной почты, несистематических видеолекций, заданий в форме отработки навыков, например решение задач вопросно-ответной системы по электронной почте. В третьей группе педагогов обучение шло в очной форме по классно-урочной системе с небольшой долей самостоятельной работы учащихся в виде домашних заданий [10].

По результатам опроса педагогов и выделенных впоследствии групп подростков также условно разделили на три группы, из них две экспериментальные группы: первая группа учащихся, обучающихся у педагогов группы «Эксперты», во вторую группу попали учащиеся, обучающиеся у педагогов группы «Сомневающиеся». Третью, контрольную, группу составили учащиеся традиционной очной формы обучения.

Анализ эмпирических данных на этапе констатирующего эксперимента в начале года показал, что уровень развития внутренней мотивации, познавательной мотивации (выраженность мотива направленности на приобретение знаний по Е.П. Ильину) наиболее высокий у учащихся дистанционной формы обучения по сравнению с учащимися традиционной очной формы (табл. 1). Мы связываем это с более высокой внутренней готовностью учащихся дистанционной формы к самостоятельному образованию. В результате проведенного эксперимента обнаружены значимые различия между показателями «уровень развития внутренней учебной мотивации (1-й этап)» и «уровень развития внутренней учебной мотивации (2-й этап)» учащихся дистанционной формы ($U_{эм} = 1048,5$ при $p \leq 0,01$) и между показателями «уровень развития внутренней учебной мотивации (1-й этап)» и «уровень развития внутренней учебной мотивации (2-й этап)» учащихся

очной формы ($U_{эм} = 757,5$ при $p \leq 0,01$). По показателю направленности мотивации достижения в тенденции наблюдается снижение стремления к достижениям учащихся обеих групп. Оценка значимости произошедшего сдвига в критериях учебной мотивации показывает, что наиболее значимые изменения на уровне представленной выборки произошли по критерию «выраженность мотива на приобретение знаний» ($T = -2,068$ при $p = 0,01$).

Для понимания причин снижения внутренней учебной мотивации учащихся дистанционной формы нами проанализированы данные двух экспериментальных групп дистанционного образования (табл. 2).

Мы выяснили, что значимо различаются в этих группах «уровень развития внутренней учебной мотивации (1-й этап)» и «уровень развития внутренней учебной мотивации (2-й этап)» ($U_{эм} = 717,5$ при $p \leq 0,01$) у учащихся 1-й дистанционной группы. По показателю «уровень развития внутренней учебной мотивации (1-й этап)» и «уровень развития внутренней учебной мотивации (2-й этап)» у учащихся 2-й дистанционной группы различия значимые на уровне данной выборки ($U_{эм} = 1055,0$, при $p \leq 0,05$).

При этом качественный анализ результатов показывает, что все показатели мотивации увеличиваются у учащихся 1-й дистанционной группы. Значимый сдвиг в 1-й дистанционной группе наблюдается по показателям «уровень развития внутренней учебной мотивации» ($T = -2,676$ при $p = 0,01$), а также «направленности мотивации достижения» ($T = -3,510$ при $p = 0,01$). Во второй дистанционной группе аналогичная статистика – значимые изменения в процессе эксперимента отмечаются по критериям «уровень развития внутренней учебной мотивации» ($T = -5,299$ при $p = 0,01$), а также «направленности мотивации достижения» ($T = -2,531$ при $p = 0,01$).

Таким образом, делаем вывод, что применение дистанционной технологии при сохранении подхода очного обучения, когда педагог является центром обучения, постоянно внешними стимулами инициирует мыслительную и учебную деятельность учащихся, оказывается неэффективным – из-за нерегулярности воздействия у учащихся происходит снижение уровня внутренней учебной мотивации и мотивации достижения, так как реальных успехов в обучении не наблюдается.

Таблица 1

**Сравнение результатов констатирующего и контрольного эксперимента
в группах дистанционного и очного образования учащихся**

Группа	Уровень развития внутренней учебной мотивации		Выраженность мотива направленности на приобретение знаний		Т-критерий Вилкоксона	Направленность мотивации достижения	
	1-й этап	2-й этап	1-й этап	2-й этап		1-й этап	2-й этап
Учащиеся дистанционной формы	17,21	16,78	10,43	10,50	-2,068 при $p=0,01$	142,15	141,46
Учащиеся очной формы	16,82	17,53	9,82	9,33		145,47	143,13

Таблица 2

**Сравнение результатов констатирующего и контрольного эксперимента
в группах дистанционного и очного образования учащихся**

Группа	Уровень развития внутренней учебной мотивации		Т-критерий Вилкоксона	Выраженность мотива направленности на приобретение знаний		Направленность мотивации достижения		Т-критерий Вилкоксона
	1-й этап	2-й этап		1-й этап	2-й этап	1-й этап	2-й этап	
1-я дистанционная	17,06	17,55	-2,676 при $p=0,01$	10,51	10,77	140,32	144	-3,510 при $p=0,01$
2-я дистанционная	17,57	16,09	-5,299 при $p=0,01$	10,41	10,25	142,35	139,11	-2,531 при $p=0,01$

При этом в дистанционной форме обучения с использованием разнообразных технологий, инициирующих самостоятельную познавательную деятельность учащихся, происходит процесс активного развития всех видов познавательной активности учащихся, которые встраиваются в процесс самостоятельной деятельности, и уровень внутренней учебной мотивации у них повышается. Возрастают и достижения учащихся (результаты конкурсов, олимпиад), что приводит к росту мотивации достижения. Повышается и познавательный интерес. На внутреннюю учебную и познавательную мотивацию оказывает влияние регулярное применение технологий инициации самостоятельной деятельности. Нерегулярное, хаотичное применение различных технологий с приоритетом управляемого учителем процесса обучения в условиях дистанционного образования (т.е. переносом очных форм в дистанционный формат) снижает внутреннюю учебную мотивацию.

Анализ структуры мотивации учащихся, изученной с помощью методики Е. Лепешовой (рис. 1), показывает, что у всех учащихся трех групп преобладает «Мотив осознания социальной необхо-

димости». При этом у учащихся дистанционной формы на втором месте «Мотив самореализации», у учащихся очной формы – «Престижность учебы в семье». То есть для учащихся-дистанционщиков важнее самостоятельный выбор и реализация собственной личности, у учащихся очной формы мотивирующую роль оказывает внешнее окружение. Показатель «Престижность учебы в семье» ($\chi=22,914$, при $\alpha=0,01$) значимо выше у учащихся педагогов «Сомневающихся». Последние места в структуре мотивации практически у всех групп занимает «Внеучебная школьная мотивация» ($\chi=12,263$, при $\alpha=0,01$), что характеризует современных учащихся как целенаправленных личностей, а современную школу как учреждение системы образования, а не развлечения или досуга. У всех групп «влияние семьи» преобладает, на втором месте у учащихся дистанционной формы – «влияние школы», которая зачастую и направляет учеников в Центр дистанционного образования, а у учащихся очной формы – «влияние одноклассников». В целом проведенный анализ позволяет сделать вывод о более сильном влиянии «семейных» мотивов на учащихся очной формы

обучения, т.е. скорее родители устанавливают выбор форм обучения и приоритетов учебы подростка. У подростков дистанционной формы обучения более преобладают «индивидуальные мотивы» и только после идут «семейные» мотивы, следовательно, учащиеся дистанционной формы обучения более самостоятельны в своем выборе и направленности личности. На учащихся этой группы также более значительное влияние оказывает школа, чем на учащихся очной формы обучения (см. рис. 1).

В процессе эксперимента изменилась структура учебной мотивации учащихся. Значимые сдвиги в сторону повышения в процессе эксперимента в группе «Эксперты» произошли по следующим критериям: «Мотив социального одобрения педагогами» ($T = -2,473$ при $p = 0,01$) «Мотив самореализации» ($T = -3,217$ при $p = 0,01$). Во второй группе учащихся педагогов «Сомневающийся» в структуре мотивации снизилась роль «Мотивации достижения» ($T = -2,53$ при $p = 0,01$) и «Мотивации общения» ($T = -2,53$ при $p = 0,01$). В третьей группе очного обучения никаких значимых сдвигов не произошло.

Эти данные позволяют сделать вывод, что обучение в дистанционной форме само по себе несет роль фактора, развивающего внутренний

познавательный интерес, при этом значимость учения со стороны учеников в то же время способствует увеличению значимости учения в семье и порождает как бы вторичную мотивацию со стороны родителей.

В третьей группе учащихся очной формы обучения структурных изменений в мотивационной сфере не произошло. То есть очное обучение с традиционным приоритетом классно-урочной системы и ведущей деятельности учителя в учении не вызывает значимых преобразований в ценностно-мотивационной сфере, а является внешним фактором развития. Если анализировать саму структуру мотивации учащихся очной формы, можно заметить, что на втором месте стоит «Престижность учебы в семье» и только потом «Познавательный интерес», т.е. интерес родителей к учебным успехам детей оказывается важнее при выборе формы обучения.

По интегральным показателям влияния семьи, школы, одноклассников все показатели остались прежними, так как эти структуры более стабильные.

Подведем итоги. Гипотеза исследования о влиянии технологий инициации самостоятельной деятельности на уровень внутренней мотивации учащихся подтвердилась. Гипотеза о влиянии

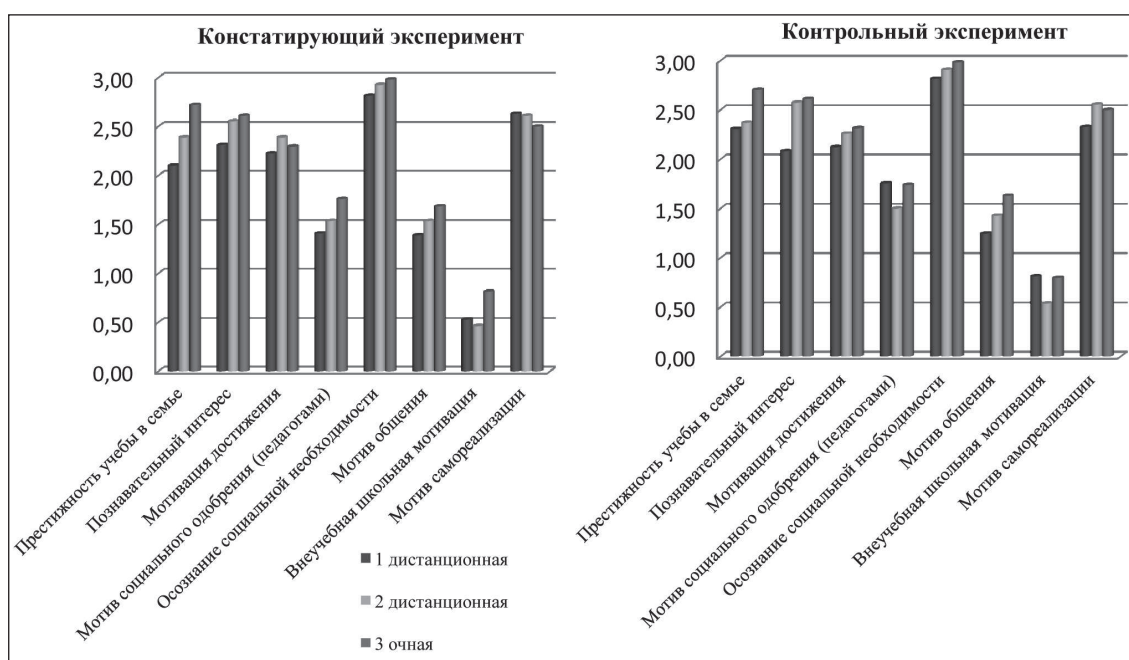


Рис. 1. Структура учебной мотивации учащихся (по методике Е. Лепешевой)

компетентности педагога на мотивацию учения учащихся также подтвердилась. Использование технологий дистанционного образования оказывает влияние на уровень внутренней мотивации учения и выраженность мотива направленности на приобретение знаний, следовательно, меняется внутренняя сущность познавательной мотивации, изменяется личностный смысл учения для школьника, приобретаются иные личностные смыслы учения, это оказывает влияние на повышение компетентности в области самообразования.

Изменение структуры учебной мотивации показывает, что у учащихся дистанционной формы обучения преобладают индивидуальные мотивы, менее представлены мотивы, связанные с семьей и родителями, т.е. учащиеся дистанционной формы обучения более самостоятельны в своем выборе и направленности личности. При этом в процессе обучения повышается значимость учения в семье, что положительно сказывается на успехах ребенка и порождает как бы вторичную мотивацию учения.

Важна тенденция к снижению мотивации общения у учащихся дистанционной формы как при регулярном применении технологий самостоятельной деятельности, так и при эпизодическом. Считаем, что эта тенденция является естественным следствием индивидуального подхода к обучению в дистанционной форме. Но при этом в общей ситуации развития подростка несет негативную роль, так как противоречит ведущей деятельности в данном возрасте. Соответственно при построении курса дистанционного образования необходимо использовать разнообразные технологии (интерактивные лекции, презентации, гиперссылки, вики-технологии и др.), сочетая как самостоятельную деятельность, так и информационно-коммуникативные технологии (например, видеоконференции, чаты, форумы и др.) для взаимодействия как педагога и ученика, так и учащихся между собой.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: Изд-во МЭСИ, 1999. – 196 с.
2. Волженина Н.В. Организация самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения: учеб. пособие. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2008. – 59 с.
3. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / М.Б. Лебедева, С.В. Агапонов, М.А. Горюнова и др.; под общ. ред. М.Б. Лебе-

девой. – СПб.: БХВ-Петербург, 2010. – 336 с.: ил. + CD-ROM – (ИиИКТ) // <http://www.kineo.com/resources/top-tips/>

4. The World in. 2011 ICTFaCTs and Figures // <http://www.itu.int/ITU-D/ict/facts/2011/material/ICTFactsFigures2011.pdf> [30.01.2012].

5. Quality models in online and open education around the globe: State of the art and recommendations // Ebba Ossiannilsson, Keith Williams, Anthony F. Camilleri, and Mark Brown, coordinated by EADTU. – Oslo, Norway. – May 2015 // <http://icde.org/admin/filestore/Resources/Reports/ICDEQualitymodelsappendices2.pdf>

6. Кочарян Н.Б. Проблема формирования мотивации самостоятельной работы школьников подросткового возраста // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по материалам XXXIX Междунар. науч.-практ. конф. – № 4 (39), ч. I. – Новосибирск, 2014. – 172 с.

7. Абакумова И.В., Фоменко В.Т. Дидактический стандарт как метатехнология современного образования // Российский психологический журнал. – М.: КРЕДО, 2012. – Т. 9, № 1. – С. 44–55.

8. Михайлюк Е.Б., Шевырева Е.Г. Применение компетентностного подхода к обучающим технологиям в образовательной среде // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. – 2015. – С. 75–78.

9. Алькова Л. Формирование самообразовательной компетенции студентов вуза: результаты экспериментальной работы // Открытое и дистанционное образование. – 2014. – № 4(56). – С. 5–11.

10. Бакаева И.А. Психологические особенности инициации самостоятельной деятельности подростков в условиях дистанционного образования: дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2016. – 191 с.

Bakaeva I.A.

Southern Federal University,
Rostov-on-Don, Russia

STUDY OF ACADEMIC MOTIVATION OF ADOLESCENTS IN DISTANCE EDUCATION

Keywords: learning motivation, independent activity, distance education, distance technology, education, teachers, students.

The article discusses main psychological problems of distance education for adolescents. It is proposed to study the motivation of teenagers being taught remotely and to compare them with those who study full-time. The authorial questionnaire by I.V. Abakumova, I.A. Bakaeva is presented for study the teachers' attitude to distance education technologies. It also describes a set of psychodiagnostic research tools for study academic motivation of adolescents. The experimental group of distance form was divided into 3 subgroups, according to the level of teachers' competence in

distance technology and their relation to the latter; the control group consisted of students of full-time additional education.

The result analyses of the ascertain and control experiments show that in general the level of students' internal motivation for learning has decreased in the group of distant education, but it has significantly increased among students who are taught by competent teachers, that is those students who actively mastered the tasks developing independent cognitive activity; the students of the control group showed increased index. Tendency of motivation for knowledge acquisition grew in students of distance education, and decreased in those of full-time. In the course of the experiment it was observed a decrease of general motivation for achieving success, while the motivation for avoiding failure was increased in both groups the experimental and control. However, the students of competent teachers showed an increase in motivation for success achievement.

Analysis of changes in the structure of students' motivation in the experiment group shows the increase of role in "Educational prestige in the family", "Motive of social approval (by parents)", "Fear of punishment by the family," and the decrease of role in "Motivation of communication" in distance education students. The control group did not show any change in the structure of motivation as well as the group of incompetent teachers in distance education.

The article draws a conclusion about a significance of differences in academic motivation in adolescents of distant and full-time forms of education. It is specified that active use of technology for initiation of independent activity has positive effect on the level of inner motivation for study and acquiring knowledge that proves the fact of students' self-education development. The author proposes to rely on psychological and pedagogical features of different groups of students in organizing

distance education. The author recommends to use the approved technology with various forms of activities, using efficiently the methods of initiation of independent activity as well as communication technology to develop various students' competencies.

REFERENCES

1. Andreev A.A., Soldatkin V.I. Distancionnoe obuchenie: sushhnost', tehnologija, organizacija. – M.: Izd-vo MJeSI, 1999. – 196 s.
2. Volzhenina N.V. Organizacija samostojatel'noj raboty studentov v processe distancionnogo obuchenija: ucheb. posobie. – Barnaul : Izd-vo Alt. un-ta, 2008. – 59 s.
3. *Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii: proektirovanie i realizacija uchebnyh kursov* / M.B. Lebedeva, S.V. Agaponov, M.A. Gorjunova i dr. / pod obshh. red. M.B. Lebedevoj. – SPb.: BHV-Peterburg, 2010. – 336 s.: il. + CD-ROM – (liKT) // <http://www.kineo.com/resources/top-tips/>
4. *The World in. 2011 ICTFaCTs and Figures* // <http://www.itu.int/ITU-D/ict/facts/2011/material/ICTFactsFigures2011.pdf> [30.01.2012].
5. *Quality models in online and open education around the globe: State of the art and recommendations* // Ebba Ossianilsson, Keith Williams, Anthony F. Camilleri, and Mark Brown, coordinated by EADTU. – Oslo, Norway. – May 2015 // <http://icde.org/admin/filestore/Resources/Reports/ICDEQualitymodelsappendices2.pdf>
6. Kocharjan N.B. Problema formirovanija motivacii samostojatel'noj raboty shkol'nikov podrozkovogo vozrasta // *Lichnost', sem'ja i obshhestvo: voprosy pedagogiki i psihologii*: sb. st. po materialam XXXII Mezhduunar. nauch.-prakt. konf. – № 4 (39), ch. I. – Novosibirsk, 2014. – 172 s.
7. Abakumova I.V., Fomenko V.T. Didakticheskij standart kak metatehnologija sovremennogo obrazovanija // *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*. – M.: KREDO, 2012. – T. 9, № 1. – S. 44–55.
8. Mihajljuk E.B., Shevyreva E.G. Primenenie kompetentnostnogo podhoda k obuchajushhim tehnologijam v obrazovatel'noj srede // *Teoreticheskie i prakticheskie aspekty psihologii i pedagogiki*: sb. st. mezhduunar. nauch.-prakt. konf. – 2015. – S. 75–78.
9. Al'kova L. Formirovanie samoobrazovatel'noj kompetencii studentov vuza: rezul'taty jeksperimental'noj raboty // *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie*. – 2014. – № 4(56). – S. 5–11.
10. Bakaeva I.A. Psihologicheskie osobennosti iniciacii samostojatel'noj dejatel'nosti podrozkov v uslovijah distancionnogo obrazovanija: dis. ... kand. psihol. nauk. – Rostov n/D, 2016. – 191 s.