

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского»

На правах рукописи

АФАНАСЬЕВА Алла Сергеевна

**СОДЕРЖАНИЕ И СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОЙ
ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ**

Специальность 19.00.07 - педагогическая психология

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук,
доцент Карпова Елена Викторовна

Ярославль 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ	15
1.1. Основные положения психологии мотивации	15
1.2. Актуальные вопросы и направления разработки проблемы мотивации учебной деятельности	29
1.3. Взаимосвязь различных форм обучения и психического развития студентов	54
1.4. Выводы по главе	74
ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕДУРЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	76
2.1. Методологические основы организации исследования	76
2.2. Характеристика процедуры исследования	79
2.3. Описание методик исследования	84
2.4. Методы обработки результатов	87
2.5. Выводы по главе	91
ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И СПЕЦИФИКИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ	93
3.1. Исследование влияния формы организации учебного процесса на учебную мотивацию, мотивацию достижения и саморегуляцию студентов	93
3.2. Тип дидактической ситуации как детерминанта особенностей мотивации учебной деятельности и саморегуляции студентов	100
3.3. Направленность мотивации личности как детерминанта выбора формы учебной деятельности	121
3.4. Обоснование и внедрение специальной организации активизации субъект- субъектных отношений дистанционной формы обучения	124
3.5. Выводы по главе	134
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	136
ЛИТЕРАТУРА	142
ПРИЛОЖЕНИЯ	168

Приложение 1. Суммы рангов каждой группы студентов по компонентам мотивации достижения	169
Приложение 2. Суммы рангов каждой группы студентов по стилям саморегуляции	170
Приложение 3. Функции распределения переменных психологических параметров по каждой исследуемой группе студентов	171
Приложение 4. Расчет матрицы интеркорреляций по каждой группе испытуемых	174

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современной педагогической психологии проблема мотивации учебной деятельности признана одной из самых значимых. Мотивация учебной деятельности рассматривается в качестве основного фактора успешного достижения основных целей учебной деятельности. Система учебной деятельности и построение учебного процесса по единым организационным шаблонам на практике в недостаточной степени ориентированы на индивидуальные психологические особенности личности обучающегося, мало учитывает взаимосвязь формы обучения как внешнего фактора с внутренними факторами – учебной мотивацией, детерминирующей деятельность студента и стимулирующей его активность.

Гораздо более молодым, но также востребованным и перспективным направлением является особый вид обучения с применением дистанционных образовательных технологий. По своей сути такой вид обучения – это организованная и в большей степени самостоятельная деятельность обучающихся по освоению новой области знаний и применению их на практике. Многочисленные реформы в системе отечественного образования свидетельствуют о том, что любые изменения социально-экономической, политической ситуации в стране, изменения общественных отношений каждый раз диктуют в соответствии с новыми потребностями общества пересмотр целей и задач педагогической системы – социальной системы управления, призванной решать задачи для достижения образовательной цели. При этом уровень развития педагогических систем должен соответствовать уровню развития производительных сил общества и отражаться в определенном типе субъект-субъектного взаимодействия в учебном процессе.

Одним из наиболее перспективных направлений реформирования и развития высшего образования является, как известно, все более полное распространение дистанционных форм обучения. Вместе с тем, наряду с очевидными преимуществами данная форма обуславливает возникновение новых проблем и трудностей как теоретического, так и практического плана. В частности, со всей остротой встает вопрос о том, каким образом и по каким конкретным направлениям она может воздействовать на мотивационную сферу обучающихся? Какие трансформации она провоцирует в плане степени активности и самостоятельности обучающихся, и как она влияет на организацию их учебной деятельности и на ее психическую регуляцию? Это тем более важно, что вся практика образования, построенного на основе традиционного вузовского обучения, свиде-

тельствует о его недостаточной эффективности в плане сформированности у студентов готовности к последующему самообразованию, творческому саморазвитию, профессиональному и личностному самосовершенствованию.

Изменяются цели образования – от получения знаний к развитию личности, овладению технологиями саморазвития. Обязательными результатами обучения становятся умение принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях, формирование личностных ориентаций, творческая, преобразующая деятельность, способность к самообучению, саморазвитие, личностный рост. В этой связи становится очевидным, что назрела необходимость перехода от субъект-объектной модели управления учебной деятельностью к субъект-субъектным формам организации учебного процесса (перевод обучающегося из позиции объекта педагогических воздействий в позицию субъекта управления собственной учебной деятельностью по достижению образовательных результатов).

Учебная деятельность с применением компьютерных образовательных технологий, в отличие от традиционных вузовских форм и методов обучения, строится на основе новейших технических возможностей и не предполагает непосредственного контакта преподавателей со студентами, обеспечивая последним возможность обучаться, не посещая учебного заведения. Необходимо отметить, что на сегодняшний день еще фактически нет серьезных теоретических обобщений и классификаций дидактических форм, в которых взаимодействие участников учебного процесса опосредовано средствами информатизации и телекоммуникаций.

При характеристике общего состояния проблемы исследования, а также его предметной сферы необходимо, на наш взгляд, сделать пояснения терминологического плана. Эта необходимость обусловлена понятийной неоднозначностью и различными трактовками самих категорий субъекта и объекта, связанной с их очень высокой степенью сложности. Как известно, в психологии существует целый ряд несовпадающих друг с другом подходов к их интерпретации, а также к тому, каким образом трактовать их не только по отдельности, но и их взаимодействия. В этом плане, как известно, в психологии общепринятой является дифференциация, предполагающая выделение двух типов ситуаций такого взаимодействия - субъект-объектных и субъект-субъектных ситуаций. При этом основным дифференцирующим признаком указанных типов, который был сформулирован достаточно давно и восходит к известному разделению ситуаций, осу-

ществленному Дж. Фон Нейманом и О. Моргенштерном (на ситуации «игры с природой» и «рефлексивные» игры) является следующий критерий. В субъект-объектных ситуациях сам субъект взаимодействует лишь с такими сущностями, которые носят характер объективных, то есть не включают в свой состав других людей - субъектов. В субъект-субъектных же ситуациях он, наоборот, взаимодействует с такими сущностями, которые являются для него порядковыми ему самому, то есть также с субъектами, с другими людьми. Как показывают многочисленные исследования, поведение в этих типах ситуаций, также как и многие закономерности собственно психологического плана, являются различными. Таким образом, указанная дифференциация является основной, главной. И именно ее мы будем придерживаться в нашей работе.

Вместе с тем, терминологическая и концептуальная сложность использования данных понятий связана с еще одним обстоятельством, которое также необходимо пояснить. В ситуациях субъект-объектного типа и именно по отношению к образовательной деятельности степень субъектности самого обучающегося не только не снижается, а наоборот, существенно возрастает. Это объясняется тем, что в ситуациях отсутствия актуального взаимодействия и постоянного контроля со стороны преподавателя, обучающийся ставится перед необходимостью существенной активизации своего собственного потенциала субъектности. Он должен многое делать сам, без руководящих и контролирующих воздействий со стороны преподавателя, вне контакта с ним. И, наоборот, в субъект-субъектных ситуациях необходимость в этом представлена не в столь выраженном виде.

В связи с этим, еще большую актуальность приобретает проблема мотивации учебной деятельности, которая по праву считается одной из ключевых в современной педагогической психологии, поскольку мотивация выступает в качестве основного фактора для успешного достижения целей обучения, учебной деятельности.

Психологические особенности мотивации учения студентов традиционных форм изучены в достаточной степени. Влияние учебной мотивации на дистанционное обучение до сих пор остается малоисследованным. На данный момент не существует фундаментальных публикаций по выявлению особенностей учебной мотивации у студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий. В диссертации сделана попытка восполнить существующие пробелы.

Теоретико-методологические вопросы дистанционного образования рассматриваются в работах отечественных исследователей (А.А. Андреев, А.А. Ахаян, Г.Н. Бутырин, Е.В. Власов, В.Г. Домрачев, В.М. Данильченко, В.Е. Кадочкина, М.П. Карпенко, А.А. Кашаев, В.Г. Кинелев, О.А. Лавров, В.А. Либин-Левава, С.Л. Лобачев, М.И. Нежурина, О.П. Околелов, Е.С. Полат, В.И. Солдаткин, И.В. Тихомирова, А.В. Хуторской) и зарубежных (Р. Деллинг, Дж. Даниел, Д. Киган, М. Мур, О. Петере, Б. Холмберг).

Активная роль в проведении научных исследований и внедрении в практику основных положений технологий дистанционного образования, разработке понятийно-терминологического аппарата принадлежит отечественным ученым (С.В. Богданова, В.А. Самойлов, В.П. Тихомиров и другие).

Необходимость применения компьютерных технологий в вузовском обучении отмечают следующие отечественные и зарубежные специалисты А.А. Абдукадыров, Г.Н. Александров, Ю.С. Брановский, И.Е. Вострокнутов, А.И. Галкина, Т. Гергей, Б.С. Гершунский, С.Р. Доманова, А.П. Ершов, Д. Лауриллард, Е.И. Машбиц, В.Н. Монахов, П. Рамсен, Т.А. Сергеева, А.Э. Симановский, П. Скримшоу, В.Ф. Фрейман, М.С. Чванова и другие.

Мотивацию студентов в период их обучения в вузах изучали А.А. Вербицкий, Т.И. Евменова, Н.В. Кузьмина, Ю.П. Платонов, Л.Б. Юшкова, В.А. Якунин и другие ученые. Мотивацию и целеобразование как ведущие компоненты деятельности рассматривали В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и другие исследователи. Проблемы системогенеза учебной деятельности изучали Н.П. Ансимова, Е.В. Карпова, Н.В. Нижегородцева, Ю.П. Поваренков. Однако, несмотря на ряд исследований, появившихся в последнее время по проблемам мотивации (В.А. Иванников, Е.П. Ильин, Е.В. Карпова, Д.А. Леонтьев и другие), вопрос о специфике содержания и степени развития учебной мотивации студентов дистанционной формы обучения изучен явно недостаточно.

Таким образом, высокая теоретическая и практическая значимость проблемы мотивации учебной деятельности в условиях дистанционной формы обучения в сочетании с явно недостаточным уровнем разработанности целого ряда ключевых аспектов обуславливает очевидную актуальность ее дальнейшей разработки.

Исходя из вышесказанного, основная **цель** работы заключается в выявлении содержания и специфики мотивации учебной деятельности студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий.

Данная цель была конкретизирована в следующих **задачах**:

1. Провести теоретический анализ литературы по проблематике исследования, уточнить понятийно-терминологический аппарат работы.
2. Рассмотреть методологические принципы исследования, обосновать методики исследования, процедуру его организации и способы обработки.
3. Исследовать влияние формы организации учебного процесса на учебную мотивацию, мотивацию достижения и саморегуляцию студентов.
4. Провести сравнительный анализ различий мотивации учебной деятельности, мотивации достижения и саморегуляции студентов по субъект-субъектному типу (очная, заочная формы) и субъект-объектному типу (дистанционная форма).

Объектом исследования выступила мотивация учебной деятельности студентов вуза.

Предметом исследования явились специфика и содержание мотивации учебной деятельности студентов в зависимости от формы организации обучения.

Общая **гипотеза** исследования заключается в предположении, что существуют значимые и комплексные различия в мотивации учебной деятельности у студентов традиционной и дистанционной форм обучения. Данная общая гипотеза конкретизировалась в следующих частных гипотезах:

1. Различия в мотивации учебной деятельности студентов в условиях разных форм организации учебного процесса носят не только значимый, но и закономерный характер.
2. Среди всего комплекса факторов детерминационного влияния форм организации учебного процесса важнейшим и определяющим фактором являются различия в общем принципе организации самой учебной деятельности – ее принадлежность либо к субъект-субъектному (очная, заочная форма), либо к субъект-объектному (дистанционная форма) типу.

Методологическую основу исследования составили деятельностный подход к трактовке и изучению мотивации (В.Г. Асеев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); системный подход к анализу психических явлений (Б.Ф. Ломов, А.В. Карпов, В.Н. Садовский, В.Д. Шадриков); принцип развития (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубин-

штейн); теории учебной деятельности (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин) и деятельности учения (И.И. Ильясов); положения о мотивационно-смысловых образованиях (Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев, Ю.М. Орлов, Б.А. Сосновский); концепции мотивации учения (Л.И. Божович, А.К. Маркова, В.Э. Мильман); структурно-уровневый подход к изучению мотивации учебной деятельности (Е.В. Карпова); основные принципы экспериментальной психологии (В.Н. Дружинин, А.В. Карпов).

Теоретическую основу исследования составили: работы отечественных исследователей (А.А. Андреев, А.А. Ахаян, Г.Н. Бутырин, Е.В. Власов, В.Г. Домрачев, В.М. Данильченко, В.Е. Кадочкина, М.И. Каргин, М.П. Карпенко, А.А. Кашаев, М.М. Кашапов, В.Г. Кинелев, О.А. Лавров, В.А. Либин-Левава, С.Л. Лобачев, М.И. Нежурина, О.П. Околелов, Е.С. Полат, В.И. Солдаткин, И.В. Тихомирова, А.С. Турчин, А.В. Хуторской) и зарубежных (Р. Деллинг, Дж. Даниел, Д. Киган, М. Мур, О. Петере, Б. Холмберг). Необходимость применения компьютерных технологий в вузовском обучении отмечают следующие отечественные и зарубежные специалисты: А.А. Абдукадыров, Г.Н. Александров, Ю.С. Брановский, И.Е. Вострокнутов, А.И. Галкина, Т. Гергей, Б.С. Гершунский, С.Р. Доманова, А.П. Ершов, Д. Лауриллард, Е.И. Машбиц, В.Н. Монахов, П. Рамсен, Т.А. Сергеева, П. Скримшоу, В.Ф. Фрейман, М.С. Чванова и другие.

Методы исследования включали три группы. Первая группа – общенаучные методы: анализ, обобщение научных трудов отечественных и зарубежных авторов по проблеме исследования. Вторая группа - исследовательские методы, включая психодиагностические: лонгитюдный метод, методика АМІ опросник мотиваций достижения – Н. Schuler, G. Thornton, A. Frintrup и R. Mueller-Hanson «Achievement Motivation Inventory (АМІ)», методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой), методика «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной, методика «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, тест-опросник «Мотивация надежды на успех», разработанный А.А. Реаном. Третья группа - математико-статистические: методы непараметрической статистики: проверка нормальности распределения, определение достоверности и значимости различий полученных результатов по U-критерию Манна-Уитни, корреляционный анализ с использованием ранговой корреляции Спирмена, критерий Краскела – Уоллиса, дисперсионный анализ, метод кластерного анализа, метод вычисления матриц интеркорреляций, построение структу-

рограммы (коррелограммы), метод определения индексов структурной организации (А.В. Карпов).

Эмпирическая база и этапы исследования. Общая выборка составила 220 испытуемых-студентов со второго по пятый курс заочной, очной форм обучения и обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Исследование проводилось с 2011 по 2015 гг. на базе Автономной некоммерческой организации высшего образования «Российский новый университет» (АНО ВО «РосНОУ»).

Первый этап был посвящен анализу и обобщению научной литературы по проблеме исследования, а также подбору адекватных целям и задачам методов и методик исследования, их апробации. На втором этапе было организовано эмпирическое исследование, на третьем осуществлялась обработка и интерпретация полученных результатов, оформление диссертации, подготовка автореферата.

Достоверность результатов обеспечивались всесторонним анализом проблемы при определении исходных теоретико-методологических принципов, применением специально скомплектованной батареи взаимодополняющих и взаимоверифицирующих методик, которые адекватны цели, задачам, гипотезе исследования, применением методов математической статистики, а также количественным анализом эмпирического материала, его качественной интерпретацией и необходимым для проверки справедливости гипотез объемом эмпирической выборки.

Положения, выносимые на защиту:

1. Форма организации учебного процесса в вузе является комплексной детерминантой, оказывающей значимое и многоплановое влияние на основные параметры организации мотивации учебной деятельности. Данное влияние осуществляется одновременно как на аналитическом, так и на структурном уровне. Первый тип влияния состоит в том, что различия в формах организации обучения детерминируют значимые различия отдельных мотивов учения. Второй тип влияния заключается в значимых различиях общей организации мотивов учения при различных формах учебного процесса.

2. Важнейшим фактором, определяющим различия во влиянии форм организации обучения на мотивацию учебной деятельности являются различия в общем принципе организации ситуаций взаимодействия студентов и педагогов в самой учебной деятельности – ее принадлежность либо к субъект-субъектному (очная, заочная форма), либо к субъект-объектному (дистанционная форма) типу. В связи с этим, можно констатиро-

вать существование закономерности, согласно которой не только мотивация влияет на деятельность, но и деятельность и условия ее реализации оказывают активное детерминирующее влияние на мотивационную сферу личности в учебной деятельности.

3. Субъект-субъектный характер общей организации обучения положительно влияет на основные параметры мотивации учебной деятельности – как на степень развития основных мотивов учения, так на структурную организацию мотивационной сферы личности студентов.

4. Степень развития саморегуляции студентов в процессе реализации ими учебной деятельности отрицательно и значимо связана с мерой выраженности субъект-субъектного характера общей организации обучения, а также типа доминирующей ситуации взаимодействия студентов с преподавателем.

5. Выявленные в работе закономерности являются достаточным условием для разработки на их основе специальной формы дистанционного обучения, направленной на активизацию субъект-субъектных отношений между студентами; студентами и преподавателем.

Научная новизна. Впервые осуществлено конкретно-эмпирическое исследование различий мотивации учебной деятельности, мотивации достижения и саморегуляции студентов различных форм обучения по субъект-субъектному типу (очная, заочная формы), и субъект-объектному типу (дистанционная форма), в результате чего раскрыта специфика и содержание структурной организации учебной мотивации у студентов разных форм обучения, состоящая в ее комплексном и многоаспектном характере.

Впервые установлено также, что не только мотивация влияет на деятельность, но и деятельность и условия ее реализации оказывают активное детерминационное влияние на мотивационную сферу личности в учебной деятельности. Это влияние осуществляется как на аналитическом (уровне отдельных мотивов), так и на структурном уровне (в плане общей структурной организации мотивационной сферы).

Установлено, что существует и закономерная связь, заключающаяся в том, что не только формы обучения влияют на содержание и специфику мотивации учебной деятельности, но и общая направленность мотивации личности значимо влияет на выбор форм обучения.

Впервые выявлена и проинтерпретирована новая в научном отношении закономерность, согласно которой, чем более выражен субъект-субъектный характер общей орга-

низации обучения, а также типа доминирующей ситуации взаимодействия студентов с преподавателем, тем более развитой и совершенной является структурная организация мотивации учебной деятельности.

Обнаружена и еще одна не описанная ранее закономерность, состоящая в том, что уровень саморегуляции студентов в процессе реализации ими учебной деятельности отрицательно и значимо связан с возрастанием меры выраженности субъект-объектного характера организации обучения.

Впервые установлено также, что субъект-объектная организация учебной деятельности существенно повышает степень субъектности самих обучающихся за счет активизации их собственного личностного потенциала.

Установлен новый в научном отношении факт, состоящий в том, что специальная организация дистанционного обучения, направленная на активизацию субъект-субъектных отношений между студентами; студентами и преподавателем, позитивно влияет не только на уровневые параметры основных мотивов учебной деятельности, но и на их общую структурную организацию.

Теоретическая значимость работы. Внесен определенный вклад в разработку теоретических проблем психологии учебной мотивации, заключающийся в следующем. Во-первых, эмпирически доказано и теоретически объяснено положение о том, что форма организации учебного процесса в вузе является комплексной детерминантой, оказывающей значимое и многоплановое влияние на основные параметры организации мотивации учебной деятельности. Во-вторых, вскрыта принципиальная общность (инвариантность) характера детерминационного влияния, которое осуществляется одновременно как на аналитическом, так и на структурном уровне, что также углубляет существующие теоретические представления об учебной мотивации, саморегуляции и мотивации достижения студентов разных форм обучения. В-третьих, обнаружено различие во влиянии форм организации обучения на мотивацию учебной деятельности в зависимости от ее принадлежности либо по субъект-субъектному (очная, заочная форма), либо субъект-объектному (дистанционная форма) типу. В-четвертых, уточнены и дополнены представления о содержании понятия структурной организации учебной мотивации студентов в условиях дистанционного обучения. Полученные эмпирические данные расширяют, обогащают и уточняют существующие теоретические положения об учебной мотивации, ее специфике, содержании и структурной организации у студентов дистан-

ционной формы обучения. Выявленная специфика взаимосвязей содействуют более полному теоретическому осмыслению реальной сложности и многоуровневости специфики содержания и организации учебной мотивации в целом.

Практическая значимость работы определяется тремя основными положениями.

Во-первых, поскольку в ней получен и теоретически объяснен ряд не описанных до настоящего времени закономерностей, ее результаты могут использоваться в исследовательской практике решения других психологических проблем.

Во-вторых, обнаружением конкретной закономерности, состоящей в следующем: не только формы обучения влияют на содержание и специфику мотивации учебной деятельности, но и общая направленность мотивации личности значимо влияет на выбор форм обучения.

В-третьих, полученные эмпирические материалы предоставляют возможность профессиональным психологам-практикам, работающим в высшем учебном заведении, достаточно оперативно решать целый блок конкретных задач, связанных с мотивацией учебной деятельности студентов дистанционной формы обучения.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Положения, отраженные в диссертационной работе, соответствуют формуле специальности 19.00.07 – «Педагогическая психология»: «Исследование психологических фактов, механизмов, закономерностей учебной деятельности и действия ее индивидуальных или коллективных субъектов» и пункту 4 – «Психологические особенности обучающихся как субъектов учебной деятельности».

Апробация результатов исследования. Основные положения и результаты исследования были представлены на международных, всероссийских и региональных научных конференциях, в том числе: «Качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения». – X Международная научно-практическая конференция 5 декабря 2008 г. (г. Москва); Всероссийская молодежная научная конференция «Много голосов – один мир» – Ярославль, 2012 г.; Всероссийская научная конференция (с иностранным участием) МГУ им. М.В. Ломоносова – Москва 30 мая – 1 июня 2013 г.; «Педагогика и психология, культура и искусство: проблемы общего и специального гуманитарного образования». – VII Международная научно-практическая конференция – БГУКИ, РосНОУ – декабрь 2013 г., Международная научно-практическая конференция «Инновационный потенциал науки и образования Казахстана в условиях современных

вызовов и глобализации общества – ЖГУ им. И. Жангусурова – 28-29 октября 2016 г. (г. Талдыкорган), Международная научно-практическая заочная конференция «Формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного профиля в условиях непрерывного образования» – октябрь 2016 г. (г. Ярославль), Шестая Всероссийская интернет-конференция «Реализация стандартов второго поколения в школе: Проблемы и перспективы» – октябрь-декабрь 2016 г. (г. Ярославль), Международная заочная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании – февраль-апрель 2017 г. (Ярославль – Минск).

Результаты исследования обсуждены и одобрены на заседании методологического семинара при диссертационном совете Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова (2016-2017 гг.), на заседаниях Ученого Совета факультета психологии и педагогики АНО ВО «РосНОУ» – Климовского филиала Московской области, на расширенных заседаниях кафедры психолого-педагогического образования АНО ВО «РосНОУ» (2015-2016 гг.), на методологических семинарах в лаборатории профессионального и личностного развития ЯГУ им. П.Г. Демидова (2010– 2016 гг.). Диссертация была обсуждена на кафедре педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К.Д. Ушинского и рекомендована к защите (2017 г.).

Практические результаты исследования внедрены в ряд учебных курсов по дисциплинам: педагогическая психология, конфликтология, общая и экспериментальная и возрастная психология – факультета психолого-педагогического образования Климовского филиала АНО ВО «РосНОУ», а так же филиалов Российского нового университета в г. Елец и г. Ступино (кафедра психологии и педагогики).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, выводов, библиографического списка и приложений. Общий объем диссертации составляет 179 с. Список литературы включает 316 наименований, из них 54 на иностранных языках. Текст содержит 21 таблицу, 8 рисунков и 4 приложения.

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

1.1. Основные положения психологии мотивации

Феномен мотивации с давних времен и по настоящее время привлекает внимание исследователей. Точка зрения на происхождение мотивации в процессе развития человечества неоднократно менялась и зависела от уровня развития науки в тот или иной исторический период. Отдельные подходы к изучению проблемы мотивации поведения человека прослеживаются еще в работах древних философов. В настоящее время насчитывается несколько десятков разнообразных концепций и теорий, посвященных мотивам, мотивации и направленности личности. Некоторые из них в определенной мере близки друг к другу и имеют ряд общих положений (например, концепции, представленные в трудах Д. Аткинсона, Дж. Келли, Д. Макклелланда, Дж. Роттера, Х. Хекхаузена и других). Однако полного единства взглядов ученых на этот феномен не существует, как и не существует единой универсальной теории мотивации. Несмотря на то, что проблемой мотивации в течение довольно длительного периода занимаются как зарубежные, так и отечественные представители различных областей науки и научных школ (психологи, педагоги, социологи, биологи), она до сих пор остаётся одной из самых сложных. В определенной степени объяснены лишь некоторые феномены мотивации, но не на все вопросы есть ответы.

Детерминанты поведения привлекли внимание ученых еще во времена Демокрита, источники человеческой активности были объектом внимания Т. Гоббса, Р. Декарта, Б. Спинозы и других известных философов. Более широкое изучение мотивации начинается в XV в. в эпоху распространения идей гедонизма, в которых детерминантами поведения признавались стремление к удовольствию и избегание неудовольствия как заложенные в природе человека. К концу XVII в. цель поведения рассматривается как стремление к «балансу, равновесию между удовольствием и неудовольствием» [43, с.24].

В XIX в., опираясь на эволюционную теорию Ч. Дарвина, И.П. Павлов основал линию психологии активации, что дало начало развитию концепции бихевиоризма. В основе этой концепции лежит биологизаторский подход к объяснению поведения человека. Основоположник бихевиоризма Дж. Уотсон выделял две формы поведения – внешнюю и внутреннюю, связанные между собой стимулом и реакцией. Представители бихевиоризма (Э. Толмен, К. Халл и другие) понимали «мотивы поведения как причину

телесных реакций организма в ответ на внешние воздействия» [43, с.25], поведение понимается как цепочка отдельных реакций. По мнению бихевиористов, исследование поведения должно вестись строго объективным методом, без всяких произвольных допущений о недоступном этому методу внутреннем мире сознания. Впоследствии, проанализировав данные серии экспериментов и наблюдений, Дж. Уотсону пришлось ввести в схему 1 «стимул-реакция» промежуточные переменные (ненаблюдаемые механизмы поведения), так как он не нашел объяснения тому, почему одни и те же стимулы порождают разные реакции, и почему человек при отсутствии видимых внешних стимулов продолжает действовать. Эти не подверженные внешнему наблюдению промежуточные переменные между стимулом и реакцией, были обозначены термином «мотивация».

В необихевиористских концепциях, появившихся в 30-е годы XX в., возникновение новых побуждений рассматривается как результат сочетания стимула с удовлетворением органических потребностей человека. Одним из заметных представителей этого направления является В. Мак-Дауголл, который пытался обосновать врожденный характер мотивации, берущей начало от врожденных инстинктов [292, р.100]. Представители психоаналитических концепций считают основой мотивации биологические инстинкты и влечения, «которые под влиянием социальных условий частично подавляются и выступают в своих непрямых, символических формах» [14, с.61]. В частности, З. Фрейд считал основными «двигателями прогресса» сексуальный инстинкт и инстинкт агрессии [233, с.224]. В неопрейдистских концепциях (А. Адлер, Г. Салливен, Э. Фромм, К. Хорни) предпочтение отдается межличностным отношениям и другим социальным моментам, например такому, как погоня за обладанием. Таким образом, мотивация рассматривается уже как зависящая от внешних, а не от внутренних причин. Однако обе эти теории были не совместимы с научными представлениями о социальной природе человека.

Важным вкладом в развитие учения о мотивации была разработка идей о субъективно-объективной природе мотивов. К. Левин объяснял поведение на основе взаимовлияния личности и окружения в актуально-складывающейся ситуации, и хотя свойства личности не учитывались, переход к представлению «организм-среда» был значительным шагом в развитии учения о мотивации [288, р.68]. Вслед за концепцией К. Левина были опубликованы работы представителей гуманистической психологии – А. Маслоу, Г. Мюррея, Г. Олпорта, К. Роджерса. Достаточно широкую известность получила мотивационная концепция Г. Мюррея, который предложил так называемый список вторич-

ных (психогенных) потребностей, возникающих на базе инстинктоподобных влечений в результате воспитания и обучения.

В середине XX в. шагом вперед стала идея личностного подхода к мотивации человека Г. Олпорта. В его теории личность рассматривается как субъект мотивации, человек – прежде всего социальное существо и потому не может развиваться без контактов с окружающими людьми, с обществом. Он резко выступал против общепринятого в то время постулата психоанализа, что развитие – это адаптация, приспособление человека к окружающему миру, при котором «природное в человеке понимается как эгоистическое, враждебное обществу» [168, с.28], доказывая, что человеку свойственна как раз потребность разорвать равновесие и достигать все новых и новых вершин. Однако мотивы рассматриваются им вне связи с социальной детерминацией поведения.

Как и Г. Олпорт, А. Маслоу считал, что снижение напряжения, равновесие, отрицательно влияют на стремление к самоактуализации, которое и делает человека личностью. В своей теории А. Маслоу считает ведущим мотивом стремление индивида к непрерывному развитию и игнорирует общественную детерминацию. Исследования привели его к мысли о том, что существует определенная иерархия потребностей человека от биологических потребностей до потребностей самоактуализации. Одно из слабых мест теории А. Маслоу заключается в утверждении невозможности возникновения потребностей более высокого уровня без удовлетворения элементарных потребностей. Тогда как его последователи показали, что очень часто потребность в самоактуализации или в самоуважении являлась доминирующей и определяла поведение человека, несмотря на то, что его физиологические потребности не были удовлетворены, а иногда и препятствовали удовлетворению этих потребностей [140, с.152].

Во второй половине XX в. появились мотивационные концепции, основным отличием которых от предшествующих, как отмечает Е.П. Ильин [83, с.45–46], явилось признание ведущей роли сознания человека в детерминации его поведения. Это особенно ярко проявилось в когнитивных теориях мотивации, благодаря которым в обиход вошли такие связанные с мотивацией понятия, как социальные потребности, жизненные цели, ожидание успеха, боязнь неудачи, когнитивный диссонанс, ценности, уровень притязаний.

В частности, в теории Д.К. Макклелланда говорится о том, что все без исключения мотивы и потребности человека приобретаются, формируются при его онтогенетиче-

ском развитии. Мотив здесь рассматривается как «стремление к достижению некоторых довольно общих целевых состояний» [290, p.143], видов удовлетворения или результатов. Но «мотив достижения» рассматривается не как производный от социальных условий, а как первопричина человеческого поведения. В теории И. Аткинсона и К. Берча поведение рассматривается как состоящее из двух переменных ожидание чего-то и ценности, превращающейся в мотив. Новым здесь является то, что в этой теории рассматриваются действия, а не реакции [261, p.112]. Воздействующие стимулы преобразуются в зависимости от мотивов, их значимости и оценки. Это определяет эффективное состояние и характеристику действий. Вместе с тем авторами этой теории игнорируется социальная детерминация поведения.

Анализ зарубежных теорий мотивации позволяет сделать следующий вывод, в них преувеличивается роль или врожденных побуждений, или социальной среды, и тем самым отрицается возможность целенаправленного формирования мотивов, их изменения в процессе общественного развития.

Исторически сложилось так, что в отечественной психологии формирование мотивационной сферы человека в процессе его онтогенеза рассматривается в рамках формирования интересов человека как основных причин, побуждающих его к развитию и деятельности. Интересы отражают, прежде всего, познавательные потребности человека, поэтому развитие мотивационной сферы должно рассматриваться в единстве с общим развитием психики, особенно познавательной сферы. Цели, к которым стремится человек, со временем могут стать его мотивами и, в свою очередь, трансформироваться в личностные характеристики и свойства. Многие ведущие мотивы поведения со временем могут стать настолько характерными для человека, что превращаются в черты его личности (например, мотивация достижения или мотивация избегания неудач, ориентированность на успех и другое) [173, с.409].

Анализ отечественных исследований показывает неприемлемость дуалистического подхода в понимании влияния на развитие человека биологического и социального. При изучении мотивации поведения необходимо исходить из единства и взаимосвязи биологического и социального. Мотивы поведения и деятельности формируются и непосредственно, отражая потребности человека, и опосредованно, то есть целенаправленное формирование мотивов возможно.

Анализ работ отечественных ученых свидетельствует о том, что существуют различные подходы к проблеме мотивов: мотив рассматривается и как осознанная потребность (А.Г. Ковалев), и как предмет потребности (А.Н. Леонтьев); отождествляется с потребностью (П.В. Симонов); исследуется в связи с деятельностью (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков), с проблемами личности (Л.И. Анцыферова, Л.И. Божович, А.Г. Ковалев), с установкой (Д.Н. Узнадзе). Большой вклад в развитие данного направления отечественной психологии внесли положения отечественной психологии об изучении личности как системного образования, системной детерминации личностного развития, сформулированные в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.В. Карпова.

Разработаны теоретические положения различных авторов по изучению мотивации, сформулированные в работах Л.И. Божович, Е.П. Ильина, А.Н. Леонтьева и других. Типологии и структуры мотивов в работах А.К. Марковой, М.В. Матюхиной, П.М. Якобсона и других; психологических механизмов мотивации В.Г. Леонтьева; мотивации активности личности В.А. Петровского; места мотивации личности относительно различных видов профессиональной деятельности в исследованиях В.Г. Асеева, Е.Ф. Климова, А.К. Марковой, В.Д. Шадрикова и других [12, 81, 91, 96, 115, 139, 145, 247].

Рассматривать мотивы в связи с конкретными видами деятельности первым начал известный отечественный психолог С.Л. Рубинштейн, причем мотивы связывались с общественным характером деятельности человека, подчеркивалась разница между сознательной человеческой деятельностью и инстинктивным поведением животных. Важность исследований С.Л. Рубинштейна состоит в развитии потребностного подхода к рассмотрению мотивов, а также в изучении связи мотива с целью деятельности и с направленностью личности. Потребности человека, будучи источником его активности, лежат в основе мотивов человека и проявляются в них. Потребность – это «состояние организма, человеческой личности, социальной группы, общества в целом, выражающее зависимость от объективного содержания условий их существования и развития» [205]. Вместе с тем, по мнению С.Л. Рубинштейна, мотивы нельзя отождествлять с потребностями, они относительно самостоятельны [205, с.270].

Дальнейшая разработка и развитие психологической теории деятельности связана с именами таких известных отечественных психологов, как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин и другие. [132, с.125].

Их точка зрения о решающей роли труда и деятельности в происхождении сознания и развитии психики человека до настоящего времени является основополагающей в методологии исследований отечественных психологов. Исходя из этого положения, психологическая теория деятельности раскрывает роль деятельности в проявлении психических феноменов человека. Наиболее полно теория деятельностного происхождения мотивационной сферы человека изложена в трудах А.Н. Леонтьева.

По мнению А.Н. Леонтьева потребность выступает как предпосылка деятельности «До своего первого удовлетворения потребность «не знает» своего предмета» [119, с.190], только после такого обнаружения предмет становится мотивом. В качестве мотива, выступает не сама потребность, а конкретный предмет, соответствующий потребности, то есть опредмеченная потребность. «Предмет потребности – материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении, в мысленном плане, мы называем мотивом деятельности» [122, с.13].

Характер деятельности, к осуществлению которой потребность побуждает субъекта, является главным основанием для выделения отдельных видов потребностей (оборонительные, пищевые, половые, познавательные, коммуникативные, игровые, творческие и другие.). Среди них выделяют субстанциональные потребности, жизненная значимость которых для человека определяется необходимостью взаимодействия с определенным кругом предметов (пищевая, познавательная потребности), и функциональные потребности, побуждающие к деятельности (рекреационная, игровая, познавательная потребности) [116].

С пониманием мотива А.Н. Леонтьевым как «опредмеченной потребности» не согласен В.И. Ковалев. По его мнению, приписывание побуждающей и направляющей функций потребностям приводит к их отождествлению с мотивами в то время, как «при самой тесной связи потребностей и мотивов последние не теряют своей самостоятельности и специфичности» [105, с.43]. Главным недостатком понимания мотива как предмета потребности В.И. Ковалев наряду с В.Г. Асеевым считает фактическое вытеснение мотива за рамки психического [12, с. 12]. Отличная от А.Н. Леонтьева точка зрения на связь мотивов и предметов деятельности и у С.Л. Рубинштейна, который подчеркивал принципиальное положение о том, что не сами объекты или предметы являются мотивами, а они только порождают «определенные побуждения к действию – мотивы» [205, с.244].

Соглашаясь с А.Н. Леонтьевым в том, что потребность способна вызвать лишь неорганизованную активность субъекта, а не целенаправленное действие, Л.И. Божович полагает, что предметы, которые постоянно удовлетворяют одну и ту же потребность, как бы фиксируют ее в себе. Таким образом, объекты становятся способными побуждать человека к деятельности, даже если соответствующая потребность не была предварительно актуализирована. «Внешние объекты могут стимулировать активность человека лишь потому, что они отвечают имеющейся у него потребности или способны актуализировать ту, которую они удовлетворяли в предшествующем опыте человека» [79, с.27]. Следовательно, предметы, являются побудителями не только деятельности, но и потребностей.

Понимание мотивов как отражения и проявления потребностей представлено также в работах Б.Ф. Ломова, В.С. Мерлина, Р.Х. Шакурова, Ю.В. Шарова и других [128, 144, 249]. А.В. Петровский указывает на то, что «отношение между потребностью и мотивом не может быть понято как отношение между членами одного ряда, это скорее отношения между сущностью и явлениями» [178, с.9]. Именно таким образом их рассматривает большинство исследователей. В частности, В.С. Мерлин, давая определение мотиву, пишет: «Такая нужда, которая не только переживается как страдание, но и осознается как недостаток в чем-либо объективном, представляет собой подлинный мотив целенаправленных действий. Такую переживаемую и осознаваемую человеком нужду в чем-либо ... мы называем потребностью. В этом и только в этом смысле всякий мотив есть потребность» [145, с.11].

В понимании Р.Х. Шакурова, истинные потребности – это влечения, желания, мечты, идеалы [249, с.112]. Они не являются простым переживанием нужды, а устремлены к предметам, помогающим снять эмоциональное напряжение, к чему-то приятному. Потребности, порождающие действие, становятся его мотивами, они вырастают из ценностной основы.

Изучением мотивов с позиции отношений занимался В.Н. Мясищев. «Мотив как основание действия, решения или усилия является не чем иным, как выражением отношения к объекту действия, выступая субъективно как желание, стремление, потребность, сознание долга, необходимость» [160, с.219]. Отождествление мотивов с отношениями вызывает сомнение у В.И. Ковалева, который отмечает, что отношения являются

следствием мотивированности, мотив является причиной определенного отношения [106, с.50].

С позиции теории установки рассматривает мотивы Д.Н. Узнадзе. Он делит действия на импульсивные и волевые, первые осуществляются под влиянием актуальной потребности, вторые выполняются в соответствии с системой потребностей человека и предваряются принятием решения. [224, с.52]. Понятие мотива применяется Д.Н. Узнадзе только относительно волевого акта и определяется как обоснование действия, связанное с осознанием его ценности для личности. «Мотив – это соображение, заставившее субъект совершить этот акт, это потребность, для удовлетворения которой данное поведение было признано целесообразным» [224, с.406].

Мотивы нельзя сводить к другим психологическим явлениям, таким, как «установка», «эмоция», «цель», мотивы – это самостоятельные специфические реальности. Но при этом существует тесная связь мотива с перечисленными понятиями. Так, например, С.Л. Рубинштейн указывает на то, что мотив человеческих действий связан с их целью, так как «мотивом является побуждение или стремление ее достигнуть. При этом создается возможность, как схождения, так и расхождения между мотивом и целью. Целью является выполнение общественной деятельности, а мотивом – удовлетворение личных потребностей. Единство деятельности конкретно выступает как единство тех целей, на которые она направлена, и мотивов из которых она исходит». Подтверждение тесноты связи мотива и цели можно найти и в высказываниях других исследователей. «Мотив – это сила, побуждающая человека к постановке цели, наконец, к действию для достижения этой цели» [205, с.58].

Ряд авторов указывает на тесную связь мотивов с эмоциями. В частности, В.Г. Асеев объясняет это тем, что одна из функций эмоций состоит в ориентировании человека, в указании на значимость окружающих явлений, на степень их важности. [12, с.9]. Если мотив определяет направленность деятельности, то эмоции сигнализируют о соответствии мотива цели. А.К. Маркова констатирует, что максимальное проявление эмоций возникает при доминировании узко-результативного мотива, а наименьшее – при преобладании процессуального мотива [138, с.20]. Как отмечал В.И. Ковалев, мотивы не предопределены потребностями «фатально», они «специфичны и изменчивы. Их развитие происходит под влиянием, как окружающей действительности, так и целенаправленных воспитательных воздействии». В самом общем виде мотив представляет собой

«то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность» [106, с.285].

А.А. Файзуллаев считает, что для того, чтобы потребность превратилась в мотив, недостаточно ее осознать. Согласно его последовательной концепции выделяются три этапа, которые мотив проходит в своем становлении: 1) возникновение побуждения; 2) осознание побуждения; 3) принятие личностью осознанного побуждения в качестве мотива. Отсюда следует, что не может быть не осознанного мотива. Человек может осознать какое-нибудь побуждение, но, оценив его, отказаться, подавить, то есть не принять в качестве мотива своего поведения [225, с.92].

Элемент «принятости» личностью побуждения можно увидеть и в определении мотива как свойства личности [106, с.6]. Исходя из этого, А.А. Файзуллаев определяет мотив как осознанное и принятое личностью побуждение. Другие ученые выделяет как осознанные, так и неосознанные мотивы. Так, согласно мнению П.М. Якобсона, существуют неосознаваемые, плохо осознаваемые и отчетливо осознаваемые мотивы. «Надо признать – пишет он, – что мы действительно можем встретиться с различными уровнями мотивации поведения с точки зрения данности сознанию наших собственных побуждений и устремлений (а точнее, данности их самосознанию)» [257, с.66].

А.В. Петровский разделяет мотивы на осознанные и неосознанные. К первым относятся интересы, убеждения, идеалы, намерения, страсти, мечты. Ко вторым установки, влечения [179, с.110].

А.Н. Леонтьев, утверждает, что мотивы, в отличие от целей, «актуально не сознаются субъектом, когда мы совершаем те или иные действия, то в этот момент мы не отдаем себе отчета в мотивах, которые их побуждают» [114, с.20], они представлены в сознании лишь в форме эмоциональной окраски. В.Г. Асеев, считая, что человек не всегда осознает свои побуждения, также допускает существование неосознанных мотивов, к ним он относит «автоматизированные, в готовом виде воспринятые и затверженные в длительной практике исполнительские моменты, средства поведения и особенности общей направленности личности» [12, с.4]. И.А. Джидарьян, говоря что «нет оснований ограничивать сферу человеческих мотивов рамками сознания», тоже признает существование неосознанных мотивов. [67, с. 150].

Действительно, человек в каждый конкретный момент не думает, почему совершает определенное действие, а думает о том, что должно получиться. Следовательно, мо-

тив может быть неосознанным, если осознание потребности не вполне соответствует подлинной нужде, вызывающей неудовлетворение, то есть человек не знает подлинной причины своего поведения. При протекании любого психического процесса, при осуществлении любой деятельности всегда имеет место определенная совокупность мотивов. Эта совокупность представляет собой иерархическую структуру движущих сил поведения личности. Она связана, с одной стороны, со структурой личности, с другой – со спецификой конкретной ситуации.

Поэтому часть исследователей (К.Н. Волков, В.И. Ковалев, М.В. Матюхина, К.Т. Патрина, К.К. Платонов) понимают под мотивацией именно совокупность мотивов поведения и деятельности [106, 141, 234]. Причем среди сторонников этого мнения существуют различия. В частности, Л.И. Божович под мотивацией понимает систему мотивов, которая основана на выделении ведущего, структурообразующего мотива [79]. К.Н. Волков и Л.М. Фридман считают, что в мотивацию входят не все, а только сильные, устойчивые мотивы [234].

Под мотивацией понимают систему разнообразных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека. Мотивация включает в себя помимо мотивов и другие побуждения, осознаваемые и неосознаваемые, биологические и социальные детерминанты, а совокупность мотивов и их определенное расположение образуют мотивационную систему [134, с.89]. Именно иерархическая организация всей системы побуждений, по мнению С.Л. Рубинштейна, представляет мотивацию, которая понимается им как «сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека – его поведения, деятельности. Мотивация представляет собой неоднородную систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремление, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д.» [205, с.294].

С мнением С.Л. Рубинштейна соглашается А.К. Маркова, которая обозначает термином мотивация «сложную систему отношений, побуждений, мотивов, интересов, потребностей, стремлений, идеалов, которые определяют направленность активности человека. Одни из них занимают в структуре мотивов более значимое, другие – менее значимое положение» [139, с.23]. Близкое по смыслу определение дает Е.В. Шорохова – сложное объединение, «сплав» движущих сил поведения, открывающийся субъекту в виде потребностей, интересов, включений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминирует человеческую деятельность [76].

Другое направление выражается в рассмотрении мотивации не со структурных позиций, не как совокупности мотивов или мотивирующих факторов, а как динамического образования, как процесса или механизма. По утверждению И.А. Джидарьян мотивация «выступает тем сложным механизмом соотношения личностью внешних и внутренних факторов поведения, которые определяют возникновение и направление, а так же способности осуществления конкретных форм деятельности» [67, с.148]. Сторонниками данного направления являются В.К. Вилюнас и М.Ш. Магомед-Эминов. М.Ш. Магомед-Эминов определял мотивацию как процесс психической регуляции конкретной деятельности, второй – как совокупную систему процессов, отвечающих за побуждение и деятельность [51, с.87].

Как динамический процесс рассматривает мотивацию Д.Н. Узнадзе. По его мнению, мотивация – это поиск наиболее приемлемого поведения в данной ситуации, именно такого, которое бы отвечало собственному «Я», а не только сиюминутному моменту удовлетворения какого-либо влечения. Процесс мотивации оканчивается принятием решения, в котором, собственно, выражаются мотивационные, волевые, установочные стороны поведения. Д.Н. Узнадзе считает, что «смысл мотивации заключается именно в этом: отыскивается и находится именно такое действие, которое соответствует основной, закреплённой в жизни установке личности» [224, с.406].

Такую двойственность толкования понятия «мотивация» (процесс и личностное образование) М.А. Родионов, исследуя мотивацию учения, объясняет существованием феномена «двойной детерминации личности и деятельности. Личность формируется в процессе деятельности, но в свою очередь детерминирует эту деятельность, придавая ей качественное своеобразие» [203, с.66]. Следует отметить, что понятие мотивации во всех определениях выступает как вторичное по отношению к мотиву. Мотивация трактуется исследователями по-разному в силу того, что это понятие изучается в самых разных аспектах. Дело в том, что содержательное описание мотивации требует учета специфики бытия человека, задач и ролей, которые он выполняет, являясь субъектом и объектом воздействий, характера возникающих при этом отношений, переживаний.

В науке активно обсуждается вопрос о внутренней и внешней мотивации, причем исследователи по-разному определяют эти понятия. Русский философ С.Л. Франк говорит о направленности личности либо на себя, либо на окружающую действительность [232]. Х. Хекхаузен считает внешней мотивацию, при которой поведение обусловлено

мотивами, непосредственно не выводящимися из нужд организма и воздействий среды, а внутренней – связанную с личностными диспозициями: потребностями, установками, интересами, влечениями и желаниями [238, с.243].

Внешне-организованная мотивация – это воздействие на процесс мотивации одного субъекта со стороны другого с целью либо инициации мотивационного процесса, либо вмешательства в уже начатый процесс, либо стимуляции и увеличения силы побуждения. Эти воздействия могут иметь вид просьбы, требования, совета, внушения, намека и принимать характер информирования, инструктирования, стимулирования и запрета. По названию описанных видов мотивации понятно, что данная классификация соответствует рассмотрению мотивации со структурных позиций (мотивация – динамический процесс).

Рассмотрим точку зрения на внутреннюю и внешнюю мотивацию представителей другого подхода (мотивация – совокупность побуждений). С.Л. Рубинштейн внутренней считает мотивацию, непосредственно связанную с познанием. Такая мотивация базируется на интересе, побудительной силе, и ее мотив непосредственно входит в содержание решаемой мыслительной задачи, в условия и способы ее решения, в ее результат. И, напротив, мотивация является внешней, если в основе ее лежит мотив достижения, стремление к авторитету, показу собственных возможностей и способностей. Это определение нашло отражение в работах других ученых [205]. В частности, Б.А. Фролов, анализируя мотивацию научного творческого труда, считает, что внутренняя мотивация ориентирует ученого на развивающийся предмет исследования, а внешняя – на достижение высоких результатов, получение премии, успех, славу [235, с. 138]. Л.И. Божович под внутренней мотивацией понимает «совокупность мотивов, порожденных потребностями, возникающими в процессе той или иной деятельности», под внешней мотивацией – «совокупность мотивов, порожденных опосредованными деятельностью факторами» [79, с.212].

Довольно распространенной является интерпретация, согласно которой внутренними считаются мотивы, порождаемые изнутри субъекта, а внешними – те, которые задаются извне, в частности, из социального окружения субъекта. В.Э. Мильман, доказывая необоснованность разделения мотивов по такому принципу, пишет: «Любой мотив порождается внутри субъекта... Признание мотива внутренним может означать только

то, что он находится внутри предмета данной деятельности, совпадая при этом с ее целью» [151, с. 130].

Итак, в общем виде к внутренним мотивам относятся те, которые имеют непосредственную связь с целями деятельности. Внешние мотивы не связаны напрямую с целью, но оказывают на деятельность определенное влияние. Мотивом будем считать побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением определенных потребностей субъекта, совокупность психологических условий, вызывающих целенаправленную активность субъекта. Таким образом, обобщая вышесказанное, нужно отметить, что в подходе к проблеме мотивации в поведении и деятельности человека есть две взаимосвязанные стороны побудительная (стимулирующая) и регуляционная. Психические процессы, состояния обеспечивают в основном регуляцию поведения и деятельности. С мотивами и мотивацией связаны стимуляция или побуждения, которые активизируют и направляют поведение и деятельность человека. В таком аспекте мотив – это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности субъекта. Под мотивом часто подразумевается причина, лежащая в основе выбора действий, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта.

Термин мотивация – более широкое понятие. В современной психологии его используют в двояком смысле. Как обозначающий систему факторов, детерминирующих поведение и деятельность субъекта (потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое); как характеристику процесса, который стимулирует и поддерживает активность субъекта на определенном уровне.

Чаще всего в научной литературе мотивация рассматривается как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность. Иными словами, всякий раз, когда необходимо объяснить причины поступков, возникает вопрос о мотивации деятельности. Любая форма поведения субъекта может быть объяснена как внутренними (психологические свойства субъекта – потребности, мотивы), так и внешними причинами (внешние условия и обстоятельства деятельности субъекта, то есть стимулы, исходящие из сложившейся ситуации) [128, с. 84–92].

По мнению А.Г. Маклакова, те психологические факторы, которые как бы изнутри (от человека) определяют его поведение – это личностные диспозиции или диспозиционная мотивация. Если же детерминация поведения внешняя – это ситуационная мотивация.

вация. Диспозиционная и ситуационная мотивации взаимосвязаны. Диспозиции могут актуализироваться под влиянием определенной ситуации, а активизация определенных диспозиций (мотивов, потребностей) приводит к изменению восприятия субъектом ситуации. То есть, его внимание может стать избирательным и субъект предвзято воспринимает и оценивает ситуацию, исходя из актуальных мотивов, потребностей. Поэтому любое действие, любая деятельность в психологической науке рассматривается как двояко детерминированное и диспозиционно, и ситуационно.

Поведение, деятельность субъекта по А.Г. Маклакову, следует рассматривать не как реакцию на определенные внешние и внутренние стимулы, а как результат непрерывного взаимодействия его диспозиций с ситуацией [132].

Исходя из этого, мотивация человека может быть обозначена как циклический процесс непрерывного взаимного воздействия и преобразования, в котором субъект действия и ситуации взаимно влияют друг на друга, а результат – реально наблюдаемое поведение. С этой точки зрения, мотивация – это процесс непрерывного выбора и принятия решений на основе взвешивания поведенческих альтернатив. В отличие от мотивации, мотив – это то, что принадлежит самому субъекту деятельности (поведения), это его устойчивое личностное свойство, побуждающее к совершению определенных действий.

Таким образом, установлено, что побудительными причинами деятельности человека являются мотивы как совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих направленность его деятельности, а мотивационная сфера человека, как и другие его психологические особенности, имеет свои источники в практической деятельности (А.Н. Леонтьев). В частности, установлено, что между строением мотивационной сферы человека и структурой его деятельности существуют отношения изоморфизма, а в основе динамических изменений, происходящих с мотивационной сферой, лежит развитие системы деятельности. То есть, в соответствии с закономерностями развития деятельностей можно вывести положения (закономерности), описывающие изменения в структуре мотивационной сферы человека, занятого этой деятельностью [97, с. 125– 128]. В основе главной психологической характеристики деятельности – ее личностного смысла лежит соотношение целей и мотивации (А.Н. Леонтьев, 1971). Е.В. Карпова уточняет, что в особой мере это положение относится к

деятельности и личности, которые еще только находятся на стадиях своего онтогенетического формирования, то есть, к учебной деятельности. [94, с. 226– 228].

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы подтверждает, что интерес к изучению мотивации обусловлен тем, что она, являясь одним из основных компонентов любой деятельности, во многом определяет ее эффективность. Изучая мотивацию разнообразных видов человеческой деятельности, исследователи, выделяя основные ее виды – игру, учение, труд – оперируют по отношению к ним такими категориями, как игровая мотивация, трудовая мотивация, мотивация учебной деятельности (мотивация учения). Являясь частью более широкой проблемы мотивации в ее общепсихологическом значении, проблема мотивации учебной деятельности разделяет с ней все основные сложности и противоречия, возникающие при ее изучении.

Рассмотрев общие положения психологии мотивации, в соответствии с предметом нашего исследования переходим к освещению проблем мотивации учебной деятельности.

1.2. Актуальные вопросы и направления разработки проблемы мотивации учебной деятельности

Проведенный нами выше анализ психолого-педагогической литературы подтвердил, что исследование мотивации учебной деятельности и в прошлом, и в настоящее время представляет собой одно из важнейших направлений фундаментальной психологической проблемы мотивации деятельности и поведения. Несмотря на наличие огромного количества разнообразных теорий, концепций, мнения их авторов не противоречат тому, что мотивации занимает центральное место в структуре любой деятельности (в том числе, и учебной), играет определяющую роль в ее организации. Более того, от содержания и степени мотивации зависят и результативные параметры, и процессуальные характеристики деятельности, степень удовлетворенности от нее, субъективный комфорт, и многое другое. Таким образом, чрезвычайно высокий интерес к изучению мотивации обусловлен тем, что она, являясь одним из основных компонентов любой деятельности и оказывает существенное влияние на ее эффективность.

Как известно, данная проблема является основополагающей не только для психологической науки, но имеет и междисциплинарный характер, поскольку она разрабатывается в целом ряде дисциплин и направлений, а ее предмет – мотивация – пронизывает

все стороны и аспекты поведения и деятельности, играет решающую роль в их организации. Наряду с этим, необходимо учитывать давно назревший и отчетливо выраженный социальный заказ на разработку различных аспектов данной проблемы и на реализацию получаемых при этом результатов в системе современного образования [99, с.224].

Общеизвестно, что человек современного общества занимается разнообразными видами деятельности. Классифицировать все ее виды вряд ли возможно, поскольку для того, чтобы представить и описать их, необходимо перечислить наиболее важные для каждого конкретного человека потребности и мотивы, количество и разнообразие которых обусловлено его индивидуальными особенностями. Тем не менее, в науке обобщены и выделены свойственные всем людям особые виды деятельности, такие как игра, учение, труд, в которые в процессе своего индивидуального развития неизбежно включается каждый человек. Учебная деятельность занимает одно из ведущих мест в ряду основных видов деятельности, необходимых для становления и развития личности.

Проблему мотивации учебной деятельности как предмет данного теоретического исследования мы рассмотрим в контексте развития общепсихологических представлений о деятельности и ее мотивационных аспектах. В контексте развития общепсихологических представлений о деятельности она определяется как процесс активности человека, при котором вызванный некоторой потребностью мотив деятельности совпадает с ее предполагаемым результатом [91, с.410]. Не вызывает сомнений тот факт, что деятельность человека реальна и в то же время она обусловлена субъективными (психическими) факторами. Следовательно, изучая факты реального существования деятельности, мы будем исследовать и ее субъективные аспекты, поскольку деятельность и психика человека неотъемлемы и рассматриваются в единстве. Деятельность, которой занимается субъект, в значительной степени детерминирует развитие его мотивов, определяющих общую направленность субъекта. Психически управляемая деятельность – это особая целостность, которая состоит из различных компонентов. Основными структурными составляющими деятельности являются осуществляющие ее действия [132, с.134].

В отечественной психологии действие как специфическую единицу деятельности первыми ввели С.Л. Рубинштейн [205] и А.Н. Леонтьев [114]. Действие определяется как процесс, подчиненный представлению о результате, который должен быть достигнут, то есть процесс, подчиненный сознательной цели. Подобно тому, как понятие дея-

тельности соотносится с понятием мотива, понятие действия соотносится с понятием цели. Но, если деятельность побуждается мотивом, который вначале может быть не осознанным, действие всегда побуждается осознаваемой целью, которая может быть определена как предвосхищаемый образ желаемого будущего [44, с.41].

Деятельность осуществляется в контексте постоянной корректировки намеченного плана. Сравнивая полученный результат выполнения операции с ожидаемым результатом, человек при необходимости ставит новые задачи или корректирует имеющиеся, успешность же реализации того или иного действия оказывают влияние на поставленные промежуточные цели. Можно предположить, что результаты деятельности непосредственно влияют на формирование новых мотивов. Здесь необходимо отметить, что на данный момент в современной психологической науке механизмы образования мотивов вообще, и новых, в частности, полностью не изучены.

Среди отечественных психологов А.Н. Леонтьеву принадлежит одна из наиболее развернутых концепций мотивации учебной деятельности [116, с.5–12]. Рассматривая структуру мотивации в учебной деятельности, обычно принято вести речь о двух группах компонентов деятельности, названных М.А. Родионовым мотивационным и содержательно-операционным контуром соответственно. «Первый контур представляет собой структурно-функциональный строй содержания самой учебной деятельности, выражающийся в следующей иерархии составляющих: деятельность, действие, операция. Второй же определяется диалектическим сочетанием потребностей, мотивов, целей и задач» [203, с.43].

К настоящему времени осуществлен целый ряд исследований данной проблемы, раскрывающие значимые закономерности и механизмы мотивации учебной деятельности (Р.Р. Бибрих, Л.И. Божович, И.И. Варганова, И.А. Васильев, А.А. Вербицкий, А.К. Дусавицкий, Н.Е. Елфимова, А.В. Карпов, Е.В. Карпова, И.Ю. Кулагина, А.Н. Леонтьев, В.Г. Леонтьев, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, В.Э. Мильман, В.Ф. Моргун, Ю.М. Орлов, Л.М. Фридман, С. Ames, G. Chambers, W. Lens, S. Sageder, B. Weiner и многие другие) [40, 44, 45, 48, 69, 71, 92, 94, 114, 118, 137, 141, 151, 156, 171, 234, 287, 306, 310].

Так, в разработанной Е.В. Карповой целостной концепции структуры и генезиса мотивации учебной деятельности, четко установлено, что ведущим механизмом генезиса мотивационной сферы личности в учебной деятельности является механизм межуровневых взаимодействий «соседних» уровней. Общей закономерностью генезиса мо-

тивационной сферы личности в процессе освоения учебной деятельности является его подчиненность всем основным принципам системогенеза – неравномерности, гетерохронности, нарастающей интеграции и дифференциации, консолидации. Все эти закономерности и принципы наиболее ярко проявляются не на уровне отдельных, а на уровне основных мотивационных подсистем. Установлено, что генезис мотивационной сферы в процессе освоения учебной деятельности имеет и ряд специфических закономерностей, обусловленных ее принадлежностью к системам со встроенным метасистемным уровнем. Доказано, что ведущую роль в генезисе мотивационной сферы играют те метасистемы, в которые она онтологически включена, – метасистемы личности, деятельности и социального окружения. Все три метасистемы являются источниками не только позитивной, но и негативной мотивации. В силу этого весь процесс генезиса мотивационной сферы личности в процессе освоения учебной деятельности представляет собой противоречивое единство двух противоположных тенденций – к формированию положительной и к формированию отрицательной мотивации. Выявлены закономерности генезиса мотивационной сферы личности в учебной деятельности, которые дополняют общие и специфические системогенетические закономерности. Это, в частности, наличие у каждой из основных мотивационных подсистем сензитивного периода; генетическая относительность многих закономерностей организации мотивационной сферы; существование половых различий в действии мотивационных закономерностей [97].

Тем не менее, в силу своей предельной сложности, проблема мотивации учебной деятельности все еще далека от своего решения, а многие ее ключевые аспекты остаются недостаточно раскрытыми [99, с. 8–18]. Большинство исследователей исходят из того, что проблема мотивации учебной деятельности представляет собой часть более широкой проблемы мотивации в ее общепсихологическом значении. Из этого следует, что, к мотивации учебной деятельности при ее изучении применимы все категории, закономерности, противоречия и сложности, какие возникают и при изучении мотивации в ее общепсихологическом значении [98, с. 226–228].

Исследуя проблему мотивации учебной деятельности в психологии, Е.В. Карпова отмечает, что влияние на современное состояние проблемы мотивации учебной деятельности оказало специальное направление, связанное с изучением особенностей мотивации трудовой деятельности (В. Врум, И. Йетон, Э. Мэйо, Ф. Тэйлор, А. Файоль и многие другие). Эти исследования носили как собственно теоретический, так и выра-

женный прикладной характер. Данный факт свидетельствует о явном преобладании изучения мотивации одного из основных видов деятельности – трудовой, по сравнению с двумя другими – учебной и игровой. В качестве иллюстрации Е.В. Карпова приводит «теорию трудовых инвестиций». Согласно ей, чем больше усилий человек прилагает к своей работе, то есть чем больше он «инвестирует самого себя» в нее, тем больше она привлекает и мотивирует его, тем выше не только ее результаты, но и удовлетворенность ею [96, с. 103–108]. Практическое значение данной теории имеет огромное значение. Она применима и к рассматриваемой нами проблеме мотивации учебной деятельности.

Необходимо подчеркнуть, что результатами исследований Е.В. Карповой является верификация ключевого для психологии мотивации учебной деятельности положения, согласно которому мотивационная сфера личности в ней базируется на структурно-уровневом принципе и образует иерархию закономерно организованной совокупности уровней [92, с.125–128].

Мотивация учебной деятельности существенно меняется в ходе онтогенеза, что подтверждается уже проведенными исследованиями (С.М. Бирюков, Л.И. Божович, А.Н. Букина, Н.О. Викулова, Е.Л. Виноградова, Б.С. Волков, Е.Б. Гончарова, А.К. Дусавицкий, Н.Е. Елфимова, Е.В. Карпова, Л.В. Каткова, О.Ю. Лещенко, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Н.И. Мешков, Т.Н. Незамаева, К.Т. Патрина, Д.В. Солдатова, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин, А.Е. Gottfried, J.S. Fleming, A.W. Gottfried, S. Harter, G. Heyman, C. Dweck, K. Cain и другие). В целом можно заключить следующее. Во-первых, все крупные психологические теории явились источниками понимания причин поведения и деятельности, в том числе и учебной; понимания большой сложности и полимотивированности последней. Во-вторых, собственно предпосылки для изучения мотивации учебной деятельности содержались, прежде всего, в теориях научения, сформулированных в бихевиоризме, а также частично в гуманистической и когнитивной психологии.

В литературных источниках отмечается существенно меньшее количество определений понятий «мотив учения», «мотивация учения», «мотивация учебной деятельности». В отличие от общепсихологических, острые дискуссии по данному вопросу сведены к минимуму. Так, по утверждению С.П. Манукяна, потребности не являются мотивами учения [135]. Одной из основных особенностей учебной деятельности является

своеобразие потребности, которой отвечает учение – «учение направлено на удовлетворение познавательной потребности» [135, с.65].

Под мотивами учебной деятельности понимаются все факторы, обуславливающие проявления учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и другое [206]. Мотивация учебной деятельности считается частным видом мотивации, включенной в учебную деятельность. Нередко данный термин используется как синоним понятия «познавательная мотивация» [44]. По мнению А.К. Марковой с соавторами, «в обучении мотивом является направленность учащихся на отдельные стороны учебного процесса... Мотивом, наиболее адекватным учебной деятельности, является направленность школьников на овладение новыми способами действий» [136, с.9]. Соответственно, указанные определения относятся преимущественно к структурному, а не к динамическому пониманию содержания данных понятий.

Такая терминологическая неразработанность в области мотивации учебной деятельности обусловлена, как отсутствием целостных теоретических представлений по проблеме мотивации учебной деятельности, так и меньшим объемом конкретных экспериментально–психологических исследований мотивации учебной деятельности за последние десять лет по сравнению с 80-ми годами XX века [99]. Установлено, что учебная мотивация имеет достаточно сложную структуру и обладает спецификой на каждом возрастном этапе [64, 136,141].

Важным является то, что до сих пор практически невозможно выделять в качестве детерминант учебной деятельности какие–либо особые мотивационные образования. Это – все те общие, «образующие» мотивационной сферы, которые «прилагаются» конкретным образом к сфере учебной деятельности. По мнению Б. Вейнера, мотивация учения – это сочетание целостности и структурированности мотивов учения. Учебная деятельность должна быть организована таким образом, чтобы максимально способствовать раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности учащегося [306]. М.О. Резванцева подчеркивает, что определение термина «учебная мотивация» – это сам по себе сложный для исследования вопрос в плане его содержания и смысловых оттенков. Данный термин можно рассматривать и в широком (социальные мотивы учения), и в узком (как мотивы обучения отдельному предмету) контекстах» [195, с.249].

В научной и учебной литературе по психологии мотивации используются также термины «инструментальный» и «интегративный» типы мотивации. Например, Р. Гард-

нер и У. Ламберт используют эти термины, исследуя мотивацию изучения иностранного языка [272]. Инструментальная мотивация, по мнению авторов, окружает внешние потребности – ученик изучает иностранный язык ради денег, карьеры, власти, сдачи экзаменов. Интегративная мотивация отражает личное желание ученика освоить иностранный язык. По существу, инструментальная мотивация во многом похожа на внешнюю мотивацию, а интегративная на внутреннюю.

Правомерно, на наш взгляд, мнение, согласно которому деление мотивов только на внутренние и внешние является недостаточным. Сами внешние мотивы могут быть положительными (мотивы успеха, достижения) и отрицательными (мотивы избегания, защиты). Так, в работе А.Р. Мансуровой учебная мотивация, определяется как включающая самые разнообразные побудители – потребности, мотивы, цели, идеалы, интересы, стремления. «Учебная мотивация как системное образование связана с более широкой системой – с личностной мотивацией» [132, с.6]. Центральным компонентом учебной мотивации, по мнению автора, являются учебно-познавательные мотивы, которые включают в себя ориентацию учащихся не только на знания, но и на способы их приобретения.

К настоящему времени сформировалось представление о том, что не только мотивация в ее общепсихологическом понимании является сложным, динамическим образованием, но и мотивация учебной деятельности также является аналогичным, не менее сложно организованным образованием. Анализ литературных источников и психологический анализ учебной деятельности показал, что особенности мотивации этой деятельности группируются в две основные категории. Это общие особенности, характерные и для нее, и для системы личности в целом; особенности, специфические именно для мотивации учебной деятельности, которые, однако, находятся в связи с общими особенностями организации мотивационной системы личности и в зависимости от нее. Следовательно, мотивация учебной деятельности, являясь разновидностью мотивации в общепсихологическом ее понимании, характеризуется сложностью содержания и структуры и в целом выступает системным и очень специфическим образованием [98].

Проведенный нами анализ понятийного аппарата психологии мотивации учебной деятельности представляется необходимым, поскольку способствует рассмотрению и более подробной характеристике полученных к настоящему времени результатов. Кратко охарактеризовав понятийный аппарат, использующийся в психологии мотивации в

целом и мотивации учебной деятельности в частности, далее мы считаем необходимо остановиться на обзоре эмпирических и экспериментальных исследованиях мотивации учебной деятельности. Мы уже отмечали ранее, что феномен мотивации с давних времен привлекает внимание исследователей. Отмечали, что точка зрения на происхождение мотивации, в том числе и учебной, в процессе филогенеза неоднократно менялась и зависела от уровня развития науки в тот или иной исторический период. В рамках нашей работы, не претендуя на полный обзор представлений о ней в хронологическом порядке, рассмотрим наиболее значимые из них, имеющие непосредственное отношение к предмету нашего исследования.

Важной в связи с этим представляется высказанная В.Д. Шадриковым мысль о том, что потеря связи с интересами ребенка при введении его в мир абстрактного научного знания приводит к невозможности формирования ученика как субъекта учебной деятельности [246]. Первые серьезные систематические экспериментальные исследования мотивации учебной деятельности, осуществленные в отечественной психологии, восходят к работам 40-х годов прошлого века, выполненным Л.И. Божович и ее учениками. Изучая проблему движущих сил психического развития ребенка, она совершенно обоснованно обратила внимание на необходимость целенаправленного изучения мотивационно-потребностной сферы ребенка [132]. Было установлено, что учебная деятельность школьников побуждается системой самых разнообразных мотивов. В зависимости от возраста детей, особенностей каждого ребенка значимость и побудительная сила тех или иных мотивов существенно отличаются. Как отмечает Л.И. Божович, «одни из них являются ведущими, основными; другие – второстепенными, побочными...» [132, с. 151]. Ею также были выделены две большие группы мотивов. Мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения и мотивы, связанные с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающим миром.

Выделение этих двух групп мотивов представляло собой, по существу, первую из существующих ныне классификаций мотивов учебной деятельности. Углубленное изучение данных категорий мотивов учебной деятельности позволило установить, что, во-первых, эти мотивы являются значимыми для эффективного осуществления не только учебной деятельности, но и любой другой; во-вторых, две указанные категории мотивов учебной деятельности имеют свою специфику на разных этапах развития детей [47, с.37, 38]. П.М. Якобсоном был рассмотрен достаточно широкий круг вопросов психологии

мотивации, в том числе мотивации учебной деятельности. Им были выделены три очень разные типа мотивации учебной деятельности [256].

Важный этап экспериментального изучения мотивации учебной деятельности соотносится с началом 70-ых годов прошлого столетия, ознаменовавшимся интенсификацией исследования по данной проблеме. В этот период в педагогической психологии произошла достаточно ощутимая интенсификация работ в области проблемного обучения, интенсивно разрабатывалась теория учебной деятельности, дальнейшее развитие получила теория поэтапного формирования умственных действий. Поэтому закономерно, что исследователи обратили внимание на роль и значение мотивации в связи с разрабатываемыми направлениями. Так, В.Н. Максимова показала, что существует многогранность взаимовлияния проблемного обучения и познавательного интереса, а также «...уровень познавательного интереса ученика определяет и выбор задачи, активность участия в ее разрешении, и характер мотивации познавательной деятельности. Более высокий познавательный интерес обеспечивает выбор более трудных заданий, имеющих большую познавательную ценность и наиболее эффективное влияние проблемного обучения на умственное развитие ученика» [133, с.89].

В.Ф. Моргун проанализировал мотивационные возможности различных типов учения с позиций теории П.Я. Гальперина [56, 153]. А.К. Дусавицким, исследовавшим познавательные интересы младших школьников, усваивавших материал по лингвистике и математике в форме учебной деятельности, содержанием которой были теоретические понятия этих предметов, показано наличие качественно новых характеристик мотивации по сравнению с учащимися массовых школ. Обнаружено также, что у многих учеников выявлялся интерес к способам учебной деятельности, и эта направленность интереса была типичной для большинства учеников. Отметим, что, по данным А.К. Марковой, в условиях обычного традиционного обучения это происходит гораздо позже [69, 138].

Позитивными при внедрении экспериментальных программ явились следующие моменты: возникновение интереса к теоретической стороне усваиваемых знаний, возрастание устойчивости учебных интересов детей; возникновение осознания смыслообразующих мотивов своего учения [69]. Позитивными при внедрении экспериментальных программ явились следующие моменты, возникновение интереса к теоретической стороне усваиваемых знаний, возрастание устойчивости учебных интересов. В этот пе-

риод интенсивно разрабатывалась теория учебной деятельности; углублялись представления о ее содержании и структуре. Д.Б. Эльконин отмечал, что «Учебная деятельность ... – это такая деятельность, которая должна побуждаться адекватными мотивами, ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием, то есть мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то тем самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы деятельности, которые связаны с позицией ученика, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности» [255, с.245].

В этом плане проводились исследования связи мотивации с содержательными характеристиками учебной деятельности. Можно отметить, в частности, работы В.Т. Дорохина, Л.К. Золотых А.К. Марковой, В.В. Репкина [77, 139]. В контексте анализируемой проблемы следует, иметь в виду и то, что в этот же период началось также изучение мотивов учебной деятельности и в других возрастных группах, в частности, у студентов, чья учебная деятельность имеет свою специфику. На выборке студентов (возраст 20–21 год) Р.С. Вайсманом проводилось исследование развития мотива творческого и нетворческого профессионального достижения в течение четырех лет обучения в вузе [43]. В.И. Шкуркиным исследовалось влияние мотивов на учебной деятельности студентов медвузов [252]. Автор показал, что наибольшее влияние на успешность оказывают мотивы, связанные с желанием быть среди первых студентов, получения преимуществ при распределении на работу, стремлением в будущем заняться научной работой по специальности, продолжения семейной традиции врачей, получения диплома.

А.И. Гебос были выделены условия, способствующие формированию у студентов положительной мотивации. Осознание ближайших и конечных целей обучения; осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний; эмоциональная форма изложения материала; показ «перспективных линий» в развитии научных понятий; профессиональная направленность учебной деятельности; выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности; наличие любознательности и познавательного климата в учебной группе [66].

Ю.Н. Кулюткиным и Г.С. Сухобской было выявлено, что интересы объединяются в две большие группы. Учащиеся высоко ценят предметы гуманитарного цикла, ставя их на первое место. Это связано с потребностью молодых людей в самоопределении. Инте-

рессы к предметам физико-математического цикла мотивируются запросами практического характера: возможностью использовать знания в производственной деятельности, а также для последующего усвоения специальных дисциплин [158].

Отличительной чертой изучения проблемы мотивации учебной деятельности в этот период явилось не только определение их специфики и динамики в разные возрастные периоды (на протяжении обучения в школе и вузе), но и изучение связи мотивов учебной деятельности с различными условиями и факторами. Изучались также различные условия, влияющие на мотивацию учебной деятельности. Это, прежде всего, работы В.Н. Алешкевич и М.С. Клевчени [102], Р.А. Ждановой [74], Е.А. Шумилина [159], В.Н. Алексеева [57], Н.А. Менчинской [188] и других исследователей. Далее продолжились эмпирические и экспериментальные работы в направлениях, сформировавшихся в 70-е годы. Однако появились и новые направления исследования проблемы мотивации учебной деятельности. Изучением мотивационной готовности детей к обучению в школе; соотношению внутренней и внешней мотивации; особенности мотивации детей 6-летнего возраста занимались Г.С. Абрамова, Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев, Л.И. Земцова, А.К. Мкртчян, Д.Б. Эльконин и другие [45, 255].

В последующий период конца прошлого века расширяются возрастные рамки изучения проблемы мотивации учебной деятельности. В работе Р.Р. Бибриха и И.А. Васильева показано, что в процессе адаптации к вузу происходит не просто приспособление старой структуры учебных мотивов и системы целей к новым требованиям, но их коренная перестройка. У большинства студентов обнаружены широкие социальные, познавательные и профессиональные мотивы. Однако они являются лишь «знаемыми»: «они как бы находятся в латентном состоянии, еще не превратились в «реально действующие» [40, 45].

Влиянию трудностей на мотивацию учебной деятельности студентов была посвящена работа Г.А. Имамкулиевой [84]. Ю.М. Орлов применительно к учебной деятельности студентов предлагает делать акцент не на ее формировании, а на ее стимуляции. Автор основывался на трех экспериментально установленных закономерностях. Потребность в достижениях и познавательная потребность оказывают наибольшее влияние на существенные характеристики учебной ситуации; потребности в общении и доминировании связаны с успешностью, но не непосредственно, а косвенно, путем взаимодействия с потребностями учебной деятельности; усиление и ослабление некоторых по-

требностей и некоторых видов мотивации оказывают влияние на эффективность учебной деятельности. Исходя из них, он делает следующий вывод: «необходимым условием стимулирования учения является воздействие на потребности и мотивы студента» [170, с. 103]. Им предлагаются способы возможности усиления потребностей путем манипулирования условиями, предложено использовать тренинг мотивов для повышения учебной активности студентов.

Особо следует подчеркнуть, что Ю.М. Орлов, во-первых, раскрыл особенности ситуации, способствующей развитию мотива достижения у студентов. Во-вторых, он предложил психологический тренинг мотивации достижения. В-третьих, важным условием повышения эффективности учебной деятельности, по его мнению, является развитие познавательных потребностей студентов. В связи с этим он подчеркивает особую роль проблемных ситуаций. Еще один путь формирования учебной деятельности – использование «отрицательных» санкций, например, лишение стипендии. Однако автор подчёркивает, что это, скорее, выступает в качестве средства поддержания дисциплины, порядка [170].

Далее, Ю.Н. Кулюткиным при исследовании проблемы мотивации взрослых людей были выделены два типа мотивации – непосредственная (внутренняя) и опосредствованная (внешняя). В работе Р. Кегана также проведен интересный анализ мотивов учебной деятельности; с этой целью были сопоставлены работы А. Маслоу, Д. МакКлелланда, Л. Колберга и Ж. Пиаже [98]. Так, Р. Кеган предложил многоступенчатую модель, направленную на объяснение процесса развития студентов [140, 276, 290]. Проблема классификации мотивов учебной деятельности и связанные в ней вопросы исследовались и в целом ряде других работ в частности, – О.Л. Девдзе, Г. Меске, Н.М. Пейсахова, Э.З. Усмановой [186].

В рассматриваемый период на первый план выходит проблема целенаправленного формирования мотивов учебной деятельности. Если предыдущее десятилетие характеризовалось поисками тех или иных путей теоретического изучения данной проблемы, то в последующие годы речь шла уже о конкретных программах формирования учебной деятельности и реализации их на практике [99].

А.К. Марковой было высказано предложение о целесообразности изучения мотивации и не до деятельности, и не вне ее, а в ходе формирования деятельности (изучать мотивы через экспериментальное формирование). Она также наметила главные пути

формирования мотивации учебной деятельности, полагая, что ведущий путь формирования познавательных мотивов состоит в правильной организации учебной деятельности школьников. «Необходимо формировать внутри самой учебной деятельности ориентацию учащихся на способ добывания знаний, а не только на сами знания» [136, с.140].

Серьезное исследование внешней и внутренней мотивации учебной деятельности было проведено в работе В.Э. Мильман. В нем были представлены предметные схемы, соответствующие разным мотивационным установкам на учение [134].

Все сложившиеся во второй половине XX века направления изучения мотивации учебной деятельности, как показывает анализ, получили свое дальнейшее развитие и в последующие периоды – вплоть до настоящего времени. Так, в частности, были продолжены эмпирические и экспериментальные исследования мотивации учебной деятельности и ее взаимосвязи с различными объективными (средовыми) и субъективными факторами. Далее, предметом активного исследования стала мотивация достижения в условиях учебной деятельности. Большое внимание уделялось также проблеме внутренней мотивации и феномену выученной беспомощности. Наконец, была поставлена проблема выявления особенностей мотивации учебной деятельности в разных дидактических системах.

Особенности мотивации учебной деятельности взрослых людей также стали предметом первостепенного внимания. Причинами этого являются динамичные процессы, связанные, в первую очередь, с экономическими факторами, предполагающие и переобучение, и смену профессий взрослых людей. В целом имеют место расширение возрастных границ получения образования, появление новых форм обучения – дистанционных, компьютерных, предполагающих самостоятельность, активность и высокий уровень, как познавательной мотивации, так и мотивации достижения обучающихся. Остановимся на некоторых работах по проблеме мотивации учебной деятельности, опубликованных в 90-е годы XX века. При этом, к сожалению, следует констатировать определенное снижение количества работ по данной проблеме в нашей стране, тогда как зарубежные источники продолжали характеризоваться и достаточным их количеством, и разнообразием содержания [134].

На основе исследования мотивационно-смысловой сферы личности студентов-первокурсников педвузов А. Корнауховым показано, что у них возникает качественно иная система мотивов и смыслов, связанных с вхождением в новую социальную ситуа-

цию развития. К концу первого года обучения большие изменения происходят в отношении студентов к учению. Автор подчеркивает, что обучение первокурсников в период смены социальной ситуации развития не сводится к проявлениям только познавательной симптоматики [107].

Данная проблема в этот период интенсивно разрабатывалась в зарубежной психологии. Так, Н. Oliver выделил 10 интегральных компонентов для увеличения мотивации обучения студентов в вузе [295]. В другом исследовании у 25% студентов обнаружены неблагоприятные мотивационные и атрибутивные тенденции, а 27% студентов использовали неблагоприятные стратегии научения. W. Lens и M. Decruyenaert на выборке 1824 учеников выделили группы мотивированных и демотивированных среди них. Авторы заключают, что различия между этими двумя группами вполне объяснимы при помощи признанных когнитивных теорий мотивации: теории мотивации достижения, тревожности, внешней и внутренней ориентации, каузальной атрибуции успеха и неудач, теории ценностей и ожиданий [287]. У хорошо и плохо успевающих учеников сопоставлялись мотивационные, когнитивные и метакогнитивные процессы. В отличие от неуспевающих, хорошо успевающие школьники приписывали свои умения и навыки собственным усилиям. В результате авторами делается вывод, согласно которому причиной неуспеваемости (по меньшей мере, частично) является неспособность неуспевающих школьников создать развернутую функционирующую метакогнитивную структуру.

Что касается мотивации достижения, то было установлено следующее. Испытуемые с высокими субъективно воспринимаемыми достижениями и низким оптимизмом отличаются умеренными ожиданиями и наивысшими достижениями и мотивацией учебной деятельности среди всех испытуемых. У юношей академические достижения выше, в то время как у девушек выше учебная мотивация [285]. Таким образом, выявлена связь потребности детей в одобрении с мотивацией достижения с позиций интеракционистского подхода [296]. В работе [280] на выборке из 250 учащихся показано, что корреляции между показателями шкал оценки боязни успеха (значимость других, низкая потребность в превосходстве, негативные чувства в отношении успеха) и субшкалами опросника мотивации достижения (мотив достижения совершенства и соревновательный мотив достижения) существенно варьируют в зависимости от пола и возраста.

В последнее десятилетие прошлого века было продолжено исследование проблем формирования мотивации учебной деятельности, также продолжилась разработка идеи

значимого обучения. Речь шла о возможности внедрения так называемого «открывающего» обучения [308]. Наряду с этим, А. Aviram сформулировал основные рекомендации в отношении стратегий воспитания и обучения детей, вытекающие из представлений об автономности личности. В подростковом и юношеском возрасте, считает автор, человек должен получить свободу «экспериментирования в жизни» с тем, чтобы он мог осознать собственные желания, способности, интересы и сформировать собственные жизненные планы. Подчеркивается острое противоречие, существующее между демократическими идеалами обучения и существующей традицией ригидной замкнутой школьной структуры, не дающей реальной возможности «экспериментирования в жизни» [262].

В отечественной психологии в этот период акцент делается на психодидактических аспектах развивающего образования [110], что привело, в частности, к формулировке ключевых положений доктрины развивающего образования. Особо подчеркивается значение внутренней мотивации учения, предлагаются основные методики ее создания [244].

В исследовании И.Л. Вахнянской [46] учебной деятельности рассматривается сквозь призму двух парадигм – классической и постклассической (гуманитарной). Сформулированы принципы организации личностно-ориентированной учебной деятельности. Как было показано нами выше, личностно-ориентированное обучение, в первую очередь, интенсифицирует развитие внутренней учебной мотивации.

Анализ публикаций, посвященных формированию мотивации учебной деятельности, стало в рассматриваемый период существенно меньше. Это, однако, не означает, что такая работа не проводится вообще. Дело в том, что основные принципы, пути, методы, средства, приемы и программы формирования мотивации учебной деятельности, апробированные на практике еще в 80-х годах XX века, заняли естественное место в арсенале педагогов. Поэтому на первый план выходит роль психологов в их практической реализации. Конкретная работа, проводимая ими, включает в себя новые подходы, новое осмысление возможностей формирования мотивации учебной деятельности.

В это же время А.А. Вербицким и Н.А. Бакшаевой [49] были выделены условия, которые положительно влияют на мотивацию учебной деятельности. Это, в частности, такие факторы, как проблемность в обучении, оптимальный уровень трудности, активность личности, последовательное обобщение усваиваемого учебного материала, про-

движение от абстрактного к конкретному. Внутреннее мотивирование процесса учения, согласно D. Nunan [294], происходит, благодаря предоставлению свободы выбора. Автор считает, что когда выбор осуществляется самостоятельно и свободно, то он воспринимается как внутренняя причина совершаемого действия. Учащиеся при этом испытывают чувства самодетерминации, чувства «хозяина». Самостоятельно выбрав действие, человек испытывает большую ответственность за его результаты.

Итак, можно констатировать достаточно большое количество эмпирических исследований по проблеме мотивации учебной деятельности. Вместе с тем, собственно теоретические основы проблемы мотивации учебной деятельности разработаны недостаточно. И в этом плане следует акцентировать внимание на, получившей широкую известность за рубежом, теории целей достижения [265, 277, 278, 312]. Она предполагает, что мотивацию учащихся и особенности их учебной деятельности можно объяснить через цели, которые они ставят перед собой в процессе учебы. В частности, показано, что личные цели и цели окружения, связанные с мастерством, влияли на мотивацию, когниции и достижения учащихся [312]. В работе M. Church на выборке из 500 студентов было показано, что высокая выраженность целей, связанных с усвоением материала, сочеталась с высокой степенью интересности лекций при отсутствии сосредоточенности на оценках. Цели, связанные со стремлением к высокой успеваемости, сочетались с сосредоточенностью на оценках. Цели, связанные с избеганием низкой успеваемости, сочетались с низкой сосредоточенностью на оценках и на строгости оценок. Характеристики атмосферы на занятиях влияют на успеваемость не напрямую, а опосредствуются целями достижений [265].

J. Narackiewicz, T. Varon и другие исследователи считают, что студенты обычно ставят перед собой много различных целей, связанных с учебой. Одни цели имеют очень общий характер и касаются причин, по которым студенты выбрали для изучения ту или иную дисциплину; другие цели – более конкретны и связаны с тем, чего студент рассчитывает достичь в ходе изучения дисциплины. Цели второго типа обозначают целями достижений (например, получение высокой отметки или усвоение максимального количества материала). Подчеркивается, что цели достижения связаны с такими особенностями учебной деятельности, как учебные стратегии, атрибуция успеха, успеваемость. Однако в недостаточной степени изучались мотивационные переменные – интерес или внутренняя мотивация. Показано, что они определяют как краткосрочный успех, так и

долгосрочные последствия изучения курса. Выяснилось, что цели овладения материалом являются предикторами последующего интереса к курсу, но не отметок. Цели успеваемости, напротив, предсказывают отметки, но не интерес [278].

В более поздней работе [278] указанными выше исследователями J. Nagaskiewicz, T. Waggon подробно рассматриваются два типа целей достижения и соответственно различаются два типа учащихся с преобладанием тех или иных целей. Первый тип целей направлен на успеваемость; ученики с этим типом целей стремятся получать как можно более высокие отметки. Подчеркивается, что такие дети ориентированы на сравнение себя с другими учениками и стараются превзойти их по своим учебным достижениям. Второй тип – цели мастерства – направлен на максимальное овладение учебным материалом. Ученикам этого типа целей не так важно, как они выглядят по сравнению с другими учениками. Цели мастерства более связаны с внутренней учебной мотивацией и интересом к предмету, а цели успеваемости – с внешним успехом.

Как известно, большое распространение за рубежом получила теория мотивации Deci E.L. и Ryan R.M. [267, 268]. Согласно ей, одной из основных мотивационных тенденций человека является самодетерминация, то есть стремление чувствовать себя и управляющим своей жизнью, и самостоятельным. Общеизвестно, что в мотивации учебной деятельности представлена субъективная сторона процесса учения, субъективная сторона учащегося. В целом вопрос о мотивации учебной деятельности – это вопрос, для чего учится человек, в чем состоит для него смысл учения. Как установлено в педагогической психологии, общий подход в решении проблемы мотивации учебной деятельности состоит в поисках путей трансформации учения в личностно-значимый процесс для обучающегося, то есть учебная деятельность должна стать источником удовлетворения его потребностей (С.Л. Рубинштейн, Г.А. Суворова, В.Д. Шадриков).

Так, В.Д. Шадриков, проводя теоретический анализ проблемы мотивации учения как деятельности, выделил три важных ее аспекта: 1) исследование научения как формы поведения в раннем возрасте и функции мотивов в генезисе активности ребенка; 2) изучение принятия учебной деятельности как начального этапа превращения учения в личностно-значимый процесс; 3) характеристику развития и трансформации мотивационной структуры ученика как субъекта деятельности в процессе обучения. Им в ходе систематического анализа учебной деятельности было показано, что мотивы выступают в

качестве учебно-важных качеств, которые обеспечивают функционирование личностно-мотивационного блока психологической системы учебной деятельности [245].

Определяя учебную деятельность как специфический вид деятельности, И.А. Зимняя трактует ее как «деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку» [132, с.192]. Однако «влияние самых различных психологических, педагогических и социальных факторов не будет реализовано без актуализации необходимых мотивов» [14, с.84].

На рисунке 1 отражена существующая в психолого-педагогической литературе двойственная трактовка учебной мотивации. С одной стороны это процесс, в течение которого «учебно-познавательная деятельность приобретает для субъекта известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели этой деятельности во внутренние потребности личности. С другой стороны, мотивация может в известной мере отождествляться с внутренними потребностями человека и рассматриваться как устойчивое личностное образование, включающее в себя сложную комбинацию закрепленных в психике человека мотивов, эмоций, потребностей и интересов, изнутри побуждающих его к совершению определенных учебно-познавательных действий» [156, с.66].

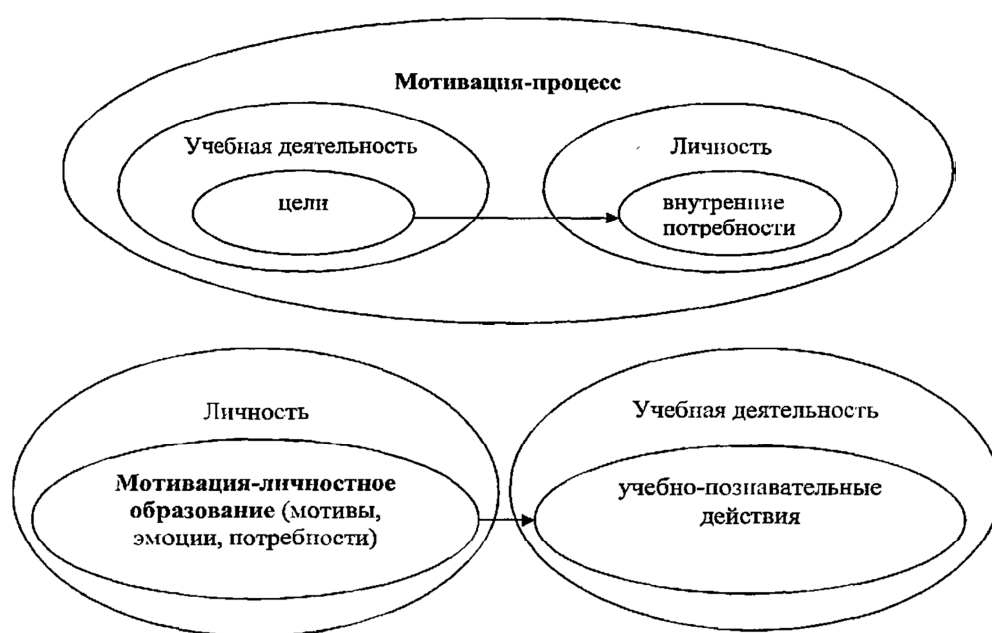


Рисунок 1. Двойственность в трактовке учебной мотивации

Здесь прослеживается связь мотивации и личностно-деятельностного подхода, основы которого были заложены в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. В личностно-деятельностном подходе заключено единство двух компонентов – личностного и деятельностного [4, 52, 114, 205].

Н.И. Мешков также указывает на то, что характер отношений к учебной деятельности проявляется в мотивах деятельности. Учебная мотивация рассматривается как система отношений к различным аспектам учебного процесса, который выступает в качестве средства достижения конечной цели. Под отношениями понимается «достаточно устойчивое состояние когнитивной, эмоциональной и поведенческой готовности студента реагировать определенным образом на учебную ситуацию» [цит. по 148, с.70].

Смыслообразующие мотивы, они же ведущие – Н.Ф. Талызина, доминирующие – Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев, преобладающие – В.Э. Мильман определяют направленность всей мотивационной системы. Если обучающийся удовлетворен тем, как реализуется в деятельности учения его смыслообразующий мотив, то он будет стремиться продолжать ее, несмотря на то, что в какой-то момент она не позволит реализоваться мотиву–стимулу. По мнению Н.И. Мешкова, разделение мотивов подобным образом «лишено основания, поскольку каждый мотив, находящийся в структуре деятельности, несет в себе определенный смысл», стоит говорить о «мотивационном весе» каждого мотива [149, с.36].

Мотивационные ориентации на процесс и результат являются внутренними относительно деятельности. Помимо этого, существуют внешние мотивационные ориентации на награду и на избегание наказания. Б.И. Додоновым выделены два внутренних структурных компонента мотивации. Удовольствие от самой деятельности, значимость для личности непосредственного результата деятельности и два внешних: «мотивирующей» силы вознаграждения за деятельность и принуждающего давления наличность [68].

При переносе модели Б.И. Додонова на учебную деятельность Н.М. Симоновой [173], были исследованы связи мотивационных ориентаций с успеваемостью студентов. Плотность связей отражена на рисунке 2. Наиболее плотно с успеваемостью связаны ориентации на процесс и на результат, ориентация на «оценку преподавателем» – менее плотно, связь ориентации на «избегание неприятностей» с успеваемостью слабая.

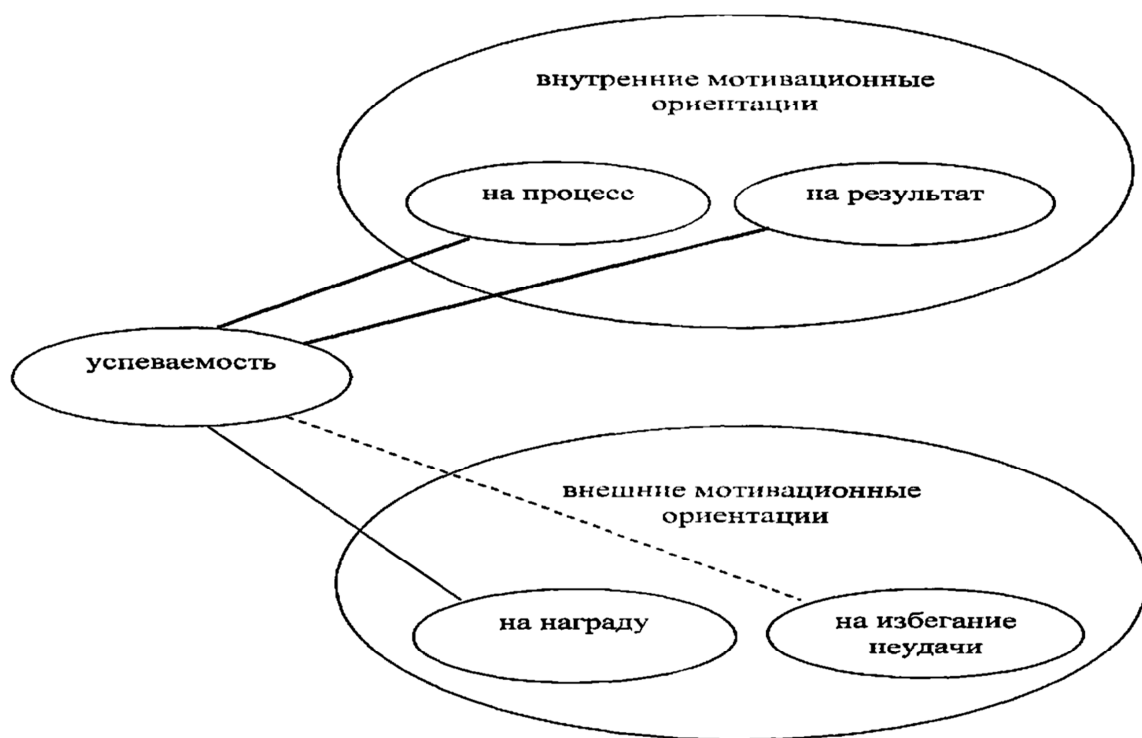


Рисунок. 2 Плотность связей мотивационных ориентаций и успеваемости

А.А. Реан считает, что если наибольшую значимость для личности имеет именно деятельность, в которой, например, удовлетворяются познавательные потребности, тогда мотивы являются внутренними. Если же наибольшую значимость имеют потребности, не имеющие непосредственной связи с процессом познания, то здесь проявляются внешние мотивы [193, с.22]. По такому же принципу классифицируют названные мотивы и другие исследователи. К.Н. Волков и Л.М. Фридман относят к внешним мотивам те, которые, побуждая деятельность, не связаны с ней, и соответственно внутренне-непосредственно связанные с деятельностью [234].

Во втором подходе дополнительно к критерию, выделенному в первом подходе, добавляется новый – характер личностного смысла (утилитарно-прагматический и/или ценностный), придаваемого учению и его продуктам. Если мотив реализует потребности во внешнем благополучии (социальном, материальном), то есть имеет для личности утилитарно-прагматический смысл, то он считается внешним. Если с помощью мотива реализуется потребность во внутреннем благополучии, в гармонизации внутреннего мира, в оценке, коррекции, формировании системы личностных убеждений, установок, притязаний, самооценок, то есть мотив имеет для личности ценностный смысл, то он считается внутренним. Таким образом, к внутренним мотивам добавляется мотив самосовершенствования. Этой точки зрения придерживаются Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев,

Л.Б. Ительсон, Г.Е. Залесский, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, В.Ф. Моргун, Д.Б. Эльконин, Н.И. Юдашина и другие [40, 45, 156, 255].

Некоторые исследователи избегают использования термина «внешний», по-видимому, из-за определенного сходства по смыслу с термином «посторонний». В частности, М.Г. Рогов при изучении мотивации студентов высшей школы [197, 198, 199], пишет о непосредственных и опосредованных мотивах. В основе его классификации лежит идея С.Л. Рубинштейна [205, 102] о «непосредственном и опосредованном интересе» к процессу знаний. Несмотря на разницу в терминологии, М.Г. Рогов является сторонником второго подхода, поскольку к непосредственным мотивам он относит, кроме познавательных мотивов, мотивы, связанные с развитием личности, самореализацией, самосовершенствованием. Опосредованные мотивы связаны с целями, которые лежат вне самой учебной деятельности, но могут в ней хотя бы частично удовлетворяться.

На наш взгляд, довольно сложно, говоря об учебной мотивации, пытаться провести четкую границу между внутренними и внешними мотивами. «Палитра» мотивов гораздо богаче этой «черно-белой гаммы». Разнообразие конкретных мотивов учения довольно подробно рассмотрены В.Э. Мильманом [151].

Так как процесс обучения не может быть изолирован от окружающей жизни, совершается «не в личностном вакууме, а в сложном взаимопереплетении социально обусловленных процессов и условий» [113, с. 129], полностью исключить внешние мотивы из структуры учебной деятельности нельзя. И в этом нет необходимости, поскольку объекты и условия, соответствующие внешним мотивам, играют «полезную связующую роль между учебным процессом и окружающей действительностью» [113, с. 136].

Итак, в общем виде к внутренним учебным мотивам относятся те, которые имеют непосредственную связь с целями учебной деятельности. Внешние мотивы не связаны напрямую с целью, но оказывают на деятельность определенное влияние. В связи с этим А.А. Вербицкий отмечает, что «с педагогической точки зрения мотивация не исчерпывается побуждением личности к познавательной деятельности, но охватывает ее много-сторонние связи и отношения – социально-психологические, нравственно-эстетические, социально-экономические. Мотивация выступает одним из сложнейших механизмов соотношения внутренних и внешних факторов личностного поведения, которые определя-

ют возникновение, направленность и способы осуществления конкретных форм деятельности» [48, с. 102].

Из вышесказанного следует, что гармоничность во взаимоотношениях мотивов как предполагает доминирование отдельных групп, так и не отрицает динамичности мотивационной системы, проявляющейся в изменении структуры, иерархии входящих в нее мотивов. То, что доминирование того или иного мотива или соответствующей ему группы должно иметь тесную связь с другими мотивами, указывает Н.И. Мешков, приводя в подтверждение цитату А.Н. Леонтьева: «...высший уровень всегда остается ведущим, но он может реализовать себя только с помощью уровней нижележащих и в этом от них зависит» [117, с. 101].

Среди социогенных потребностей большое влияние на эффективность учебной деятельности оказывает потребность в достижении, которая понимается как «стремление человека к улучшению результатов своей деятельности» [119]. Степень удовлетворенности студентов обучением находится в прямой зависимости от степени удовлетворенности этой потребностью. Данная потребность заставляет студентов сильнее сконцентрироваться на учебе, одновременно она повышает и социальную активность. Определенное влияние на обучение оказывает потребность в общении и доминировании. Но самыми весомыми для деятельности являются мотивы интеллектуально-познавательного плана. Из этого следует, что «наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях» [119, с.75].

Очевидна как важность, так и сложность процесса формирования учебной мотивации. Выше нами было показано, что мотивы поведения и деятельности формируются и непосредственно, отражая потребности человека, и опосредованно, под влиянием окружающей действительности и воспитательных воздействии, то есть целенаправленное формирование мотивов возможно. Необходимо уделять внимание не только познавательным мотивам, без которых деятельность нельзя считать учебной, но и социальным, поскольку процесс обучения социально обусловлен. Важно учитывать, что наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях.

Из понятийного аппарата мотивации учебной деятельности, рассмотренного нами выше, упрощенно можно определить учебную мотивацию как частный вид мотивации,

включенный в деятельность учения. На ее формирование влияют следующие факторы. Специфика образовательной системы; особенности образовательного процесса; субъективные особенности учащихся; субъективные особенности педагога и система его отношений к учащимся; специфика учебного предмета [45]. Учебная мотивация определяется целями, потребностями и мотивами, а ее особенности зависят от их сочетания: целей, осознаваемости потребностей, направленности мотивов. Существенным является и устойчивость основных компонентов мотивации. О сформированности учебной мотивации можно говорить в том случае, когда развиты все основные ее компоненты. Высокий уровень мотивации может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса у студента требуемых знаний, несформированности умений и навыков [97].

Деятельность учения мотивируется как специфическими познавательными потребностями, так и общими неспецифическими потребностями личностного плана, тенденциями к достижению, к самоутверждению себя в деятельности, к самовыражению. Различные мотивы взаимосвязаны между собой, образуя структуру мотивации учения. К учебным мотивам, порождаемым изнутри субъекта, относят собственно познавательные мотивы, непосредственную заинтересованность студента в реализации процесса и достижении результата учения. Познавательные мотивы связаны с содержанием деятельности учения, процессом ее выполнения, обеспечивают преодоление трудностей в учебной работе, вызывают познавательную активность, инициативу и стремление к компетентности [70, 71]. Студенту интересен сам процесс учения, он учится не для оценки или диплома, хотя и они для него важны, а для получения новых знаний, расширения кругозора, нахождения научного объяснения явлениям окружающей действительности. Чем больше он познает, тем больше хочет знать.

Согласно Ю.Н. Кулюткину и Г.С. Сухобской, познавательная мотивация носит непосредственный характер, и в этом случае она выступает в форме внутреннего познавательного интереса, любознательности, стремления к новизне. Деятельность, направленная на получение информации о свойствах и отношениях изучаемого объекта, подкрепляется самим фактом овладения новым знанием и снятия неопределенности, то есть в данном случае цель деятельности (поиск информации) и ее мотив (получить новую информацию) совпадают [158].

По мнению Е.Ю. Патяевой, внешняя мотивация, является мотивацией самоопределяемого учения, которая основана на самоопределяемых учебных действиях. Способность студента к самоопределению включает осознание своих мотивов и ценностей, умение принимать решение в ситуации конфликта побуждений и чувств, умение формулировать свою позицию, обосновывать и отстаивать ее, умение принимать решение с учетом различных позиций, умение действовать произвольно, целеустремленно и целенаправленно [316]. Деятельность учебной деятельности также побуждается и внешними мотивирующими факторами, относительно которых цель учения предстает как средство или условие их достижения. К внешним мотивам относятся деловые, социальные, состязательные мотивы, мотивы ориентации на оценку и другие формы поощрения и наказания, долга, привычного функционирования, лидерства и престижа, демонстративности и стремления оказаться в центре внимания, материального вознаграждения и избегания неудач [136].

Таким образом, анализ показывает, что в психологической науке имело место интенсивное развитие проблемы мотивации учебной деятельности – и в плане разработки классификаций мотивов этой деятельности, и в плане влияния на них различны объективных и субъективных факторов, и в плане их деятельностной обусловленности, и в плане теоретического осмысления данной проблемы. Вопросы современного состояния, а также собственно проблемы мотивации учебной деятельности подробно проанализированы и изложены в труде Е.В. Карповой о структуре и генезисе мотивационной сфере личности в учебной деятельности. Современный облик проблемы мотивации учебной деятельности определяется совокупностью ее характерных особенностей. Диспропорцией эмпирических и теоретических исследований; выраженным прагматизмом; достаточно представленную эклектичностью в осмыслении получаемых данных; явное преобладание «факторного», то есть, по существу, аналитического подхода над целостным – синтетическим, собственно концептуальным способом исследования [94].

«Преобладание аналитического подхода над системным выступает, основным источником фундаментальных трудностей и проблем исследования мотивации учебной деятельности, а также главной причиной того, что до сих пор отсутствует обобщающая психологическая теория мотивации в этой области исследований. Данная проблема в целом все еще находится на преимущественно аналитической стадии своей разработки, хотя все более настоятельной становится необходимость перехода в ее изучении на бо-

лее совершенную стадию – собственно теоретическую, основанную на реальном использовании системной методологии» [96].

Сложившиеся особенности становления и развития проблемы мотивации необходимо учитывать при оценке современного состояния проблемы мотивации учебной деятельности, и при определении возможных перспектив ее дальнейшей разработки.

Как показал проведенный анализ, до настоящего времени не выявлены основные закономерности формирования и развития мотивационной сферы в учебной деятельности, поскольку недостаточно разработан еще один ключевой аспект данной проблемы – генетический. Таким образом, можно заключить следующее. В настоящее время наименее изученными и не раскрытыми являются те аспекты проблемы мотивации учебной деятельности, которые объективно наиболее значимы для нее. Это – онтологический, связанный с закономерностями взаимодействия мотивационной сферы с реальной; структурный, связанный с раскрытием закономерностей ее структурно-уровневой организации; генетический, направленный на выявление основных закономерностей формирования и развития мотивации учебной деятельности [96].

В настоящее время складываются объективные предпосылки для перехода от преимущественно аналитического способа развития данной проблемы к качественно другому и более совершенному способу – системному, позволяющему раскрыть проблему мотивации учебной деятельности в единстве ее объективно главных исследовательских планов – онтологического, структурного, функционального, генетического и интегративного. Однако разработка проблемы мотивации учебной деятельности должна осуществляться при обязательном учете того важного факта, что и сам системный подход является развивающимся эвристическим средством познания [94, 95, 96]. В силу этого они требуют своего первостепенного внимания и приоритетного изучения.

Не подлежит сомнению, что мотивация является центральным компонентом психологической системы деятельности, в том числе, и учебной. Без раскрытия ее закономерностей невозможно и продуктивное развитие психологической теории деятельности как еще одного важнейшего направления психологии [95]. Наконец, без установления закономерностей формирования мотивации практически невозможно конструктивное развитие и целого комплекса проблем, связанных с раскрытием генетических особенностей развития самой личности [94, 95, 96].

Обобщая рассмотрение представленных выше данных, можно констатировать следующее. К настоящему времени накоплен огромный фактический – эмпирический и экспериментальный материал по проблеме мотивации учебной деятельности; данной проблеме уделяется достаточно большое внимание, что отражает ее объективно высокую значимость, как в теоретическом, так и в практическом отношении. Вместе с тем необходимо отметить и то, что современному состоянию проблемы мотивации учебной деятельности, наряду с несомненными достижениями, присущ ряд особенностей, которые далеко не всегда позитивно сказываются на степени ее развития. Следовательно, осознание, а также попытки их преодоления, могут способствовать развитию представлений в этой области психологических исследований [94, 95]. На наш взгляд, их выявление и интерпретация могут способствовать определению наиболее перспективных задач и направлений дальнейшей разработки проблемы мотивации учебной деятельности.

Итак, установлено, что в особой степени значимость психологической проблемы мотивации деятельности проявляется при ее разработке в контексте одного из ведущих типов деятельности – учебной, которая реализуется, к тому же, в качественно трансформирующихся условиях современных общественных реалий и тех новых требований, которые они предъявляют к процессу формирования и развития личности [96].

Влияние различных форм обучения на развитие личности студента будет рассмотрено в следующем параграфе нашей работы.

1.3. Взаимосвязь различных форм обучения и психического развития студентов

Выявление и объяснение сложной системы детерминант поведения студентов в условиях учебной деятельности является одной из важных целей исследования проблемы мотивации учебной деятельности, которая, в свою очередь, является неотъемлемой частью фундаментальной общепсихологической проблемы мотивации в целом. Она представляет собой особое и комплексное направление психологических исследований, мотивации, поскольку занимает центральное место в структуре любой деятельности и играет определяющую роль в ее организации.

Прежде всего, отметим, что в общей психологии термин «деятельность» (в том числе, и учебная) понимается не как совокупность реакций, а как система действий, сцементированных в единое целое побуждающим ее мотивом, где мотив понимается как

то, ради чего осуществляется деятельность, он определяет смысл того, что делает человек. Деятельность учения специально организуется с целью самосовершенствования и саморазвития ее субъекта, освоения им системных знаний, отработки обобщенных способов действий и их применения в различных ситуациях. Деятельность учения есть деятельность обучающихся по самоизменению путем присвоения элементов социального опыта. Как известно, от содержания и степени мотивации зависят и результативные характеристики деятельности, и уровень ее эффективности, и субъективные параметры и многое другое, а в основе главной психологической характеристики личностного смысла деятельности находится соотношение целей и мотивации. Особенно важным эти исследования представляются в контексте изучения личности в учебной деятельности, поскольку она еще только находится на стадиях своего онтогенетического формирования [115].

Исходя из положения о том, что психика и деятельность неразрывно связаны между собой, можно предположить, что деятельность субъекта обучения в значительной степени детерминирует развитие мотивов, определяющих его общую направленность. «Особенности учебной деятельности состоят в том, что она непосредственно служит средством психологического развития индивида» [132, с.125]. Это означает, что особый вид деятельности, к которому относится обучение, влияет на закономерности психического развития студента.

Рассмотренные выше исторически сложившиеся особенности становления и развития проблемы мотивации учебной деятельности в целом, определяют необходимость исследовании влияния различных форм обучения на психологическое развитие студентов. Мы будем рассматривать это с точки зрения современного состояния проблемы мотивации учебной деятельности, и возможных перспектив ее дальнейшей разработки. Так, в свете этих особенностей отчетливо проявляется, в частности, тот факт, что вопросы мотивации собственно учебной деятельности стали предметом специального изучения значительно позже, чем вопросы общетеоретического плана [99].

В отечественной психологии одним из базовых положений концепции личностного происхождения мотивационной сферы является положение о том, что структура мотивационной сферы и структура деятельности взаимосогласованны, а в основе динамики мотивационной сферы лежит динамика системы деятельности, подчиненная объективным социальным законам развития. Исходя из этого, мотивация учебной дея-

тельности представляет собой циклический процесс непрерывного и взаимного воздействия и преобразования личности в процессе учебной деятельности. В данном взаимодействии субъект учебного действия с его мотивами в качестве внутренних причин, и ситуация обучения как внешний фактор – взаимно влияют друг на друга. То есть, имеет место не только двусторонняя детерминационная связь между мотивацией учебной деятельности и системой обучения, но и личностная учебная мотивация также влияет на выбор той или иной системы обучения. И, в соответствии с закономерностями развития учебной деятельности, можно вывести законы, описывающие изменения в мотивационной сфере ее субъекта [132, с.524].

Опираясь на результаты нашего теоретического исследования основных положений и проблем психологии мотивации в учебной деятельности, переходим к подробному анализу вопроса о влиянии на психическое развитие личности студента различных форм и технологий вузовского обучения, организованных и существующих в современной системе образования. Все более актуальным эту проблему делают общие и наиболее современные тенденции развития высшего образования и нарастающая диверсификация его форм. Тем более, что в современной системе образования отчетливо выражен социальный заказ на разработку различных аспектов проблемы мотивации учебной деятельности и на реализацию получаемых при этом результатов [99].

В современном обществе изменения условий существования человека обуславливают необходимость перемены требований к содержанию и уровню образования. Ситуация на рынке труда требует модификации старых профессий и возникновения новых, отсюда возникает необходимость в дифференцированном подходе к профессиональной подготовке и определению педагогических условий, необходимых для их удовлетворения. Подвергаются изменениям цели образования – от получения знаний к развитию личности, овладению технологиями саморазвития. Обязательными результатами обучения становятся умение принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях, формирование личностных ориентаций, творческая, преобразующая деятельность, способность к самообучению, саморазвитие, личностный рост. В этой связи становится очевидным, что назрела надобность перехода от субъект-объектной модели управления обучением к субъект-субъектным формам организации учебного процесса.

Мы считаем целесообразным проанализировать понятие «субъектность» и рассмотреть те области знаний, в которых используется данное понятие. Субъектность и

саморазвитие личности как субъекта в научной литературе выступают как предмет философского осмысления (Н.А. Бердяев, В.И. Вернадский, М.С. Каган и другие); психологического изучения (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и другие), педагогического анализа (З.П. Горбенко, В. В. Сериков, В.А. Сластенин и другие). Категория субъекта является одной из центральных в философии. Человек рассматривается как часть бытия, одновременно выступающий и объектом преобразований, и субъектом. Аристотель, Г. Гегель, Н.А. Бердяев представляли человека свободным, активным субъектом познающий действительность, философы подчеркивали творческую роль субъекта и активное воздействие теоретических предпосылок на эмпирический материал, видели конечную задачу в господстве человека над силами природы, в открытии и изобретении технических средств, в познании и усовершенствовании природы. В психологии основы субъектного подхода были заложены С.Л. Рубинштейном. Он в своем системном труде «Основы психологии» [205] связывает личностное развитие человека с его субъектностью, определяя ее как самостоятельную активность, самодвижение, осознанную саморегуляцию. В настоящее время исследование субъектности личности становится приоритетным в психологической науке. Понимание субъекта связывается отношением человека к себе как к деятелю, с наделением человеческого индивида качествами быть самостоятельным, активным, способным, умелым в осуществлении особых человеческих форм жизнедеятельности, прежде всего, предметно-практической деятельности. С позиции современной науки, субъектность «пронизывает» все жизненные проекции человека, проявляясь и в индивидуальном, в личностном, в индивидуальном и в универсальном способе бытия.

По мнению О.А. Ленглера субъектность – это та категория в психологии, которая выражает сущность внутреннего мира человека. Автор отмечает, что субъектность человека по своему исходному основанию связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Сущностными свойствами этого процесса является способность человека управлять своими действиями, реально практически преобразовывать действительность, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий. [126, с. 440–442].

Анализ литературы позволяет сделать вывод, что в настоящее время не существует однозначного представления о сущности и наполнении понятия «субъектность». Подчас

оно используются без четкого определения, при этом понимается или как атрибут «субъекта», или как его эквивалент. Педагогам для реализации задачи по формированию субъектности личности учащихся, необходимо четко представлять психологическую основу категории «субъектность». Под субъектностью, мы понимаем, интегральное качество личности, проявляющееся в ценностно-смысловой самоорганизации действий и осознанной саморегуляции, приводящее к изменению себя и окружающей действительности посредством активно-преобразующей деятельности. Говоря о субъектности личности, мы должны определить, когда происходит формирования и развитие субъектности, и каковы условия, необходимые для ее становления.

В работах психологов содержатся описания системы условий, необходимых для проявления субъектности человека. Так в работах В.А. Петровского исследуются феномены надситуативной активности как проявления субъектности, а субъектность выражает качественное своеобразие человека как целеполагающего, свободного, ответственного и развивающегося существа [178]. В исследованиях А.Г. Асмолова, А.Н. Леонтьева субъектность представлена как одна из системных характеристик деятельности и рассматривается через структуру мотивации: потребности, мотивы, цели, установки, эмоции [14, 116]. С.Л. Рубинштейн в деятельности видел условие формирования и развития субъекта. Таким образом, практическая деятельность человека является условием формирования и развития субъектности. Опираясь на психологические исследования, можно говорить о том, что учебная деятельность является открытой системой для становления субъектных качеств личности учащихся, которые формируются посредством совместной продуктивной деятельности педагога и обучающихся, самостоятельных и практических работ учеников. Результативность процесса развития субъектности студентов зависит от способа организации образовательного процесса. Наиболее эффективными являются так называемые активные, деятельные методы, основанные на осмыслении учебного материала в сочетании с собственным опытом школьников. Деятельностное освоение содержания учебного материала воспроизводится в дискуссии, выступлениях, участии в деловых, имитационных играх, участии в «круглых» столах, самостоятельных и исследовательских работах, выполнения проектных и творческих заданий. Мы рассматриваем как основное условие, обеспечивающее развитие субъектности студента. Все эти методы позволяют учащимся принимать активное участие в процессе обучения, быть его соорганизаторами, проявлять свою самостоятельность. Еще одним важным

условием, обеспечивающим развитие исследуемого качества личности, является построение субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса. Установлено, что субъект-субъектные отношения в обучении способствуют актуализации учащегося, раскрытию его новых возможностей, способностей и функций. По нашему мнению, процесс развития субъектности студента должен осуществляться в рамках таких отношений. При этом степень развитости собственной субъектности учащегося, является важнейшим условием конструктивного субъект-субъектного взаимодействия [205]. В свою очередь, субъект-объектные отношения – это пассивная позиция студента в образовательном процессе. Отношения опосредованы, в объективную ситуацию внесена личность преподавателя.

Таким образом, субъектность как сложная характеристика человека выражается самостоятельностью, активностью, способностями к самоанализу и саморегуляции, умением преобразовывать себя и действительность. В результате правильно организованного процесса обучения у учащегося происходит развитие субъектности, которое определяет специфику его поведения в учебной деятельности и в жизни в целом.

Потребность современного общества в воспитании нового типа личности отразилась в концепции компетентностного подхода, личностно-ориентированного обучения, основанного на учете индивидуальных особенностей каждого обучающегося, и направленного на формирование личности обучающегося как целостности, то есть в единстве когнитивных, эмоционально– мотивационных и поведенческих аспектов личности. Изучение внутренней потребности человека в обучении, развитии – это подход, тесно связанный именно с переходом от субъект-объектной, где студент рассматривался в основном как объект педагогического воздействия, к субъект-субъектной модели развития творческой личности, свободно развивающей и реализующей себя. Теперь главный результат обучения студентов – постоянная готовность к освоению новых знаний и умений, умение самостоятельно добывать необходимые знания, находить источники их получения, а это, в свою очередь, требует существенного обновления подходов к организации образовательного процесса в вузах, изменения образовательных парадигм. Новые подходы должны обеспечивать тот самый перевод обучающегося из позиции объекта педагогических воздействий в позицию субъекта управления собственной учебной деятельностью по достижению образовательных результатов.

При всем многообразии точек зрения по этой проблематике практически все авторы едины в том, что субъектная позиция обучающихся характеризуется сознательным и деятельностным отношением к своему образованию и саморазвитию. Соответственно, именно формирование этих личностных качеств должны обеспечивать организационно-педагогические условия обучения студентов в вузе. Развитие личностных качеств студента, повлияет в свою очередь, на осознанный выбор необходимой студенту системы обучения.

Основная цель перестройки современной системы высшего образования – обеспечить подготовку профессионалов, готовых всесторонне применять свои знания, творческие способности, стремящихся к постоянному профессиональному и личностному росту. Качество подготовки выпускника сегодня заключается не только в умении анализировать и решать сложные задачи, но и в способности определять стратегию и выстраивать содержание собственной деятельности, совершенствовать технологии ее выполнения. В эпоху информатизации развитие современного общества уже невозможно представить без повседневного применения средств информационных и коммуникативных технологий во многих областях человеческой деятельности, в том числе в сфере образования. Сложившаяся в настоящее время социально-экономическая обстановка оказывает сильное влияние на процесс обучения в образовательных организациях. Происходит неизбежный пересмотр задач педагогической системы управления, для чего принимаются новые нормативные правовые акты, регулирующие образовательную деятельность в Российской Федерации.

Кроме того, следует учитывать тот факт, что как в отечественном, так и в зарубежном образовании отмечается изменение образовательной парадигмы и переход от репродуктивной модели обучения к личностно-ориентированной, компетентностной, деятельностной, творческой, в центре которой находится обучающийся, а, следовательно, меняются и общественные отношения в сфере образования и его правовое регулирование.

Как известно, любой вид деятельности, включая образовательную деятельность, строго регулируется законодательно. Так, в 2013 году вступил в силу Федеральный закон № 273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [164], который установил правовые, организационные и экономические основы образования, основные принципы государственной политики Российской Федерации в сфере образования. Установил об-

щие правила функционирования системы образования и осуществления образовательной деятельности, определяет правовое положение участников отношений в сфере образования [164, п.2 ст.1]. Данный закон по-прежнему гарантирует обучающемуся свободу выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм и методов обучения и воспитания. В законе закреплены основные понятия [164, ст.2]. В частности, обучение определяется как «...целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками, компетенциями, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, накоплению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» [164, п.3 ст.2]. К формам образования действующий закон относит очную, заочную, очно-заочную формы (их обычно называют традиционными).

Пересмотрена ранее существовавшая нормативно-правовая база, касающаяся таких понятий, как «дистанционное образование» и «дистанционное обучение», которые отменены, вместо них введены новые статьи, регулирующие общественные отношения в данном виде учебной деятельности. Практическая его реализация регулируется подзаконными актами, например, приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 9 января 2014 г. № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [165].

Термин «дистанционная форма обучения» в законе не используется. Такой вид обучения назван дистанционными образовательными технологиями и под этим термином понимаются «...образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [164, п.1 ст.16]. «При реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение» [164, п.2 ст.13]. При этом содержательная нагрузка терминов «дистанционная форма обучения» и «дистанционные образовательные технологии» одинакова, отличие прослеживается только в названии данных терминов.

Распространение технологий дистанционного обучения происходило значительно быстрее становления законодательно и организационно обусловленной формы дистанционного образования. Формы и технологии образования в вузе складывались исторически. На разных этапах развития общества, в рамках существующих традиционных моделей обучения, обязательным являлось информирование обучаемого, освоение опыта познавательной деятельности, а основным итогом обучения должны были стать стандартные умения и навыки операций в стандартных обстоятельствах.

Система обучения и построение учебного процесса по единым организационным шаблонам на практике в недостаточной степени были ориентированы на индивидуальные психологические особенности личности обучающегося, мало учитывали взаимосвязь формы обучения как внешнего фактора с внутренними факторами – мотивами, побуждающими к учебной деятельности и мотивацией, детерминирующей деятельность студента и стимулирующей его активность.

Очевидно, что в условиях «заорганизованности» традиционного обучения студент был жестко ограничен сроками посещения занятий, то есть функционально поставлен в позицию исполнителя кем-то выстроенной программы, трудно ожидать от него проявления «субъектности». Даже при высокой степени личной заинтересованности в получении качественного образования он все равно остается «объектом управления» по отношению к преподавателям и организаторам традиционного учебного процесса. Это подтверждает и вся практика образования, поскольку ни раньше, ни теперь традиционное вузовское обучение реально мало обеспечивало решение актуальной проблемы формирования у студентов вузов готовности к последующему самообразованию, творческому саморазвитию, профессиональному и личностному самосовершенствованию. Если бы она решалась только традиционными методами обучения, сегодня такая проблема не стояла бы. В дистанционном обучении студент сам выбирает время занятий и способ выполнения заданий, поэтому его субъектность возрастает. Организованность его обучения зависит от личной саморегуляции учебной деятельности.

Л.Д. Столяренко считает, что недостатки традиционного обучения многочисленны, например:

- 1) Усредненный общий темп изучения материала.
- 2) Единый усредненный объем знаний, усваиваемых обучающимися.

3) Большой удельный вес знаний, получаемых обучающимися в готовом виде через преподавателя без опоры на самостоятельную работу по приобретению этих знаний, в результате – «разучиваются думать».

4) Почти полное незнание преподавателем, усваиваются ли обучающимися сообщаемые знания.

5) Преобладание словесных методов изложения материала, создающих объективные предпосылки рассеивания внимания.

6) Затрудненность самостоятельной работы обучающихся с учебником из-за недостаточной расчлененности учебного материала.

7) Преобладание нагрузки на память, т. к. надо по памяти воспроизводить учебный материал; у кого лучше память, тот успешнее воспроизводит.

Но, по мнению Л.Д. Столяренко, в будущей профессиональной деятельности эти методы заучивания и точного воспроизведения информации по памяти не требуются, не применяются. И, с другой стороны, студент не подготовлен к тем формам работы, которые встретятся в профессиональной практике (умение находить нужную информацию для определения производственного решения, умение находить самостоятельное творческое решение в сложных ситуациях). Таким образом, при традиционном обучении наблюдается разрыв между теми требованиями, которые предъявляются к человеку в процессе обучения, и теми, которые предъявляются в реальной профессиональной деятельности [219, с. 552-553].

«Поскольку традиционное обучение во многом не отвечает современным требованиям, существует объективная необходимость применения новых методов обучения, которые позволяют формировать творческих знающих специалистов, способных самостоятельно решать сложные профессионально-производственные и научные проблемы. Активное развивающее проблемно-контекстное обучение формирует профессиональное творческое мышление студента» [219, с.555]. Проблема формирования у студентов готовности к творческому саморазвитию, профессиональному и личностному самосовершенствованию не решается только традиционными методами обучения и на сегодняшний день является одной из самых остроактуальных. В большинстве случаев ни раньше, ни теперь традиционные формы вузовского образования реально не обеспечивают готовности к дальнейшему самообразованию и личностному росту.

Таким образом, классическое образование в традиционных формах сейчас в той или иной степени переживает кризис во всех странах мира. К основным факторам этого процесса можно отнести следующие факторы. Неспособность обеспечить всем желающим возможность получить необходимое им образование; отставание получаемых знаний от уровня развития информатизации и технологий; низкая адаптивность систем образования к различным социально-экономическим условиям; специфичность образования, получаемого в отдельном учебном заведении.

Вузы, учитывая свои возможности, сами определяют форму реализации образовательной программы. Исключение составляют те специальности, по которым образовательными стандартами запрещено обучение в заочной форме. Например, по некоторым медицинским специальностям. Форма обучения – это организованное взаимодействие преподавателя и учащихся в ходе получения ими знаний. По организационному критерию различают следующие формы: очная, очно-заочная, заочная. Кратко охарактеризуем каждую из них. При очной форме обучения студенты учатся в дневное время, посещают лекции, семинары и другие виды занятий. Продолжительность занятий исчисляется в академических часах и составляет 45 минут. Негосударственные вузы могут устанавливать время занятий меньше, например – 40 минут. Обучение по очной форме стоит дороже, чем на заочной.

Между тем студентам-очникам предоставляется ряд льгот и преимуществ. Отсрочка от военной службы; государственная стипендия; льготы при проезде на общественном транспорте. У студентов-вечерников, именно так называют студентов, обучающихся по очно-заочной форме, занятий в форме обучения в вузе меньше, чем у очников, обычно 3–4 раза в неделю в вечернее время. Большую часть учебного материала им приходится осваивать самостоятельно. Два раза в год студенты сдают сессию, срок обучения увеличивается на 1 год по сравнению с очной формой. Заочная форма предполагает больше самообучения студента по учебным материалам вуза, по тем же дисциплинам, что и для студентов-очников и вечерников. Но студенты-заочники могут учиться по-разному. Есть классическая заочная форма, когда студент весь семестр учится самостоятельно, затем приезжает на сессию. На сессии студент слушает лекции, занимается на семинарах, потом сдает зачеты и экзамены. Еще есть заочная форма выходного дня, когда студент приходит слушать лекции по субботам и воскресеньям, а на сессии только сдает зачеты и экзамены. Для заочников вначале проводят установочную сессию, на ко-

торой им читают вводные лекции, дают контрольные задания, темы курсовых, списки литературы, учебные материалы. Срок обучения на заочной форме увеличивается на 1 год.

У каждой формы обучения в вузе есть свои преимущества, свои недостатки. Если студенты-очники имеют льготы и скидки во время обучения, то вечерники и заочники имеют возможность работать, а если они еще и работают в сфере своей будущей специальности, то это хорошая стажировка во время учебы. Очники имеют возможность проявить себя в общественной жизни вуза, участвовать в студенческих мероприятиях, но для них обязательно посещение занятий, выполнение регулярных домашних заданий. Вечерники и заочники сами могут регулировать освоение учебного материала, но для этого необходимо умение распределять свое время, способность к самодисциплине. Независимо от формы обучения диплом выдается всем по одному образцу, а форма обучения указывается только в приложении к диплому.

Вышесказанное позволяет обобщить основные препятствия, мешающие обучаться в традиционной системе образования:

- ограниченная пропускная способность традиционной системы образования (на бюджетной основе) и связанная с ней необходимость прохождения конкурсного отбора;
- невозможность регулярно посещать учебное заведение вследствие его удаленности, необходимость больших затрат на переезд и проживание;
- высокая плата за обучение (в негосударственных вузах).

Система дистанционного образования позволяет устранить все эти препятствия, обеспечивая возможность учиться на любом расстоянии от учебного заведения, искореня формальные ограничения при приеме, предлагая обучение в удобное время, в удобном темпе, за более низкую плату, чем в традиционной системе.

Истоки современных процессов дистанционного обучения связаны с появлением в Европе в середине 19-го века так называемого «корреспондентского обучения» или «обучения по переписке». Их быстрое распространение было обусловлено результатом технических возможностей совершенствования оперативной почтовой связи, а также качественным и количественным развитием системы образования, существенным признаком которого было расширение университетской структуры, сыграло свою роль и появление ряда специализированных частных и государственных образовательных учреждений, заинтересованных в применении инновационных форм обучения [172].

Дистанционное обучение изначально рассматривалось как иная по сравнению с традиционными формами организация образовательного процесса, базирующаяся на принципе самостоятельного обучения, при котором студенты отдалены от преподавателей в пространстве и во времени. При этом они имеют постоянную возможность поддерживать диалог в виртуальном пространстве [89].

Модель дистанционного образования, разработанная в России в 90-е годы В.А. Вержбицким, В.Г. Кинелевым, В.С. Меськовым, В.И. Овсянниковым и другими, рассматривает обучение как информационно-образовательную среду, основанную на современных средствах передачи и хранения информации. В центре этой концепции стоит преподаватель не как интерпретатор знания, а как координатор познавательного процесса, в функции которого входят корректировка преподаваемого курса, консультирование студента по всем аспектам учебной деятельности, включая профессиональную самоидентификацию. Студент при этом сам формирует индивидуальную образовательную траекторию из модульных компонентов курсов.

Основное достоинство технологии дистанционного обучения – гибкость, позволяющая обучающемуся самостоятельно выбирать время занятий и определять их интенсивность, находясь при этом в контакте с преподавателем. Дистанционные технологии обучения предоставляют также широкие возможности для разработки обучающих программ, ориентированных на активизацию познавательной деятельности обучающихся и формирование профессиональной компетентности будущих специалистов. Полностью дистанционные образовательные технологии (далее – ДО) подразумевает использование такого режима обучения, при котором обучающийся осваивает образовательную программу полностью удаленно с использованием специализированной дистанционной оболочки (платформы), функциональность которой обеспечивается организацией. Все коммуникации с педагогическим работником осуществляются посредством указанной оболочки (платформы). И, что существенно, – при реализации образовательных программ или их частей с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий организации оказывают учебно-методическую помощь обучающимся, в том числе в форме индивидуальных консультаций, оказываемых дистанционно с использованием информационных и телекоммуникационных технологий. Они самостоятельно определяют объем аудиторной нагрузки и соотношение объема занятий, проводимых при непосредственном взаимодействии педагогического работника с обу-

чающимся. Также и учебных занятий с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий. Допускается отсутствие аудиторных занятий. Главное – это положение о том, что местом осуществления образовательной деятельности является место нахождения организации или ее филиала независимо от места проживания обучающихся, которые могут получать образование из любой точки мира.

Необходимо особо отметить, что дистанционное образование не противопоставляется существующей в России системе образования и не является самостоятельной формой обучения, а предусматривает внедрение в образовательную практику новых технологий обучения, методов и принципов организации учебно-воспитательного процесса. Многие исследователи (И.В. Борисова, В.В. Вержбицкий, И.Я. Злотникова, М.П. Лапчик, Е.С. Полат, Д.В. Пузанков и другие) считают одним из возможных путей решения задачи модернизации образования на основе информатизации рациональное сочетание традиционных форм обучения с современными информационными и телекоммуникационными технологиями.

Это подтверждает опыт работы российских вузов (МЭСИ, Современный гуманитарный университет и другие). Технология дистанционного обучения в этих вузах успешно используется как для заочного, так и для очного обучения в качестве дополнительного средства повышения эффективности образовательного процесса. Данная технология начинает использоваться и в системе профессионального физкультурного образования. В частности, в Российской государственной академии физической культуры был разработан проект пакета базового программного обеспечения для дистанционного обучения и одна из версий пакета успешно апробирована [23].

По всему миру продолжает расти количество вузов, реализующих образовательные программы с применением дистанционных образовательных технологий, а также электронное обучение. В настоящее время активизируется переход отечественной системы образования на качественно новый уровень, связанный с комплексной информатизацией всех компонентов системы образования и изменением организационных, дидактических и материально–технических основ действующей образовательной системы. Потенциальные возможности технологии дистанционного обучения по своей эффективности значительно превосходят традиционные формы, применяемые в высшей школе, поскольку включают сочетание различных форм и средств обучения, воздействующих на различные сферы деятельности личности обучаемых.

Дистанционные технологии способствуют своевременному усвоению большого объема информации, что весьма существенно в условиях интенсивного развития научно–технического прогресса, при котором технологические знания обновляются каждые 2–3 года с тенденцией к сокращению этого периода. Обучение с использованием дистанционных образовательных технологий является наиболее удобным. Действительно, именно при таком обучении наиболее полно реализуется принцип самостоятельности. Студент имеет возможность прослушать запись консультации преподавателя тогда, когда ему удобно, может задать вопрос преподавателям по электронной почте, skype.

Слушателю выдается кейс учебно-методических комплексов и заданий. На учебном сайте размещены учебные материалы и презентации по изучаемым дисциплинам. Таким образом, обеспечивается возможность изучения материалов в любое время и в удобной форме. В режиме, выбранном самим студентом, он может проверять свои знания с помощью тестов для самоконтроля, контролируя изменение уровня своих знаний по предмету. Делать это он может в пунктах дистанционного обучения, дома, на работе. Результат сдачи итоговых тестов (зачетов, экзаменов) виден непосредственно после прохождения теста.

За обучающимися, объединенными в учебные группы, закрепляется специалист, осуществляющий решение организационных вопросов:

- представление графика обучения,
- адресная рассылка писем студентам с напоминаниями о незакрытых академических задолженностях, изменениях в требованиях к выполняемым заданиям.
- регулярная обратная связь с обучающимися по всем вопросам,
- информирование слушателей об итогах индивидуальной работы после каждой сессии.

Можно учиться, находясь практически в любой точке земного шара, где есть компьютер и Интернет. Это делает процесс обучения наиболее доступным. Кроме того, среди студентов есть люди с ограниченными физическими возможностями, для которых получить классическое образование традиционными методами практически невозможно. Дистанционное обучение носит индивидуальный характер обучения, обучающийся сам определяет темп обучения, может возвращаться по несколько раз к заинтересовавшим его темам, может пропускать отдельные разделы и т.д. После окончания обучения

все учебно-методические материалы у слушателя остаются, и он может возвращаться к ним по мере необходимости.

При рассмотрении дистанционного обучения как деятельности, опосредованной компьютерными технологиями, надо отметить, что она характеризуется рядом психологических особенностей по сравнению с традиционными формами обучения. Совершенство подготовки будущих специалистов в условиях современного образования обусловлено многими факторами, среди которых одним из наиболее важных является мотивация учения студентов.

В русле нашего исследования важно обобщить сложившиеся в педагогической психологии представления о субъекте учебной деятельности – студенте. По определению И.А. Зимней, студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, отличающихся наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации [76].

Между процессом обучения и развитием существует сложная динамическая взаимосвязь, изменяющаяся с возрастом. Л.С. Выготский доказал, что процессы развития не совпадают с процессами обучения, а идут за ними. Он выделил «зону» ближайшего развития, очерченную кругом задач, которые на определенном этапе развития студент способен решать под руководством преподавателя, а не самостоятельно. Но с течением времени, по мере развития познавательных способностей эти задачи будут выполняться им вполне самостоятельно [52].

В.С. Ильин [80] и В.А. Никитин [162] определяют, что эффективность образовательных процессов и восстановление нравственного и психического здоровья зависят от того, как быстро студент адаптируется к новым условиям существования. В учебной деятельности адаптация связана с овладением методами познавательности, ориентацией в познавательных ценностях.

Представляется важным учитывать возрастные особенности студентов для развития их познавательной активности, которая представляет собой один из ведущих механизмов, обеспечивающих в дальнейшем высокий уровень самостоятельности и ответственности студента. В период обучения в вузе происходит интенсивное преобразование мотивации студентов, однако ориентация процесса обучения только на передачу знаний, умений, навыков определяет возникновение и развитие у студентов мотивации

потребления учебного материала в готовом виде. Вследствие этого обнаруживается неумение студентов мыслить научными категориями и понятиями. Студенты овладевают некоторыми знаниями, но не становятся подлинными субъектами деятельности учения [154].

Мотивация студентов не является однородной, она зависит от разных факторов. Индивидуальных особенностей студента, характера ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива. В то же время, мотивация поведения студента является отражением ценностных ориентаций, установок, взглядов социального слоя, представителем которого он является. Поэтому побудительной причиной разнообразной деятельности студентов в вузе является сложная структура мотивов. Например, учебная мотивация студентов выступает как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, в данном случае – учебную. Она определяется множеством факторов: образовательной системой, образовательным учреждением, особенностями студента, особенностями педагога (прежде всего особенностями системы отношений к студенту), спецификой предмета [88].

Таким образом, качество образовательного продукта зависит не только от мастерства преподавателей и от отношения студентов к учебе, но и от формы обучения. Даже при самом высоком качестве образовательных услуг, предоставляемых в традиционном вузе, фактор отношения студентов к учебе определяет степень усвоения ими преподаваемых знаний. Устойчивые знания, умения и навыки, отвечающие требованиям профессиональной подготовки, можно получить на основе позитивного отношения к учебной деятельности.

Исследование мотивационных особенностей в дистанционных условиях обучения направлено на развитие личности студента с высоким профессиональным и социальным статусом, обеспечивающим его конкурентоспособность на современном рынке труда. Пути становления и особенности мотивации каждого студента индивидуальны и неповторимы. Задача состоит в том, чтобы, опираясь на общий подход, выявить, какими сложными, иногда противоречивыми путями происходит становление профессиональной мотивации студента любой формы обучения, но особенно интересно как происходит это становление в условиях дистанционного обучения. Необходимо особо отметить, что психическому развитию личности студента в условиях традиционной формы обучения посвящено большое количество работ отечественных и зарубежных ученых.

Различные аспекты традиционных форм обучения исследовали В.С. Аванесов, А.А. Вербицкий, В.В. Давыдов, М.А. Данилов, М.И. Дьяченко, Г.В. Икрин, И.И. Ильясов, И.Ф. Исаев, В.А. Карнаузов, Е.В. Карпова, М.Р. Кудяев, Е.А. Ларина, Й. Лингарт, К.Н. Любутин, В.Я. Ляудис, В.Г. Максимов, В.Б. Мандриков, Е.К. Матлин, А.К. Маркова, Н.А. Менчинская, А.И. Мищенко, Т.А. Терехова, Р.В. Овчарова, М.Б. Овчинников Ю.М. Орлов, А.Н. Поддьяков, П.И. Пидкасистый, С.А. Пакулина, А.А. Реан, З.А. Решетова, Н.В. Самоукина, В.А. Слостенин, Б.А. Сосновский, А.С. Спасский, Л.Д. Столяренко, П.С. Сухобская, Н.Ф. Талызина, Е.Н. Шиянов, Г.И. Щукина, В.Д. Шадриков, В.А. Якунин и многие другие. Что касается вопросов учебной мотивации студентов традиционной формы обучения, то им посвящены исследования Н.А. Бакшаевой, А.А. Вербицкого, С.В. Дроздова, В.А. Карнаухова, А.Ю. Поповой, Л.В. Поповой, Б.А. Сосновского, О.Н. Черновой и многие другие [31, 49, 88,].

Вопросы развития дистанционного образования педагогическое сообщество обсуждает не первый год. Теоретико-методологические вопросы дистанционного образования рассматриваются в работах как отечественных исследователей (А.А. Андреев, А.А. Ахаян, В.М. Данильченко, М.П. Карпенко, А.А. Кашаев, В.Г. Кинелев, Е.В. Конева, О.А. Лавров, В.А. Либин-Левава, С.Л. Лобачев, М.И. Нежурина, О.П. Околелов, Е.С. Полат, А.Э. Симановский, В.И. Солдаткин, А.В. Хуторской) [6, 89, 78, 212], так и зарубежных (Р. Деллинг, Дж. Даниел, Д. Киган, М. Мур, О. Петере, Б. Холмберг).

Активная роль в проведении научных исследований и внедрении в практику основных положений технологий дистанционного образования, разработке понятийно-терминологического аппарата принадлежит отечественным ученым (С.В. Богданова, В.А. Самойлов, В.П. Тихомиров и другие). Необходимость применения компьютерных технологий в вузовском обучении отмечают следующие отечественные и зарубежные специалисты: А.А. Абдукадыров, Г.Н. Александров, Ю.С. Брановский, А.И. Галкина, Т. Гергей, Б.С. Гершунский, А.П. Ершов, Е.А. Конева, Д. Лауриллард, Е.И. Машбиц, В.Н. Монахов, П. Рамсен, А.Э. Симановский, П. Скримшоу, В.Ф. Фрейман, М.С. Чванова и другие. Значительный интерес представляют работы А.Э. Симановского, связанные с использованием дистанционных технологий при обучении детей-инвалидов [212].

Одним из путей решения этой проблемы является использование дистанционных технологий, позволяющих учиться, не выходя из дома, используя для этого, если нужно специальные технические приспособления. Они позволяют обучающемуся взаимодей-

ствовать с компьютером, компенсируя имеющиеся у него физические или сенсорные дефекты. Такие приспособления и вспомогательные программы есть для слабовидящих и незрячих, людей различными нарушениями опорно-двигательной системы.

Организационными принципами любого дистанционного обучения являются интерактивность; самостоятельность обучающихся; гибкость учебного материала. Интерактивность означает возможность слушателей реагировать на содержание и форму учебного процесса, воздействовать на преподавателя, давая обратную связь по уровню усвоения основных дидактических единиц. Принцип интерактивности позволяет вовлекать школьников и студентов в полноценный процесс обучения, который подтвержден рядом результатов [212].

Такой принцип дистанционного обучения разительно отличается от классической формы дистанционного образования, в котором нет места интерактивности. В нем обучающийся заведомо выступает как «объект» образовательного процесса, а не «субъект». Это пассивная позиция студента или школьника в образовательном процессе. Отношения опосредованы, в объективную ситуацию внесена личность преподавателя.

Вклад в интерактивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья внесли Т.А. Иванова, Е.В. Конева и Т.В. Разина. Инклюзивные (интегрированные) формы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья развиваются путем планомерного комплекса мер, обеспечивающих соблюдение требований к организации этой деятельности. Приоритетными направлениями в совершенствовании системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья являются раннее выявление недостатков в развитии детей и оснащение соответствующих организаций необходимым диагностическим инструментарием, методическими материалами. Также необходимы квалифицированные кадры; создание условий для предоставления качественного образования детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам с учетом особенностей их психофизического развития, в том числе в формате инклюзии [78].

Психологические аспекты учебной деятельности студентов вузов с дистанционной образовательной технологией исследовали И.Б. Добродеев, Н.В. Сокольская и другие. Ими были изучены мотивационные особенности студентов в дистанционных условиях обучения и развитие личности студента с высоким профессиональным и социальным статусом, обеспечивающим его конкурентоспособность на современном рынке труда [215].

Как можно видеть, исследований собственно мотивационных особенностей студентов в дистанционных условиях обучения практически нет, чем и обусловлен выбор нами этой интересной и весьма значимой в теоретическом и прикладном отношении, темы. Продолжая изучение заявленной нами темы исследования, отметим, прежде всего, что важными ее аспектами является изучение генезиса учебной мотивации, саморегуляции, а также мотивации достижения студентов. Однако как выяснилось, до настоящего времени все эти и многие другие аспекты общей проблемы мотивации учебной деятельности исследовались преимущественно по отношению лишь к студентам традиционной формы обучения (очной и заочной).

Изучение этих же аспектов, но у студентов дистанционного обучения пока практически не представлено. Вместе с тем, общие и наиболее современные тенденции развития высшего образования и нарастающая диверсификация его форм делают все более актуальной задачу изучения мотивации студентов данной формы обучения. К настоящему времени установлено, что на эффективность учебной деятельности студентов других, чем дистанционная образовательная технология способов организации образовательного процесса, оказывает влияние система таких факторов, как форма обучения, умение регулировать собственную учебную деятельность, сформированность мотивационной системы, связь этих процессов, их влияние на конечный результат [17, с.103–106].

На данный момент не существует специальных исследований, направленных на выявление данных параметров обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий. В целом влияние дистанционного обучения на учебную мотивацию, мотивацию достижения и саморегуляцию до сих пор остается мало исследованным. Необходимость изучения данной проблемы определяется сочетанием высокой теоретической и практической значимости с явно недостаточным пока уровнем ее разработанности и в целом, и особенно в ее наиболее важных аспектах [29]. При этом в наиболее общем виде проблема исследования формулируется следующим образом. Как влияет форма обучения (традиционная и дистанционная) на специфику мотивационного и регуляционного обеспечения учебной деятельности студентов? Влияют ли личностные детерминанты студентов на выбор формы обучения? Именно эти вопросы и стали предметом нашего исследования [28]. Все представленные выше материалы эксплицируют (от лат. *explicatio* – разъяснение, уточнение понятий и утверждений) выраженную спе-

цифику традиционной и дистанционной форм обучения в аспекте исследованных параметров мотивационного и регуляционного обеспечения учебной деятельности.

1.4. Выводы по главе

1. Являясь неотъемлемой частью фундаментальной общепсихологической проблемы мотивации в целом, проблема мотивации учебной деятельности представляет собой особое и комплексное направление психологических исследований, которые имеют своей целью выявление и объяснение сложной системы детерминант поведения студентов в условиях учебной деятельности.

2. На данный момент времени сложно определить, когда изучение мотивации учебной деятельности стало самостоятельной проблемой, но можно утверждать, что именно исследования по психологии научения стали стимулом для этого.

3. Проблема мотивации учебной деятельности изучалась в основных психологических школах, которые стали родоначальниками детерминистского объяснения поведения человека в учебной деятельности.

4. Установлено, что категориальный аппарат проблемы мотивации в целом и проблемы мотивации учебной деятельности в частности характеризуется ярко выраженной многозначностью, разноплановостью, противоречивостью, неопределенностью и полисемичностью, что, с одной стороны, подтверждает чрезвычайную сложность проблемы мотивации как таковой, а с другой – обуславливает трудности теоретической и экспериментальной разработки данной проблемы.

5. В отечественной и зарубежной психологии в настоящее время существует большое количество эмпирических и экспериментальных исследований посвященных различным аспектам изучения мотивации учебной деятельности. Однако их результаты далеко не всегда согласуются друг с другом, а нередко носят противоречивый характер и интерпретируются с разной степени глубины.

6. Существует достаточно выраженная и вполне закономерная специфика обучения по традиционной и дистанционной формам обучения в аспекте ее мотивационного и регуляционного обеспечения.

7. Мотивация достижения, саморегуляция и учебная мотивация зависят от комплекса различных факторов. Индивидуальных особенностей студента, характера ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива. В то же

время, мотивация поведения студента является отражением ценностных ориентаций, установок, взглядов социального слоя, представителем которого он является. Поэтому побудительной причиной разнообразной деятельности студентов в вузе является сложная система мотивов.

8. До настоящего времени изучение генезиса учебной мотивации, саморегуляции, а также мотивации достижения студентов и многие другие аспекты общей проблемы мотивации учебной деятельности исследовались практически полностью по отношению лишь к студентам традиционной формы обучения (очной и заочной). Изучение этих же аспектов, но у студентов дистанционного обучения пока практически не представлено. Вместе с тем, общие и наиболее современные тенденции развития высшего образования и нарастающая диверсификация его форм делают все более актуальной задачу изучения мотивации студентов данной формы обучения.

ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕДУРЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1. Методологические основы организации исследования

Методологическую и теоретическую основу исследования составляет деятельностный подход к трактовке и изучению мотивации, системный подход к анализу психических явлений, принцип развития, положения о мотивационно-смысловых образованиях, концепции мотивации учения, основные принципы экспериментальной психологии.

Результаты проведенного нами теоретического анализа позволяют выявить, что в очень большом количестве исследований, посвященных изучению внешней и внутренней мотивации, а также их взаимоотношений показана их глубокая качественная специфичность по отношению друг к другу. Особое значение указанная дифференциация имеет для исследований мотивации учебной деятельности, которые широко проводятся, но все еще уступают масштабам изучения внешней и внутренней мотивации в трудовой деятельности.

Результаты теоретического исследования показывают, что весь комплекс существующих в психологической и педагогической литературе данных вскрывает не только факт глубокой специфики и принципиальных различий внутреннего и внешнего типов мотивации, но также и факт их комплексного, составного, синтетического характера. Указанные факты свидетельствуют о том, что и тот и другой тип включают в себя многие частные, но качественно и функционально сходные мотивы.

Далее, теоретический анализ выявил, что значимое детерминационное влияние на мотивацию учебной деятельности студентов оказывают формы организации учебного процесса. Это проявляется в приоритете внутренней мотивации, что теоретически обосновывается столь же традиционным и общепризнанным для психологии мотивации выделением двух теоретических конструктов – «мотивации достижения» и «мотивации избегания неудачи» («мотивацию избегания неудачи», иногда обозначают как «мотивация безопасности»), впервые осуществленное Д. Аткинсоном и Д. МакКлелландом [261, 290].

Объем исследований, выполненных с привлечением данных понятий, также очень велик, и их полный анализ далеко выходит за пределы задач нашей работы. В контек-

сте этих задач для планирования экспериментальной работы выделим следующие моменты:

а) в настоящее время данные понятия достаточно активно используются и при анализе мотивации учебной деятельности, поскольку доказано, что указанные типы мотивации по-разному детерминируют результативные и процессуальные аспекты учебной деятельности, что их формирование, развитие и роль в становлении личности обучающегося весьма различны;

б) мотивация достижения и мотивация избегания неудачи по своей атрибутивной (определяющей) природе не имеют четкой предметной отнесенности. Их функциональная роль заключается в регуляции и определении меры выраженности, формы проявления других мотивов. Следовательно, в исследовании мотивационной системы личности, регулирующей детерминацию поведения и деятельности (в том числе и учебной), необходимо включить измерения качественно своеобразных теоретических конструктов – мотивации достижения и мотивации избегания неудачи.

Кроме того, в контексте рассматриваемой проблемы необходимо остановиться на широко известной концепции А. Маслоу. В ней, как известно, дифференцируются мотивы самоактуализации, самореализации как вполне самостоятельные и обладающие качественной специфичностью, включающие в себя качественно однородные мотивационные образования. Личность в целом и все ее основные «составляющие» сами по себе имеют динамический потенциал, выражающийся в тенденции к самораскрытию, к реализации в поведении и деятельности. Выполненные к настоящему времени исследования учебной деятельности и мотивации к ней подтверждают данное положение, вскрывая факт значимой детерминации процессуальных и результативных характеристик учебной деятельности именно мотивацией самореализации [140].

Планируя далее схему эмпирического исследования, которое могло бы способствовать решению поставленных задач, мы руководствовались одним из наиболее общепризнанных и традиционных положений психологии мотивации. Оно заключается в том, что независимо от различий теоретических позиций исследователей, одним из важнейших дифференцирующих признаков мотивов и потребностей является возникновение и осознание в мотивах нового содержания – способов удовлетворения потребностей, необходимости их соподчинения с нормами, запретами, то есть знаний о чем-либо. Точно так же основным дифференцирующим признаком стимулов и мотивов яв-

ляется то, что мотивы, в отличие от стимулов, не только задаются извне, но и принимаются внутренне, осознаются не только как должное, но и как желаемое (интернализируются). Исходя из этого, в русле нашего исследования можно предположить и выявить эмпирическим путем существование закономерности, согласно которой не только формы обучения влияют на содержание и специфику мотивации учебной деятельности, но и общая направленность мотивации личности значимо влияет на выбор форм обучения. Кроме того, не только мотивация влияет на деятельность, но и деятельность и условия ее реализации оказывают активное детерминационное влияние на мотивационную сферу личности в учебной деятельности. Это влияние осуществляется как на уровне отдельных мотивов (аналитическом), так и в плане общей структурной организации мотивационной сферы (то есть, на структурном уровне).

Проверка выполняется посредством соответственной психодиагностической процедуры. То есть, все полученные теоретические результаты требуется подвергнуть эмпирическому исследованию. Безусловно, мы отдаем полный отчет в том, что масштаб данной задачи очень велик, и она не может быть полностью решена в рамках одного исследования. Тем не менее, при ее реализации нами будет получен целый ряд эмпирических и экспериментальных результатов, которые составят предмет обсуждения в третьей главе данного исследования.

Наше исследование предполагает определение общепринятых методологических параметров. К ним относятся проблема, тема, объект и предмет исследования, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения. Основными критериями качества психолого-педагогического исследования являются критерии актуальности, новизны, теоретической и практической значимости.

Программа исследования имеет два раздела: методологический и процедурный. Первый включает обоснование актуальности темы, формулировку проблемы, определение объекта и предмета, целей и задач исследования, формулировку основных понятий (категориального аппарата), предварительный анализ объекта исследования и выдвижение рабочей гипотезы. Во втором разделе раскрывается стратегический план исследования, а также план и основные процедуры сбора и анализа первичных данных.

Критерий актуальности динамичен, подвижен, зависит от времени, учета конкретных и специфических обстоятельств.

Критерий научной новизны применим для оценки качества завершенных исследований. Он характеризует новые теоретические и практические выводы, закономерности образования, его структуру и механизмы, содержание, принципы и технологии, которые к данному моменту не были известны и не зафиксированы в психолого-педагогической литературе.

В работе использовались следующие методы исследования: теоретические – анализ научных трудов отечественных и зарубежных авторов по проблеме исследования, эмпирические – тестирование, анализ документального материала, лонгитюдный метод, три этапа исследования.

2.2. Характеристика процедуры исследования

Исследование проводилось с 2011 по 2015 гг. на базе АНО ВО «РосНОУ». Общее количество испытуемых составило 220 человек. На констатирующем этапе приняли участие 90 студентов факультета психологии и педагогики, факультета социально-культурный сервис и туризм, факультета отраслевого менеджмента традиционной заочной, очной форм обучения и обучения с применением дистанционных образовательных технологий.

На первом и втором этапах приняли участие 90 студентов 4–5 курсов факультета психологии и педагогики, факультета социально-культурный сервис и туризм, факультета отраслевого менеджмента дистанционного обучения. В лонгитюдном исследовании – 40 студентов со второго по пятый год дистанционного обучения.

Первый период исследования (2011– 2012 гг.) был посвящен разработке программы исследования, анализировалась литература по исследуемой проблематике, определялись понятийный аппарат и методология исследования, разрабатывались эмпирические материалы.

В следующем периоде исследования (2012– 2013 гг.) продолжались теоретические исследования, отрабатывались гипотезы исследования, проводилось эмпирическое исследование.

В последнем периоде (2014– 2016 гг.) продолжалось эмпирическое исследование, проводилась корректировка основных положений исследования, обобщались и систематизировались материалы эмпирической работы, формулировались выводы.

Цель первого этапа исследования – определить различия мотивационной сферы (учебная мотивация и мотивация достижения) и саморегуляции студентов в условиях традиционного и дистанционного обучения.

Цель второго этапа:

– исследовать влияние изменения формы организации дистанционного обучения активизацией субъект-субъектных отношений студентов на их структурную организацию учебной мотивации.

– исследовать лонгитюдным методом (4 года) структуру и специфику учебной мотивации у одной и той же группы студентов дистанционного обучения на 2, 3, 4 и 5 курсах (в начале и в конце учебного года).

Цель третьего этапа исследования – определить структуру учебной мотивации контрольной и экспериментальной групп студентов дистанционного обучения после проведения второго этапа.

В проекте изменения формы организации дистанционного обучения активизацией субъект-субъектных отношений между студентами; студентами и преподавателем представлен алгоритм работы со студентами дистанционной формы обучения на втором этапе эмпирического исследования. На основе результатов тест-опросника «Мотивация надежды на успех» студенты-дистанционники (90 человек) распределялись на группы (контрольную и экспериментальную). Из каждой подгруппы по результатам тестирования отобрано равное количество испытуемых в экспериментальную и контрольную группы, общим числом 45 человек. Для экспериментальной группы была изменена форма организации дистанционного обучения, был сделан акцент на активизацию субъект-субъектных отношений между студентами; студентами и преподавателем.

Контрольная группа (45 человек) – с января 2014 года продолжала обучение по своей дистанционной технологии без вмешательства и участия; а с экспериментальной группой (45 человек) была начата работа по изменению формы обучения дистанционного обучения активизацией субъект-субъектных отношений между студентами; студентами и преподавателем.

Дистанционное обучение весьма популярная форма обучения, которая применяется все чаще в современной системе обучения. Большинство источников говорят о плюсах дистанционного обучения, в то время когда о минусах все предпочитают молчать. К числу недостатков классической дистанционной системы обучения можно отнести:

сужение потенциальной аудитории студентов, которое объясняется отсутствием технической возможности включения в учебный процесс (компьютер, Интернет-связь); обязательность компьютерной подготовки как необходимого условия вхождения в систему дистанционного образования; неадаптированность учебно-методических комплексов к учебным курсам дистанционного образования (в частности электронных учебных пособий), недостаточная разработанность систем администрирования учебного процесса и, как результат, снижение качества дистанционного образования в сравнении с традиционным обучением. Проблемой классического дистанционного обучения является организация обучения по субъект-объектному типу. Даже при высокой степени личной заинтересованности в получении качественного образования он все равно остается «объектом управления» по отношению к преподавателям и организаторам дистанционного учебного процесса.

Работа со студентами была начата в декабре 2013 года. Во время сессии, когда студенты находились в университете, с ними проводился инструктаж, в ходе которого освещались основные положения новой формы организации обучения, проводилась демонстрация работы в Интернет классе, который расположен в университете.

При реализации проекта изменения формы организации ДО со студентами заочного отделения дистанционной формы обучения важную роль играет правильное распределение времени на выполнение различных заданий. Поэтому на работу с каждым текстом выделено по 3 недели. Первые две недели рассчитаны на чтение задания и ответы на вопросы. Третья неделя посвящена дискуссиям. Студенты участвуют в работе курса 2 раза в неделю. В случае виртуального отсутствия студента необходимо связаться со студентом и выяснить причину.

I. Теоретическое обоснование необходимости изменения формы организации ДО.

В психолого-педагогической литературе [56, 206] выделяется ряд психологических принципов, влияющих на качество дистанционного обучения:

1. Тщательное и детальное планирование учебной деятельности, ее организация, четкая постановка целей и задач обучения.

2. Разработка учебно-методических материалов, которые опираются на психологические закономерности восприятия, памяти, мышления, внимания, а также возрастные особенности обучающихся.

3. Наличие такой обратной связи между студентом и преподавателем, которая обеспечивает студенту психологический комфорт в процессе обучения.

4. Способность студента самостоятельно работать с информацией.

Учет психологических особенностей студентов дистанционного образования является необходимым условием в организации обучения на расстоянии.

Необходимо, чтобы авторы и разработчики дистанционных курсов, а также преподаватели и координаторы, проводящие дистанционное обучение, взаимодействовали с психологами на всех этапах работы над курсом в целях повышения его эффективности. Учебное заведение или организация, осуществляющие дистанционное обучение, должны включить в штат профессиональных психологов, обладающих навыками работы со средствами новых информационных и коммуникационных технологий.

Для эффективной учебы в дистанционном образовательном пространстве от студента требуется наличие мотивации, а также навыков самостоятельной работы. Под самостоятельной учебной работой обычно понимают любую организованную преподавателем активную деятельность студентов, направленную на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний.

Разработанный дистанционный курс практически полностью основывается на электронной почте. Электронная переписка идет не между двумя участниками, а все участники вовлекаются в виртуальное общение. Каждый может ознакомиться с сообщениями других участников. Это новый подход к использованию электронной почты, который не требует никаких дополнительных финансовых затрат, что очень важно, и в то же время осуществляется групповое общение. Обучение ведется асинхронно. Инструктор курса как администратор группы отслеживает посещаемость студентами электронного кабинета и активность электронной переписки.

Группа студентов-дистанционников разделена на подгруппы. Эти группы между собой не общаются в ходе прохождения курса, но программа используется одна и та же в каждом случае. Это разделение сделано с целью повышения активности работы студентов. По нашему мнению, группа из 20 человек – это оптимальный вариант для дистанционного общения, построенного на использовании электронной почты. Это связано с тем, что участникам курса требуется время для ознакомления с сообщениями

других студентов. В то же время при небольшом количестве участников невозможно «затеряться» и не принимать активного участия в дискуссиях.

При проведении курса для каждой группы был создан отдельный почтовый ящик в Интернете. Каждому участнику курса выдан электронный адрес и слово–пароль.

Структура курса состоит в следующем: в каждом почтовом ящике в папке «Черновики» создано 6 папок:

1. Папка «Участники» – студенты помещают информацию о себе (о семье, образовании, профессии, своих увлечениях). Цель – создание благоприятного климата для общения и для ведения диалога.
2. Папка «Доска объявлений» содержит информацию, представленную инструктором курса. Цель – анонс заданий, дополнительная информация.
3. Папка «Задания». Цель – ознакомление с вопросами к заданию, размещение своих ответов на вопросы.
4. Папка «Дискуссия». Цель – обсуждение проблем по выполнению задания.
5. Папка «Свободный диалог». Цель – развитие навыка свободной беседы.
6. Папка «Пожелания». Цель – публикация комментариев студентов по проводимой работе.

Для проведения новой формы организации дистанционного обучения с целью активизации субъект-субъектных отношений между студентами; студентами и преподавателем необходимо, чтобы студент обладал минимальной компьютерной грамотностью. Объем содержания заданий должен быть реалистичным. Следует придерживаться краткости, использовать короткие, связующие формулировки и задавать прямые вопросы, сознавая, что техническая связь может увеличить время, необходимое студенту для ответа. Необходимо контактировать с каждым студентом еженедельно, особенно в начале курса. Необходимо обращаться к отдельным студентам, чтобы каждый учащийся имел вполне достаточную возможность взаимодействовать. В то же самое время, следует вежливо, но твердо препятствовать монополизации времени отдельными студентами. Необходимо давать детализированный комментарий на письменные задания, особенно, это касается источников дополнительной информации, без задержек реагировать на выполненные задания. Слишком интенсивная активность преподавателя может снизить ответственность студентов за развитие и сохранение дискуссии. Нельзя предполагать, что только студенты, отправляющие много сетевых сообщений, являются активными участ-

никами обучения. В тех случаях, когда от студента требуют определенного количества сообщений в неделю, нет никакой гарантии, что он не ограничится сообщениями чисто формального характера.

2.3. Описание методик исследования

Выбор методик был продиктован целью и задачами диссертационного исследования. Для выявления специфики содержания структурной организации учебной мотивации студентов, использовались следующие методики:

1. *Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой).*

Методика разработана на основе опросника А.А. Реана и В.А. Якунина. К 16 утверждениям вышеназванного опросника добавлены утверждения, характеризующие мотивы учения, выделенные В.Г. Леонтьевым, а также утверждения, характеризующие мотивы учения, полученные Н.Ц. Бадмаевой в результате опроса студентов и школьников. Это коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа. Шкалы исследования: учебная мотивация – коммуникативные, избегания, престижа, профессиональные, творческой самореализации, учебно-познавательные, социальные мотивы [146, с.151– 154].

2. *Методика «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной.*

При создании данной методики автор использовала ряд других известных методик. В ней имеются три шкалы: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). В опросник для маскировки, автор методики включила ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатываются [213].

Для проведения сравнительного анализа различий мотивации достижения и саморегуляции студентов по субъект-субъектному типу (очная, заочная формы) и субъект-объектному типу (дистанционная форма) использовались методики:

1. *Методика АМІ опросник мотивации достижения*– Н. Schuler, G. Thornton, A. Frintrup и R. Mueller– Hanson «Achievement Motivation Inventory (AMI)» [307].

Анализ литературы показывает, что в настоящее время существует чрезвычайно ограниченное количество диагностических методик, позволяющих измерить все компоненты мотивации достижения и отвечающих, при этом, общепринятым психометрическим требованиям. Одной из таких методик можно считать опросник немецких авторов Н. Schuler, G. Thornton, A. Frintrup и R. Mueller– Hanson «Achievement Motivation Inventory (AMI)». В своих основах методика АМІ базируется на теории черт в ее применении к мотивации достижения. Все шкалы, включенные в АМІ достаточно хорошо согласовываются с общепринятым пониманием личности.

АМІ является многофакторной диагностической методикой, которая охватывает все те компоненты, которые были выделены во множестве теоретических подходов в качестве составляющих мотивации достижения. Исходя из этого, АМІ дает психологу возможность выбрать для анализа те характеристики мотивации достижения, изучение которых отвечают задачам его работы. Опросник АМІ включает в себя 17 шкал, направленных на диагностику различных компонентов мотивации достижения. Они были выделены на основе факторных исследований. По мнению авторов методики, полностью отражают содержание исследуемого свойства.

Опросник состоит из 170 пунктов. Соответственно, каждая из 17 шкал включает в себя по 10 пунктов. Пункты опросника составлены в форме утверждений. Задача испытуемого состоит в том, чтобы решить насколько каждое утверждение верно по отношению к нему. Варианты ответа представляет собой 7-ми бальную шкалу, в которой 1 балл отражает максимальную степень несогласия с утверждением, а 7 баллов отражают максимальную степень согласия с ним. Опросник содержит как «прямые», так и обратные утверждения. После перевода текста опросника на русский язык был проведен первичный анализ пунктов. Первичный анализ пунктов проводился на выборке, состоящей из 70 человек в возрасте от 25 до 34 лет. Выборка была разнополой по составу. Опросник предъявлялся как индивидуально, так и в группах. Для каждого задания высчитывались следующие статистические показатели: индекс трудности, коэффициент корреляции с итоговым баллом.

2. Методика «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой.

Методика пригодна как для научных исследований, так и в качестве инструмента практической диагностики различных аспектов индивидуальной саморегуляции. Утверждения опросника построены на типичных жизненных ситуациях и не имеют непосредственной связи со спецификой какой-либо профессиональной или учебной деятельности. Цель методики – это диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности.

Методика ССПМ состоит из 46 утверждений и работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции» (ОУ), которая характеризует уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека. Утверждения опросника входят в состав шести шкал (по 9 утверждений в каждой), выделенных в соответствии с основными регуляторными процессами планирования (Пл), моделирования (М), программирования (Пр), оценки результатов (Ор), а также и регуляторно-личностными свойствами: гибкости (Г) и самостоятельности (С). Структура опросника такова, что ряд утверждений входят в состав сразу двух шкал. Это относится к тем утверждениям опросника, которые характеризуют как регуляторный процесс, так и регуляторно-личностное качество.

В последующие годы был разработан целый ряд модификаций этой методики: «Саморегуляция подготовки спортсмена», СПС (В.И. Моросанова, Л.А. Соколова, 1989), «Стиль саморегуляции студентов», ССС (В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев, 1994), «Саморегуляция в избирательной кампании депутата», СИК (В.И. Моросанова, Е.А. Холопова, 1995). Все эти опросники направлены на диагностику развития индивидуальной саморегуляции и ее основных компонентов. Различия заключаются, в первую очередь, в наборе ситуаций, которые используются в утверждениях опросника. Они учитывают специфику различных видов профессиональной и учебной деятельности. Различаются версии опросника также и составом диагностируемых регуляторно-личностных свойств, в зависимости от их значимости для той или иной профессиональной группы. Так, например, для спортсменов профессионально значимым является регуляторно-тактическая гибкость, а для политиков – самостоятельность. В версии опросника ССПМ

1998 года была уточнена шкала моделирования, что расширяет дифференцирующие возможности данного инструмента [157].

Для внедрения формы организации ДО активизацией субъект-субъектных отношений между студентами; студентами и преподавателем необходимо распределения студентов-дистанционников (90 человек) на контрольную и экспериментальную группы с помощью следующей методики:

1. Тест – опросник «Мотивация надежды на успех», разработанный А.А. Реаном.

Эта методика диагностирует позитивную (надежда на успех) и негативную (боязнь неудачи) мотивации, прежде всего в учебной деятельности. Мотивация на успех относится к позитивной мотивации. При такой мотивации человек, начиная дело, имеет в виду достижение чего– то конструктивного, положительного. В основе активности человека лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Такие люди обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в достижении цели, целеустремленность. Мотивации на неудачу относится к негативной мотивации. При данном типе мотивации активность человека связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. Вообще в основе этой мотивации лежит идея избегания и идея негативных ожиданий. Начиная дело, человек уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха. Люди, мотивированные на неудачу, обычно отличаются повышенной тревожностью, низкой уверенностью в своих силах. Стараются избегать ответственных заданий, а при необходимости решения сверхответственных задач могут впадать в состояние близкое к паническому. По крайней мере, ситуативная тревожность у них в этих случаях становится чрезвычайно высокой. Все это, вместе с тем, может сочетаться с весьма ответственным отношением к делу [194, с. 138, 146– 147)].

2.4. Методы обработки результатов

1. Математическая обработка данных проведена с использованием методов непараметрической статистики: проверка нормальности распределения, определение достоверности и значимости различий полученных результатов по *U– критерию Манна–Уитни* (различия достоверны при $p < 0,05$, $p < 0,01$) – это непараметрический статистический критерий, используемый для сравнения двух независимых выборок по уровню ка-

кого-либо признака, измеренного количественно. Метод основан на определении того, достаточно ли мала зона перекрещивающихся значений между двумя вариационными рядами (ранжированным рядом значений параметра в первой выборке и таким же во второй выборке). Чем меньше значение критерия, тем вероятнее, что различия между значениями параметра в выборках достоверны. U– критерий подходит для сравнения малых выборок: в каждой из выборок должно быть не менее 3 значений признака. Допускается, чтобы в одной выборке было 2 значения, но во второй тогда должно быть не менее пяти. Условием для применения U– критерия Манна–Уитни является отсутствие в сравниваемых группах совпадающих значений признака (все числа – разные) или очень малое число таких совпадений [210].

2. *Корреляционный анализ с использованием ранговой корреляции Спирмена.* Метод предполагает проведение ранжирования показателей в отдельности для каждого из признаков. Наименьшее значение имеет наименьший ранг. Этот метод относится к непараметрическому статистическому методу, предназначенному для установления существования связи изучаемых явлений: определение фактической степени параллелизма между двумя рядами количественных данных; оценка тесноты выявленной связи, выражаемой количественно. Корреляционный анализ Статистический метод, предназначенный для выявления существования зависимости между 2 и более случайными величинами (переменными), а также ее силы, получил название корреляционного анализа. Для применения метода Спирмена или ранговой корреляции нет жестких требований в выражении признаков – оно может быть, как количественным, так и атрибутивным [210].

3. *Критерий Краскела – Уоллиса* – предназначен для сравнения трех и более выборок. Критерий Краскела – Уоллиса является альтернативой F – критерию в однофакторном дисперсионном анализе. Если существует статистически значимый эффект эксперимента, средние ранги каждой группы будут значительно отличаться друг от друга и от общего ранга [104].

4. *Дисперсионный анализ* – метод в математической статистике, направленный на поиск зависимостей в экспериментальных данных путем исследования значимости различий в средних значениях. Суть дисперсионного анализа сводится к изучению влияния одной или нескольких независимых переменных, обычно именуемых факторами, на зависимую переменную. Зависимые переменные представлены в виде шкал. Независимые переменные являются номинативными, то есть отражают групповую принадлежность, и

могут иметь две или более градации (или уровня). Многофакторный анализ позволяет проверить влияние нескольких факторов на зависимую переменную [210].

5. *Метод кластерного анализа*—многомерная статистическая процедура, выполняющая сбор данных, содержащих информацию о выборке объектов, и затем упорядочивающая объекты в сравнительно однородные группы. Если кластерному анализу предшествует факторный анализ, то изложенные требования выполняются автоматически самой процедурой факторного моделирования (есть еще одно достоинство – z– стандартизация без негативных последствий для выборки; если её проводить непосредственно для кластерного анализа, она может повлечь за собой уменьшение четкости разделения групп) [237].

На основании параметров, статистически проверенных критерием Краскела – Уоллиса, методом кластерного анализа (многомерная статистическая процедура, выполняющая сбор данных, содержащих информацию о выборке объектов, и затем упорядочивающая объекты в сравнительно однородные группы) были построены три функции распределения по каждой исследуемой группе студентов (заочники, очники и ДО).

Любая случайная величина (с.в.) ξ описывается своей функцией распределения (ф.р.) $F(x)$.

Значение функции распределения $F(x)$ в какой– либо точке x – это вероятность того, что с.в. ξ примет значение, меньшее этого x :

$$F(x) = P(\xi < x).$$

Пусть в результате опыта получена выборка из n значений (x_1, \dots, x_n) с.в. ξ . Тогда по результатам исследуемой выборки можно построить функцию распределения.

6. *Метод вычисления матриц интеркорреляций*. Весь массив интеркорреляций, представленных в матрицах, подразделяется на две группы – значимые в статистическом отношении и незначимые. Первые затем отображаются в форме структурограмм (коррелограмм), дающих наглядное представление всех значимо коррелирующих компонентов матрицы. Для каждого компонента матрицы (и, соответственно, структурограммы) определяются их структурные «веса». На основе этого все компоненты матрицы (и структурограммы) могут быть «выстроены» в определенную ранговую последовательность по степени убыванию их структурного «веса». Задача сравнения матриц (и структурограмм) сводится тем самым к определению коэффициента корреляции между двумя ранговыми распределениями, представленными в последовательности «весов».

Если между ними существует значимая положительная корреляция, то это свидетельствует о принципиальном подобии сравниваемых последовательностей и, следовательно, о гомогенности тех матриц (и структурограмм), на основе которых они построены. Если же, наоборот, обнаруживается незначимая корреляция (или значимая, но отрицательная корреляция), то это свидетельствует о том, что матрицы (и структурограммы, на основе которых они построены) являются гетерогенными.

7. *Метод определения индексов структурной организации (А.В. Карпов)*. К ним относятся: индекс когерентности структуры (ИКС), индекс дивергентности (дифференцированности) структуры (ИДС) и индекс организованности структуры (ИОС). Индекс когерентности структуры параметров определяется как функция числа положительных значимых связей в структуре и степени их значимости; индекс дивергентности структуры (ИДС) – как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре; индекс организованности структуры (ИОС) – как функция соотношения общего количества положительных и отрицательных связей, а также их значимости. Матрицы позволяют выявить взаимосвязанный комплекс тех или иных качеств и связей между ними (то есть их структуру). При интерпретации результатов, получаемых с помощью методов корреляционного анализа в целом и структурно-психологического анализа, основанного на определении отмеченных выше индексов организованности, в особенности, необходимо учитывать два следующих положения. Для любой подсистемы характерна тенденция к повышению ее организации как средства обеспечения эффективности функционирования. Основным «индикатором» степени структурной организации считаются значимые корреляционные связи между компонентами матрицы.

Значимые положительные корреляции свидетельствуют и о том, что два каких-либо параметра выявлены у представителей выборки на приблизительно одинаковом уровне развития. Если между коррелируемыми параметрами существует значимая положительная связь, то они как бы усиливают потенциал друг друга. Чем больше таких «синергетически» связанных параметров в ней, то есть чем больше в ней значимых положительных корреляций, тем выше потенциал структуры в целом.

И, наоборот, если между параметрами существует значимая отрицательная корреляция, то высокий уровень одного из них связан с низким уровнем развития другого. Поэтому часть ресурса «хорошо развитого» параметра (качества) как бы тратится на компенсацию низкого уровня развития второго [166].

2.5. Выводы по главе

1. В исследовании применен метод структурно-психологического анализа, который направлен на реализацию структурного способа изучения психических явлений. С его помощью можно выявить и охарактеризовать детерминацию какого-либо явления в плане его комплексной, структурной обусловленности целостными подсистемами качеств. Данный метод предполагает в качестве обработки результатов вычисление и построение матриц интеркорреляций изучаемых показателей, в результате чего можно получить весь комплекс их взаимосвязей, выраженных в количественных значениях коэффициентов корреляций между ними.

2. Дано описание конкретной психодиагностической процедуры, изучаемых в работе явлений, поскольку все полученные теоретические результаты требуется подвергнуть эмпирической проверке.

3. Дано описание и специально скомплектованной батареи взаимодополняющих и взаимоудостоверяющих методик и методов математической статистики, которые адекватны цели, задачам, гипотезе исследования.

4. В работе были использованы две основные группы методов: исследовательские, направленные на сбор эмпирического материала, методы обработки и интерпретации полученных данных. Первые включают методы исследования: мотивации достижения (методика АМІ опросник мотиваций достижения – Н. Schuler, G.Thornton, A. Frintrup и R. Mueller-Hanson); учебной мотивации студентов (методика для диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой); мотивации обучения (методика «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной), саморегуляции (методика «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой), позитивной и негативной мотивации в учебной деятельности (тест-опросник «Мотивация надежды на успех», разработанный А.А. Реаном).

5. Для обработки и интерпретации результатов целесообразно использовать как широко известные традиционные статистические методы, так и менее известные, но необходимые для решения основных задач методы, к которым относятся методы структурно-психологического анализа: вычисление и анализ матриц интеркорреляций, построение структурограмм (коррелограмм) значимо коррелирующих параметров, их последующий анализ, определение индексов структурной организации. Сочетание этих двух групп методов позволяет решить основную задачу нашего исследования – выявление

ние специфики содержания организации учебной мотивации студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий.

6. Основным итогом данной главы является обоснование методик исследования, планирование и описание эмпирического исследования для получения результатов правомерности предложенного в теоретической главе анализа содержания и специфики мотивации учебной деятельности студентов различных форм обучения.

ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И СПЕЦИФИКИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

3.1. Исследование влияния формы организации учебного процесса на учебную мотивацию, мотивацию достижения и саморегуляцию студентов

Исследование проводилось с 2011 по 2015 гг. на базе АНО ВО «РосНОУ».

На первом этапе приняли участие 90 студентов 3 – 4 курсов факультета психологии и педагогики, факультета социально-культурный сервис и туризм, факультета отраслевого менеджмента заочной, очной форм обучения и обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Возраст испытуемых варьируется от 20 до 37 лет.

Цель первого этапа – исследовать влияние формы организации учебного процесса на различия мотивационной сферы (учебная мотивация и мотивация достижения) и саморегуляции студентов в условиях традиционного и дистанционного обучения.

Для исследования различий мотивационной сферы использовались методики: методика изучения мотивации обучения в ВУЗе Т.И. Ильиной; методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.Я. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой); опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой; опросник немецких авторов Н. Schuler, G.Thornton, A. Frintrup и R. Mueller–Hanson «Achievement Motivation Inventory». Авторы его адаптации – И.Г. Сенин, В.Е. Орел. Подробное описание данных методик дано в параграфе 2.3. настоящего диссертационного исследования.

Сравнительный анализ различий по каждой методике проведен методом математической статистики по критерию Манна – Уитни. Эмпирическое значение U - критерия отражает то, насколько велика зона совпадения между рядами. Значения $U_{кр}$ при сравнении групп по 30 студентов в каждой $U_{кр} = 292$ ($p \leq 0.01$) и $U_{кр} = 338$ ($p \leq 0.05$). Поэтому чем меньше $U_{эмп}$, тем более вероятно, что различия достоверны.

Результаты представлены в виде таблиц. Таблица 1 демонстрирует различия результатов изучения мотивации обучения в ВУЗе и диагностики учебной мотивации студентов у группы испытуемых: студенты-очники; студенты-дистанционники и группы испытуемых: студенты-заочники – студенты-дистанционники.

Сравнительный анализ различий учебной мотивации испытуемых

параметры / группы студентов	студенты-очники/ студенты- дистанционники	студенты- заочники/студенты- дистанционники
<i>мотивация обучения в ВУЗе</i>		
приобретение знаний	$U_{ЭМП} = 297^*$	$U_{ЭМП} = 352$
овладение профессией	$U_{ЭМП} = 209,5^{**}$	$U_{ЭМП} = 436,5$
получение диплома	$U_{ЭМП} = 444,5$	$U_{ЭМП} = 407,5$
<i>учебная мотивация студентов</i>		
коммуникативные мотивы	$U_{ЭМП} = 141^{**}$	$U_{ЭМП} = 311,5^*$
мотивы избегания	$U_{ЭМП} = 135,5^{**}$	$U_{ЭМП} = 400$
мотивы престижа	$U_{ЭМП} = 226,5^{**}$	$U_{ЭМП} = 308^*$
профессиональные мотивы	$U_{ЭМП} = 230,5^{**}$	$U_{ЭМП} = 230,5^{**}$
мотивы творческой самореализации	$U_{ЭМП} = 186,5^{**}$	$U_{ЭМП} = 269^{**}$
учебно-познавательные мотивы	$U_{ЭМП} = 164^{**}$	$U_{ЭМП} = 279,5^{**}$
социальные мотивы	$U_{ЭМП} = 135^{**}$	$U_{ЭМП} = 175,5^{**}$

Примечание: *различия на уровне значимости $p \leq 0,05$; **различия на уровне значимости $p \leq 0,01$

У студентов всех форм обучения сходны намерения в получении диплома. Студенты-очники более нацелены на приобретение знаний для овладения профессией, чем студенты-дистанционники. У студентов-заочников и студентов-дистанционников не обнаружено различий по данному показателю.

В своем исследовании при интерпретации данных мы ориентируемся на классификацию мотивов учения А.К. Марковой, в которой выделены познавательные и социальные мотивы. По познавательным мотивам («учебно-познавательные мотивы» и «мотивы творческой самореализации») студенты-дистанционники уступают студентам-очникам и студентам-заочникам на уровне значимости $p \leq 0,01$.

В сфере социальных мотивов также прослеживаются различия: коммуникативные мотивы, мотивы престижа и социальные мотивы менее выражены у студентов-дистанционников по сравнению с результатами очников и заочников. Это можно объяснить тем, что принцип классического дистанционного обучения минимизирует контакты студента с сокурсниками, с преподавателями. Поэтому вышеперечисленные социальные и познавательные мотивы не имеют актуальности, так как основной учебный

процесс происходит между студентом и его персональным компьютером. Кроме статистики своих результатов студент не владеет данными об успехах или неудачах своих сокурсников, не может сравнить уровень своих знаний с другими, не находится в ситуации конкуренции за получение высших оценок. Это не значит, что уровень данных мотивов у студентов-дистанционников является выраженной личностной особенностью. Тем не менее, в результатах нашего предварительного исследования прослеживается тенденция наличия некоторого процента студентов-испытуемых дистанционной формы обучения со стойким проявлением именно такого уровня коммуникативных и социальных мотивов.

Объединяет группу студентов-заочников и группу студентов-дистанционников идентичность результатов по уровню мотива избегания неудач. Эти группы студентов стремятся во всякой ситуации действовать так, чтобы избежать неудачи. Эта устойчивая мотивационная черта противоположна мотиву достижения успеха.

Для исследования различий в личностно-мотивационной сфере использовался опросник немецких авторов Н. Schuler, G.Thornton, A. Frintrup и R. Mueller– Hanson. В основу методики заложен подход к интерпретации данных между отдельными компонентами мотивации достижения. Полученные и обработанные сравнительные результаты по группам испытуемых представлены в таблице 2.

Анализируя данную таблицу, мы видим, что показатели подвижность, настойчивость, отсутствие страхов, постановка целей, доминантность и статусная ориентация студентов-дистанционников уступают показателям студентов-очников и студентов-заочников. Студенты-дистанционники не готовы принимать любые изменения, не стремятся получать удовольствие от выполнения новых заданий, так как их полностью устраивает отработанная схема процесса обучения дистанционной технологии.

Система ДО позволяет им не прикладывать максимальных усилий для достижения цели на протяжении длительного времени, главное – вовремя выполнять задания, которые появляются в электронном кабинете студента и отслеживать изменения в процессе обучения. Поэтому студенты-дистанционники не склонны ставить для себя четкие цели, в отличие от студентов-очников.

Сравнительный анализ различий мотивационной структуры испытуемых

параметры / группы студентов	студенты-очники/студенты-дистанционники	студенты-заочники/студенты-дистанционники
Подвижность	$U_{ЭМП} = 254,5^{**}$	$U_{ЭМП} = 282^{**}$
Настойчивость	$U_{ЭМП} = 213^{**}$	$U_{ЭМП} = 282^{**}$
Увлеченность	$U_{ЭМП} = 377,5$	$U_{ЭМП} = 339,5$
гордость за свою продуктивность	$U_{ЭМП} = 396,5$	$U_{ЭМП} = 387$
отсутствие страхов	$U_{ЭМП} = 300^*$	$U_{ЭМП} = 296^*$
стремление к соперничеству	$U_{ЭМП} = 291,5^{**}$	$U_{ЭМП} = 385$
постановка целей	$U_{ЭМП} = 259,5^{**}$	$U_{ЭМП} = 329,5^*$
Интернальность	$U_{ЭМП} = 434,5$	$U_{ЭМП} = 434,5$
предпочтение трудных заданий	$U_{ЭМП} = 428$	$U_{ЭМП} = 423,5$
уверенность в успехе	$U_{ЭМП} = 418,5$	$U_{ЭМП} = 312,5^*$
стремление к избеганию неудачи	$U_{ЭМП} = 399$	$U_{ЭМП} = 384,5$
Обязательность	$U_{ЭМП} = 313,5^*$	$U_{ЭМП} = 380,5$
Доминантность	$U_{ЭМП} = 264^{**}$	$U_{ЭМП} = 296,5^*$
стремление к обучению	$U_{ЭМП} = 329^*$	$U_{ЭМП} = 424,5$
Независимость	$U_{ЭМП} = 445,5$	$U_{ЭМП} = 285^{**}$
Самоконтроль	$U_{ЭМП} = 303,5^*$	$U_{ЭМП} = 398,5$
статусная ориентация	$U_{ЭМП} = 275,5^{**}$	$U_{ЭМП} = 239^{**}$

Примечание: *различия на уровне значимости $p \leq 0,05$; **различия на уровне значимости $p \leq 0,01$

Студентам-дистанционникам присуща боязнь неудачи при выполнении сложных заданий, так как общение с преподавателем и сокурсниками происходит опосредованно в виде электронных писем, где не все вопросы по заданиям можно подробно осветить и проговорить, в отличие от традиционной технологии обучения, где контакт с сокурсниками и преподавателями более выражен.

По шкалам: «увлеченность», «гордость за свою продуктивность», «интернальность», «предпочтение трудных заданий», «стремление к избеганию неудач» – значимых различий не выявлено. Это означает, что такие качества мотивационной структуры личности студента как способность концентрироваться на чем-то длительное время, не обращая внимания на отвлекающие факторы ситуации; чувство удовольствия и ощущение

ние завершенности, получаемые от хорошо сделанной работы; уверенность в том, что успех является следствием внутренних устремлений, а не внешних ситуационных переменных; тенденция к предпочтению легких заданий трудным; готовность приложить максимум усилий для выполнения работы, даже если эти усилия требуют больших затрат, – одинаковы для студентов и традиционной формы, и дистанционной технологии обучения.

При анализе результатов, мы выяснили, что у студентов-очников выражены такие качества как: стремление к соперничеству, обязательность, стремление к обучению и самоконтроль. У студентов-заочников выражены такие качества как уверенность в успехе и независимость. У студентов-дистанционников более слабо выражена мотивация, основанная на стремлении соперничать и конкурировать с другими. Свой процесс обучения студенты-дистанционники контролируют сами, а студентов очников и заочников контролирует система. Для ДО характерна высокая степень структурированности и низкая степень автономии и свободы действий.

Электронный кабинет студента устроен так, что соперничество в системе ДО не предусмотрено в силу того, что каждый студент знает все о себе и ничего – о других. Общим журналом оценок и успехов группы владеет куратор-методист, который отслеживает общую статистику по группе. Можно предположить, что ДО не обеспечивает возможности формирования этих элементов мотивационной структуры, но возможно и другое. Студенты выбирают ДО по причине низкого уровня развития данных свойств личности.

Студенты-дистанционники не стремятся быть обязательными всегда и во всем. Основой успешной учебной деятельности любого студента является высокий уровень мотивации к данному виду деятельности и сформированная система саморегуляции.

Только в том случае, если студент сам осознает значимость приобретаемой им профессии, он может сознательно ставить перед собой учебные цели и добиваться их исполнения, видеть возможности дальнейшего профессионального совершенствования и развития.

Исследование стиля саморегуляции в учебной деятельности по методике В.И. Моросановой представлено в таблице 3.

Сравнительный анализ различий саморегуляции испытуемых

параметры / группы студентов	студенты-очники/студенты-дистанционники	студенты-заочники/студенты-дистанционники
Планирование	$U_{ЭМП} = 362,5$	$U_{ЭМП} = 397,5$
Моделирование	$U_{ЭМП} = 287^{**}$	$U_{ЭМП} = 418,5$
программирование	$U_{ЭМП} = 317^*$	$U_{ЭМП} = 413$
оценивание результатов	$U_{ЭМП} = 233^{**}$	$U_{ЭМП} = 373$
Гибкость	$U_{ЭМП} = 138,5^*$	$U_{ЭМП} = 220,5^*$
самостоятельность	$U_{ЭМП} = 265^{**}$	$U_{ЭМП} = 395,5$
общий уровень саморегуляции	$U_{ЭМП} = 170,5^{**}$	$U_{ЭМП} = 319,5^*$

Примечание: *различия на уровне значимости $p \leq 0,05$; **различия на уровне значимости $p \leq 0,01$

Исследование стиля саморегуляции в учебной деятельности по методике В.И. Моросановой показало, что различия между сравниваемыми группами студентов существуют только по шкалам: «гибкость» и «общий уровень саморегуляции» (у студентов-дистанционников показатели выше). По шкале – планирование – значимых различий нет. Это означает, что индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, уровень осознанного планирования деятельности одинаковы для студентов как традиционной, так и дистанционной форм обучения. У студентов-дистанционников не сформированы такие частные регуляторные процессы как: моделирование, программирование, оценка результатов. Зато у них лучше развит такой регулятивный процесс как самостоятельность. Это означает, что студенты-дистанционники не всегда способны выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности.

При анализе результатов между заочной традиционной формой обучения и дистанционной образовательной технологией обучения, мы выяснили, что у студентов-заочников практически все частные регуляторные процессы не имеют достоверных различий со студентами-дистанционниками. В дистанционном обучении за студента многое решает система: длительные сроки для сдачи сессии (от 1 до 3 месяцев); электронные лекции (с редкими проверками «посещаемости – просмотра» студентом); доступная

электронная библиотека со сложным кодом доступа (так как не на всех индивидуальных персональных компьютерах можно установить специальную программу просмотра библиотечных файлов); отсутствие гарантии (в силу особенности системы) для преподавателя, что студент самостоятельно, без посторонней помощи сдал зачеты и экзамены в виде тестирования. То есть, способность перестраиваться, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий, более развиты у студентов, обучающихся по дистанционной форме обучения.

По результатам проведенного первого этапа можно сделать следующие выводы:

– Мотивация учения у студентов в системе ДО существенно отличается от мотивации учения студентов традиционных форм образования (очной и заочной). В структуре мотивации студентов-дистанционников ведущие места занимают мотивы, ориентированные на перспективу: мотив получения диплома и мотив овладения профессией. Данные мотивы преобладают над мотивом приобретения знаний. У студентов-дистанционников уровень познавательных и учебно-познавательных мотивов ниже, чем у очников.

– В системе ДО ослабевает роль мотивации достижения, формируется стремление действовать так, чтобы избежать неудачи. Дистанционная технология обучения не всегда дает студенту достаточной свободы в принятии решений по срокам сдачи заданий и ориентирована только на конечный результат.

– Студенты-дистанционники способны перестраиваться в системе саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий, о чем свидетельствуют показатели по шкале «гибкость», которые статистически значимо выше показателей по той же шкале у студентов-очников. Общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности развит лучше.

– У студентов-дистанционников не выражена мотивация, основанная на стремлении соперничать и конкурировать с другими. Эта мотивация формируется и проявляется в социальном взаимодействии. Менее сформированы такие личностные качества как ответственность и обязательность, которые являются важными составляющими мотивации достижения. Скорее всего, эта часть мотивационной структуры личности студента напрямую зависит от формы обучения. Технология дистанционного обучения не способствует развитию этих качеств.

– Формы организации учебного процесса оказывают значимое детерминационное влияние на мотивацию учебной деятельности студентов. Это проявляется в приоритете внутренней мотивации.

3.2. Тип дидактической ситуации как детерминанта особенностей мотивации учебной деятельности и саморегуляции студентов

После сравнения по параметрам каждой выбранной методики исследования между собой 3–х групп исследования, мы решили провести сравнительный анализ различий мотивации учебной деятельности студентов по субъект-субъектному типу (очная, заочная формы) и субъект-объектному типу (дистанционная форма).

На эффективность учебной деятельности студента оказывают влияние, в частности, такие взаимосвязанные внешние и внутренние факторы, такие как форма обучения, умение регулировать собственную учебную деятельность (сформированность системы саморегуляции), уровень мотивации к обучению, связь этих процессов и ее влияние на конечный результат. Поступая в вуз, большинство студентов вначале еще не умеют регулировать собственную учебную деятельность. Поэтому студенты-очники и даже студенты-заочники «зависимы» от преподавателей, как в постановке учебных целей, так и в выборе средств их достижения и способах оценки результатов. Дистанционное обучение как деятельность, опосредованная компьютерными технологиями, предполагает формирование сложных психических систем саморегуляции учебной деятельности и даже по одному этому признаку ее можно отнести к прогрессивной форме образования.

Существующие исследования показывают, что ученые больше внимания уделяют исследованию отдельных аспектов развития саморегуляции студентов и мотивации к обучению в вузе, в то время как роль оптимального стиля саморегуляции в формировании высокой учебной мотивации в вузе с разными формами и технологиями обучения изучена недостаточно. В настоящее время, на мой взгляд, достаточно перспективные возможности выхода в практику образования открывает подход к исследованию саморегуляции человека с позиций структурно-функционального анализа В.И. Моросановой.

Были выдвинуты следующие предположения:

1) Учебная мотивация и саморегуляция, как процессы, удерживающие необходимый уровень активности, находятся в линейной зависимости.

2) Условия традиционной формы обучения в меньшей степени влияют на систему саморегуляции, которая, в свою очередь, влияет на образование относительно-положительных корреляционных связей с учебной мотивацией студентов.

3) Условия дистанционного обучения формируют систему саморегуляции, которая активно и достоверно-положительно коррелирует с учебной мотивацией студентов.

Для проведения сравнительного анализа нами использовались следующие методики: методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой); опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой.

Полученные данные статистически обработаны с использованием непараметрического критерия коэффициента корреляции Спирмена. Математическая обработка проведена на основе пакета статистических программ SPSS. Для изучения взаимосвязи саморегуляции учебной деятельности и учебной мотивации проведен корреляционный анализ в каждой из трех групп студентов, чтобы выяснить есть ли в этих группах корреляционные связи между видами мотивов учебной мотивации в вузе и видами саморегуляции.

В результате корреляционного анализа были получены статистически значимые связи. В группе 1 выявлено 10 корреляционных связей, представленных в таблице 4. Из 10-ти корреляционных связей: 2 связи отрицательные на уровне значимости $p < 0$; 8 относительно-положительных на уровне значимости $p \leq 0,05$. В группе 2 выявлено 9 корреляционных связей, представленных в таблице 5. Так, из 9-ти корреляционных связей: 3 связи отрицательные на уровне значимости $p < 0$; 3 относительно-положительных на уровне значимости $p \leq 0,05$ и 3 связи достоверно-положительных на уровне значимости $p \leq 0,01$.

Таким образом, анализ данных таблиц 4, 5 показывает, что у студентов-очников выявлены отрицательные и относительно-положительные корреляционные связи, у заочников большей частью относительно-положительные и в незначительном количестве достоверно-положительные связи. В группах 1 и 2 студенты ориентированы на профессиональные и коммуникативные мотивы, с отрицательно значимой корреляционной связью с саморегуляцией в учебной деятельности.

Таблица 4

Корреляционные связи мотивов учебной деятельности и стилей саморегуляции студентов очной формы обучения

группа 1 студенты-очники	стиль саморегуляции						
учебная мотивация	планирование	моделирование	программирование	оценка результатов	гибкость	самостоятельность	общий уровень саморегуляции
коммуникативные мотивы				0,36**			
мотивы избегания			0,32**			-0,37*	0,40**
мотивы престижа			-0,33*				
профессиональные мотивы	0,34**				0,36**		0,49**
мотивы творческой самореализации							
учебно-познавательные мотивы					0,43**		
социальные мотивы	**0,38						

Примечание: *корреляция значима на уровне $p < 0$; **корреляция значима на уровне $p \leq 0.05$; ***корреляция значима на уровне $p \leq 0.10$

Таблица 5

Корреляционные связи мотивов учебной деятельности и стилей саморегуляции студентов заочной формы обучения

группа 2 студенты-заочники	стиль саморегуляции						
учебная мотивация	планирование	моделирование	программирование	оценка результатов	гибкость	самостоятельность	общий уровень саморегуляции
коммуникативные мотивы	0,40**						
мотивы избегания		-0,35*		-0,34*			
мотивы престижа	0,37**						
профессиональные мотивы	0,56***			0,52***			0,55***
мотивы творческой самореализации						-0,42*	
учебно-познавательные мотивы							
социальные мотивы	0,34**						

Примечание: *корреляция значима на уровне $p < 0$; **корреляция значима на уровне $p \leq 0.05$; ***корреляция значима на уровне $p \leq 0.10$

В группе 3 выявлено 19 корреляционных связей, представленных в таблице 6.

Таблица 6

Корреляционные связи мотивов учебной деятельности и стилей саморегуляции студентов дистанционной формы обучения

учебная мотивация	стиль саморегуляции						
	планирование	моделирование	программирование	оценка результатов	гибкость	самостоятельность	общий уровень саморегуляции
коммуникативные мотивы			0,43**	0,38**			0,32**
мотивы избегания		-0,38*					
мотивы престижа			0,54***				
профессиональные мотивы	0,53***		0,55***	0,63***	0,55***		0,57***
мотивы творческой самореализации	0,53***		0,55***	0,58***	0,53***		0,57***
учебно-познавательные мотивы			0,59***	0,67***			0,56***
социальные мотивы	0,48**						

Примечание: *корреляция значима на уровне $p < 0$; **корреляция значима на уровне $p \leq 0.05$; ***корреляция значима на уровне $p \leq 0.10$

Так, из 19-ти корреляционных связей: 1 связь отрицательная; 4 относительно-положительных и 14 связей достоверно-положительных. Анализ данных показывает, что в группе 3 у студентов-дистанционников выявлены достоверно-положительные корреляционные связи: положительные мотивы (профессиональные, творческой самореализации и учебно-познавательные мотивы), с устойчивыми положительными связями с системой саморегуляции.

Интерпретация результатов исследования указанной выборки позволяет сделать вывод о том, что все выдвинутые предположения нашли свое подтверждение. В этом случае, мы можем говорить о высоком уровне учебной мотивации и саморегуляции у студентов-дистанционников и низком уровне мотивации и саморегуляции у очников и заочников. Кроме того, в отличие от студентов традиционной формы обучения, студенты-дистанционники программируют себя на самореализацию в учебной деятельности.

При наличии различий в структуре внутренней организации мотивации учебной деятельности специфика у студентов дистанционной формы заключается во внешней мотивации – настроенности будущий результат, а не на процесс обучения, именно поэтому у них выражена саморегуляция. Дистанционное обучение, при всей его «внелич-

ности», которая выражается в уменьшении зависимости студента от педагога, в устранении «личной активности» студента от реализации своего выбора, является достаточно сильным активатором саморегуляции. Студент, не находящийся под постоянной «опекой», самостоятельно исследует ситуацию, программирует свою активность, контролирует ход протекающей деятельности и корректирует, в случае необходимости, полученные результаты. Поэтому, саморегуляция является индикатором личностной зрелости у дистанционников.

Для изучения взаимосвязи мотивации учебной деятельности и мотивации достижения проведен корреляционный анализ (при этом очники и заочники объединяются в одну группу – традиционное обучение), чтобы выяснить есть ли в этих группах корреляционные связи между компонентами мотивации достижения в вузе и мотивам учебной мотивации. В группе 1 выявлены корреляционные связи – в количестве 41 и представлены в таблице 7.

Так, из 41 корреляционной связи: 2 связи отрицательные; 23 относительно-положительных и 16 связей достоверно-положительных. Анализируя полученные данные, можно четко проследить, что все достоверно-положительные и относительно-положительные параметры коррелируют между собой. Мотивы учебной мотивации и компоненты мотивации достижения, коррелируя между собой, влияют друг на друга, но каким образом на данном этапе неизвестно, что предполагает проведение дальнейших исследований в этом направлении.

Наличие отрицательной корреляции проявилось только между мотивом избегания и интернальностью, мотивом избегания и самоконтролем. Как можно видеть из данных таблицы 7, исследуемые группы студентов стремятся во всякой ситуации действовать так, чтобы избежать неудачи.

Поэтому не вызывает сомнения, что в корреляционной связи параметр – мотив избегания неудач возрастает, а соответственно параметры – интернальность и самоконтроль убывают. Студенты заочники и очники стремятся во всякой ситуации действовать так, чтобы избежать неудачи, снижая в себе уверенность в том, что успех является следствием внутренних устремлений, а не внешних ситуационных переменных, и не способны сосредоточиться на выполнении работы.

Корреляционные связи компонентов мотивации достижения и мотивов учебной деятельности студентов очной и заочной форм обучения

компоненты мотивации достижения	мотивы учебной деятельности						
	коммуникативные мотивы	мотивы избегания	мотивы престижа	профессиональные мотивы	мотивы творческой самореализации	учебно-познавательные мотивы	социальные мотивы
подвижность							
настойчивость							
увлеченность	0,40**	0,34**	0,39**	0,55***	0,31**		
гордость за свою продуктивность	0,45**		0,38**				0,41**
отсутствие страхов							
стремление к соперничеству	0,41**						0,32**
постановка целей	0,76***		0,53***	0,64***		0,57***	0,57***
интернальность		- 0,37*					
предпочтение трудных заданий	0,49**		0,34**	0,50***		0,57***	
уверенность в успехе				0,52***			
стремление к избеганию неудачи	0,64***	0,39**	0,58***	0,53***		0,62***	0,48**
обязательность	0,42**		0,38**	0,57***			
доминантность				0,36**	0,43**		
стремление к обучению	0,46**			0,37**		0,51***	0,38**
независимость				0,56***		0,32**	
самоконтроль		- 0,39*					
статусная ориентация	0,45**		0,44**				

Примечание: *корреляция значима на уровне $p < 0$; **корреляция значима на уровне $p \leq 0.05$; ***корреляция значима на уровне $p \leq 0.10$

В группе 2 выявлены корреляционные связи – в количестве 37 и представлены в таблице 8.

Так, из 37-ми корреляционных связей: 6 связей отрицательных; 24 относительно-положительных и 7 связей достоверно-положительных. Наличие отрицательной корреляции проявилось у студентов-очников и студентов-заочников между мотивом избегания и такими компонентами мотивации достижения как: подвижность, отсутствие страхов, интернальность, стремление к обучению, независимость, самоконтроль. Испытуемые группы 2 стремятся во всякой ситуации действовать так, чтобы избежать неудачи.

Поэтому не вызывает сомнения, что у студентов-очников и студентов-заочников мотив избегания неудач возрастает, а компоненты мотивации достижения убывают.

Таблица 8

Корреляционные связи компонентов мотивации достижения и мотивов учебной деятельности студентов дистанционной формы обучения

группа 3 – студенты дистанционного обучения компоненты мотивации достижения	мотивы учебной мотивации						
	коммуникативные мотивы	мотивы избегания	мотивы престижа	профессиональные мотивы	мотивы творческой самореализации	учебно- познавательные мо- тивы	социальные мотивы
подвижность		- 0,33*		0,41**		0,33**	
Настойчивость				0,47**			
увлеченность							
гордость за свою продуктивность							
отсутствие страхов		- 0,53*		0,43**	0,32**	0,32**	
стремление к соперничеству				0,32**			0,43**
постановка целей	0,57***		0,36	0,58***	0,53***	0,51***	0,51***
интернальность		- 0,38*					
предпочтение трудных заданий							
уверенность в успехе	0,49**			0,34**		0,34**	0,33**
стремление к избеганию неудачи		0,51***					
обязательность			0,40		0,43**		
доминантность	0,47**			0,53***	0,34**	0,45**	0,39**
стремление к обучению		- 0,39*		0,38**		0,35**	
независимость		- 0,50*					
самоконтроль		- 0,41*		0,44**			
статусная ориентация				0,35**			0,46**

Примечание: *корреляция значима на уровне $p < 0$; **корреляция значима на уровне $p \leq 0.05$; ***корреляция значима на уровне $p \leq 0.10$

Интерпретация результатов исследования указанной выборки позволяет сделать вывод о том, что активность внешних факторов, детерминированных формой и технологией обучения и внутренних, обусловлены таким мотивом учебной мотивации, как мотив избегания неудач, тем более вероятно снижение уровня компонентов мотивации достижения. Полученные результаты свидетельствуют о том, что мотивация достижения является значимым фактором в процессе обучения в вузе. Высокий уровень выраженности мотивации достижения наиболее характерен для тех форм обучения, которые зависят от внешних требований. Поэтому в традиционной форме обучения мотивация достижения повышает стремление к успеху, а дистанционная технология обучения не всегда

дает студенту достаточной свободы в принятии решений о том, что и как делать, и ориентирована только на конечный результат, поэтому роль мотивации достижения ослабевает. В итоге проведенного исследования с использованием соответствующей батареи методик был получен комплекс результатов относительно выявления различий мотивационной сферы. Их можно систематизировать следующим образом (см. таблицу 9).

Таблица 9

Различия учебной мотивации, мотивации достижения и саморегуляции студентов в условиях традиционного и дистанционного обучения

	учебная мотивация	мотивация достижения	саморегуляция
студенты дистанционного обучения	<ul style="list-style-type: none"> – получение диплома; – овладение профессией; – избегания неудач; – профессиональные мотивы. 	<ul style="list-style-type: none"> – низкий уровень структурированности, – высокая степень автономии и свободы действий. 	<ul style="list-style-type: none"> – высокие показатели по шкале «гибкость», – общий уровень самоконтроля развит хорошо, – доминантность, – не выражена мотивация соперничать с другими; – менее выражены ответственность и обязательность.
студенты традиционного обучения	<ul style="list-style-type: none"> – мотив приобретения знания, – высокий уровень познавательных и учебно-познавательных мотивов, – коммуникативные и социальные мотивы. 	<ul style="list-style-type: none"> – подвижность, – отсутствие страхов, – постановка целей (фактор «уверенность в себе»); – статусная ориентация (фактор «амбициозность»); – настойчивость (фактор «самоконтроль»). 	<ul style="list-style-type: none"> – невысокие показатели по шкале «гибкость», – моделирование, – оценивание результатов.

Для проведения дисперсионного анализа использован метод многомерного статистического анализа критерий Краскела – Уоллиса для сравнения трех или более выборок, проверки нулевых гипотез, согласно которым различные выборки взяты из распределений с одинаковыми медианами с помощью сравнения дисперсий. Мы выдвигаем предположение, что существуют различия по компонентам мотивации достижения у студентов в зависимости от формы обучения.

Результаты представлены в виде таблиц. Таблица 10 демонстрирует дисперсионный анализ различий между 8 компонентами мотивации достижения, которые вместе составляют первый фактор в общей структуре мотивации достижения – «Уверенность в себе». На основании полученных результатов определяется ранговые места по каждому компоненту мотивации достижения в определенной выборочной совокупности.

Таблица 10

Дисперсионный анализ компонентов фактора «Уверенность в себе»
в общей структуре мотивации достижения испытуемых

критерии группы	I			II			III			IV			V			VI			VII			VIII		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
группа 1 студенты- очники																								
группа 2 студенты- заочники																								
группа 3 студенты- дистанционни- ки																								

Примечание:

- одинаковое распределение компонентов мотивации достижения в каждой группе;
- компоненты мотивации достижения экспериментальных групп не отличаются друг от друга, но имеют тенденцию к образованию корреляционных связей;
- компоненты мотивации достижения экспериментальных групп значительно отличаются друг от друга.

Суммы рангов каждой группы студентов по компонентам мотивации достижения представлены в Приложении 1.

I компонент – «Подвижность». Наибольшая ранговая сумма относится к группам 1 и 2. Наименьшая ранговая сумма относится к группе 3. Характеристика компонента «Подвижность» значительно отличает группы друг от друга. В группах (1 – очная и 2 – заочная) традиционной формы обучения с большей ранговой суммой – больше испытуемых обладают данным компонентом, чем студенты дистанционной формы обучения (группа 3).

II компонент – «Отсутствие страхов». Наибольшая ранговая сумма относится к группе 2, средняя сумма рангов – группа 1, наименьшая ранговая сумма относится к

группе 3. Значимые различия при анализе результатов по компоненту «Отсутствие страхов» выявлены только между заочниками и дистанционниками. При этом у студентов-очников ранговая сумма по данному компоненту значительно выше, чем у студентов-дистанционников.

III компонент – «Независимость», IV компонент – «Предпочтение трудных заданий», V компонент – «Уверенность в успехе» – одинаковое распределение этих компонентов мотивации достижения в каждой группе, независимо от формы обучения, значимых различий не выявлено.

VI компонент – «Доминантность». Наибольшая ранговая сумма относится к группам 1 и 2, наименьшая ранговая сумма относится к группе 3. Сохраняется тенденция преобладания данного компонента у студентов традиционной формы обучения.

VII компонент – «Постановка целей». Наибольшая ранговая сумма относится к группе 1, средняя ранговая сумма – группа 2, наименьшая ранговая сумма относится к группе 3. Данный компонент ярче выражен у студентов – очников, в отличие от студентов-дистанционников. Тенденция преобладания данного компонента у студентов традиционной формы обучения сохраняется.

VIII компонент – «Стремление к обучению». Одинаковое распределение этого компонента мотивации достижения в каждой группе, независимо от формы обучения. Значимых различий не выявлено.

В таблице 11 представлен дисперсионный анализ различий между шестью компонентами мотивации достижения, которые вместе составляют второй фактор в общей структуре мотивации достижения – «Амбициозность». На основании полученных результатов определяется ранговые места по каждому компоненту мотивации достижения в определенной выборочной совокупности.

I компонент – «Стремление к соперничеству», II компонент – «Стремление к избеганию неудач», III – «Обязательность», IV компонент – «Гордость за свою продуктивность» – одинаковое распределение этих компонентов мотивации достижения в каждой группе, независимо от формы обучения. Значимых различий не выявлено.

V компонент – «Статусная ориентация». Наибольшая ранговая сумма относится к группе 2, средняя ранговая сумма – группа 1, наименьшая ранговая сумма относится к группе 3. Статусная ориентация студентов-очников не коррелирует с показателями статусной ориентации заочников и дистанционников. Значимые различия можно отметить

только между студентами-заочниками и студентами-дистанционниками. Тенденция преобладания данного компонента у студентов традиционной формы обучения сохраняется.

Таблица 11

Дисперсионный анализ компонентов фактора «Амбициозность» в общей структуре мотивации достижения испытуемых

критерии группы	I			II			III			IV			V			VI		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
группа 1 студенты-очники																		
группа 2 студенты-заочники																		
группа 3 студенты-дистанционники																		

Примечание:

- одинаковое распределение компонентов мотивации достижения в каждой группе;
- компоненты мотивации достижения экспериментальных групп не отличаются друг от друга, но имеют тенденцию к образованию корреляционных связей;
- компоненты мотивации достижения экспериментальных групп значительно отличаются друг от друга.

Таблица 12

Дисперсионный анализ компонентов фактора «Самоконтроль» в общей структуре мотивации достижения испытуемых

критерии группы	I			II			III		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
группа 1 студенты-очники									
группа 2 студенты-заочники									
группа 3 студенты-дистанционники									

Примечание:

- одинаковое распределение компонентов мотивации достижения в каждой группе;
- компоненты мотивации достижения экспериментальных групп не отличаются друг от друга, но имеют тенденцию к образованию корреляционных связей;
- компоненты мотивации достижения экспериментальных групп значительно отличаются друг от друга.

В Таблице 12 представлен дисперсионный анализ различий между тремя компонентами мотивации достижения, которые вместе составляют третий фактор в общей структуре мотивации достижения – «Самоконтроль». На основании полученных резуль-

татов определяется ранговые места по каждому компоненту мотивации достижения в определенной выборочной совокупности.

I компонент – «Интернальность», II компонент – «Самоконтроль» – одинаковое распределение этих компонентов мотивации достижения в каждой группе, независимо от формы обучения. Значимых различий не выявлено.

III компонент – «Настойчивость». Наибольшая ранговая сумма относится к группам 1 и 2, наименьшая ранговая сумма относится к группе 3. Именно студенты-очники и студенты-заочники обладают характеристикой мотивации достижения «настойчивость», в отличие от студентов-дистанционников.

Интерпретация результатов исследования указанной выборки позволяет сделать вывод о том, что существуют различия по компонентам мотивации достижения у студентов в зависимости от формы обучения. В этом случае мы можем говорить о том, что традиционная форма обучения влияет и активизирует в большей степени выявленные компоненты с большей ранговой суммой: подвижность, отсутствие страхов, доминантность, постановка целей (фактор «Уверенность в себе»); статусная ориентация (фактор «Амбициозность»); настойчивость (фактор «Самоконтроль»), чем дистанционная технология обучения.

Исследованию отдельных аспектов развития саморегуляции студентов традиционной формы обучения (очной и заочной) в вузе уделяется гораздо больше внимания по сравнению с изучением роли оптимального стиля саморегуляции в вузе с разными технологиями обучения, который изучен недостаточно. Установлено, что на эффективность учебной деятельности студента оказывает влияние система таких факторов, как: форма обучения, умение регулировать собственную учебную деятельность (сформированность системы саморегуляции), связь этих процессов, ее влияние на конечный результат.

Влияют ли и каким образом особенности форм обучения (традиционная и с применением дистанционных технологий) на различия стилей саморегуляции у студентов? Мы выдвигаем предположение о том, что существуют различия по стилям саморегуляции поведения у студентов в зависимости от формы обучения. Таблица 13 демонстрирует дисперсионный анализ различий между шестью частными регуляторными процессами и общим уровнем саморегуляции (ОУС), которые вместе составляют целостную систему саморегуляции. На основании полученных результатов определяется ранговые места по каждому стилю саморегуляции в определенной выборочной совокупности.

Дисперсионный анализ стилей саморегуляции поведения

стили группы	I			II			III			IV			V			VI			VII					
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3			
группа 1 студенты-очники	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■										■	■	■
группа 2 студенты-заочники	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■										■	■	■
группа 3 студенты- дистанционники	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■										■	■	■

Примечание:

- одинаковое распределение стилей саморегуляции в каждой группе;
- стили саморегуляции экспериментальных групп не отличаются друг от друга, но имеют тенденцию к образованию корреляционных связей;
- стили саморегуляции экспериментальных групп значительно отличаются друг от друга.

Суммы рангов каждой группы студентов по стилям саморегуляции представлены в Приложении 2.

I стиль – шкала «Гибкость» (уровень сформированности регуляторной гибкости, способность перестраиваться, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий). Наибольшая ранговая сумма относится к группе 3. Наименьшая ранговая сумма относится к группам 1 и 2. В группе с дистанционной формой обучения – больше студентов обладают данным стилем саморегуляции поведения, чем студенты традиционной формы обучения.

II шкала – «Моделирование» (индивидуальная развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированность). Наибольшая ранговая сумма относится к группе 1, средняя сумма рангов – группа 2, наименьшая ранговая сумма относится к группе 3. У студентов-очников стиль саморегуляции поведения «моделирование» развит лучше, чем у остальных испытуемых.

III шкала – «Оценивание результатов» (индивидуальная развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения). Наибольшая ранговая сумма относится к группе 1, средняя сумма рангов – группа 2, наименьшая ранговая сумма относится к группе 3. Студенты-очники лучше оценивают результаты

своей деятельности, чем студенты-дистанционники. Студенты-заочники по данному стилю не коррелируют с первой и третьей группой.

IV шкала – «Самостоятельность» (развитость регуляторной автономности). Наибольшая ранговая сумма относится к группе 1, средняя сумма рангов – группа 3, наименьшая ранговая сумма относится к группе 2. По стилю саморегуляции поведения «Самостоятельность» выявлены различия только между очниками и дистанционниками.

V шкала – «Программирование» (индивидуальная развитость осознанного программирования человеком своих действий), VI шкала – «Планирование» (индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность осознанного планирования деятельности). Одинаковое распределение этих стилей саморегуляции поведения в каждой группе, не зависит от формы обучения. Значимых различий не выявлено.

VII шкала – «Общий уровень саморегуляции» (общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека). Наибольшая ранговая сумма относится к группе 3, средняя сумма рангов – группа 1, наименьшая ранговая сумма относится к группе 2. У студентов-дистанционников общий уровень саморегуляции поведения лучше, в отличие от уровня саморегуляции студентов традиционной формы обучения.

Интерпретация результатов исследования указанной выборки позволяет сделать вывод о том, что существуют различия по стилям саморегуляции поведения у студентов в зависимости от формы обучения. В этом случае мы можем говорить о том, что традиционная (очная) форма обучения влияет и активизирует в большей степени такие выявленные стили с большей ранговой суммой у студентов как моделирование, оценивание результатов, самостоятельность. Студенты заочной традиционной формы обучения при этом имеют средние ранговые значения и не обладают значимостью различий по стилям саморегуляции с остальными исследуемыми группами, кроме гибкости и ОУС со студентами-дистанционниками. Для студентов дистанционной формы обучения характерны: высокая степень свободы действий, гибкость и общий уровень саморегуляции.

Методом кластерного анализа (многомерная статистическая процедура, выполняющая сбор данных, содержащих информацию о выборке объектов, и затем упорядочивающая объекты в сравнительно однородные группы) были построены функции распределения переменных психологических параметров (приобретение знаний, овладение

профессией, получение диплома, общий уровень саморегуляции и статусная ориентация) по каждой исследуемой группе студентов.

Сравнение групп между собой математически и визуально подтвердило предположение, что каждая исследуемая группа студентов имеет свою функцию распределения; изучаемые свойства студентов-дистанционников располагаются между соответствующими свойствами студентов-очников и студентов-заочников. Далее показаны графики таких функций распределения по группам. На каждом графике выведены три кривые функций распределения, построенные по трем группам испытуемых. Группы состоят из результатов, полученных от: 1) студентов дистанционного обучения, 2) студентов очного обучения, 3) студентов заочного обучения. Построив три функции распределения, мы сравниваем их между собой с помощью критерия Краскела – Уоллиса, а затем сопоставляем визуально.

Критерий Краскела – Уоллиса дает ответ на вопрос – распределены ли случайные величины, представленные выборками от студентов-дистанционников, очников и заочников, по одному и тому же закону или разным? Визуальное сравнение графиков функций распределения, представленных в Приложении 3, позволяет проверить наше предположение: изучаемые свойства студентов-дистанционников располагаются между соответствующими свойствами студентов-очников и студентов-заочников.

Представленные результаты позволили наглядно показать, что изучаемые психологические параметры студентов разных форм обучения располагаются в своей плоскости и не пересекаются с параметрами друг друга [24].

На завершающем этапе исследования были построены структурограммы учебной мотивации, саморегуляции и мотивации достижения для трех исследуемых групп выборки: заочники, очники и дистанционники через метод вычисления матриц интеркорреляций. Весь массив интеркорреляций, представленных в матрицах, подразделяется на две группы – значимые в статистическом отношении и незначимые. Первые затем отображаются в форме структурограмм, дающих наглядное представление всех значимо коррелирующих компонентов матрицы.

Расчет матрицы интеркорреляций по каждой группе испытуемых представлен подробно в Приложении 4.

Нами просчитаны по каждой группе испытуемых три индекса:

– индекс когерентности структуры (ИКС),

- индекс дивергентности (дифференцированности) структуры (ИДС),
- индекс организованности структуры (ИОС).

Индекс когерентности структуры параметров определяется как функция числа положительных значимых связей в структуре и степени их значимости; индекс дивергентности структуры (ИДС) – как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре; индекс организованности структуры (ИОС) – как функция соотношения общего количества положительных и отрицательных связей, а также их значимости.

В таблице 14 представлены ИДС, ИОС и ИКС по каждой группе испытуемых по каждой методике исследования (учебной мотивации, саморегуляции и мотивации достижения).

Таблица 14

Индексы структурной организации параметров по каждой группе испытуемых

индексы группы	учебная мотивация			саморегуляция			мотивация достижения		
	ИКС	ИДС	ИОС	ИКС	ИДС	ИОС	ИКС	ИДС	ИОС
группа 1 студенты-очники	ИКС	ИДС	ИОС	ИКС	ИДС	ИОС	ИКС	ИДС	ИОС
	110	0	110	44	0	44	260	6	264
группа 2 студенты-заочники	ИКС	ИДС	ИОС	ИКС	ИДС	ИОС	ИКС	ИДС	ИОС
	66	0	66	34	0	34	250	4	254
группа 3 студенты- дистанционники	ИКС	ИДС	ИОС	ИКС	ИДС	ИОС	ИКС	ИДС	ИОС
	20	2	22	4	2	6	60	0	60

Матрицы позволили выявить взаимосвязанный комплекс всех параметров, используемых в диссертационном исследовании методик и связей между ними (то есть их структуру). При интерпретации результатов, получаемых с помощью методов корреляционного анализа в целом и структурно-психологического анализа, основанного на определении отмеченных выше индексов организованности, в особенности, мы учитывали два следующих положения. Для любой подсистемы характерна тенденция к повышению ее организации как средства обеспечения эффективности функционирования. Основным «индикатором» степени структурной организации считаются значимые корреляционные связи между компонентами матрицы.

Степень когерентности – интегрированности структурограмм определяется количеством и уровнем значимости положительных корреляций; мера их дивергентности, дифференцированности определяется количеством и уровнем значимости отрицательных корреляций. Общая степень организованности определяется как разность значений индексов когерентности (ИКС) и дивергентности (ИДС). Все сказанное относится в основном к количественному – «формальному» – аспекту вычисления отдельных корреляций и нахождения на их основе указанных индексов.

Если между коррелируемыми параметрами существует значимая положительная связь, то они как бы усиливают потенциал друг друга. При этом высокий уровень одного из них «опирается» на высокий уровень другого и наоборот. Это означает, что между качествами возникают отношения синергии, что очень полезно для структуры в целом, компонентами которой они являются. Чем больше таких «синергетически» связанных параметров в ней, то есть чем больше в ней значимых положительных корреляций, тем выше потенциал структуры в целом.

Если между параметрами существует значимая отрицательная корреляция, то высокий уровень одного из них связан с низким уровнем развития другого. Поэтому часть ресурса «хорошо развитого» параметра (качества) как бы тратится на компенсацию низкого уровня развития второго. На рисунках 3, 4 и 5 представлены структурограммы по трем группам испытуемых по саморегуляции, мотивации достижения и учебной мотивации.

Выведенные структурограммы применимы ко всем студентам каждой из исследуемых форм обучения. Интерпретация индексов и выведенных на их основе структурограмм позволяет сделать три основных заключения. Во-первых, было установлено, что степень интегрированности структуры регулятивных компонентов учебной деятельности, то есть ее собственно регулятивное обеспечение, является наибольшей у студентов–заочников, а наименьшей (причем, с очень большой разницей) – у студентов–дистанционников. Различия в степени мотивированности исследуемых групп студентов обусловлены разной организованностью процесса обучения.

Во-вторых, обнаружен факт, что степень интегрированности мотивов учебной деятельности в целом, а также мотивации достижения, в частности, оказалась максимальной (также с большой) разницей именно у студентов очной формы обучения. Следовательно, наиболее специфической чертой организации мотивационного обеспечения у

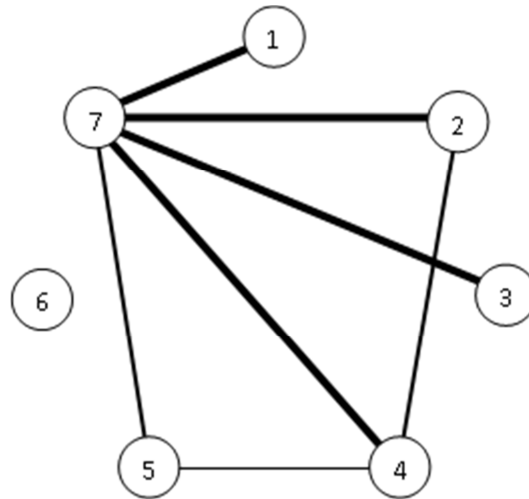
студентов-дистанционников является очень существенное «отставание» в степени структурной организации учебных мотивов. Это, в свою очередь, не может не сказываться негативным образом и на процессуальных характеристиках, и на результативных параметрах их учебной деятельности. Данный результат, на наш взгляд, выявляет закономерность наиболее важного плана: она состоит в том, что специфика мотивационного обеспечения учебной деятельности студентов традиционной формы обучения и студентов-дистанционников имеет место не только в плане выраженности отдельных компонентов мотивационной сферы (мотивов), но и в плане их общей структурной организации. В свою очередь, данный результат обнаруживает и закономерность еще более общего и важного характера: различия форм обучения обуславливают специфику организации мотивационной сферы самих обучающихся не только на аналитическом, но и на структурном уровне.

В-третьих, пожалуй, основным результатом всего исследования следует считать то, что при наличии различий в структуре внутренней организации мотивации учебной деятельности специфика мотивации у студентов дистанционной формы заключается в доминировании внешней мотивации – настроенности на будущий результат, а не на процесс обучения. В силу этого, у них более выражена саморегуляция, что в ситуации субъект-объектного типа учебной деятельности приводит к тому, что степень субъектности студента не только не снижается, а наоборот, существенно возрастает.

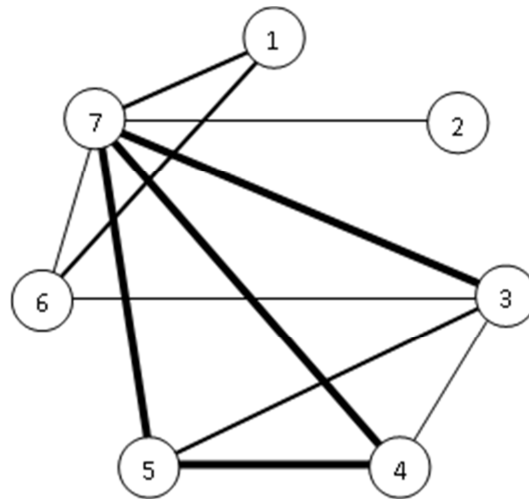
Дистанционное обучение, при всей его «внеличности», которая выражается в уменьшении зависимости студента от педагога, в устранении личной активности студента от реализации своего выбора, является достаточно сильным активатором саморегуляции. Студент, не находящийся под постоянной опекой, самостоятельно исследует ситуацию, программирует свою активность, контролирует ход протекающей деятельности и корректирует, в случае необходимости, полученные результаты.

В нашем исследовании выявлено то, что у студентов-дистанционников в процессе обучения повышается уровень саморегуляции. Это ведет к тому, что студент становится субъектом учебной деятельности. Поэтому, повышая субъектность преподавателя в дистанционной форме обучения (внешний фактор) и, получая в процессе обучения субъектность студента за счет его самого (внутренний фактор), происходит смена субъект-объектной модели учебной деятельности на субъект-субъектную.

студенты-очники



студенты-заочники



студенты-дистанционники

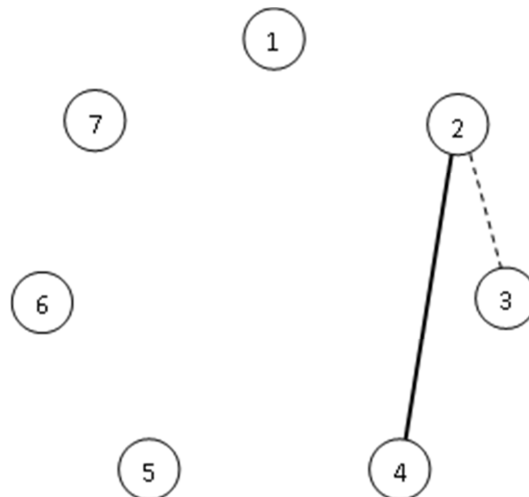


Рисунок 3. Структурограммы саморегуляции по трем группам испытуемых
 Примечание: 1-гибкость; 2-моделирование; 3-оценивание результатов; 4-самостоятельность; 5-программирование; 6-планирование; 7-общий уровень саморегуляции
 Жирной линией обозначены корреляции, значимые на $p \leq 0,01$; полужирной линией – корреляции, значимые на $p \leq 0,10$; тонкой линией – корреляции, значимые на $p \leq 0,20$. Пунктирными линиями обозначены отрицательные корреляции аналогичных уровней значимости.

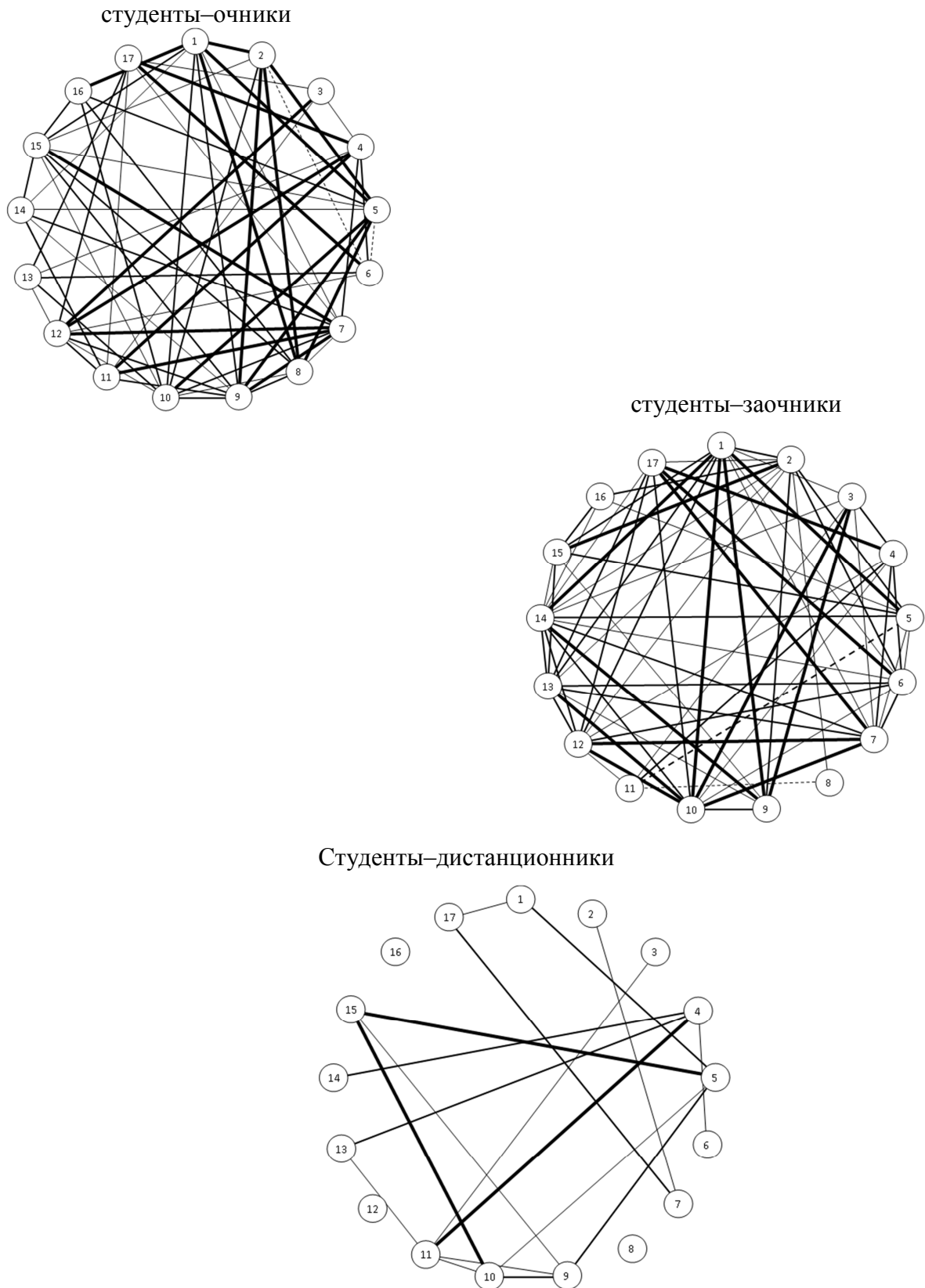
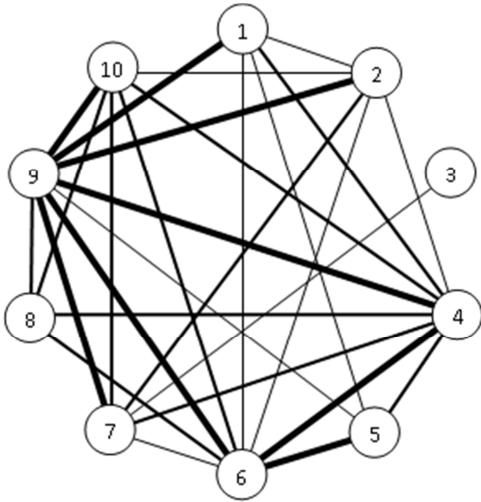
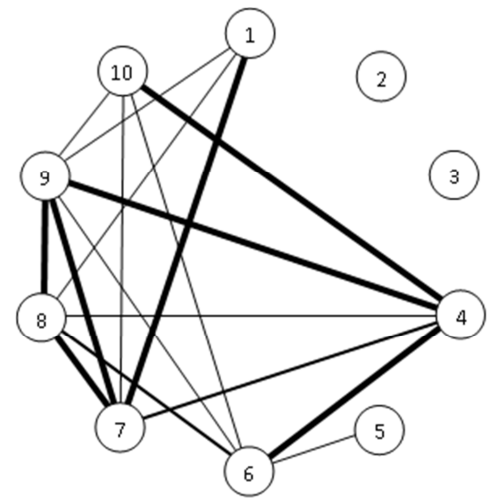


Рисунок 4. Структурограммы мотивации достижения по трем группам испытуемых
Примечание: 1-подвижность; 2-настойчивость; 3-увлеченность; 4-гордость за свою продуктивность; 5-отсутствие страхов; 6-стремление к соперничеству; 7-постановка целей; 8-интернальность; 9-предпочтение трудных заданий; 10-уверенность в успехе; 11-стремление к избеганию неудачи; 12-обязательность; 13-доминантность; 14-стремление к обучению; 15-независимость; 16-самоконтроль; 17-статусная ориентация
 Жирной линией обозначены корреляции, значимые на $p \leq 0,01$; полужирной линией – корреляции, значимые на $p \leq 0,10$; тонкой линией – корреляции, значимые на $p \leq 0,20$. Пунктирными линиями обозначены отрицательные корреляции аналогичных уровней значимости.

студенты–очники



студенты-заочники



студенты–дистанционники

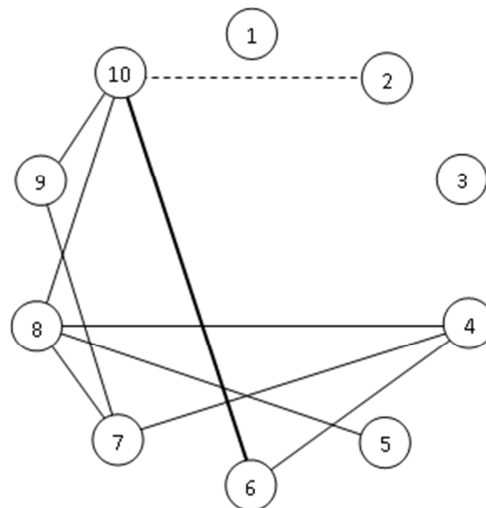


Рисунок 5. Структурограммы учебной мотивации по трем группам испытуемых
 Примечание: 1-приобретение знаний; 2-овладение профессией; 3-получение диплома; 4-коммуникативные мотивы; 5-мотивы избегания; 6-мотивы престижа; 7-профессиональные мотивы; 8-мотивы творческой самореализации; 9-учебно-познавательные мотивы; 10-социальные мотивы
 Жирной линией обозначены корреляции, значимые на $p \leq 0,01$; полужирной линией – корреляции, значимые на $p \leq 0,10$; тонкой линией – корреляции, значимые на $p \leq 0,20$. Пунктирными линиями обозначены отрицательные корреляции аналогичных уровней значимости.

3.3. Направленность мотивации личности как детерминанта выбора формы учебной деятельности

Возникшая потребность общества в воспитании нового типа личности отразилась в концепции личностно-ориентированного обучения. Изучение внутренней потребности человека в обучении, развитии – это подход, тесно связанный именно с переходом от субъект-объектной к субъект-субъектной модели развития творческой личности, свободно развивающей и реализующей себя. Теперь главный результат обучения студентов – постоянная готовность к освоению новых знаний и умений, умение самостоятельно добывать необходимые знания, находить источники их получения, а это, в свою очередь, требует существенного обновления подходов к организации образовательного процесса в вузах.

Новые подходы должны обеспечивать тот самый перевод обучающегося из позиции объекта педагогических воздействий в позицию субъекта управления собственной учебной деятельностью по достижению образовательных результатов. При всем многообразии точек зрения по этой проблематике практически все авторы едины в том, что субъектная позиция обучающихся характеризуется сознательным и деятельностным отношением к своему образованию и саморазвитию. Соответственно, именно формирование этих личностных качеств должны обеспечивать организационно-педагогические условия обучения студентов в вузе. А развитие личностных качеств студента повлияет, в свою очередь, на осознанный выбор необходимой студенту системы обучения. Мотивация достижения, саморегуляция и учебная мотивация зависят от комплекса различных факторов: индивидуальных особенностей студента, характера ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива. Поэтому побудительной причиной разнообразной деятельности студентов в вузе является сложная система мотивов.

В таблицах 15, 16 и 17 представлены данные по 3 группам студентов-испытуемых по следующим параметрам: возраст, наличие дополнительного образования, наличие работы, семейное положение. Организация классического дистанционного образования вступает в некое противоречие с принятой в отечественной психологии концепции деятельностной детерминации мотивационной сферы.

Аналитическая справка по испытуемым студентам-очникам (группа 1)

группа 1	возраст	доп. обр.	работа	семья	группа 1	Возраст	доп. обр.	работа	семья
1	20	–	–	–	16	20	–	–	–
2	22	–	–	–	17	21	–	–	–
3	21	–	–	–	18	22	–	–	–
4	24	ССО	+	+	19	22	–	–	–
5	20	–	–	–	20	21	–	–	–
6	22	–	–	–	21	21	–	–	–
7	21	–	–	–	22	23	–	+	–
8	20	–	–	–	23	22	–	–	–
9	23	–	+	–	24	21	–	–	+
10	21	–	+	+	25	20	–	–	–
11	20	–	–	–	26	20	–	–	–
12	20	–	–	–	27	21	–	–	–
13	21	–	–	–	28	22	–	–	–
14	24	–	–	+	29	20	–	–	–
15	25	ССО	+	–	30	21	–	–	–

Примечание: ССО – среднее специальное образование

Мотивационная сфера человека, как и другие его психологические особенности, берет свои истоки в практической деятельности. В частности, между структурой деятельности и строением мотивационной сферы существуют отношения взаимного согласия. В основе изменения мотивационной сферы лежит система деятельности, которая подчинена объективным социальным законам развития. Исходя из этого, мотивация (в том числе и учебная) понимается как циклический процесс непрерывного и взаимного воздействия и преобразования, в котором субъект действия с его мотивами (внутренние причины) и ситуация обучения как внешний фактор взаимно влияют друг на друга.

Анализируя данные в таблицах, мы можем выявить определенную закономерность выбора студентом формы обучения. Обобщенные данные по группам представлены в таблице 18. Как мы видим, для каждой формы обучения есть свои возрастные границы. Наличие дополнительного образования, работы и семьи превалирует в группах заочников и дистанционников, с большим процентным соотношением в группе 3 (дистанционники). Границы возраста, дополнительное образование, работа и семья приводят к выбору заочной традиционной или дистанционной формы обучения.

Таблица 16

Аналитическая справка по испытуемым студентам-заочникам (группа 2)

группа 2	возраст	доп.обр.	работа	семья	группа 2	Возраст	доп.обр.	Работа	семья
1	23	–	–	–	16	24	–	–	–
2	22	–	–	–	17	25	–	+	–
3	27	ССО	+	–	18	30	ССО	+	+
4	24	ССО	–	–	19	31	ВО	+	+
5	25	ССО	+	+	20	29	ССО	+	–
6	22	–	–	–	21	29	ССО	–	–
7	26	–	+	+	22	27	–	+	+
8	24	–	–	–	23	26	ССО	+	+
9	30	ВО	+	+	24	25	–	–	+
10	23	–	+	–	25	24	–	+	–
11	25	–	+	+	26	30	ССО	+	+
12	26	ССО	+	–	27	29	ССО	+	+
13	28	ССО	+	–	28	28	ВО	+	+
14	25	–	–	–	29	27	ССО	–	+
15	29	ССО	+	+	30	25	–	–	–

Примечание: ССО - среднее специальное образование; ВО – высшее образование

Таблица 17

Аналитическая справка по испытуемым студентам-дистанционникам (группа 3)

группа 3	возраст	доп.обр.	работа	семья	группа 3	возраст	доп.обр.	работа	семья
1	25	ССО	+	+	16	29	–	+	+
2	31	ССО	+	+	17	36	ВО	+	+
3	29	ВО	+	+	18	37	ВО	+	+
4	28	ССО	–	+	19	29	ССО	+	+
5	27	ССО	+	–	20	29	ССО	–	+
6	33	ССО	–	+	21	28	ССО	+	–
7	34	ССО	+	+	22	35	ВО	+	+
8	37	ССО	+	+	23	24	–	+	+
9	25	ССО	+	–	24	26	ССО	+	+
10	24	–	+	+	25	30	ССО	+	+
11	23	–	+	+	26	27	ССО	+	–
12	30	ССО	+	–	27	29	–	+	+
13	31	ССО	+	+	28	30	ССО	+	+
14	32	ВО	+	+	29	33	ВО	+	–
15	33	ВО	+	+	30	32	ССО	–	+

Примечание: ССО - среднее специальное образование; ВО – высшее образование

Общие характеристики групп испытуемых относительно формы обучения

группы	возраст	дополнительное образование	работа	семья
1 – очники	от 20 до 25	6% из всей группы – ССО	16%	13%
2 – заочники	от 22 до 30	57% из всей группы – 10% ВО; 47% ССО	63%	53%
3 – дистанционники	от 23 до 37	83% из всей группы – 23% ВО; 50% ССО	86%	80%

Примечание: ССО - среднее специальное образование; ВО – высшее образование

Не только мотивация влияет на деятельность, но и деятельность и условия ее реализации оказывают активное детерминационное влияние на мотивационную сферу личности в учебной деятельности. Это влияние осуществляется как на аналитическом (уровне отдельных мотивов), так и на структурном уровне (в плане общей структурной организации мотивационной сферы).

Отсюда следует, что имеет место не только двусторонняя детерминационная связь между мотивацией учебной деятельности и системой обучения, но и личностная учебная мотивация также влияет на выбор той или иной системы обучения.

3.4. Обоснование и внедрение специальной организации активизации субъект-субъектных отношений дистанционной формы обучения

Образование является важным условием для успешной карьеры, но не каждый может себе позволить поступить в вуз на очную или заочную форму обучения, так как это требует финансовых затрат. Кроме того получению диплома таким способом могут препятствовать такие факторы, как работа, необходимость обеспечения семьи, здоровье, а также географическая удаленность вуза от постоянного места проживания студента. Классическое дистанционное образование имеет ряд особенностей, таких как: наличие жесткой самодисциплины и сильной мотивации.

В классическом ДО важно самостоятельно настраиваться на учебу, но некоторым людям это тяжело сделать без посторонней помощи. Студент должен иметь хорошую силу воли и самодисциплину, чтобы вовремя выполнять все задания, так как такая форма обучения хоть и имеет гибкий график, но у нее все же есть обязательные контрольные точки, которые нужно своевременно проходить.

Дистанционное образование не может дать практические навыки работы по выбранной специальности. Отсутствие личного контакта с преподавателем и сокурсниками. Это может стать негативным моментом для людей, которые любят общаться вживую, а не с помощью интернета. Кроме того некоторым студентам намного лучше запоминать учебный материал на слух, когда преподаватель хотя бы интерактивно общается со студентами. Необходим постоянный доступ к интернету и источникам информации. Не у всех людей, желающих получить дистанционное образование, есть возможность постоянного доступа к интернету. Для того чтобы в полном объеме получить все необходимые знания студент должен быть подготовлен технически и разбираться в компьютерных программах для того, чтобы принимать участие в онлайн-лекциях и пользоваться всем необходимым для дистанционного обучения. Преподавателям сложно проследить, самостоятельно ли студент выполняет все задания, сдает зачеты или нет.

Исходя из сказанного, нами была разработана такая форма организации ДО, которая, по нашему мнению, может способствовать преодолению указанных недостатков, способствовать развитию субъект-субъектных отношений между студентами; студентами и преподавателем. В работе приняли участие 90 студентов 4– 5 курсов факультета психологии и педагогики, факультета социально-культурный сервис и туризм, факультета отраслевого менеджмента дистанционного обучения».

Основная идея предложенной нами формы организации ДО заключается в активизации субъект-субъектных отношений между студентами; студентами и преподавателем. Алгоритм работы заключался в следующем. Сначала проводился тест-опросник «МУН» для распределения дистанционников (90 человек) на группы (контрольную и экспериментальную).

Анализ полученных результатов показал, что у 23 % студентов присутствует мотивация избегания неудачи, у 56 % – мотивационный полюс ярко не выражен, у 21 % – диагностируется мотивация успеха.

Таким образом, на этом этапе организация обучения было выявлено, что не все студенты обладают необходимой мотивацией к обучению и это стало критерием распределения студентов на две подгруппы: контрольную и экспериментальную.

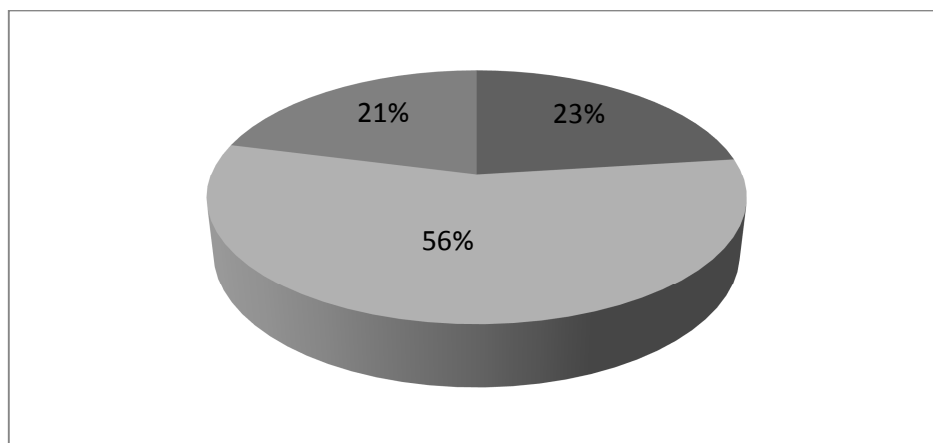


Рисунок 6. Процентное соотношение параметров мотивации успеха и боязни неудач у испытуемых до внедрения новой формы организации дистанционного обучения
Примечание: 21%-мотивация избегания неудачи; 21%-мотивация успеха; 56%-мотивационный полюс не выражен

Из каждой подгруппы по результатам тестирования отобрано равное количество испытуемых в экспериментальную и контрольную группы общим числом 45 человек. Для экспериментальной группы была разработана и реализована новая форма организации ДО, направленная на активизацию субъект-субъектных отношений между студентами; студентами и преподавателем.

Контрольная группа (45 человек) – с января 2014 года продолжала обучение по своей дистанционной технологии без нашего вмешательства и участия; а в экспериментальную группу (45 человек) внедрялась новая форма организации ДО.

Во время сессии (декабрь 2013 года), когда студенты находились в университете, с ними проводился инструктаж, в ходе которого освещались основные положения, предстоящей работы проводилась ее демонстрация работы в Интернет классе, который расположен в университете. Если у студентов возникали вопросы, то они сразу же решались на месте. Было показано, как зайти на курс, где размещены папки для работы, как она проводится в этих папках, как разместить и сохранить сообщение в папке. По окончании инструктажа студенты самостоятельно зашли на курс и разместили свое сообщение в папке «Свободный диалог».

При внедрении такой формы организации обучения со студентами заочного отделения дистанционной формы обучения важную роль играло правильное распределение времени на выполнение различных заданий. Поэтому на работу с каждым текстом выделялось по 3 недели. Первые две недели отводилось на чтение задания и ответы на вопросы. Третья неделя была посвящена дискуссиям. Студенты участвовали в работе кур-

са 2 раза в неделю. В случае виртуального отсутствия студента необходимо было связаться со студентом и выяснить причину.

Алгоритм реализации формы организации обучения посредством активизации субъект-субъектных отношений между студентами; студентами и преподавателем подробно описан в параграфе 2.2 настоящего диссертационного исследования.

После внедрения новой формы организации ДО были диагностированы различия учебной мотивации и мотивация достижения – студентов ДО (контрольная и экспериментальная группы).

С помощью методики диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.Я. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) и опросника немецких авторов Н. Schuler, G.Thornton, A. Frintrup и R. Mueller– Hanson «Achievement Motivation Inventory» [341, 358], направленного на диагностику различных компонентов мотивации достижения, определялись различия мотивационной сферы студентов в условиях дистанционного обучения в контрольной и экспериментальной группе. Сравнительный анализ различий параметров учебной мотивации студентов после внедрения новой формы организации ДО, представлен в таблице 19.

Таблица 19

Сравнительный анализ различий параметров учебной мотивации студентов после внедрения новой формы организации дистанционного обучения

параметры группы студентов	контрольная- экспериментальная Группы
<i>учебная мотивация студентов</i>	
коммуникативные мотивы	$U_{ЭМП} = 810$
мотивы избегания	$U_{ЭМП} = 775^*$
мотивы престижа	$U_{ЭМП} = 824$
профессиональные мотивы	$U_{ЭМП} = 840$
мотивы творческой самореализации	$U_{ЭМП} = 822$
учебно-познавательные мотивы	$U_{ЭМП} = 664^{**}$
социальные мотивы	$U_{ЭМП} = 635^{**}$

Примечание: *различия на уровне значимости $p \leq 0,05$; **различия на уровне значимости $p \leq 0,01$

Учебная мотивация студентов экспериментальной группы в системе ДО отличается от учебной мотивации студентов контрольной группы. У студентов экспериментальной

группы уровень учебно-познавательных и социальных мотивов выше, чем у студентов контрольной группы (различия статистически значимы; $P \leq 0,01$).

Таблица 20

Сравнительный анализ различий параметров мотивации достижения студентов после внедрения новой формы организации дистанционного обучения

параметры группы студентов	контрольная/экспериментальная Группы
подвижность	$U_{Эмп} = 654,5$
настойчивость	$U_{Эмп} = 813^{**}$
увлеченность	$U_{Эмп} = 677,5$
гордость за свою продуктивность	$U_{Эмп} = 696,5$
отсутствие страхов	$U_{Эмп} = 800^*$
стремление к соперничеству	$U_{Эмп} = 841,5^{**}$
постановка целей	$U_{Эмп} = 659,5$
интернальность	$U_{Эмп} = 534,5$
предпочтение трудных заданий	$U_{Эмп} = 628$
уверенность в успехе	$U_{Эмп} = 618,5$
стремление к избеганию неудачи	$U_{Эмп} = 699$
обязательность	$U_{Эмп} = 833,5^{**}$
доминантность	$U_{Эмп} = 664$
стремление к обучению	$U_{Эмп} = 729^*$
независимость	$U_{Эмп} = 645,5$
самоконтроль	$U_{Эмп} = 733,5^*$
статусная ориентация	$U_{Эмп} = 675,5$

Примечание: *различия на уровне значимости $p \leq 0,05$; **различия на уровне значимости $p \leq 0,01$

При изменении формы организации ДО через активизацию субъект-субъектных отношений между студентами; студентами и преподавателем происходят позитивные изменения в показателях мотивации достижения:

- готовность принимать любые изменения и стремление получать удовольствие от выполнения новых заданий;
- готовность длительное время прилагать максимум усилий для достижения цели;
- отсутствие боязни неудачи при выполнении сложных заданий;
- склонность ставить для себя четкие цели и строить планы для их достижения на длительное время, (воздействие дает студенту свободу в принятии решений и ориен-

тировано только на конечный результат) – роль мотивации достижения повышается (различия статистически значимы; $P \leq 0,01$).

У студентов экспериментальной группы зафиксировано изменение мотивации, основанное на стремлении соперничать и конкурировать с другими. Эта мотивация формируется и проявляется в социальном взаимодействии. Так как психолого-педагогическое воздействие предполагает работу в виртуальных группах, то были зафиксированы такие личностные качества как ответственность и обязательность, которые являются важными составляющими мотивации достижения. Изменение формы организации обучения классического дистанционного образования способствует развитию этих качеств.

Достоверность различий параметров учебной мотивации и мотивации достижения экспериментальной группы после внедрения новой формы организации дистанционного обучения по сравнению с контрольной группой представлены в таблице 21.

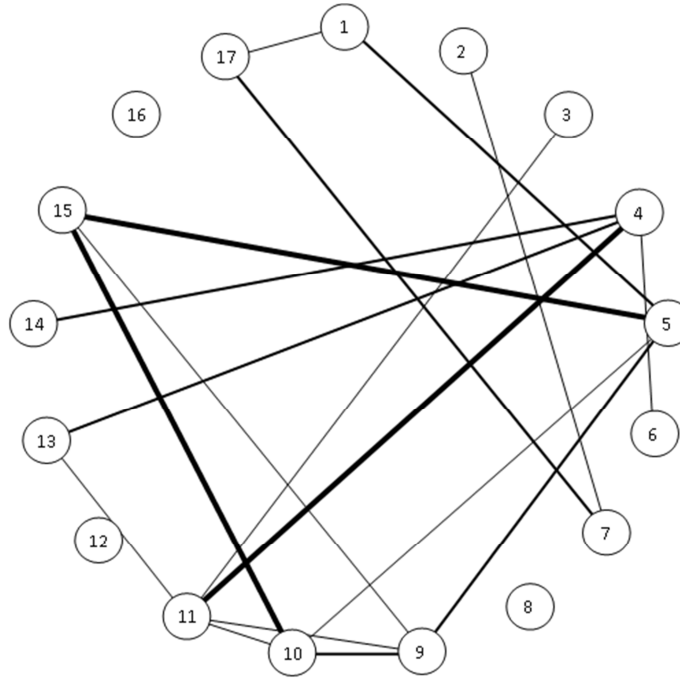
Таблица 21

Достоверность различий параметров учебной мотивации и мотивации достижения экспериментальной группы после внедрения новой формы организации дистанционного обучения по сравнению с контрольной группой

параметры учебной мотивации после внедрения новой формы дистанционного обучения	достоверность различий
I. учебно-познавательные мотивы	$p \leq 0,01$
II. компоненты мотивации достижения:	
– готовность принимать любые изменения и стремление получать удовольствие от выполнения новых заданий;	$p \leq 0,01$
– отсутствие боязни неудачи при выполнении сложных заданий; склонность ставить для себя четкие цели и строить планы для их достижения на длительное время;	$p \leq 0,05$
– готовность длительное время прилагать максимум усилий для достижения цели;	$p \leq 0,01$
– стремление соперничать и конкурировать с другими;	$p \leq 0,05$
– ответственность и обязательность, важные составляющие мотивации достижения.	$p \leq 0,01$

На рисунках 7,8 представлены структурограммы контрольной и экспериментальной групп мотивации достижения и учебной мотивации после внедрения новой формы организации ДО.

контрольная группа



экспериментальная группа

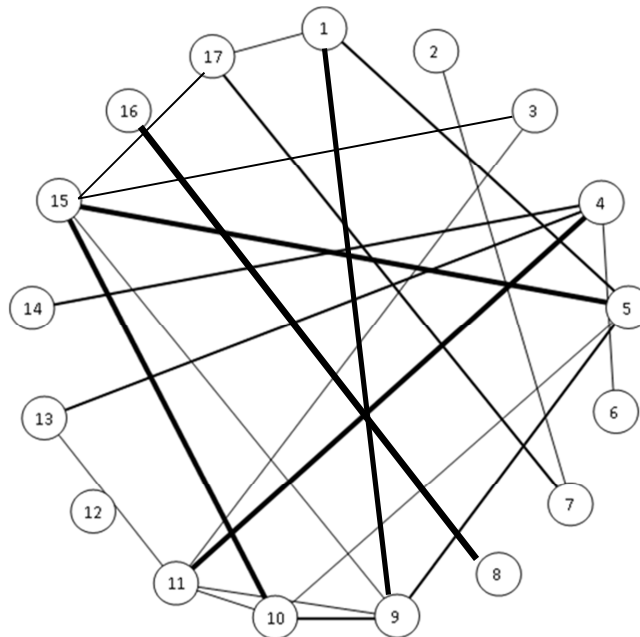
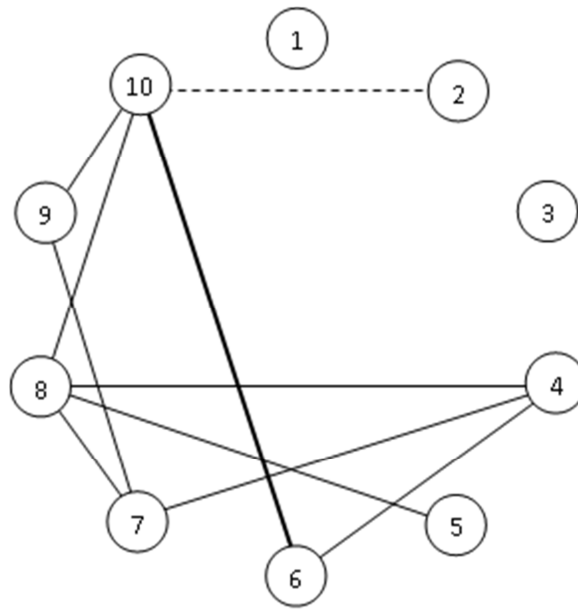


Рисунок 7. Структурограммы мотивации достижения контрольной и экспериментальной группы после внедрения новой формы организации ДО

Примечание: 1-подвижность; 2-настойчивость; 3-увлеченность; 4-гордость за свою продуктивность; 5-отсутствие страхов; 6-стремление к соперничеству; 7-постановка целей; 8-интернальность; 9-предпочтение трудных заданий; 10-уверенность в успехе; 11-стремление к избеганию неудачи; 12-обязательность; 13-доминантность; 14-стремление к обучению; 15-независимость; 16-самоконтроль; 17-статусная ориентация

Жирной линией обозначены корреляции, значимые на $p \leq 0,01$; полужирной линией – корреляции, значимые на $p \leq 0,10$; тонкой линией – корреляции, значимые на $p \leq 0,20$. Пунктирными линиями обозначены отрицательные корреляции аналогичных уровней значимости.

контрольная группа



экспериментальная группа

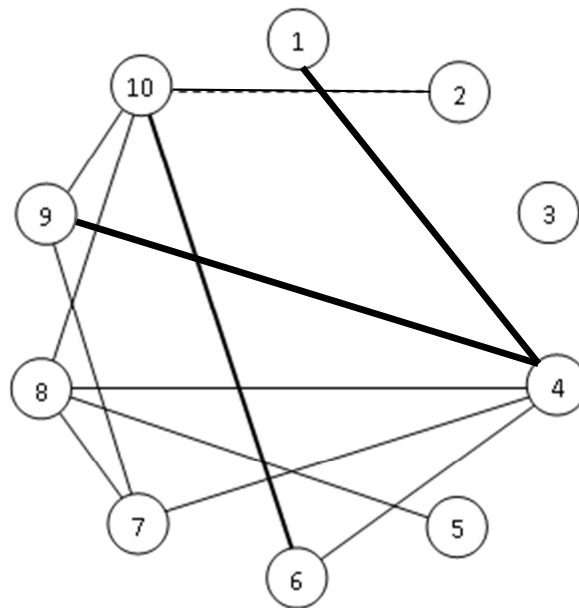


Рисунок 8. Структурограммы учебной мотивации контрольной и экспериментальной группы после внедрения новой формы организации ДО

Примечание: 1-приобретение знаний; 2-овладение профессией; 3-получение диплома; 4-коммуникативные мотивы; 5-мотивы избегания; 6-мотивы престижа; 7-профессиональные мотивы; 8-мотивы творческой самореализации; 9-учебно-познавательные мотивы; 10-социальные мотивы

Жирной линией обозначены корреляции, значимые на $p \leq 0,01$; полужирной линией – корреляции, значимые на $p \leq 0,10$; тонкой линией – корреляции, значимые на $p \leq 0,20$. Пунктирными линиями обозначены отрицательные корреляции аналогичных уровней значимости.

С целью более полного представления об изучаемой проблеме, нами проведено лонгитюдное исследование, в частности, изучение положения о том, что весь период обучения в вузе можно разделить на последовательные этапы подготовки студентов к профессиональной деятельности (начальный, основной, заключительный). В каждом из этих временных отрезков организационные характеристики деятельности учения имеют свои особенности, под влиянием которых происходят изменения структуры мотивации.

Если исходить из результатов наших исследований, можно проиллюстрировать вышесказанное на следующем примере. На протяжении четырех лет лонгитюдным методом проводился замер мотивов учебной мотивации одной и той же группы студентов дистанционного обучения на 2, 3, 4 и 5 курсах (в начале и в конце учебного года). Цель – изучение психологических характеристик и выявление изменений параметров учебной мотивации с применением методики диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.Я. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой и методики изучения мотивации обучения в ВУЗе Т.И. Ильиной) [191, 358].

Психологические характеристики учебной мотивации изменялась следующим образом: на 2 курсе у студентов-дистанционников преобладали мотивы: получения диплома, овладение профессией, профессиональные мотивы и мотив избегания. Учебно-познавательные мотивы, коммуникативные, социальные – проявлялись в меньшей степени. Такая же ситуация прослеживалась в начале 3 курса. По мере осознания особенностей дистанционной учебной деятельности и «втягивания» в процесс обучения к концу третьего курса возросли показатели по учебно-познавательным и социальным мотивам, снизились показатели по мотивам избегания, а первоначально преобладающие на втором курсе мотивы остались на том же уровне (критерий Манна–Уитни зафиксировал значимые различия).

На четвертом и пятом курсах – показатели мотивов учебной мотивации немного отличались, но применение критерия Манна–Уитни не зафиксировало значимых различий. Таким образом, за счет изменения условий учебной деятельности, адаптации к ней студентов, изменились некоторые показатели компонентов мотивации, которые возросли на третьем курсе, но замедлились на четвертом и пятом курсах и больше не менялись до конца обучения [34].

Опираясь на исследования Э.Ш. Докутович, Е.А. Лариной, М.В. Сокольской и других авторов [109, 215], была исследована специфика учебной мотивации студентов тра-

диционной формы обучения. У студентов традиционной формы обучения в естественных условиях фиксируется изменение учебной мотивации на 3 и 5 курсах. У студентов дистанционной формы обучения фиксируется изменение учебной мотивации на 3 курсе, которая остается без изменений на 4 и 5 курсах.

После внедрения новой формы организации ДО активизацией субъект-субъектных отношений между студентами; студентами и преподавателем, у испытуемых экспериментальной группы зафиксирован рост показателей учебной мотивации с четвертого на пятый курс обучения. Учет психологических особенностей студентов, дистанционного обучения является необходимым условием в организации обучения его на расстоянии. Для того чтобы учебная деятельность была успешной, она должна соответствовать следующим основным требованиям:

- быть как для преподавателя, так и для студента разносторонне мотивированным процессом, то есть побуждать преподавателя как можно лучше обучать, а студента – как можно старательнее учиться;

- иметь развитую и гибкую структуру;

- осуществляться в разнообразных формах, позволяющих преподавателю наиболее полно реализовать свой творческий педагогический потенциал, а студенту использовать свои индивидуальные возможности для усвоения передаваемых ему знаний, умений и навыков;

- выполняться при помощи современных технических средств обучения, освобождающих как преподавателя, так и студентов от необходимости осуществления множества рутинных операций.

Первейшая и главная задача повышения эффективности обучения заключается, в том, чтобы сделать его глубоким и полимотивированным процессом. Основу образовательного процесса дистанционного обучения составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа студента.

В виду отсутствия межличностного общения «студент-преподаватель» и «студент-студент» при дистанционном обучении, необходимо уделять особое внимание не только организации самостоятельной работы студентов, что требует более тщательной разработки учебно-методических пособий, справочников для управления деятельностью студентов, но и организации пусть виртуального, но общения студентов с преподавателями и между собой.

В таком случае, добавляется элемент общения и сотрудничества. Смена организации ДО ведет к изменению субъект-объектных отношений на введение элементов субъект-субъектных отношений не только между студентами и преподавателем, но и между студентами.

В условиях высшего образования, реализуемого с преимущественным использованием дистанционных образовательных технологий, требования, предъявляемые к уровню обучения студентов, особенно велики. В тоже время специфика классического дистанционного обучения такова, что условия обучения студентов, методы воздействия на их учебную мотивацию ограничены, и без дополнительной активизации субъект-субъектных отношений между студентами; студентами и преподавателем это сделать весьма проблематично.

3.5. Выводы по главе

1. Различия форм обучения обуславливают специфику мотивационной сферы самих обучающихся не только на аналитическом уровне ее организации, но и на структурном уровне.

2. Степень интегрированности структуры регулятивных компонентов учебной деятельности, то есть ее собственно регулятивное обеспечение, является наибольшей у студентов-заочников, а наименьшей (причем, с очень большой разницей) – у студентов-дистанционников. Это является прямым следствием меньшей организованности учебной деятельности студентов-дистанционников.

3. Обнаружена закономерность, согласно которой степень интегрированности мотивов учебной деятельности в целом, а также мотивации достижения является наибольшей у студентов очной формы обучения и наименьшей у студентов-дистанционников.

4. Выявлена закономерность, что специфика мотивационного обеспечения учебной деятельности студентов традиционной формы обучения и студентов-дистанционников имеет место не только в плане выраженности отдельных компонентов мотивационной сферы (мотивов), но и в плане их общей структурной организации.

5. Доказано, что степень организованности мотивационного обеспечения учебной деятельности студентов-дистанционников является относительно меньшей по сравнению со всеми другими формами организации обучения.

6. Обнаружена закономерность, что не только формы обучения влияют на содержание и специфику мотивации учебной деятельности, но и общая направленность мотивации личности значимо влияет на выбор форм обучения.

7. Выявлена закономерность, согласно которой дистанционная форма обучения устраняя личную активности студента от реализации своего выбора, является достаточно сильным активатором их саморегуляции.

8. При субъект-объектной организации учебной деятельности степень субъектности самого обучающегося не только не снижается, а наоборот, существенно возрастает за счет собственного потенциала субъектности.

9. Специальная организация дистанционного обучения, направленная на активизацию субъект-субъектных отношений между студентами, позитивно влияет не только на уровневые параметры основных мотивов учебной деятельности, но и на их общую структурную организацию.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное диссертационное исследование посвящено изучению специфики и содержания структурной организации учебной мотивации студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий.

В ходе теоретического анализа представлен аналитический обзор научной литературы по исследуемой проблематике. Проведен комплексный анализ основных положений психологии мотивации в целом и проблем мотивации учебной деятельности. Подробно рассмотрено влияние различных форм обучения на психологическое развитие студентов, что является необходимым условием для корректной постановки общей проблемы и основных задач исследования.

Точка зрения на происхождение мотивации в процессе развития человечества неоднократно менялась и зависела от уровня развития науки в тот или иной исторический период. В настоящее время насчитывается несколько десятков разнообразных концепций и теорий, посвященных мотивам, мотивации и направленности личности. Анализ зарубежных теорий мотивации позволяет сделать следующий вывод: в них преувеличивается роль или врожденных побуждений, или социальной среды, и тем самым отрицается возможность целенаправленного формирования мотивов, их изменения в процессе общественного развития. Анализ отечественных исследований показывает неприемлемость дуалистического подхода в понимании влияния на развитие человека биологического и социального. Анализ работ отечественных ученых свидетельствует о том, что существуют различные подходы к проблеме мотивов.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы подтверждает, что интерес к изучению мотивации обусловлен тем, что она во многом определяет эффективность деятельности. Являясь частью более широкой проблемы мотивации в ее общепсихологическом значении, проблема мотивации учебной деятельности разделяет с ней все основные сложности и противоречия, возникающие при ее изучении.

Можно констатировать достаточно большое количество эмпирических исследований по проблеме мотивации учебной деятельности. Вместе с тем, собственно теоретические основы проблемы мотивации учебной деятельности разработаны недостаточно.

Анализ показывает, что в психологической науке имело место интенсивное развитие проблемы мотивации учебной деятельности – и в плане разработки классификаций мотивов этой деятельности, и в плане влияния на них различных объективных и субъек-

тивных факторов, и в плане их деятельностной обусловленности, и в плане теоретического осмысления данной проблемы. Все это следует рассматривать как позитивные моменты в ее общей разработке.

Из проведенного в диссертационном исследовании анализа различных научных литературных источников об основных психологических направлениях представлений об учебной мотивации можно сделать заключение, что проблема детерминации человеческого поведения занимает в них одно из основных мест и оказывает существенное влияние на изучение проблемы мотивации учебной деятельности.

Проведение теоретического анализа объяснения сложной системы детерминант поведения студентов в условиях учебной деятельности является одной из важных целей исследования проблемы мотивации учебной деятельности, которая, в свою очередь, является неотъемлемой частью фундаментальной общепсихологической проблемы мотивации в целом. Она представляет собой особое и комплексное направление психологических исследований, мотивации, поскольку занимает центральное место в структуре любой деятельности и играет определяющую роль в ее организации.

Исследований собственно мотивационных особенностей в дистанционных условиях обучения практически нет, чем и обусловлен выбор нами этой интересной и весьма значимой в теоретическом и прикладном отношении, темы. Продолжая развитие изучения заявленной нами темы исследования отметим, прежде всего, что важными аспектам данной проблемы является изучение генезиса учебной мотивации, саморегуляции, а также мотивации достижения студентов.

Однако как выяснилось, до настоящего времени все эти и многие другие аспекты общей проблемы мотивации учебной деятельности исследовались практически полностью по отношению лишь к студентам традиционной формы обучения (очной и заочной). Изучение этих же аспектов у студентов дистанционного обучения пока практически не представлено. Вместе с тем, общие и наиболее современные тенденции развития высшего образования и нарастающая диверсификация его форм делают все более актуальной задачу изучения мотивации студентов данной формы обучения.

К настоящему времени установлено, что на эффективность учебной деятельности студентов других, чем дистанционная образовательная технология способов организации образовательного процесса, оказывает влияние система таких факторов, как форма

обучения, умение регулировать собственную учебную деятельность, сформированность мотивационной системы, связь этих процессов, их влияние на конечный результат.

На данный момент не существует специальных исследований, направленных на выявление данных параметров обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий. В целом влияние дистанционного обучения на учебную мотивацию, мотивацию достижения и саморегуляцию до сих пор остается мало исследованным.

Необходимость изучения данной проблемы определяется сочетанием высокой теоретической и практической значимости с явно недостаточным пока уровнем ее разработанности и в целом, и особенно в ее наиболее важных аспектах.

Все представленные материалы эксплицируют выраженную специфику традиционной и дистанционной форм обучения в аспекте исследованных параметров мотивационного и регуляционного обеспечения учебной детальности.

Методологическую и теоретическую основу исследования составил деятельностный подход к трактовке и изучению мотивации, системный подход к анализу психических явлений, принцип развития, положения о мотивационно-смысловых образованиях, концепции мотивации учения, основные принципы экспериментальной психологии. Результаты теоретического исследования показали, что весь комплекс существующих в психологической и педагогической литературе данных вскрывает не только факт глубокой специфики и принципиальных различий внутреннего и внешнего типов мотивации, но также и факт их комплексного, составного, синтетического характера.

Основными критериями качества психолого-педагогического исследования явились критерии актуальности, новизны, теоретической и практической значимости. Программа исследования состояла из двух разделов: методологического и процедурного. Первый включал обоснование актуальности темы, формулировку проблемы, определение объекта и предмета, целей и задач исследования, формулировку основных понятий (категориального аппарата), предварительный системный анализ объекта исследования и выдвижение рабочей гипотезы. Во втором разделе раскрывался стратегический план исследования, а также план и основные процедуры сбора и анализа первичных данных.

Различия форм обучения обуславливают специфику мотивационной сферы самих обучающихся не только на аналитическом уровне ее организации, но и на структурном

уровне. Сравнительный анализ различий мотивации учебной деятельности, мотивации достижения и саморегуляции студентов по субъект-субъектному типу (очная, заочная формы) и субъект-объектному типу (дистанционная форма) показал, что степень интегрированности структуры регулятивных компонентов учебной деятельности, то есть ее собственно регулятивное обеспечение, является наибольшей у студентов-заочников, а наименьшей (причем, с очень большой разницей) – у студентов-дистанционников. Это прямое следствие меньшей организованности их учебной деятельности.

В диссертационном исследовании теоретически объяснен и эмпирически получен ряд не описанных до настоящего времени закономерностей. Полученные результаты могут использоваться в исследовательской практике для решения других психологических проблем.

Итак, обобщая полученные в данном исследовании результаты, можно сделать следующие основные выводы:

1. На развитие проблемы мотивации учебной деятельности в разной степени оказали большое влияние представления общепсихологического плана, сложившиеся в основных психологических школах. Они явились источником данных для попыток детерминистского объяснения поведения человека в учебной деятельности, а также содержали в себе конкретные предпосылки для изучения мотивации учебной деятельности.

2. В отечественной и зарубежной психологии в настоящее время существует большое количество эмпирических и экспериментальных исследований посвященных различным аспектам изучения мотивации учебной деятельности. Однако их результаты далеко не всегда согласуются друг с другом, а нередко носят противоречивый характер и интерпретируются с разной степени глубины.

3. Существует достаточно выраженная и вполне закономерная специфика обучения по традиционной и дистанционной формам обучения в аспекте ее мотивационного и регуляционного обеспечения.

4. Мотивация достижения, саморегуляция и учебная мотивация зависят от комплекса различных факторов: индивидуальных особенностей студента, характера ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива. В то же время, мотивация поведения студента является отражением ценностных ориентаций, установок, взглядов социального слоя, представителем которого он является. Поэтому

побудительной причиной разнообразной деятельности студентов в вузе является сложная система мотивов.

5. Специфика мотивационного обеспечения учебной деятельности студентов традиционной формы обучения и студентов дистанционной формы обучения имеет место не только в плане выраженности отдельных компонентов мотивационной сферы (мотивов), но и в плане их общей структурной организации, согласно которой степень интегрированности мотивов учебной деятельности в целом, а также мотивации достижения является наибольшей у студентов-очников и наименьшей у студентов-дистанционников.

6. Доказано, что степень организованности мотивационного обеспечения учебной деятельности студентов-дистанционников является относительно меньшей по сравнению со всеми иными формами организации обучения.

7. Выявлена закономерность, согласно которой не только формы обучения влияют на содержание и специфику мотивации учебной деятельности, но и общая направленность мотивации личности значимо влияет на выбор форм обучения.

8. Мера выраженности субъект-субъектного характера общей организации обучения, а также ситуации взаимодействия студентов с преподавателем и студентов между собой значимо и положительно влияет на основные параметры мотивации учебной деятельности – как на степень развития основных мотивов учения, так на структурную организацию мотивационной сферы личности студентов.

9. Выявлена закономерность, согласно которой при субъект-объектной организации учебной деятельности степень субъектности самого обучающегося не только не снижается, а наоборот, существенно возрастает за счет собственного потенциала субъектности. В субъект-субъектных ситуациях необходимость в этом представлена не в столь выраженном виде.

10. Доказано, что дистанционная форма обучения является достаточно сильным активатором саморегуляции студентов.

11. Степень развития саморегуляции студентов в процессе реализации ими учебной деятельности отрицательно и значимо связана с мерой выраженности субъект-субъектного характера общей организации обучения, а также типа доминирующей ситуации взаимодействия студентов с преподавателем.

12. На основе реализации лонгитюдного исследования обосновано положение, согласно которому каждый курс обучения студентов характеризуется наличием специфич-

ческих особенностей мотивации учебной деятельности, обусловленных, в свою очередь, особенностями организации их учебной деятельности на каждом из этих курсов.

13. Эмпирически доказано, что уровень структурной организации мотивации учебной деятельности может быть повышен посредством специальной организации обучения, направленного на активизацию субъект-субъектных отношений между студентами; студентами и преподавателями, позволяет в значимой степени изменять мотивацию учебной деятельности студентов в условиях дистанционной формы обучения.

14. Результаты исследования показали, что выдвинутые гипотезы нашли свое подтверждение. В тоже время исследование поставило ряд новых вопросов, определяющих перспективы дальнейших исследований по рассматриваемой проблематике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов, В.С. Современные методы обучения и контроля знаний [Текст]: учеб. пособие для проф. пед. состава вузов, преподавателей техникумов, училищ, учителей школ, гимназий и лицеев, студентов и аспирантов пед. вузов / В.С. Аванесов. – М.: Кидди, 1998. – 103 с.
2. Айсмотнас, Б.Б. Теория обучения (схемы и тесты) [Текст] / Б.Б. Айсмотнас. – М.: Владос-пресс, 2002. – 176 с.
3. Ананьев, Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста [Текст] / Б.Г. Ананьев // Современные психологические проблемы высшей школы. Вып. 2. – Л., 1974. – С. 14–17.
4. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
5. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки [Текст]: в 2-х т. Т. 2 / Б.Г. Ананьев – М., 1980. – 232 с.
6. Андреев, А.А. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии [Текст] / А.А. Андреев // Открытое образование. – 2013. – № 5. – С. 40–46.
7. Анохин, П.К. Философские аспекты теории функциональных систем [Текст] / П.К. Анохин // П.К. Анохин. Избранные труды. – М.: Наука, 1979. – 455 с.
8. Анциферова, Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности [Текст] / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 2. – С. 8–18.
9. Аптер, М. За пределами черт личности. Реверсивная теория мотивации [Текст] / М. Аптер. – М.: Медиа, 2004. – 112 с.
10. Арестова, О.Н. Психологические механизмы структурирующего влияния мотивации на мыслительную деятельность [Текст] / О.Н. Арестова // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2006. – №3. – С. 3–15
11. Асеев, В.Г. Личность и значимость побуждений [Текст] / В.Г. Асеев. – М.: ИП РАН, 1993. – 224 с.
12. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст] / В.Г. Асеев. – М.: Наука, 1976. – 158 с.
13. Асеев, В.Г. Структурные характеристики мотивационной системы личности [Текст]: монографический сборник / В.Г. Асеев // Психологические проблемы соци-

альной регуляции поведения / под ред. Е.В. Шороховой, М.И. Бобневой. – М.: Наука, 1976. – С. 172–192.

14. Асмолов, А.Г. Психология личности [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1990.– 336 с.

15. Афанасьева, А.С. Динамика учебной мотивации студента в условиях дистанционного обучения в негосударственном вузе [Текст]: сб. науч. тр. в 2–х т. Т. 1 / А.С. Афанасьева // Актуальные проблемы образования и общества. – Ярославль: Филиал НОЧУ ВПО «МСГИ», 2012. – 217 с.

16. Афанасьева, А.С. Влияние внешних и внутренних детерминант на учебную мотивацию студентов в условиях дистанционного образования [Текст] / А.С. Афанасьева // Вопросы теории и методики профессионального образования: материалы конференции «Чтения Ушинского» / под ред. д-ра ист. наук, профессора М.В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – 126 с

17. Афанасьева, А.С. Дисперсионный анализ значимых различий компонентов мотивации достижения у студентов разных форм обучения [Текст] / А.С. Афанасьева // Международный научно–исследовательский журнал. – Екатеринбург. Выпуск №2 (21). Часть 3. 2014. – С. 103–106.

18. Афанасьева, А.С. Дисперсионный анализ значимых различий стилей саморегуляции у студентов разных форм обучения [Текст] / А.С. Афанасьева // Казанская наука. – 2014. – № 9. – С. 201–205.

19. Афанасьева, А.С. Исследование учебной мотивации и мотивации достижения студентов дистанционной формы обучения. [Текст] / А.С. Афанасьева // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: Материалы международной заочной научно-практической конференции, Ярославль–Минск. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – 307 с.

20. Афанасьева, А.С. Игра как основной метод обучения иностранному языку детей дошкольного возраста [Текст] / А.С. Афанасьева // Материалы II Всерос. науч. конф. молодых ученых, Уфа, 6 апреля 2012 г. / БашГУ – Уфа: 2012. – 172 с.

21. Афанасьева, А.С. Исследование представлений о мотивации личности студента в условиях применения информационных компьютерных технологий в дистанционном обучении [Текст] / А.С. Афанасьева // Качество дистанционного образования: концеп-

ции, проблемы, решения: материалы X Междунар. науч.– практ. конф., Москва, 5 дек. 2008 г. / МГИУ. – М., 2008. – 272 с.

22. Афанасьева, А.С. Мотивация учения студентов в условиях дистанционного образования [Текст] / А.С. Афанасьева, Т.Б. Венцова // Материалы Всерос. науч. конф. (с иностранным участием), Москва, 30 мая – 1 июня 2013 г. – М.: МГУ, 2013. – С. 238–241.

23. Афанасьева, А.С. Особенности мотивации студентов в условиях дистанционного образования [Текст] / А.С. Афанасьева, Т.Б. Венцова // Вестник ЯрГУ. Серия гуманитарные науки. – 2013. – № 4. – С. 108–112.

24. Афанасьева, А.С. Особенности образовательного процесса в условиях дистанционного обучения [Текст] / А.С. Афанасьева, Т.Б. Венцова // Много голосов – один мир: сб. науч. статей молодых ученых Всерос. молодежной науч. конф. / под ред. проф. А.В. Карпова. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2012. – 217 с.

25. Афанасьева, А.С. Специфика учебной мотивации, стилей саморегуляции, мотивации достижения у студентов разных форм обучения [Текст] / А.С. Афанасьева, Е.В. Карпова // Материалы международной научно-практической конференции «Инновационный потенциал науки и образования Казахстана в условиях современных вызовов и глобализации общества». 28– 29 октября 2016. Т.3.– Талдыкорган, ЖГУ им. И. Жансагурова.– С.149 – 153

26. Афанасьева, А.С. Сравнительный анализ взаимосвязи саморегуляции с учебной мотивацией у студентов традиционной (очной, заочной) и дистанционной (заочной) форм обучения [Текст] / А.С. Афанасьева // Казанская наука. – 2013. – №7. – С. 248–252.

27. Афанасьева, А.С. Сравнительный анализ взаимосвязи учебной мотивации с мотивацией достижения у студентов традиционной заочной и дистанционной заочной форм обучения [Текст] / А.С. Афанасьева // Образование и общество. – 2013. – № 5 (82). – С. 66–72.

28. Афанасьева, А.С. Анализ значимых различий учебной мотивации, стилей саморегуляции, мотивации достижения у студентов разных форм обучения [Текст] / А.С. Афанасьева, Е.В. Карпова // Казанская наука. – 2016. – №10. – С. 160–164.

29. Афанасьева, А.С., Карпова, Е.В. Различные формы обучения как детерминанты учебной мотивации студентов [Текст] / А.С. Афанасьева, Е.В. Карпова //Реализация

стандартов второго поколения в школе: Проблемы и перспективы: сборник научных статей шестой всероссийской интернет-конференции Октябрь–декабрь 2016 г. / под науч. ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 250 с.

30. Афанасьева, А.С., Карпова, Е.В. Сравнительный анализ мотивационно-регуляционного обеспечения учебной деятельности студентов различных форм обучения [Текст] / А.С. Афанасьева, Е.В. Карпова // Формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного профиля в условиях непрерывного образования: материалы международной научно-практической заочной конференции. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – 266 с.

31. Бакшаева, Н.А. Психология мотивации студентов [Текст] / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. – М.: Университетская книга, 2006. – 184 с.

32. Балл, Г.А. «Мотив»: уточнение понятия [Текст] / Г.А. Балл // Психол. журнал. – 2004. – Т. 25, № 4. – С. 56–65.

33. Барабанщиков, В.А. Принцип системности в психологической концепции Б.Ф. Ломова [Текст] / В.А. Барабанщиков // Психол. журнал. – Т. 18, № 1. – 1997. – С. 3–9.

34. Барабанщиков, В.А. Принцип системности в современной психологии [Текст] / В.А. Барабанщиков // Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности. – Ярославль, 2003. – С. 11–23.

35. Басова, Н.В. Педагогика и практическая психология [Текст] / Н.В. Басова. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 416 с.

36. Батаршев, А.В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи [Текст] / А.В. Батаршев. – М.: Академия, 2009. – 192 с.

37. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем [Текст] / В.П. Беспалько. – Воронеж: ВГУ, 1997. – 304 с.

38. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Институт проф. образования Мин. обр. России, 1995. – 335 с.

39. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

40. Бибрих, Р.Р. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов [Текст] / Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев // Вестник МГУ. Серия 4. Психология. – 1987. – № 2. – С. 26–30.

41. Бодров, В.А. Нелинейная модель мотивационной сферы личности [Текст] / В.А. Бодров, Г.В. Ложкин, А.Н. Плющ // Психол. журнал. – 2001. – Т. 22, №2. – С. 90– 100.
42. Большая Советская Энциклопедия [Текст]: в 30 т. Т. 17. – 3– е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1974. – С. 169–171.
43. Вайсман, Р.С. К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе [Текст] / Р.С. Вайсман // Вопросы психологии. – 1973. – № 5. – С. 30– 39.
44. Вартанова, И.И. К проблеме мотивации учебной деятельности [Текст] / И.И. Вартанова // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2000. – № 4. – С. 33– 41.
45. Васильев, И.А. Мотивация и контроль за действием [Текст] / И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов. – М.: МГУ, 1991. – 144 с.
46. Вахнянская, И.Л. Учебная деятельность сквозь зеркало двух парадигм [Текст] / И.Л. Вахнянская // Мир психологии. – 1996. – №1– С. 137– 146.
47. Венцова, Т.Б. Особенности образовательного процесса в условиях дистанционного обучения [Текст] / Т.Б. Венцова, А.С. Афанасьева // Много голосов – один мир: сб. науч. статей молодых ученых Всерос. молодежной науч. конф. / под ред. проф. А.В. Карпова. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2012. – 217 с.
48. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение: формирование мотивации [Текст] / А.А. Вербицкий, В.Н. Кругликов // Высшее образование в России. – 1998. – № 1. – С. 101–108.
49. Вербицкий, А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении [Текст] / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. – М.: ИЦ, 2000. – 200 с.
50. Вербицкий, А.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов [Текст] / А.А. Вербицкий, Т.А. Платонова. – М.: Высшая школа, 1986. – 189 с.
51. Вилюнас, В.К. Психология развития мотивации [Текст] / В.К. Вилюнас. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.
52. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
53. Гаврилова, О.В. Взаимосвязь удовлетворенности и мотивации учебной деятельности студентов в системе многоуровневого образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.В. Гаврилова // Казанский гос. технол. ун– т. – Казань, 2000. – 23 с.

54. Галактионова-Клименко, М.А. Развитие внутренних мотивов учебной деятельности младших школьников в различных условиях обучения [Текст] / М.А. Галактионова-Клименко // Формирование и диагностика учебной деятельности школьников: межвуз. сб. науч. тр. – Волгоград: ВГПИ, 1990. – С. 36.
55. Гальперин, П.Я. Введение в психологию [Текст] / П.Я. Гальперин. – М.: МГУ, 1976. – 347 с.
56. Гальперин, П.Я. Организация умственной деятельности и эффективность учения [Текст]: теории учения. Хрестоматия. Ч. 1 / П.Я. Гальперин; под ред. П.Ф. Талызиной, И.А. Володарской. – М.: МГУ, 1996. – С. 71–76.
57. Гиппенрейтер, Ю.Б. Психология мотивации и эмоций [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М.: Астрель, 2009. – 704 с.
58. Голиков, Ю.А. Проблема методологических оснований анализа межсистемных взаимодействий [Текст] / Ю.А. Голиков, А.Н. Костин // Психол. журн. – 1995. – Т. 26, № 4. – С. 11–25.
59. Гончарова, Е.Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков [Текст] / Е.Б. Гончарова // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 132–135.
60. Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения [Текст] / Т.О. Гордеева. – М.: Смысл, 2006. – 336 с.
61. Грабарь, М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы [Текст] / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
62. Гребенюк, О.С. Дидактические основы формирования мотивации учения и труда у учащихся профессиональной школы [Текст]: автореф... дис. д-ра пед. наук / О.С. Гребенюк. – Казань, 1988. – 49 с.
63. Гребенюк, О.С. Проблемы формирования мотивации учения и труда учащихся средних ПТУ: Дидактический аспект [Текст] / О.С. Гребенюк; под ред. М.М. Махмутова. – М.: Педагогика, 1985. – 152 с.
64. Давыдов, В.В. Психологические проблемы формирования у школьников потребности и мотивов учебной деятельности [Текст] / В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Е.А. Шумилин // Мотивы учебной и общественно полезной деятельности школьников и студентов – М.: МОПН, 1980. – С. 10–22.

65. Демин, М.В. Мотивы человеческой деятельности: характер, содержание, функции [Текст] / М.В. Демин // *Философия и общество.* – 1999. – № 3. – С. 110–116.
66. Дергачева, О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана [Текст] / О.Е. Дергачева; под ред. Д.А. Леонтьева // *Современная психология мотивации.* – М.: Смысл, 2002. – С. 103–122.
67. Джидарьян, И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности [Текст] / И.А. Джидарьян // *Теоретические проблемы психологии личности.* – М., 1974. – С. 145–169.
68. Динамика учебной мотивации студента в условиях дистанционного обучения в негосударственном вузе. – Актуальные проблемы образования и общества [Текст]: сб. науч. тр. в 2-х т. Т. 2 / отв. ред. В.Г. Константинова. – Ярославль: Филиал НОЧУ ВПО «МСГИ», 2012. – 217 с.
69. Дусавицкий, А.К. О развитии познавательных интересов младших школьников [Текст] / А.К. Дусавицкий, В.В. Репкин // *Вопросы психологии.* – 1975. – №3. – С. 92–101.
70. Елфимова, Н.Е. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников [Текст] / Н.Е. Елфимова. – М.: МГУ, 1991. – 109 с.
71. Елфимова, Н.Е. Пути исследования мотивации в когнитивной психологии. Сравнительный анализ [Текст] / Н.Е. Елфимова // *Вопросы психологии.* – 1985. – №5. – С. 162–167.
72. Ершова, Н.Ю. Построение нечеткой модели качества состава студентов в среде MATLAB [Текст] / Н.Ю. Ершова, А.И. Назаров. // *Информационная среда вуза XXI века: материалы VII Всерос. науч.– практ. конф., Петрозаводск.* – Петрозаводск: ПетрГУ, 2013. – С. 77–81.
73. Ершова, Н.Ю. Реализация принципов сетевого обучения в процессе подготовки бакалавров и магистров в области информационных технологий [Текст] / Н.Ю. Ершова, А.И. Назаров. – Петрозаводск: ПетрГУ, 2012. – 104 с.
74. Жданова, Р.А. Формирование мотивов учения у младших школьников [Текст] / Р.А. Жданова // *Формирование у школьников потребности в знаниях.* – Ростов н/Д: РГПИ, 1970. – С. 49–69.

75. Забродин, Ю.М. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека [Текст] / Ю.М. Забродин, В.А. Сосновский // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 100–107.

76. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник по педагогической психологии [Текст] / И.А. Зимняя – М.: Логос, 2004. – 384 с.

77. Золотых, Л.К. Особенности формирования учебно-познавательного мотива как одного из новообразований учебной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.К. Золотых; МГПИ. – М., 1979. – 20 с.

78. Иванова, Т.А., Конева Е.В., Разина Т.В. Реализация права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: – материалы IV областной научно–практической конференции // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. – 2015.–№1(7)

79. Изучение мотивации поведения детей и подростков [Текст] / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежной. – М.: Педагогика, 1972. – 352 с.

80. Ильин, В.С. О повышении системности в педагогической подготовке студентов к работе в школе / Современные задачи общеобразовательной школы и проблемы подготовки педагогических кадров: Сб. науч. тр. АПН СССР НИИ общей педагогики. – М., 1978. – С. 24–36.

81. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000.– 512 с.

82. Ильин, Е.П. Мотивы человека: теория и методы изучения [Текст] / Е.П. Ильин. – Киев: Вища школа, 1998. – 292 с.

83. Ильин, Е.П. Сущность и структура мотива [Текст] / Е.П. Ильин // Психол. журнал. – 1995. – Т. 26, № 2. – С. 45–46.

84. Имамкулиева, Г.А. Влияние трудностей на мотивацию учебной деятельности студентов [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г.А. Имамкулиева; ИП АН СССР. – М., 1985. – 25 с.

85. Исследование представлений о мотивации личности студента в условиях применения информационных компьютерных технологий в дистанционном обучении. – Качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения [Текст]: материалы X Междунар. науч.– практ. конф., Москва, 5 дек. 2008 г. – М.: МГИУ, 2008. – 272 с.

86. Каменева, И.О. Анализ традиционного контроля знаний студентов в процессе умственного воспитания [Текст] / И.О. Каменева // Национальные российские традиции и их роль в воспитании: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Саранск: МГУ им. Н.П. Огарева, 2007. – С. 141–147.
87. Каргин, М.И., Альканова, А.С. Особенности ценностных ориентаций и мотивация учения у учащихся старших классов общеобразовательных школ [Текст] / М.И. Каргин, Альканова А.С. // Современные проблемы науки и образования. – 2017. - №3.
88. Карнаухов, В.А. Особенности мотивационно–смысловой сферы личности студентов-первокурсников педагогических вузов [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.А. Карнаухов; МГУ. – М., 1997. – 16 с.
89. Карпенко, М.П. Будущему образованию – технологию будущего [Текст] /М.П. Карпенко //Обозреватель – Observer. – 1999, – № 6 – с.69– 72.
90. Карпов, А.А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности: монография [Текст] / А.А. Карпов – Ярославль: ЯрГУ, 2014. – 272 с.
91. Карпов, А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики [Текст] / А.В. Карпов. – М.: ИП РАН, 2004. – 504 с.
92. Карпов, А.В. Принцип системности как стратегия концептуализации в психологических исследованиях [Текст] / А.В. Карпов // Труды Яросл. методологического семинара. Методология психологии. – Ярославль, 2003. – С. 159– 168.
93. Карпова, Е.В. Метасистемный анализ мотивации учебной деятельности в структуре личности [Текст] / Е.В. Карпова // Сибирский психологический журнал. – 2006. – № 24. – С. 59– 65.
94. Карпова, Е.В. Особенности генезиса самооценки как интегрального компонента мотивационной сферы личности [Текст] / Е.В. Карпова // Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности. – Ярославль: ЯГПУ, 2003. – С.197– 200.
95. Карпова, Е.В. Феномен «антимотивационного пика» в процессе школьного онтогенеза //Яросл. Пед. вестник. 2008, №2 (55). - С.66– 70
96. Карпова, Е.В. Развивающие системы обучения и формирование мотивации [Текст] / Е.В. Карпова, О.Н. Кулешова. – Ярославль: ЯГПУ, 2004. – 152 с.
97. Карпова, Е.В. Системное исследование мотивационных детерминант деятельности //Системная организация и детерминация психики. Монография. – М.: ИП РАН, 2008. - С.202– 223.

98. Карпова, Е.В. Системогенетические особенности развития мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] / Е.В. Карпова // Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности. – Ярославль: ЯГПУ, 2005. – С. 130–133.
99. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] / Е.В. Карпова. – Ярославль: ЯГПУ, 2007. – 570 с.
100. Карпова, Е.В. Мотивационная сфера личности в учебной деятельности: монография / Е.В. Карпова. –Germany, Palmarium Academic Publishing, 2012– 594с.
101. Кашапов, М.М. Психология педагогического мышления [Текст] / М.М. Кашапов. – СПб: Алтейя, 2000. – 463 с.
102. Клевченя, М.С. Анализ мотивов выбора учащимися любимых стихотворений [Текст] / М.С. Клевченя, В.М. Олешкович // Вопросы психологии. – 1976.– №4. – С. 124–129.
103. Климчук, В.А. Тренинг внутренней мотивации [Текст] / В.А. Климчук. – СПб.: Речь, 2006. – 76 с.
104. Кобзарь, А.И. Прикладная математическая статистика [Текст] / А.И. Кобзарь. – М.: Физматлит, 2006. – 468 с.
105. Ковалев, В.И. К проблеме мотивов [Текст] / В.И. Ковалев // Психологический журнал. – 1981. – № 1. – Т. 2. – С. 29–44.
106. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности [Текст] / В.И. Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 197 с.
107. Колесников, С.И. Подходы и технология обучения МООС [Текст] / С.И. Колесников, Л.М. Долженко // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. С. 16–20.
108. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1970. – 114 с.
109. Ларина, Е.А. Структура и динамика мотивационной сферы личности студентов разных направлений профессионального образования [Текст] / Е.А. Ларина // Научная библиотека диссертаций и авторефератов.
110. Лебедева, В.П. Психодидактические аспекты развивающего обучения [Текст] / В.П. Лебедева, В.А. Орлова, В.И. Панов // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 25–30.
111. Левин, К. Намерения, воля и потребность [Текст] / К. Левин. – М.: МГУ, 1970. – 183 с.

112. Леонтьев, А.Н. Автоматизация и человек [Текст] / А.Н. Леонтьев // Психологические исследования / под ред. А.Н. Леонтьева. – М.: Политиздат, 1970. – Вып. 2. – С. 3–13.
113. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
114. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения [Текст]: в 2-х т. Т. 2 / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 329 с.
115. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и сознание [Текст] / А.Н. Леонтьев // XVIII Междун. психол. конгресс. Симпозиум 13.– М., 1966.С. 5– 12.
116. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1971.– 40 с.
117. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1972. – 575 с.
118. Леонтьев, В.Г. Мотивационная основа учебной деятельности [Текст] / В.Г. Леонтьев // Педагогическая мысль и образование XXI века. – Оренбург, 2000.– Ч. 1.– С. 312– 313.
119. Леонтьев, В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования [Текст] / А.Н. Леонтьев. – Новосибирск: Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. – 264 с.
120. Леонтьев, В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности [Текст]: учебное пособие / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск: НГПИ, 1987. – 92 с.
121. Леонтьев, Д.А. Общее представление о мотивации человека [Текст] / Д.А. Леонтьев // Психология в вузе. – 2004. – № 1. – С. 51– 65.
122. Леонтьев, Д.А. От инстинктов к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня, завтра [Текст] / Д.А. Леонтьев // Современная психология мотивации. – М.: Смысл, 2002. – С. 4– 13.
123. Леонтьев, Д.А. Психология смысла [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999.– 486 с.
124. Леонтьев, Д.А. Системно–смысловая природа и функции мотива [Текст] / Д.А. Леонтьев // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1993. – № 3. – С. 73– 82.
125. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности [Текст] / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

126. Ленглер, О.А. Субъектность человека: психолого-педагогические основы [Текст] / Молодой ученый. – 2012. – №11. – С. 440– 442
127. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
128. Ломов, Б.Ф. О системном подходе в психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 31– 45.
129. Лусканова, Н. Оценка школьной мотивации учащихся начальных классов [Текст] / Н. Лусканова // Школьный психолог. – 2001. – № 9. – С. 8– 9.
130. Мазиллов, В.А. Методологические проблемы психологии [Текст] / В.А. Мазиллов. – Ярославль: МАПН, 2006. – 252 с.
131. Макаркин, А.В. Дифференцированный подход к формированию мотивации учебной деятельности учащихся общеобразовательных учреждений [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Макаркин. – Саранск, 2005. – 169 с.
132. Маклаков, А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. [Текст] / А.Г. Маклаков – СПб.: Питер, 2006. – 583 с.: ил. – (Серия «Учебник нового века»).
133. Максимов, В.Г. Педагогическая диагностика в школе [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. уч. заведений / В.Г. Максимов – М.: Исследовательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
134. Максимова, В.Н. Познавательный интерес и проблемное обучение [Текст] / В.Н. Максимова // Вопросы психологии– 1973. – № 4.– С. 84– 90.
135. Манукян, С.П. Потребности личности и их место в педагогической концепции мотивов учения [Текст] / С.П. Манукян // Вопросы психологии. – 1984.– №4.– С. 130– 133.
136. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения [Текст] / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.
137. Маркова, А.К. Мотивация как объект исследования возрастной и педагогической психологии [Текст] / А.К. Маркова // Мотивация личности. Феноменология, закономерности и механизмы формирования. – М.: АПН СССР, 1982. – С. 5– 17.
138. Маркова, А.К. Мотивация учебной деятельности школьника [Текст] / А.К. Маркова // Вопросы психологии. – 1978. – № 3. – С. 136– 142.
139. Маркова, А.К. Стратегия формирования мотивации учения [Текст] / А.К. Маркова//Перспективы. Вопросы образования. – 1991.– №3.– С. 23– 35.

140. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
141. Матюхина, М.В. Мотивы учения учащихся с разным уровнем успеваемости [Текст] / М.В. Матюхина // Мотивация учения. – Волгоград, 1976. – С. 5–15.
142. Матюхина, М.В. Изучение и формирование мотивации учения младших школьников [Текст]/М.В. Матюхина–Волгоград: ВГПИ, 1983– 72 с.
143. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников [Текст] / М.В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
144. Мерлин, В.С. Лекции по психологии мотивов человека [Текст] / В.С. Мерлин. – Пермь: ПГПИ, 1971. – 120 с.
145. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности: избр. психол. труды [Текст] / В.С. Мерлин. – Воронеж: МОДЭК, 2005. – 542 с.
146. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) / Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан– Удэ, 2004. – 220 с.
147. Мешков, Н.И. Анализ факторов учебной успеваемости студентов: на материале младших курсов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.И. Мешков. – Ленинград, 1980. – 247 с.
148. Мешков, Н.И. Мотивация учебной деятельности студентов [Текст]: учеб.пособие / Н.И. Мешков. – Саранск: МГУ им. Н.П. Огарева, 1995. – 184 с.
149. Мешков, Н.И. Становление учебно-профессиональной мотивации студентов в процессе подготовки педагогических кадров в университете [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н.И. Мешков. – Санкт– Петербург, 1993. – 32 с.
150. Мешков, Н.И. Формирование мотивации студентов в процессе профессионально–педагогической подготовки [Текст] / Н.И. Мешков, Е.В. Богатырева, И.О. Каменева // Наука и инновации в республике Мордовия: материалы VI респ. науч.-практ. конф. – Саранск, 2007. – С. 336–339.
151. Мильман, В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности [Текст] / В.Э. Мильман // Вопросы психологии.– 1987. – № 5. – С. 129–138.
152. Митина, А.М. Зарубежные исследования учебной мотивации взрослых [Текст] / А.М. Митина // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2004. – № 2. – С. 56– 65.

153. Моргун, В.Ф. Мотивация личности в учебной деятельности [Текст] / В.Ф. Моргун // Мотивация личности: сб. науч. тр. / отв. ред. А.А. Бодалев. – М.: АПН СССР, 1982. – С. 30–41.
154. Моргун, В.Ф. Мотивация личности в учебной деятельности [Текст] / В.Ф. Моргун // Мотивация личности. – М.: АПН СССР, 1982. – С. 30–41.
155. Моргун, В.Ф. Прием выявления иерархии мотивов деятельности учащихся [Текст] / В.Ф. Моргун, Н.И. Юдашина // Методы изучения мотивации учебной деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1988. – С. 59–74.
156. Моргун, В.Ф. Психологические проблемы мотивации учения [Текст] / В.Ф. Моргун // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 54–68.
157. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека [Текст] / В. И. Моросанова. – М.: Наука, 2001. – 192 с.
158. Мотивация познавательной деятельности [Текст]: ред. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – Л.: АПН СССР, 1972. – 117 с.
159. Мотивация учебной деятельности студентов юридического факультета. / Е.А. Скобина // Психология и образование. – 2017. – № 2. – С. 5–12.
160. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы [Текст] / В.Н. Мясищев. – Л.: ЛГУ, 1960. – 426 с.
161. Назаров, А.И. Применение сетевых форм организации обучения физике в бакалавриатах инженерных направлений подготовки [Текст] / А.И. Назаров, О.В. Сергеева, Н.Ю. Ершова // Ученые записки института социальных и гуманитарных знаний. – Казань: ЮНИВЕРСУМ, 2013. – Т.2. – Вып.1. – С.128–134.
162. Никитин В.А. Начало социальной педагогики: уч. пос. – М.: Флинта, 1999. – С. 72.
163. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего [Текст] / Ж. Нюттен. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
164. Об образовании в Российской Федерации [Текст]: федеральный закон от 29 дек. 2012 г. № 273–ФЗ. Вступил в силу 1 сент. 2013 г. // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53. – Ст. 7598.; 2013. – № 19. – Ст. 2326; 2013 – № 23. – Ст. 2878; 2013 – № 30. – Ст. 4036; 2013 – № 48. – Ст. 6165.

165. Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ [Текст]: приказ Министерства образования и науки РФ (Минобрнауки России) от 9 января 2014 г. № 2. Вступил в силу 27 апреля 2014 г. // Российская газета. – 2014. – 16 апреля.

166. Овчинников, М.В. Динамика мотивации учения студентов педагогического ВУЗа и ее формирование [Текст] / М.В. Овчинников // Научная библиотека диссертаций и авторефератов.

167. Овчинников, М.В. Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза / М.В. Овчинников // Новые педагогические исследования. Приложение к журналу «Профессиональное образование». - 2007.-№5.- С. 151-155.

168. Олпорт, Г. Становление личности: избранные труды [Текст] / Г. Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 461 с.

169. Орел В.Е., Сенин И.Г. Личностные опросники NEOPI– R и NEOFFI. Руководство по применению. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», Ярославль, 2008. – 140 с.

170. Орлов, Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов ВУЗа [Текст]: автореф. ... д– ра психол. наук / Ю.Н. Орлов. – М., 1984 – 42 с.

171. Орлов, Ю.М. Стимулирование побуждения к учению [Текст] / Ю.М.Орлов, Н.Д. Творогова, В.И. Шкуркин. – М.: 1– й Моск. мед. ин-т, 1988. – 120 с.

172. Осипова, Л.Б., Горева, О.М. Дистанционное обучение в вузе: модели и технологии [Текст] /Осипова Л.Б., Горева О.М.// Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5.

173. Основы педагогики и психологии высшей школы [Текст] / под ред. А.В. Петровского. – М.: МГУ, 1986. – 303 с.

174. Педагогика и психология, культура и искусство: проблемы общего и специального гуманитарного образования [Текст]: материалы VII Междунар. науч.– практ. конф., Климовск, 3 дек. 2013 г. / отв. ред.– сост. Ф.Ш. Салитова. – Казань: Отечество, 2014. – Вып. VII. – 628 с. – С. 106–122.

175. Петерсон, Л.Г. Мотивация и самоопределение в учебной деятельности [Текст] / Л.Г. Петерсон, Ю.В. Агапов. – М.: АПК и ППРО, 2001. – 64 с.

176. Петков, А.Е. Мотивации как системные качества личности [Текст] / А. Петков // Актуальные вопросы психологии личности. – М., 1988. – С. 33–48.

177. Петров, А.Е. Технологии дистанционного обучения в системе непрерывного образования [Текст] / А.Е. Петров // Открытое образование. – 2013. – № 5. – С. 47–51.

178. Петровский, А.В. К проблеме первоисточника человеческой мотивации [Текст] / А.В. Петровский // Личность в общении и деятельности. – Ульяновск: УГПИ, 1985. – С. 3–14.

179. Петровский, А.В. Мотивация как проявление потребностей личности [Текст] / А.В. Петровский // Общая психология. – М., 1976. – С. 110–135.

180. Подласый, И.П. Педагогика: Новый курс [Текст]: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. В 2-х кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 576 с.

181. Подласый, И.П. Педагогика: Новый курс [Текст]: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. В 2-х кн. Кн. 2. Процесс воспитания / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 256 с.

182. Подольская, Т.А. Психологическое обеспечение дополнительного профессионального образования [Текст] / Т.А. Подольская // Национальный психологический журнал. – 2007. – № 1 (2). – С. 107–111.

183. Полонянкин, Д.А. Методика формирования мотивации учебной деятельности при обучении физике студентов младших курсов [Текст] / Д.А. Полонянкин // Научная библиотека диссертаций и авторефератов.

184. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fgosvpo.ru/>.

185. Потребности и мотивы учебной деятельности студентов медвуза [Текст] / ред.: Ю.М. Орлов. – М., 1976. – 115 с.

186. Прикладная психология в высшей школе [Текст] / ред.: Н.М. Пейсахов. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1979. – 169 с.

187. Профессиональная идентичность как психологическая проблема. – Седьмая волна психологии [Текст]: сб. по материалам XI Междунар. науч.– практич. конф. «Интегративная психология: теория и метод» / под ред. Козлова В.В., Качановой Н.А. – Ярославль: МАПН, ЯрГУ, 2012. – Вып. 9. – 320с.

188. Психологические проблемы неуспеваемости школьников [Текст] / ред.: Н.А. Менчинская. – М., 1971. – 272 с.
189. Психологические проблемы социальной регуляции поведения [Текст] / под ред. Е.В. Шороховой, М.И. Бобневой. – М.: Наука, 1976. – 365 с.
190. Психологический словарь [Текст] / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1984. – 432 с.
191. Психологический словарь [Текст] / под ред. В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Е.Ф. Ломов [и др.] – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
192. Психология [Текст]: ред.: А.А. Крылова. – М.: Проспект, 2000. – 584 с.
193. Реан, А.А. Психология познания педагогом личности учащихся [Текст] / А.А. Реан. – М.: Высшая школа, 1990. – 80 с.
194. Реан, А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. [Текст] / А.А. Реан. – СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2004. – 416 с.
195. Резванцева, М.О. Развитие социальной мотивации к учению как фактора субъектности младших школьников [Текст] / М.О. Резванцева // Мир психологии. – 2005. – № 2. – С. 249–254.
196. Ричи, Ш. Управление мотивацией [Текст]: учеб. пособие для вузов / Ш. Ричи, П. Мартин; пер. с англ., под ред. проф. Е.А. Климова. – М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2009. – 399 с.
197. Рогов, М.Г. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов: социально-психологический аспект [Текст] / М.Г. Рогов. – Казань: КГТУ, 1998. – 156 с.
198. Рогов, М.Г. Системно-деятельностный подход к исследованию ценностно-мотивационной сферы личности в процессе ее профессионализации [Текст]: системные исследования в общей и прикладной психологии / М.Г. Рогов. – Набережные Челны: Институт Управления, 2000. – С. 15–34.
199. Рогов, М.Г. Ценности и мотивы личности в системе непрерывного профессионального образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук / М.Г. Рогов. – Ярославль, 1999. – 39 с.
200. Роговин, М.С. Структурно-уровневые теории в психологии [Текст] / М.С. Роговин. – Ярославль: ЯрГУ, 1977. – 78 с.
201. Роджерс, К.Р. Становление личности [Текст] / К.Р. Роджерс. – М.: Эксмо-пресс, 2001. – 416 с.

202. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
203. Родионов, М.А. Мотивация учения математике и пути ее формирования [Текст]: монография / М.А. Родионов. – Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 2001. – 252 с.
204. Родионов, М.А. Теоретические основы формирования мотивации учения математике [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / М.А. Родионов. – Саранск, 2001. – 383 с.
205. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн – СПб.: Питер, 1998. – 704 с.
206. Рувинский, Л.И. Основы педагогики [Текст]: учеб. пособие для слушателей ИПК, преподавателей пед. дисциплин университетов и педвузов / Л.И. Рувинский, И.И. Кобыляцкий. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.
207. Рюмина, Т.В. Эмоционально-чувственные факторы формирования мотивации учебной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Рюмина; НГПУ. – Новосибирск, 2002. – 22 с.
208. Саранцев, Г.И. Формирование познавательной самостоятельности студентов педвузов в процессе изучения математических дисциплин и методики преподавания математики [Текст] / Г.И. Саранцев. – Саранск: МГПИ, 1997. – 160с.
209. Свиридов, А.П. Основы статистической теории обучения и контроля знаний [Текст] / А.П. Свиридов. – М.: Высшая школа, 1981. – 262 с.
210. Сидоренко, Е. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2002.– 346 с.
211. Сидоренко, Е. Мотивационный тренинг [Текст] / Е. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2005.– 233 с.
212. Симановский, А.Э. Использование дистанционных технологий для обучения студентов-инвалидов [Текст]: / А.Э. Симановский // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 4. – Том II.
213. Сладкевич, Б.Г. Контроль знаний и обратная связь в обучении [Текст] / Б.Г. Сладкевич. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1980. – 59 с.
214. Смольянов, А.Г. Алгоритмический язык Паскаль [Текст]: учеб. пособие / А.Г. Смольянов, И.О. Каменева, И.П. Карьгин, М.Н. Осипова. – Саранск: МГУ имени Н.П. Огарева, 2004. – 104 с.

215. Сокольская, Н.В. Особенности мотивации учебной деятельности студентов вузов с дистанционной образовательной технологией (на примере изучения иностранного языка) [Текст] / Н.В. Сокольская // Научная библиотека диссертаций и авторефератов.
216. Соломин, И.Л. Диагностика мотиваций. Знакомьтесь – новая методика [Текст] / И.Л. Соломин // Психологическая газета. – 2001. – № 78 (70– 71). – С.30– 33.
217. Столяренко, Л.Д. Основы психологии. [Текст] Издание 3– е, переработанное и дополненное. – Ростов–на–Дону: «Феникс», 2006. – 704 с.
218. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология [Текст] / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 542 с.
219. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология: Учебное пособие для вузов [Текст] / Л.Д. Столяренко. – Ростов–на–Дону: Феникс, 2003. – 542 с.
220. Талызина, Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе / Н.Ф. Талызина. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
221. Трейси, Б. Мотивация [Текст] / Б. Трейси. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 299 с.
222. Турчин, А.С. Моделирование и учебная деятельность [Текст] // Психология образования в XXI веке: теория и практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 14-16 сент. 2011 г. - Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2011.
223. Уайтли, Ф. Мотивация [Текст] / Ф. Уайтли. – М: Вильямс, 2003. – 160 с.
224. Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования [Текст] / Д.Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 452 с.
225. Файзуллаев, А.А. Принятие мотива личностью [Текст] / А.А. Файзуллаев // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 4.– С. 87–96.
226. Файзуллаев, А.А. Формирование системно– уровневой организации мотивационной сферы личности [Текст]: автореф. дис ... канд. психол. наук / А.А. Файзуллаев; ИП АН СССР. – М., 1984. – 18 с.
227. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса [Текст] / Л. Фестингер. – СПб.: Речь, 2000.– 317 с.
228. Феськова, А.А. О проблеме повышения мотивации студентов к обучению // Международный научно– исследовательский журнал. – 2013. – №3–4(23). – С. 11–13.

229. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
230. Формирование интереса к учению у школьников [Текст] / под ред. А.К. Марковой. – М., 1986. – 192 с.
231. Формирование перечня востребованных компетенций: первый опыт России / С.В. Сигова, А.Г. Серебряков, П.О. Лукша // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Вып.1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://1121.petrso.ru/journal/article.phpid=1946>.
232. Франк, С.Л. Душа человека. Опыт введения в философскую психологию [Текст] / С.Л. Франк. – М.: АСТ, 2000. – 992 с.
233. Фрейд, З. Психология бессознательного [Текст]: сб. произведений / З.Фрейд. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
234. Фридман, Л.М. Психологическая наука – учителю [Текст] / Л.М. Фридман, К.Н. Воловиков. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.
235. Фролов, Б.А. Мотивация творческой деятельности [Текст] // Проблемы научного творчества в современной психологии / Б.А. Фролов. – М.: Наука, 1971. – С. 234–264.
236. Фрэнкин, Р. Мотивация поведения: биологический, когнитивный и социальный аспекты [Текст] / Р. Фрэнкин. – СПб.: Питер, 2003. – 651 с.
237. Хайдуков, Д.С. Применение кластерного анализа в государственном управлении // Философия математики: актуальные проблемы. – М.: МАКС Пресс, 2009. – 287 с.
238. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст]: в 2-х т. Т. 1 / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.
239. Холл, К.С. Теории личности [Текст] / К.С. Холл, Г. Линдсей. – М.: ЗАО Эксмо–Пресс, 2000. – 608 с.
240. Холлифорд, С. Мотивация [Текст] / С. Холлифорд, С. Уиддет. – М.: Гиппо, 2008. – 352 с.
241. Хуторской, А.В. Современная дидактика [Текст] / А.В. Хуторский. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

242. Чайка, В.Г. Структура учебной мотивации студентов вузов и особенности ее развития во внеаудиторных формах работы [Текст] / В.Г. Чайка // Журнал прикладной психологии. – 2002. – № 3. – С. 28–31.
243. Чирков, В.И. Мотивация учебной деятельности [Текст] / В.И. Чирков. – Ярославль: ЯрГУ, 1991. – 50 с.
244. Чирков, В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека [Текст] / В.И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116–132.
245. Шадриков, В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2001. – 134 с.
246. Шадриков, В.Д. Изучение путей воздействия на уровень активизации в процессе формирования профессиональных навыков [Текст] / В.Д. Шадриков // Проблемы инженерной психологии. – Ярославль: ЯрГУ, 1976. – С. 203–216.
247. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
248. Шадриков, В.Д. Психологический анализ деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – Ярославль: ЯрГУ, 1979. – 91 с.
249. Шакуров, Р.Х. Личность: психогенез и воспитание [Текст] / Р.Х. Шакуров. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 305 с.
250. Шакуров, Р.Х. Эмоции. Личность. Деятельность [Текст] / Р.Х. Шакуров. – Казань: Центр инновационных технологий, 2001. – 180 с.
251. Шапиро, С.А. Мотивация и стимулирование персонала [Текст] / С.А. Шапиро. – М.: ГроссМедиа, 2008. – 224 с.
252. Шкуркин, В.М. Влияние мотивов на учебную деятельность [Текст] / В.М. Шкуркин // Потребности и мотивы учебной деятельности студентов медвуза / сост. Ю.М. Орлов и др. – М.: IMMН, 1976. – 155 с.
253. Шпренгер, Райнхард К. Мифы мотивации [Текст] / Райнхард К. Шпренгер. – М.: Духовное познание, 2004. – 296 с.
254. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1988. – 205 с.
255. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 555 с.

256. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека [Текст] / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
257. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека [Текст] / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 318 с.
258. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления: психол. аспекты [Текст] / В.А. Якунин. – Л.: ЛГУ, 1988. –159 с.
259. Alan Tait. Planning student support for open and distance learning // Open learning. - 2002. - Vol. 15, № 3.
260. Assor A., Vansteenkiste M., Kaplan A. Identified versus introjected-approach and introjected-avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings // Journal of Educational Psychology, 2009. - V. 2. – P. 482–497.
261. Atkinson, J.W. Motivation and achievement [Text] / J.W. Atkinson, J.O. Raynor. – Wash.: Winston, 1974. – 519 p.
262. Aviram, A. Personal autonomy and the flexible school // Inf. Rev. Educat. – 1993. – V. 39, №5.–P. 419– 433.
263. Bumpus, M. Influences of situational characteristics on intrinsic motivation [Text] / M. Bumpus, Sh. Olberter, S. Glover // J. Psychol. – 1998. – V. 132. – № 4. – P. 451–463.
264. Carr, M., Borkowski, J., Maxwell, S. Motivational components of under-achievement // Dev. Psychol. – 1991. – V. 27, № 1. – P. 108– 118.
265. Church, M.A., Eliot, A.J., Gable, S.L. Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes // J. of educational psychology. –2001. – V. 93, № 1.– P. 43– 45.
266. Dadley, D.E. Integrating Summative and Formative Models of Evaluation [Text] / D.E. Dadley, J.K. Orso // NASSP Bulletin, – 1991.
267. Deci, E.L., Ryan, R.M. Intrinsic motivation and self- determination in human behavior.– N.Y., 1985.– 371 p.
268. Deci, E.L., Vallerand, R.S., Pelletier, L.G., Ryan, R. Motivation and Education: the self- determination perspective // Educational Psychologist. – 1991. – V. 26 (3,4). – P. 325– 346.
269. Dervan Jo. Confessions of an online instructor: what you need to know about online courses // Library talk. - Jan/Feb 2002. - Vol. 15, Issue 1. - P.30-32.

270. Diseth, A. Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement // *Eur. J. Pers.* – 2003. – V. 17, № 2. – P. 143– 145.

271. For colleges and universities, moving into online education can be an expensive proposition with many hidden costs // *Chronicle of higher education.* - Wash., 2000. - July 28. - Vol. 46, №47. - P.A53.

272. Fulton K. From promise to practice: enhancing student internet learning // *Multi-media schools.* - Mar/Apr2001. - Vol.8, Issue 2. - P. 16-22.

273. Gardner, R.C., Lambert, W.E. Attitudes and motivation on second language learning Rowley. – 1972. – 303 p.

274. Gilpin, A. R. Instructional variations and adults conceptual tempo performance / A. R. Gilpin // *J. of General psychology.* – 1979. – V. – 100. – P. 53-61.

275. Gottfried, A.E., Fleming, J.S., Gottfried, A.W. Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study // *J. of educational psychology.* – 2001. – V. 93, № 1. – P. 3– 13.

276. Guskey, Th.R. Five guidelines for school in motivation [Text] / Th.R. Guskey // *The education digest.* – 1990. – Vol. 56. – № 2. – P.23–26.

277. Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Pintrich, P.R., Elliot, A.S., Thrash, T.M. Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating // *J. of Educ. Psychology.* – 2002. – V. 94, № 3. – P. 638– 645.

278. Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M., Carter, S.M. Short– term and long– term consequences of achievement goals: predicting interest and perform– ance over time // *J. of Educ. Psychol.* – 2000. – V. 92, № 2. – P. 316– 330.

279. Heidi Perreault, Lila Waldman, Melody Alexander, Jensen Zhao. Overcoming barriers to successful delivery of distance-learning courses // *Journal of education for business.* - Jul/Aug2002. - Vol.77, Issue 6. - P.313- 318.

280. Ногино, М. Синригакукэнкю // *Яп. J. Psychol.* – 1991. – V. 62, № 4. – P. 255–259. – Яп.; рез. англ.

281. Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance / Ed by C. Sansone, J.M. Harackiewicz. - San Diego: Acad, press, 2000. - 489 p.

282. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions contemporary // *Educ.Psychol.*2006.V25.P.54-67.

283. Jantarska, A. On The Role Of Individual Learner Differences In The Teaching/Learning Of Foreign Languages: The Dimension Of Field Dependence / Field Independence / A. Jantarska // *Respectus Philologicus*. – issue: 9 (14). – 2006. – P. 138-151.

284. Kafka, G.J. The construct validity of Ryffs scales of psychological wellbeing (SPWB) and their relationship to measures of subjective well-being // *Social Indicator Research*. –2002/ Vol. 57. –P. 171-190.

285. Koizimi, R. The relationship between perceived attainment and optimism, and academic achievement and motivation // *Jap. Psychol. Res.* – 1992. – V. 34, № 1. – P. 1– 9.

286. Kukla, A. Varieties of achievement motivation // *Psychol. Rev.* – 1986. – V. 93, №3.

287. Lens, W. Motivation and de– motivation in secondary education: student Characteristics // *Learn, and Instr.* – 1991. – V. 1, № 2. – P. 145– 159.

288. Lewin, K. *Grundzuge der topologische Psychologie* [Text] / K. Lewin. – Bern, 1969.

289. Maslow, Abraham H. *Motivation and Personality* [Text] / Abraham H. Maslow. – 2nd ed. – N.Y.: Harper & Row, 1970. – СПб.:Евразия, 1999. – Терминологическая правка В. Данченко К.: PSYLIB, 2004.

290. McClelland, D.C. *Assessing Human Motivation* [Text] / D.C. McClelland. – N.Y., 1971.

291. McClelland, D.C. What is the effect of achievement motivation training in the schools [Text] / D.C. McClelland // *Teachers College Record*. – 1972. – Vol. 74 (2). – P. 129–145.

292. McDaugall, W. *The energies of man* [Text] / W. McDaugall. – N.Y.: Appleton, 1932. – 305 p.

293. *Motivation science: social and personality perspectives* / Ed. by E.T. Higgins, A.W. Kruglianski. - Philadelphia: Psychology Press, 2000. - 454 p.

294. Nunan, D. *The learner centered curriculum: a study in second language teaching*. – CUP, 1988.– 196 p.

295. Nutten, Y.R. *Motivation, Planning and Action* [Text] / Y.R. Nutten // *A Relational Theory of Behavior Dynamics*. – Hillsdale, 1984. – Ch. 5.

296. Obel, Th., Bempeckat, J. Children s need for approval and achievement motivation: an interactional approach // *Eur. J. Pers.* – 1993. – V. 7, № 1. – P. 37– 46.

297. Oliver, H. Influence of motivational factors on performance // *J. Instr Psychol.* – 1995. – V. 22, № 1. – P. 45– 49.
298. Online education Text. // *U.S. news a. world rep. Wash.*, 2009. - Vol. 146, №4. - P. 48-61.
299. Peklaj C., Kalin J., Pecjak S., Valencic Zuljan M., Puklek Levpuscek M. Perception of teachers' goals in classroom, students' motivation and their maladaptive behavior as predictor of high school math achievement // *Studia Psychologica*, 2012. - V. 54(4) - P. 329-344.
300. PISA 2009 Results: learning trends: Changes in Student Performance Since 2000 [Text] – OECD Publishing, 2010. – 211 p.
301. Posey, Michael W. How to teach an invisible class // *Community college week.* - May 13, 2002. - Vol. 14, Issue 20. - P.9-11.
302. Quality on the line. Benchmarks for success in internet-based distance education. - The Institute for higher education policy, 2000.
303. Richaud, D. Age changes in children's beliefs of internal and external control // *J. Genet. Psychol.* – 1991. – V. 152, № 2. – P. 217– 224.
304. Rodgers, C.R. Freedom to learn for 80's [Text] / C.R. Rodgers. – N.Y., 1984. – 480 p.
305. Rozestraten, R. Educational levels and field-dependent / field-independent perceptual style / R. Rozestraten, A. Pottier // *Psychol. Abstr.* – 1989. – Vol. 76. – N 3. – P. 932.
306. Sageder, S. Lemmotivation, attributionstendenzen – und lemmethoden von Studienanfängern // *Psychol. Erzieher.* – 1994. – V. 41, № 2. – P. 120– 133.
307. Schuler, H, Thornton, G, Frintrup, A, Mueller– Hanson R. AMI : achievement motivation inventory : Technical and user's manual. Hogrefe & Huber Publishers, Gottingen, 2004.
308. Svinicki, M. A theoretical foundation for discovery learning // *Adv. Psychol. Educ.* – 1998. – V. 20, №1. – P. 4– 7.
309. Teaching and learning online. Pedagogies for new technologies. Edited by John Stephenson. - Kogan Page Limited. U.K. London, 2001.
310. Weiner, B. A theory of motivation for some classroom experiences // *J. of Educational Psychology.* – 1979. – № 71. – P. 2– 3.
311. Weiner, B. Theories of motivation: from mechanism to cognition. – Chicago, 1972. – 474 p.

312. Wolters, C.A. Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientation to predict student's motivations, cognitions and achievement [Text] / C.A. Wolters // J. of Educational Psychology. – 2004. – V. 96. – № 2. – P. 236–250.

313. Wormington S.V., Corpus J.H., Anderson K.G. A person-centered investigation of academic motivation and its correlates in high school. Learning and Individual Differences, 2012. - V. 22(4). - P. 429–438.

314. <http://lib.ru/PSIHO>. Электронная библиотека. [Электронный ресурс] (Дата обращения: 20.11.2015)

315. <http://psychology.net.ru/articles>. Психологические тесты. [Электронный ресурс] (Дата обращения: 11.07.2013)

316. <http://www.portal-psychology.ru>. Авторефераты кандидатских диссертаций. [Электронный ресурс] (Дата обращения: 10.09.2016)

ПРИЛОЖЕНИЯ

Суммы рангов каждой группы студентов по компонентам
мотивации достижения

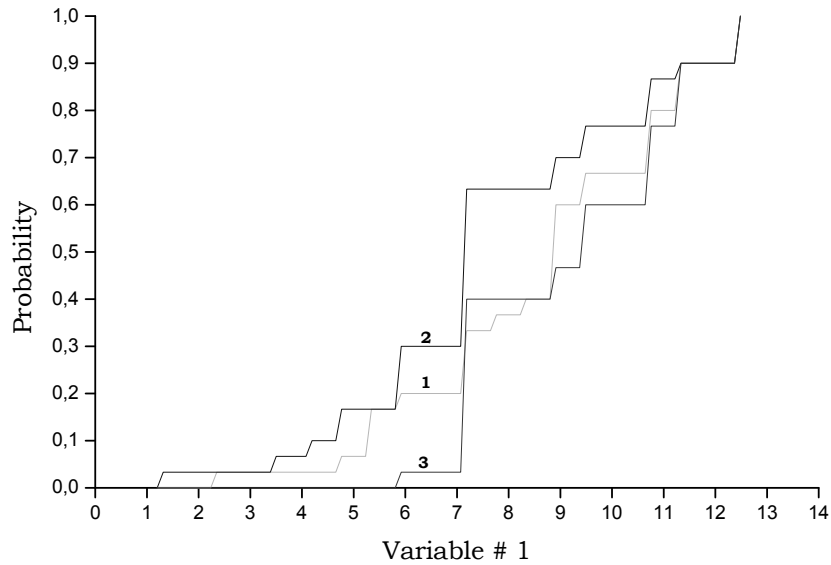
компоненты мотива- ции достижения	группы студентов	Kruskal– Wallis, зна- чения n/p	Kruskal– Wallis, суммы рангов
подвижность	1 – очники	n=90=9,858497 p=0,0072	1586,0
	2 – заочники		1507,5
	3 – дистанционники		1001,5
отсутствие страхов	1 – очники	n=90=7,133007 p=0,0283	1457,5
	2 – заочники		1576,0
	3 – дистанционники		1061,0
доминантность	1 – очники	n=90=8,554863 p=0,0139	1603,0
	2 – заочники		1438,0
	3 – дистанционники		1054,0
постановка целей	1 – очники	n=90=7,773402 p=0,0205	1632,0
	2 – заочники		1478,0
	3 – дистанционники		1032,0
статусная ориентация	1 – очники	n=90=12,09751 p=0,0024	1447,5
	2 – заочники		1668,0
	3 – дистанционники		979,0
настойчивость	1 – очники	n=90=12,13583 p=0,0023	1598,5
	2 – заочники		1536,5
	3 – дистанционники		960,0

Суммы рангов каждой группы студентов по стилям саморегуляции

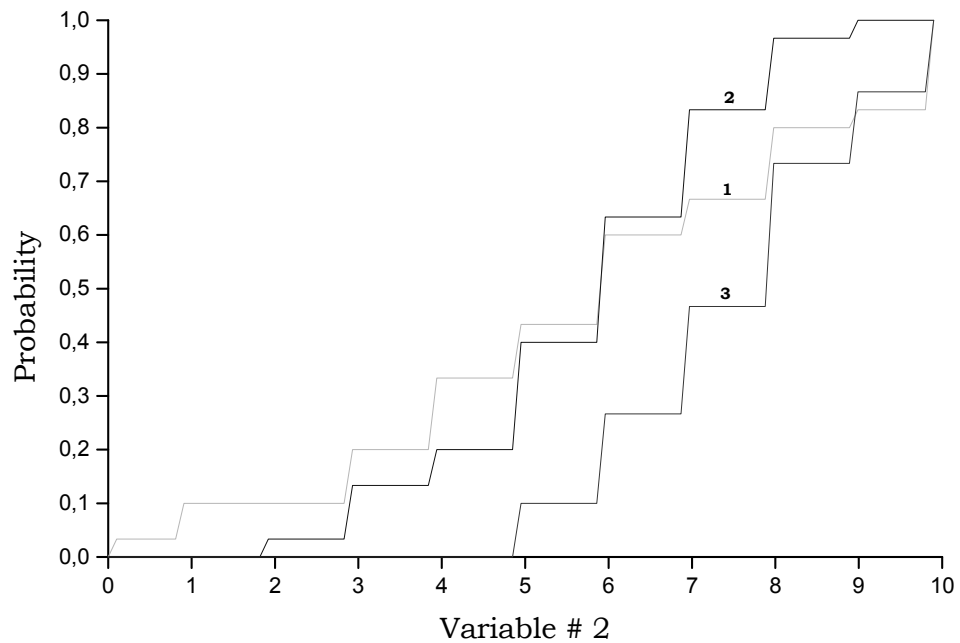
стили саморегуляции	группы студентов	Kruskal– Wallis, значения n/p	Kruskal– Wallis, суммы рангов
гибкость	1 – очники	n=90=24,39806 p=0,0000	1492,5
	2 – заочники		824,0
	3 – дистанционники		1778,5
моделирование	1 – очники	n=90=7,268357 p=0,0264	1671,5
	2 – заочники		1253,0
	3 – дистанционники		1170,5
оценивание результатов	1 – очники	n=90=8,248557 p=0,0312	1740,0
	2 – заочники		1284,0
	3 – дистанционники		1071,0
самостоятельность	1 – очники	n=90=8,072819 p=0,0177	1676,0
	2 – заочники		1125,5
	3 – дистанционники		1293,0
общий уровень саморегуляции	1 – очники	n=90=16,78867 p=0,002	1358,5
	2 – заочники		955,5
	3 – дистанционники		1781,5

Функции распределения переменных психологических параметров по каждой исследуемой группе студентов

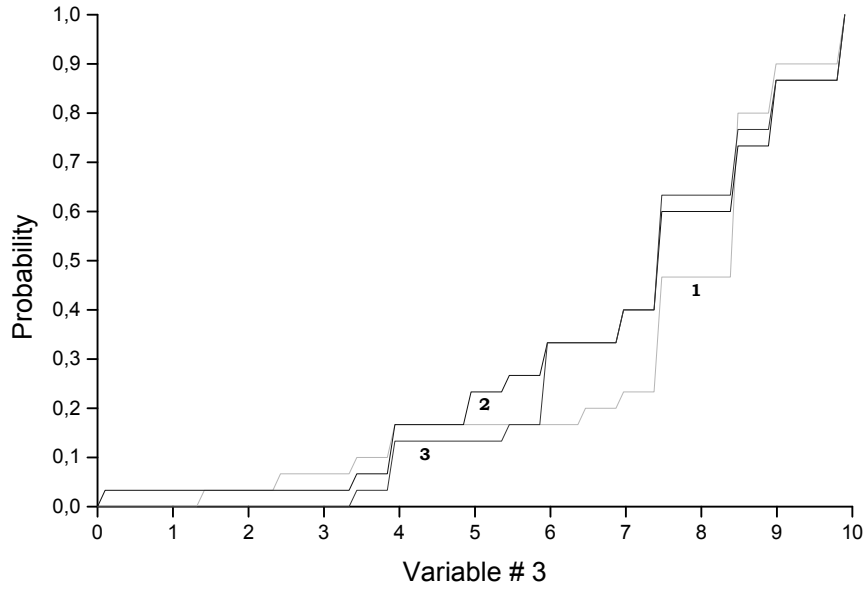
Студенты: 1 – дистанционное обучение, 2 – очное обучение, 3 – заочное обучение.



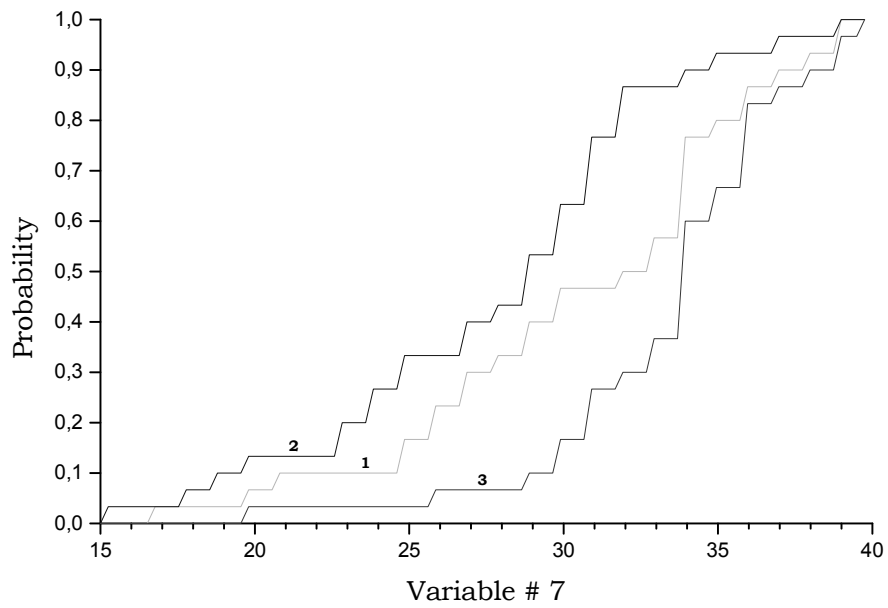
**Функция распределения переменной
«Важность приобретения знаний»**



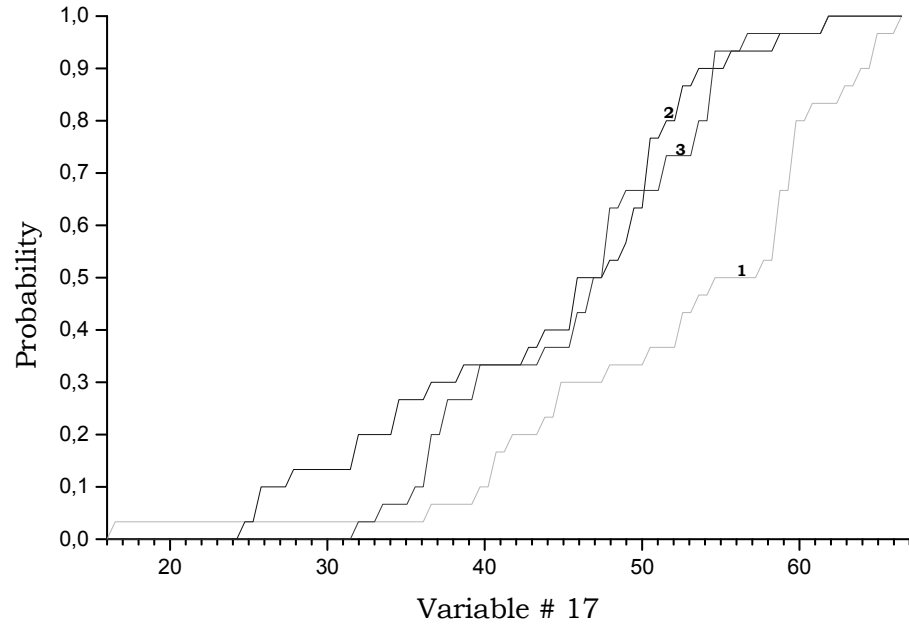
**Функция распределения переменной
«Важность овладения профессией»**



**Функция распределения переменной
«Важности получения диплома»**



**Функция распределения переменной
«Важность общего уровня саморегуляции»**



**Функция распределения переменной
«Статусная ориентация»**

Матрицы интеркорреляций по каждой группе испытуемых
группа 1 студенты-очники

Приложение 4

		AMI															Морсанова							Ильина			Реан и Якунин									
1-я группа		Подвижность	Настойчивость	Увлеченность	Гордость за свою продуктивность	Отсутствие страхов	Стремление к соперничеству	Постановка целей	Интернальность	Предпочтение трудных заданий	Уверенность в успехе	Стремление к избеганию неудачи	Обязательность	Доминантность	Стремление к обучению	Независимость	Самоконтроль	Стаусная ориентация	Шкала планирования	Шкала моделирования	Шкала программирования	Шкала оценки результатов	Шкала гибкости	Шкала самостоятельности	Шкала общего уровня саморегуляции	Приобретение знаний	Овладение профессией	Получение диплома	Коммуникативные мотивы	Мотивы избегания	Мотивы престижа	Профессиональные мотивы	Мотивы творческой самореализации	Учебно-познавательные мотивы	Социальные мотивы	
AMI	Подвижность	1,00	0,72	0,05	-0,19	0,70	-0,20	0,40	0,68	0,55	0,47	0,11	0,13	0,15	0,41	0,49	0,57	-0,04	0,16	0,43	0,34	0,36	0,57	-0,06	0,48	0,33	0,50	0,22	0,05	-0,23	-0,05	0,23	0,26	0,40	0,13	
	Настойчивость	0,72	1,00	-0,01	-0,27	0,78	-0,42	0,22	0,68	0,58	0,53	0,05	0,11	-0,04	0,25	0,38	0,35	-0,10	0,10	0,36	0,36	0,25	0,20	0,01	0,33	0,09	0,35	0,17	-0,12	-0,06	-0,08	0,22	0,03	0,27	0,00	
	Увлеченность	0,05	-0,01	1,00	0,43	0,00	0,32	0,30	0,04	0,33	0,11	0,43	0,58	0,29	0,11	0,17	0,02	0,37	0,19	-0,28	0,24	0,20	0,16	-0,27	0,19	0,04	0,23	0,41	0,40	0,28	0,34	0,55	0,37	0,26	0,24	
	Гордость за свою продуктивность	-0,19	-0,27	0,43	1,00	-0,35	0,55	0,54	-0,16	0,14	0,09	0,65	0,60	0,37	0,20	0,13	-0,15	0,68	0,56	-0,10	-0,11	0,32	-0,21	0,14	0,19	0,15	0,13	0,24	0,44	0,17	0,39	0,37	0,23	0,17	0,43	
	Отсутствие страхов	0,70	0,78	0,00	-0,35	1,00	-0,45	0,25	0,60	0,66	0,58	0,01	0,17	0,06	0,39	0,42	0,50	-0,33	-0,14	0,40	0,30	0,41	0,40	-0,19	0,32	-0,01	0,33	0,15	-0,06	-0,27	-0,16	0,08	0,13	0,24	-0,12	
	Стремление к соперничеству	-0,20	-0,42	0,32	0,55	-0,45	1,00	0,31	-0,23	-0,13	0,00	0,14	0,40	0,46	0,00	-0,11	-0,14	0,70	0,49	-0,02	0,24	-0,02	-0,02	0,02	0,23	0,22	0,12	0,00	0,34	0,04	0,24	0,18	0,08	0,09	0,26	
	Постановка целей	0,40	0,22	0,30	0,54	0,25	0,31	1,00	0,36	0,71	0,48	0,70	0,62	0,30	0,56	0,57	0,18	0,44	0,56	0,24	0,32	0,44	0,23	0,23	0,65	0,58	0,60	0,25	0,74	0,15	0,51	0,58	0,25	0,66	0,42	
	Интернальность	0,68	0,68	0,04	-0,16	0,60	-0,23	0,36	1,00	0,52	0,37	0,13	0,07	0,04	0,26	0,55	0,53	-0,09	0,08	0,43	0,39	0,37	0,36	0,05	0,43	0,32	0,11	0,05	0,01	-0,32	-0,16	0,20	0,05	0,28	0,00	
	Предпочтение трудных заданий	0,55	0,58	0,33	0,14	0,66	-0,13	0,71	0,52	1,00	0,53	0,51	0,48	0,01	0,45	0,53	0,22	0,02	0,22	0,22	0,42	0,32	0,19	0,03	0,49	0,29	0,54	0,46	0,47	0,17	0,36	0,46	0,25	0,60	0,27	
	Уверенность в успехе	0,47	0,53	0,11	0,09	0,58	0,00	0,48	0,37	0,53	1,00	0,25	0,45	0,50	0,23	0,42	0,48	0,33	0,27	0,65	0,21	0,49	0,28	0,02	0,56	0,28	0,52	0,20	0,18	-0,01	0,22	0,46	0,15	0,37	0,15	
	Стремление к избеганию неудачи	0,11	0,05	0,43	0,65	0,01	0,14	0,70	0,13	0,51	0,25	1,00	0,56	0,07	0,47	0,35	-0,04	0,38	0,47	0,07	0,22	0,40	0,01	0,12	0,45	0,33	0,35	0,27	0,63	0,30	0,52	0,61	0,28	0,63	0,52	
	Обязательность	0,13	0,11	0,58	0,60	0,17	0,40	0,62	0,07	0,48	0,45	0,56	1,00	0,42	0,19	0,35	0,07	0,50	0,50	0,04	0,33	0,38	0,04	0,04	0,45	0,15	0,35	0,40	0,37	0,14	0,41	0,56	0,25	0,27	0,35	
	Доминантность	0,15	-0,04	0,29	0,37	0,06	0,46	0,30	0,04	0,01	0,50	0,07	0,42	1,00	0,19	0,35	0,29	0,50	0,13	0,30	-0,04	0,33	0,32	-0,23	0,19	0,11	0,37	0,09	0,18	-0,18	0,14	0,34	0,33	0,08	0,13	
	Стремление к обучению	0,41	0,25	0,11	0,20	0,39	0,00	0,56	0,26	0,45	0,23	0,47	0,19	0,19	1,00	0,50	0,35	-0,06	0,20	0,14	0,22	0,52	0,39	-0,31	0,36	0,24	0,53	0,13	0,52	-0,02	0,24	0,37	0,43	0,60	0,33	
	Независимость	0,49	0,38	0,17	0,13	0,42	-0,11	0,57	0,55	0,53	0,42	0,35	0,35	0,35	0,50	1,00	0,48	0,05	0,32	0,32	0,14	0,45	0,43	0,10	0,53	0,21	0,46	0,34	0,18	-0,21	0,06	0,52	0,09	0,29	0,14	
Самоконтроль	0,57	0,35	0,02	-0,15	0,50	-0,14	0,18	0,53	0,22	0,48	-0,04	0,07	0,29	0,35	0,48	1,00	-0,02	0,17	0,63	0,20	0,64	0,60	-0,28	0,52	0,17	0,15	0,18	-0,10	-0,43	-0,23	0,19	0,19	0,08	-0,13		
Стаусная ориентация	-0,04	-0,10	0,37	0,68	-0,33	0,70	0,44	-0,09	0,02	0,33	0,38	0,50	0,50	-0,06	0,05	-0,02	1,00	0,66	0,12	0,02	0,14	-0,05	0,22	0,34	0,42	0,19	0,13	0,38	0,28	0,43	0,38	0,08	0,21	0,33		
Морсанова	Шкала планирования	0,16	0,10	0,19	0,56	-0,14	0,49	0,56	0,08	0,22	0,27	0,47	0,50	0,13	0,20	0,32	0,17	0,66	1,00	0,27	0,35	0,31	-0,02	0,33	0,70	0,24	0,24	0,39	0,30	0,05	0,34	0,43	-0,02	0,20	0,31	
	Шкала моделирования	0,43	0,36	-0,28	-0,10	0,40	-0,02	0,24	0,43	0,22	0,65	0,07	0,04	0,30	0,14	0,32	0,63	0,12	0,27	1,00	0,27	0,48	0,27	0,08	0,64	0,27	0,28	0,06	-0,06	-0,35	-0,02	0,16	0,09	0,22	0,15	
	Шкала программирования	0,34	0,36	0,24	-0,11	0,30	0,24	0,32	0,39	0,42	0,21	0,22	0,33	-0,04	0,22	0,14	0,20	0,02	0,35	0,27	1,00	0,17	0,29	0,00	0,64	0,16	0,28	0,20	0,18	-0,10	0,12	0,23	0,19	0,31	0,13	
	Шкала оценки результатов	0,36	0,25	0,20	0,32	0,41	-0,02	0,44	0,37	0,32	0,49	0,40	0,38	0,33	0,52	0,45	0,64	0,14	0,31	0,48	0,17	1,00	0,42	0,01	0,58	0,16	0,23	0,21	0,18	-0,34	-0,06	0,38	0,36	0,22	0,12	
	Шкала гибкости	0,57	0,20	0,16	-0,21	0,40	-0,02	0,23	0,36	0,19	0,28	0,01	0,04	0,32	0,39	0,43	0,60	-0,05	-0,02	0,27	0,29	0,42	1,00	-0,13	0,47	0,24	0,24	0,45	0,20	0,04	-0,39	-0,23	0,21	0,12	0,17	-0,11
	Шкала самостоятельности	-0,06	0,01	-0,27	0,14	-0,19	0,02	0,23	0,05	0,03	0,02	0,12	0,04	-0,23	-0,31	0,10	-0,28	0,22	0,33	0,08	0,00	0,01	-0,13	1,00	0,30	0,23	0,03	-0,04	-0,05	-0,06	-0,03	0,06	-0,35	-0,05	0,17	
	Шкала общего уровня саморегуляции	0,48	0,33	0,19	0,19	0,32	0,23	0,65	0,43	0,49	0,56	0,45	0,45	0,19	0,36	0,53	0,52	0,34	0,70	0,64	0,64	0,58	0,47	0,30	1,00	0,41	0,50	0,37	0,27	-0,20	0,19	0,45	0,11	0,40	0,26	
Тильбин	Приобретение знаний	0,33	0,09	0,04	0,15	-0,01	0,22	0,58	0,32	0,29	0,28	0,33	0,15	0,11	0,24	0,21	0,17	0,42	0,24	0,27	0,16	0,16	0,24	0,23	0,41	1,00	0,42	-0,20	0,52	0,38	0,44	0,22	0,20	0,63	0,34	
	Овладение профессией	0,50	0,35	0,23	0,13	0,33	0,12	0,60	0,11	0,54	0,52	0,35	0,35	0,37	0,53	0,46	0,15	0,19	0,24	0,28	0,28	0,23	0,45	0,03	0,50	0,42	1,00	0,31	0,38	0,17	0,37	0,52	0,22	0,59	0,40	
	Получение диплома	0,22	0,17	0,41	0,24	0,15	0,00	0,25	0,05	0,46	0,20	0,27	0,40	0,09	0,13	0,34	0,18	0,13	0,39	0,06	0,20	0,21	0,20	-0,04	0,37	-0,20	0,31	1,00	0,10	-0,02	0,17	0,42	0,10	0,08	0,15	
Реан и Якунин	Коммуникативные мотивы	0,05	-0,12	0,40	0,44	-0,06	0,34	0,71	0,01	0,47	0,18	0,63	0,37	0,18	0,52	0,18	-0,10	0,38	0,30	-0,06	0,18	0,18	0,04	-0,05	0,27	0,52	0,38	0,10	1,00	0,56	0,82	0,55	0,51	0,75	0,54	
	Мотивы избегания	-0,23	-0,06	0,28	0,17	-0,27	0,04	0,15	-0,32	0,17	0,01	0,30	0,14	-0,18	-0,02	-0,21	-0,43	0,28	0,05	-0,35	-0,10	-0,34	-0,39	-0,06	-0,20	0,38	0,17	-0,02	0,56	1,00	0,78	0,24	0,24	0,44	0,30	
	Мотивы престижа	-0,05	-0,08	0,34	0,39	-0,16	0,24	0,51	-0,16	0,36	0,22	0,52	0,41	0,14	0,24	0,06	-0,23	0,43	0,34	-0,02	0,12	-0,06	-0,23	-0,03	0,19	0,44	0,37	0,17	0,82	0,78	1,00	0,44	0,50	0,61	0,55	
	Профессиональные мотивы	0,23	0,22	0,55	0,37	0,08	0,18	0,59	0,20	0,46	0,46	0,61	0,56	0,34	0,37	0,52	0,19	0,38	0,43	0,16	0,23	0,38	0,21	0,06	0,45	0,22	0,52	0,42	0,55	0,24	0,44	1,00	0,27	0,58	0,56	
	Мотивы творческой самореализации	0,26	0,03	0,37	0,23	0,13	0,08	0,25	0,05	0,25	0,15	0,28	0,25	0,33	0,43	0,09	0,19	0,08	-0,02	0,09	0,19	0,36	0,12	-0,35	0,11	0,20	0,22	0,10	0,51	0,24	0,50	0,27	1,00	0,48	0,50	
Учебно-познавательные мотивы	0,40	0,27	0,26	0,17	0,24	0,09	0,66	0,28	0,60	0,37	0,63	0,27	0,08	0,60	0,29	0,08	0,21	0,20	0,22	0,31	0,22	0,17	-0,05	0,40	0,63	0,59	0,08	0,75	0,44	0,61	0,58	0,48	1,00	0,60		
Социальные мотивы	0,13	0,00	0,24	0,43	-0,12	0,26	0,42	0,00	0,27	0,15	0,52	0,35	0,13	0,33	0,14	-0,13	0,33	0,31	0,15	0,13	0,12	-0,11	0,17	0,26	0,34	0,40	0,15	0,54	0,30	0,55	0,56	0,50	0,60	1,00		
ИОС	5	4	6	6	6	3	5	7	3	4	4	8	3	7	5	1	7	2	4	3	10	7	0	8	5	6	5	5	4	7	8	3	4	3		
	5	1	1	3	1	3	5	3	11	10	6	5	3	6	8	5	2	5	1	0	3	1	0	7	1	7	1	7	1	4	8	4	1	5		
ИДС	30	18	11	21	23	12	45	22	37	30	31	27	9	22	24	23	20	18	15	6																

		AMI																Моросанова						Ильина				Реан и Якунин							
2-я группа		Подвижность	Настойчивость	Увлеченность	Гордость за свою продуктивность	Отсутствие страхов	Стремление к соперничеству	Постановка целей	Интернальность	Предпочтение трудных заданий	Уверенность в успехе	Стремление к избеганию неудачи	Обязательность	Доминантность	Стремление к обучению	Независимость	Самоконтроль	Стабильная ориентация	Шкала планирования	Шкала моделирования	Шкала программирования	Шкала оценки результатов	Шкала гибкости	Шкала самостоятельности	Шкала общего уровня саморегуляции	Приобретение знаний	Овладение профессией	Получение диплома	Коммуникативные мотивы	Мотивы избегания	Мотивы престижа	Профессиональные мотивы	Мотивы творческой самореализации	Учебно-познавательные мотивы	Социальные мотивы
AMI	Подвижность	1,00	0,53	0,44	0,14	0,70	0,45	0,37	0,30	0,66	0,68	-0,03	0,52	0,49	0,63	0,51	0,28	0,35	0,46	0,22	0,29	0,63	0,69	-0,09	0,71	0,45	-0,19	-0,18	0,18	-0,26	0,12	0,34	0,22	0,27	-0,05
	Настойчивость	0,53	1,00	-0,01	0,12	0,50	0,47	0,23	0,45	0,51	0,22	-0,09	0,41	0,41	0,45	0,59	0,48	0,38	0,13	0,27	0,28	0,35	0,47	-0,19	0,34	0,46	-0,12	0,21	0,03	-0,26	0,02	0,45	0,28	0,25	0,05
	Увлеченность	0,44	-0,01	1,00	0,50	-0,12	0,24	0,37	-0,03	0,58	0,66	0,45	0,32	0,29	0,36	0,04	0,03	0,34	0,18	-0,17	0,25	0,23	0,19	0,16	0,25	0,11	-0,14	-0,25	0,33	0,09	0,25	-0,40	-0,10	-0,25	0,06
	Гордость за свою продуктивность	0,14	0,12	0,50	1,00	-0,23	0,54	0,46	0,07	0,20	0,43	0,52	0,39	0,27	0,21	-0,11	0,12	0,65	0,22	-0,34	0,03	-0,13	-0,15	-0,04	-0,06	-0,04	-0,18	0,05	0,15	0,26	0,25	0,11	0,03	-0,22	0,32
	Отсутствие страхов	0,70	0,50	-0,12	-0,23	1,00	0,18	-0,03	0,43	0,40	0,23	-0,49	0,15	0,30	0,52	0,55	0,42	0,07	0,15	0,50	0,10	0,54	0,69	-0,02	0,60	0,42	0,04	0,03	0,06	-0,50	-0,04	0,32	0,28	0,24	-0,14
	Стремление к соперничеству	0,45	0,47	0,24	0,54	0,18	1,00	0,54	0,06	0,26	0,39	0,28	0,55	0,48	0,40	0,04	0,10	0,83	0,44	-0,17	0,27	0,22	0,38	0,06	0,31	0,28	-0,08	0,20	0,18	0,10	0,14	0,46	0,29	0,16	0,41
	Постановка целей	0,37	0,23	0,37	0,46	-0,03	0,54	1,00	-0,11	0,18	0,57	0,23	0,60	0,46	0,52	-0,07	0,19	0,61	0,33	-0,17	0,56	0,29	0,12	0,06	0,34	0,38	-0,05	0,16	0,49	0,15	0,42	0,59	0,47	0,42	0,38
	Интернальность	0,30	0,45	-0,03	0,07	0,43	0,06	-0,11	1,00	0,25	-0,07	-0,36	-0,14	0,00	0,07	0,25	0,32	0,07	0,20	0,39	-0,09	0,30	0,21	-0,05	0,27	0,20	0,00	-0,18	-0,22	-0,49	-0,24	0,15	0,04	-0,02	-0,19
	Предпочтение трудных заданий	0,66	0,51	0,58	0,20	0,40	0,26	0,18	0,25	1,00	0,48	0,24	0,28	0,38	0,64	0,42	0,33	0,25	-0,04	0,13	0,06	0,29	0,42	-0,14	0,28	0,25	-0,33	-0,06	0,24	-0,28	0,02	-0,04	-0,13	-0,01	-0,16
	Уверенность в успехе	0,68	0,22	0,66	0,43	0,23	0,39	0,57	-0,07	0,48	1,00	0,33	0,59	0,69	0,55	0,31	0,18	0,46	0,32	-0,10	0,45	0,46	0,36	0,17	0,55	0,31	-0,25	-0,26	0,53	0,13	0,34	0,39	0,23	0,32	0,24
	Стремление к избеганию неудачи	-0,03	-0,09	0,45	0,52	-0,49	0,28	0,23	-0,36	0,24	0,33	1,00	0,40	0,05	0,11	-0,24	-0,14	0,25	0,09	-0,50	-0,02	-0,21	-0,28	0,00	-0,17	-0,17	-0,13	-0,19	0,13	0,54	0,21	-0,17	-0,09	-0,18	0,03
	Обязательность	0,52	0,41	0,32	0,39	0,15	0,55	0,60	-0,14	0,28	0,59	0,40	1,00	0,46	0,50	0,17	0,18	0,53	0,42	-0,25	0,49	0,31	0,36	0,08	0,46	0,36	-0,01	0,00	0,10	0,06	0,35	0,38	0,41	0,22	-0,02
	Доминантность	0,49	0,41	0,29	0,27	0,30	0,48	0,46	0,00	0,38	0,69	0,05	0,46	1,00	0,50	0,47	0,25	0,52	0,11	0,00	0,33	0,49	0,33	-0,10	0,41	0,28	-0,15	0,11	0,44	-0,01	0,12	0,55	0,32	0,41	0,22
	Стремление к обучению	0,63	0,45	0,36	0,21	0,52	0,40	0,52	0,07	0,64	0,55	0,11	0,50	0,50	1,00	0,37	0,44	0,36	0,00	0,10	0,32	0,37	0,41	-0,22	0,39	0,49	-0,07	0,13	0,38	-0,26	0,14	0,44	0,28	0,37	-0,03
	Независимость	0,51	0,59	0,04	-0,11	0,55	0,04	-0,07	0,25	0,42	0,31	-0,24	0,17	0,47	0,37	1,00	0,51	0,05	0,07	0,32	0,16	0,20	0,34	-0,13	0,28	0,45	-0,13	0,22	0,05	-0,47	-0,17	0,33	0,04	0,23	-0,09
	Самоконтроль	0,28	0,48	0,03	0,12	0,42	0,10	0,19	0,32	0,33	0,18	-0,14	0,18	0,25	0,44	0,51	1,00	0,23	0,11	0,33	0,28	0,24	0,25	-0,01	0,36	0,59	0,00	0,27	0,16	-0,31	0,18	0,41	0,27	0,30	0,03
	Стабильная ориентация	0,35	0,38	0,34	0,65	0,07	0,83	0,61	0,07	0,25	0,46	0,25	0,53	0,52	0,36	0,05	0,23	1,00	0,50	-0,27	0,33	0,06	0,26	0,18	0,22	0,24	-0,21	0,20	0,17	0,11	0,19	0,37	0,27	-0,02	0,40
	Моросанова	Шкала планирования	0,46	0,13	0,18	0,22	0,15	0,44	0,33	0,20	-0,04	0,32	0,09	0,42	0,11	0,00	0,07	0,11	0,50	1,00	-0,03	0,22	0,25	0,34	0,46	0,52	0,30	-0,11	-0,14	0,12	0,20	0,26	0,30	0,10	0,21
		Шкала моделирования	0,22	0,27	-0,17	-0,34	0,50	-0,17	-0,17	0,39	0,13	-0,10	-0,50	-0,25	0,00	0,10	0,32	0,33	-0,27	-0,03	1,00	-0,01	0,30	0,31	-0,03	0,37	0,43	0,33	0,06	-0,05	-0,34	-0,21	0,23	0,03	0,12
Шкала программирования		0,29	0,28	0,25	0,03	0,10	0,27	0,56	-0,09	0,06	0,45	-0,02	0,49	0,33	0,32	0,16	0,28	0,33	0,22	-0,01	1,00	0,39	0,51	0,39	0,61	0,37	0,12	-0,06	0,43	0,02	0,42	0,55	0,51	0,49	0,18
Шкала оценки результатов		0,63	0,35	0,23	-0,13	0,54	0,22	0,29	0,30	0,29	0,46	-0,21	0,31	0,49	0,37	0,20	0,24	0,06	0,25	0,30	0,39	1,00	0,57	0,07	0,79	0,31	0,19	-0,27	0,31	-0,11	0,23	0,53	0,50	0,64	0,04
Шкала гибкости		0,69	0,47	0,19	-0,15	0,69	0,38	0,12	0,21	0,42	0,36	-0,28	0,36	0,33	0,41	0,34	0,24	0,26	0,34	0,31	0,51	0,57	1,00	0,35	0,77	0,39	0,06	-0,10	0,15	-0,25	0,14	0,32	0,40	0,26	-0,06
Шкала самостоятельности		0,09	-0,19	0,16	-0,04	-0,02	0,06	0,06	-0,05	-0,14	0,17	0,00	0,08	-0,10	-0,22	-0,13	-0,01	0,18	0,46	-0,03	0,39	0,07	0,35	1,00	0,44	-0,13	0,21	-0,31	-0,09	0,07	0,01	0,05	0,02	-0,02	0,08
Шкала общего уровня саморегуляции		0,71	0,34	0,25	-0,06	0,60	0,31	0,34	0,27	0,28	0,55	-0,17	0,46	0,41	0,39	0,28	0,36	0,22	0,52	0,37	0,61	0,79	0,77	0,44	1,00	0,46	0,12	-0,28	0,22	-0,10	0,29	0,49	0,47	0,50	0,00
Приобретение знаний		0,45	0,46	0,11	-0,04	0,42	0,28	0,38	0,20	0,25	0,31	-0,17	0,36	0,28	0,49	0,45	0,59	0,24	0,30	0,43	0,37	0,31	0,39	-0,13	0,46	1,00	0,09	0,25	0,26	-0,27	0,23	0,58	0,44	0,45	0,08
Овладение профессией		-0,19	-0,12	-0,14	-0,18	0,04	-0,08	-0,05	0,00	-0,33	-0,25	-0,13	-0,01	-0,15	-0,07	-0,13	0,00	-0,21	-0,11	0,33	0,12	0,19	0,06	0,21	0,12	0,09	1,00	0,10	-0,06	-0,11	-0,13	0,35	0,29	0,17	-0,11
Получение диплома		-0,18	0,21	-0,25	0,05	0,03	0,20	0,16	-0,18	-0,06	-0,26	-0,19	0,00	0,11	0,13	0,22	0,27	0,20	-0,14	0,06	-0,06	-0,27	-0,10	-0,31	-0,28	0,25	0,10	1,00	0,11	-0,11	0,12	0,22	0,14	0,06	0,31
Ильина	Коммуникативные мотивы	0,18	0,03	0,33	0,15	0,06	0,18	0,49	-0,22	0,24	0,53	0,13	0,10	0,44	0,38	0,05	0,16	0,17	-0,11	-0,05	0,43	0,31	0,15	-0,09	0,22	0,26	-0,06	0,11	1,00	0,19	0,57	0,46	0,37	0,61	0,62
	Мотивы избегания	-0,26	-0,26	0,09	0,26	-0,50	0,10	0,15	-0,49	-0,28	0,13	0,54	0,06	-0,01	-0,26	-0,47	-0,31	0,11	0,12	-0,34	0,02	-0,11	-0,25	0,07	-0,10	-0,27	-0,11	-0,11	0,19	1,00	0,45	-0,11	0,10	-0,03	0,35
	Мотивы престижа	0,12	0,02	0,25	0,25	-0,04	0,14	0,42	-0,24	0,02	0,34	0,21	0,35	0,12	0,14	-0,17	0,18	0,19	0,20	-0,21	0,42	0,23	0,14	0,01	0,29	0,23	-0,13	0,12	0,57	0,45	1,00	0,17	0,55	0,39	0,40
	Профессиональные мотивы	0,34	0,45	-0,03	0,11	0,32	0,46	0,59	0,15	-0,04	0,39	-0,17	0,38	0,55	0,44	0,33	0,41	0,37	0,26	0,23	0,55	0,53	0,32	0,05	0,49	0,58	0,35	0,22	0,46	-0,11	0,17	1,00	0,69	0,74	0,43
	Мотивы творческой самореализации	0,22	0,28	-0,10	0,03	0,28	0,29	0,47	0,04	-0,13	0,23	-0,09	0,41	0,32	0,28	0,04	0,27	0,27	0,30	0,03	0,51	0,50	0,40	0,02	0,47	0,44	0,29	0,14	0,37	0,10	0,55	0,69	1,00	0,59	0,18
	Учебно-познавательные мотивы	0,27	0,25	-0,05	-0,22	0,24	0,16	0,42	-0,02	-0,01	0,32	-0,18	0,22	0,41	0,37	0,23	0,30	-0,02	0,10	0,12	0,49	0,64	0,26	-0,02	0,50	0,45	0,17	0,06	0,61	-0,03	0,39	0,74	0,59	1,00	0,40
	Социальные мотивы	-0,05	0,05	0,06	0,32	-0,14	0,41	0,38	-0,19	-0,16	0,24	0,03	-0,02	0,22	-0,03	-0,09	0,03	0,40	0,21	-0,17	0,18	0,04	-0,06	-0,08	0,00	0,08	-0,11	0,31	0,62	0,35	0,40	0,43	0,18	0,40	1,00
	Реан и Якунин	4	6	4	2	4	6	6	4	4	5	3	8	5	12	3	4	4	2	3	6	2	7	2	5	10	0	0	4	1	5	7	4	6	6
		5	7	1	4	7	6	7	1	2	6	4	7	9	6	5	2	4	4	2	6	5	2	1	7	3	0	0	3	4	1	6	5	2	0
		35	23	12	13	27	21	32	6	17	32	11	28	26	30	16	11	21	10	7	21	24	23	4	34	22	0	0	19	9	10	31	20	22	9
0		0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0																				

	AMI																Моросанова						Ильина				Реан и Якунин								
	Подвижность	Настойчивость	Увлеченность	Гордость за свою продуктивность	Отсутствие страхов	Стремление к соперничеству	Постановка целей	Интернальность	Предпочтение трудных заданий	Уверенность в успехе	Стремление к избеганию неудачи	Обязательность	Доминантность	Стремление к обучению	Независимость	Самоконтроль	Стаусная ориентация	Шкала планирования	Шкала моделирования	Шкала программирования	Шкала оценки результатов	Шкала гибкости	Шкала самостоятельности	Шкала общего уровня саморегуляции	Приобретение знаний	Овладение профессией	Получение диплома	Коммуникативные мотивы	Мотивы избегания	Мотивы престижа	Профессиональные мотивы	Мотивы творческой самореализации	Учебно-познавательные мотивы	Социальные мотивы	
3-я группа	1,00	0,02	0,10	0,22	0,48	0,34	0,13	-0,09	0,27	0,20	-0,03	-0,18	0,00	0,17	0,07	0,27	0,43	-0,04	-0,05	0,05	-0,03	0,47	0,07	-0,03	0,42	-0,03	0,15	-0,21	0,05	-0,22	-0,07	0,03	0,05	-0,12	
AMI	0,02	1,00	-0,23	-0,01	0,28	-0,02	0,45	0,23	0,19	-0,01	-0,09	-0,25	-0,10	-0,14	0,02	0,00	0,06	0,13	0,18	0,13	0,06	-0,07	0,50	0,14	-0,23	0,36	-0,14	-0,01	-0,08	-0,01	0,40	0,15	0,09	-0,11	
Моросанова	0,10	-0,23	1,00	0,18	0,09	-0,09	-0,02	0,45	0,23	0,14	0,34	0,22	0,36	-0,01	0,04	-0,13	0,04	0,06	0,23	-0,16	-0,14	-0,28	-0,11	-0,34	0,04	0,30	-0,32	0,10	-0,01	0,01	0,07	-0,48	-0,45	-0,16	-0,08
Ильина	0,22	-0,01	0,18	1,00	-0,05	0,41	0,27	-0,18	0,24	0,11	0,64	0,18	0,49	0,47	-0,15	0,33	0,26	0,25	-0,14	-0,30	-0,14	0,02	-0,20	-0,25	0,07	-0,37	0,05	-0,13	-0,20	-0,21	0,10	-0,12	0,01	0,09	
Реан и Якунин	0,48	0,28	0,09	-0,05	1,00	-0,03	0,22	0,32	0,46	0,37	-0,15	-0,29	-0,08	-0,07	0,67	0,23	0,11	0,21	-0,07	0,23	-0,01	0,37	0,08	0,05	-0,02	0,15	0,09	0,13	0,24	0,10	0,31	0,28	-0,15	0,07	
	0,34	-0,02	-0,09	0,41	-0,03	1,00	-0,03	-0,23	-0,22	0,07	0,18	0,15	0,23	0,04	-0,12	0,24	0,14	-0,24	-0,34	0,01	-0,26	0,14	0,21	0,16	0,02	-0,09	0,24	-0,48	-0,13	-0,19	0,11	-0,10	0,23	-0,01	
	0,13	0,45	-0,02	0,27	0,22	-0,03	1,00	0,32	0,22	0,22	0,14	-0,23	0,32	0,00	0,10	-0,01	0,51	0,36	0,27	0,02	0,07	0,00	-0,03	-0,02	0,13	-0,14	0,01	-0,08	0,01	-0,05	0,20	0,25	-0,13	-0,05	
	-0,09	0,23	0,14	-0,18	0,32	-0,23	0,32	1,00	0,30	-0,14	-0,08	-0,22	-0,22	-0,34	0,27	0,18	-0,14	0,29	0,29	0,15	0,06	0,15	0,02	0,13	0,07	-0,10	0,09	0,32	0,21	0,28	0,10	0,09	0,07	0,24	
	0,27	0,19	0,34	0,24	0,46	-0,22	0,22	0,30	1,00	0,54	0,43	-0,22	-0,02	0,18	0,44	0,33	0,13	0,27	-0,20	0,11	-0,03	0,07	-0,14	-0,28	0,10	-0,08	0,16	0,20	-0,05	-0,20	-0,01	-0,03	-0,22	-0,08	
	0,20	-0,01	0,22	0,11	0,54	0,10	0,37	-0,25	0,32	0,12	0,64	0,19	0,30	0,03	-0,47	0,18	-0,30	0,00	-0,23	-0,32	0,09	-0,11	0,11	-0,06	0,07	-0,11	0,11	-0,06	0,07	0,02	0,00	0,27	0,25	0,06	
	-0,03	-0,09	0,36	0,64	-0,15	0,18	0,14	-0,08	0,43	0,37	1,00	0,15	0,36	0,20	-0,04	0,19	0,13	0,24	-0,13	-0,36	-0,16	-0,10	-0,24	-0,50	0,09	-0,24	-0,05	-0,13	-0,48	-0,20	-0,03	-0,27	-0,04	0,06	
	-0,18	-0,25	-0,01	0,18	-0,29	0,15	-0,23	-0,22	-0,22	-0,25	0,15	1,00	0,14	0,15	-0,28	0,35	-0,21	0,06	-0,26	-0,10	-0,29	-0,02	0,05	0,06	0,14	0,29	0,14	-0,32	-0,32	-0,45	-0,07	-0,45	-0,13	-0,13	
	0,00	-0,10	0,04	0,49	-0,08	0,23	0,32	-0,22	-0,02	0,32	0,36	0,14	1,00	0,16	0,19	0,15	0,31	0,14	-0,21	-0,21	-0,24	0,19	-0,14	-0,26	0,04	-0,20	0,16	-0,04	-0,15	0,02	0,28	0,27	0,03	0,09	
	0,17	-0,14	-0,13	0,47	-0,07	0,04	0,00	-0,34	0,18	0,12	0,20	0,15	0,16	1,00	-0,05	0,28	0,14	0,05	-0,15	-0,01	-0,18	-0,12	-0,32	-0,32	0,13	0,01	-0,14	-0,10	-0,14	-0,36	-0,36	-0,01	-0,25	-0,27	
	0,07	0,02	0,04	-0,15	0,67	-0,12	0,10	0,27	0,44	0,64	-0,04	-0,28	0,19	-0,05	1,00	0,28	-0,07	0,22	-0,38	0,38	-0,29	0,27	0,03	-0,15	-0,08	-0,06	0,24	0,21	0,21	0,27	0,19	0,35	-0,17	0,16	
	0,27	0,00	0,06	0,33	0,23	0,24	-0,01	0,18	0,33	0,19	0,19	0,35	0,15	0,28	0,28	1,00	-0,09	0,25	-0,47	0,24	-0,32	0,17	0,03	-0,19	0,29	0,12	0,29	0,08	-0,13	0,25	0,06	-0,05	0,06	0,04	
	0,43	0,06	-0,06	0,26	0,11	0,14	0,51	-0,14	0,13	0,30	0,13	-0,21	0,31	0,14	-0,07	-0,09	1,00	-0,08	0,26	-0,30	0,31	0,06	-0,06	-0,26	0,18	-0,26	0,06	-0,17	-0,05	-0,15	-0,15	0,15	-0,13	-0,09	
	-0,04	0,13	0,23	0,25	0,21	-0,24	0,36	0,29	0,27	0,03	0,24	0,06	0,14	0,05	0,22	0,25	-0,08	1,00	0,06	-0,06	-0,09	0,22	-0,03	0,02	0,15	-0,17	0,19	-0,24	0,17	0,36	0,02	0,12	0,32		
	-0,05	0,18	-0,16	-0,14	-0,07	-0,34	0,27	0,29	-0,20	-0,47	-0,13	-0,26	-0,21	-0,15	-0,38	0,47	0,26	0,06	1,00	-0,38	0,48	-0,03	0,05	0,01	0,03	0,07	-0,33	0,09	0,00	0,10	-0,08	0,03	0,10	0,02	
	0,05	0,13	-0,14	-0,30	0,23	0,01	0,02	0,15	0,11	0,18	-0,36	-0,10	-0,21	-0,01	0,38	0,24	-0,30	-0,06	-0,38	1,00	-0,31	0,24	0,12	0,32	0,30	0,20	0,07	-0,05	0,31	-0,29	-0,01	0,26	-0,14	-0,09	
	-0,03	0,06	-0,28	-0,14	-0,01	-0,26	0,07	0,06	-0,03	-0,30	-0,16	-0,29	-0,24	-0,18	-0,29	-0,32	0,31	-0,09	0,48	-0,31	1,00	-0,02	0,03	0,01	-0,19	-0,07	-0,17	0,44	0,00	0,17	0,20	0,20	0,19	0,18	
	0,47	-0,07	-0,11	0,02	0,37	0,14	0,00	0,15	0,07	0,00	-0,10	-0,02	0,19	-0,12	0,27	0,17	0,06	0,22	-0,03	0,24	-0,02	1,00	0,01	0,11	0,34	0,07	0,21	0,15	0,12	-0,04	0,35	0,21	0,41	0,19	
	0,07	0,50	-0,34	-0,20	0,08	0,21	-0,03	0,02	-0,14	-0,23	-0,24	0,05	-0,14	-0,32	0,03	0,03	-0,06	-0,03	0,05	0,12	0,03	0,01	1,00	0,21	-0,09	0,22	0,26	-0,32	-0,37	0,03	0,26	-0,12	-0,03	-0,04	
	-0,03	0,14	0,04	-0,25	0,05	0,16	-0,02	0,13	-0,28	-0,32	-0,50	0,06	-0,26	-0,32	-0,15	-0,19	-0,26	0,02	0,01	0,32	0,01	0,11	0,21	1,00	-0,07	0,11	0,06	-0,01	0,40	-0,03	0,36	0,05	0,17	0,01	
	0,42	-0,23	0,30	0,07	-0,02	0,02	0,13	0,07	0,10	0,09	0,09	0,14	0,04	0,13	-0,08	0,29	0,18	0,15	0,03	0,30	-0,19	0,34	-0,09	-0,07	1,00	-0,44	0,21	-0,30	-0,21	-0,28	-0,35	-0,23	-0,06	-0,10	
	-0,03	0,36	-0,32	-0,37	0,15	-0,09	-0,14	-0,10	-0,08	-0,11	-0,24	0,29	-0,20	0,01	-0,06	0,12	-0,26	-0,17	0,07	0,20	-0,07	0,07	0,22	0,11	0,07	1,00	-0,11	-0,11	-0,15	-0,34	0,15	-0,07	0,03	-0,44	
	0,15	-0,14	0,10	0,05	0,09	0,24	0,01	0,09	0,16	0,11	-0,05	0,14	0,16	-0,14	0,24	0,29	0,06	0,19	-0,33	0,07	-0,17	0,21	0,26	0,06	0,21	-0,11	1,00	-0,08	-0,35	0,01	0,08	-0,15	-0,13	-0,02	
	-0,21	-0,01	-0,01	-0,13	0,13	-0,48	-0,08	0,32	0,20	-0,06	-0,13	-0,32	-0,04	-0,10	0,21	0,08	-0,17	0,19	0,09	-0,05	0,44	0,15	-0,32	-0,01	-0,30	-0,11	-0,08	1,00	0,35	0,36	0,38	0,36	0,29	0,26	
	0,05	-0,08	0,01	-0,20	0,24	-0,13	0,01	0,21	-0,05	0,07	-0,48	-0,32	-0,15	-0,14	0,21	-0,13	-0,05	-0,24	0,00	0,31	0,00	0,12	-0,37	0,40	-0,21	-0,15	-0,35	0,35	1,00	0,21	0,10	0,45	0,16	0,16	
	-0,22	-0,01	0,07	-0,21	0,10	-0,19	-0,05	0,28	-0,20	0,02	-0,20	-0,45	0,02	-0,36	0,27	-0,25	-0,15	0,17	0,10	-0,29	0,17	-0,04	0,03	-0,03	-0,28	-0,34	0,01	0,36	0,21	1,00	0,29	0,28	0,26	0,54	
	-0,07	0,40	-0,18	0,10	0,31	0,11	0,20	0,10	-0,01	0,00	-0,03	-0,07	0,28	-0,36	0,19	0,06	-0,15	0,36	-0,08	-0,01	0,20	0,35	0,26	0,36	-0,35	0,15	0,08	0,38	0,10	0,29	1,00	0,39	0,43	0,34	
	0,03	0,15	-0,45	-0,12	0,28	-0,10	0,25	0,09	-0,03	0,27	-0,27	-0,45	0,27	-0,01	0,35	-0,05	0,15	0,02	0,03	0,26	0,20	0,21	-0,12	0,05	-0,23	-0,07	-0,15	0,36	0,45	0,28	0,39	1,00	0,16	0,42	
	0,05	0,09	-0,16	0,01	-0,15	0,23	-0,13	0,07	-0,22	0,25	-0,04	-0,13	0,03	-0,25	-0,17	0,06	-0,13	0,12	0,10	-0,14	0,19	0,41	-0,03	0,17	-0,06	0,03	-0,13	0,29	0,16	0,26	0,43	0,16	1,00	0,37	
	-0,12	-0,11	-0,08	0,09	-0,07	-0,01	-0,05	0,24	-0,08	0,06	0,06	-0,13	0,09	-0,27	0,16	0,04	-0,09	0,32	0,02	-0,09	0,18	0,19	-0,04	0,01	-0,10	-0,44	-0,02	0,26	0,16	0,54	0,34	0,42	0,37	1,00	
	2	3	2	2	2	1	2	0	2	2	5	2	1	2	3	0	1	2	2	3	1	2	1	2	1	3	0	4	3	3	7	6	3	3	
	2	1	0	2	2	1	1	0	2	2	2	0	1	1	0	1	1	0	3	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	
	6	5	2	9	9	3	4	0	6	9	12	2	3	4	9	2	3	2	8	3	3	4	3	4	1	3	0	6	5	5	7	6	3	5	
	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	2	0	2	1	0	0	0	2	2	0	0	1	0	0	2	0	0	1	2	1	2	0	0	1	
	0	0	0	0	0	1	0																												

I группа студенты-очники

	1-я группа																																		
	АМИ													Моросанова							Ильина			Реан и Якунин											
	Подвижность	Настойчивость	Увлеченность	Гордость за свою продуктивность	Отсутствие страхов	Стремление к соперничеству	Постановка целей	Интернальность	Предпочтение трудных заданий	Уверенность в успехе	Стремление к избеганию неудачи	Обязательность	Доминантность	Стремление к обучению	Независимость	Самоконтроль	Статусная ориентация	Шкала планирования	Шкала моделирования	Шкала программирования	Шкала оценки результатов	Шкала гибкости	Шкала самостоятельности	Шкала общего уровня саморегуляции	Приобретение знаний	Овладение профессией	Получение диплома	Коммуникативные мотивы	Мотивы избегания	Мотивы престижа	Профессиональные мотивы	Мотивы творческой самореализации	Учебно-познавательные мотивы	Социальные мотивы	
АМИ	Подвижность	1,00	0,72	0,05	-0,19	0,70	-0,20	0,40	0,68	0,55	0,47	0,11	0,13	0,15	0,41	0,49	0,57	-0,04	0,16	0,43	0,34	0,36	0,57	-0,06	0,48	0,33	0,50	0,22	0,05	-0,23	-0,05	0,23	0,26	0,40	0,13
	Настойчивость	0,72	1,00	-0,01	-0,27	0,78	-0,42	0,22	0,68	0,58	0,53	0,05	0,11	-0,04	0,25	0,38	0,35	-0,10	0,10	0,36	0,36	0,25	0,20	0,01	0,33	0,09	0,35	0,17	-0,12	-0,06	-0,08	0,22	0,03	0,27	0,00
	Увлеченность	0,05	-0,01	1,00	0,43	0,00	0,32	0,30	0,04	0,33	0,11	0,43	0,58	0,29	0,11	0,17	0,02	0,37	0,19	-0,28	0,24	0,20	0,16	-0,27	0,19	0,04	0,23	0,41	0,40	0,28	0,34	0,55	0,37	0,26	0,24
	Гордость за свою продуктивность	-0,19	-0,27	0,43	1,00	-0,35	0,55	0,54	-0,16	0,14	0,09	0,65	0,60	0,37	0,20	0,13	-0,15	0,68	0,56	-0,10	-0,11	0,32	-0,21	0,14	0,19	0,15	0,13	0,24	0,44	0,17	0,39	0,37	0,23	0,17	0,43
	Отсутствие страхов	0,70	0,78	0,00	-0,35	1,00	-0,45	0,25	0,60	0,66	0,58	0,01	0,17	0,06	0,39	0,42	0,50	-0,33	-0,14	0,40	0,30	0,41	0,40	-0,19	0,32	-0,01	0,33	0,15	-0,06	-0,17	-0,16	0,08	0,13	0,24	-0,12
	Стремление к соперничеству	-0,20	-0,42	0,32	0,55	-0,45	1,00	0,31	-0,23	-0,13	0,00	0,14	0,40	0,46	0,00	-0,11	-0,14	0,70	0,49	-0,02	0,24	-0,02	-0,02	0,02	0,23	0,22	0,12	0,00	0,34	0,04	0,24	0,18	0,08	0,09	0,26
	Постановка целей	0,40	0,22	0,30	0,54	0,25	0,31	1,00	0,36	0,71	0,48	0,70	0,62	0,30	0,56	0,57	0,18	0,44	0,56	0,24	0,32	0,44	0,23	0,23	0,65	0,58	0,60	0,25	0,71	0,15	0,51	0,59	0,25	0,66	0,42
	Интернальность	0,68	0,68	0,04	-0,16	0,60	-0,23	0,36	1,00	0,52	0,37	0,13	0,07	0,04	0,26	0,55	0,53	-0,09	0,08	0,43	0,39	0,37	0,36	0,05	0,43	0,32	0,11	0,05	0,01	-0,32	-0,16	0,20	0,05	0,28	0,00
	Предпочтение трудных заданий	0,55	0,58	0,33	0,14	0,66	-0,13	0,71	0,52	1,00	0,53	0,51	0,48	0,01	0,45	0,53	0,22	0,02	0,22	0,22	0,42	0,32	0,19	0,03	0,49	0,29	0,54	0,46	0,47	0,17	0,36	0,46	0,25	0,60	0,27
	Уверенность в успехе	0,47	0,53	0,11	0,09	0,58	0,00	0,48	0,37	0,53	1,00	0,25	0,45	0,50	0,23	0,42	0,48	0,33	0,27	0,65	0,21	0,49	0,28	0,02	0,56	0,28	0,52	0,20	0,18	-0,01	0,22	0,46	0,15	0,37	0,15
	Стремление к избеганию неудачи	0,11	0,05	0,43	0,65	0,01	0,14	0,70	0,13	0,51	0,25	1,00	0,56	0,07	0,47	0,35	-0,04	0,38	0,47	0,07	0,22	0,40	0,01	0,12	0,45	0,33	0,35	0,27	0,63	0,30	0,52	0,61	0,28	0,63	0,52
	Обязательность	0,13	0,11	0,58	0,60	0,17	0,40	0,62	0,07	0,48	0,45	0,56	1,00	0,42	0,19	0,35	0,07	0,50	0,50	0,04	0,33	0,38	0,04	0,04	0,45	0,15	0,35	0,40	0,37	0,14	0,41	0,56	0,25	0,27	0,35
	Доминантность	0,15	-0,04	0,29	0,37	0,06	0,46	0,30	0,04	0,01	0,50	0,07	0,42	1,00	0,19	0,35	0,29	0,50	0,13	0,30	-0,04	0,33	0,32	-0,23	0,19	0,11	0,37	0,09	0,18	-0,18	0,14	0,34	0,33	0,08	0,13
	Стремление к обучению	0,41	0,25	0,11	0,20	0,39	0,00	0,56	0,26	0,45	0,23	0,47	0,19	0,19	1,00	0,50	0,35	-0,06	0,20	0,14	0,22	0,52	0,39	-0,31	0,36	0,24	0,53	0,13	0,52	-0,02	0,24	0,37	0,43	0,60	0,33
	Независимость	0,49	0,38	0,17	0,13	0,42	-0,11	0,57	0,55	0,53	0,42	0,35	0,35	0,35	0,50	1,00	0,48	0,05	0,32	0,32	0,14	0,45	0,43	0,10	0,53	0,21	0,46	0,34	0,18	-0,21	0,06	0,52	0,09	0,29	0,14
	Самоконтроль	0,57	0,35	0,02	-0,15	0,50	-0,14	0,18	0,53	0,22	0,48	-0,04	0,07	0,29	0,35	0,48	1,00	-0,02	0,17	0,63	0,20	0,64	0,60	-0,28	0,52	0,17	0,15	0,18	-0,10	-0,43	-0,23	0,19	0,19	0,08	-0,13
	Статусная ориентация	-0,04	-0,10	0,37	0,68	-0,33	0,70	0,44	-0,09	0,02	0,33	0,38	0,50	0,50	-0,06	0,05	-0,02	1,00	0,66	0,12	0,02	0,14	-0,05	0,22	0,34	0,42	0,19	0,13	0,38	0,28	0,43	0,38	0,08	0,21	0,33
Моросанова	Шкала планирования	0,16	0,10	0,19	0,56	-0,14	0,49	0,56	0,08	0,22	0,27	0,47	0,50	0,13	0,20	0,32	0,17	0,66	1,00	0,27	0,35	0,31	-0,02	0,33	0,70	0,24	0,24	0,39	0,30	0,05	0,34	0,43	-0,02	0,20	0,31
	Шкала моделирования	0,43	0,36	-0,28	-0,10	0,40	-0,02	0,24	0,43	0,22	0,65	0,07	0,04	0,30	0,14	0,32	0,63	0,12	0,27	1,00	0,27	0,48	0,27	0,08	0,64	0,27	0,28	0,06	-0,06	-0,35	-0,02	0,16	0,09	0,22	0,15
	Шкала программирования	0,34	0,36	0,24	-0,11	0,30	0,24	0,32	0,39	0,42	0,21	0,22	0,33	-0,04	0,22	0,14	0,20	0,02	0,35	0,27	1,00	0,17	0,29	0,00	0,64	0,16	0,28	0,20	0,18	-0,10	0,12	0,23	0,19	0,31	0,13
	Шкала оценки результатов	0,36	0,25	0,20	0,32	0,41	-0,02	0,44	0,37	0,32	0,49	0,40	0,38	0,33	0,52	0,45	0,64	0,14	0,31	0,48	0,17	1,00	0,42	0,01	0,58	0,16	0,23	0,21	0,18	-0,34	-0,06	0,38	0,36	0,22	0,12
	Шкала гибкости	0,57	0,20	0,16	-0,21	0,40	-0,02	0,23	0,36	0,19	0,28	0,01	0,04	0,32	0,39	0,43	0,60	-0,05	-0,02	0,27	0,29	0,42	1,00	-0,13	0,47	0,24	0,45	0,20	0,04	-0,39	-0,23	0,21	0,12	0,17	-0,11
	Шкала самостоятельности	-0,06	0,01	-0,27	0,14	-0,19	0,02	0,23	0,05	0,03	0,02	0,12	0,04	-0,23	-0,31	0,10	-0,28	0,22	0,33	0,08	0,00	0,01	-0,13	1,00	0,30	0,23	0,03	-0,04	-0,05	-0,06	-0,03	0,06	-0,35	-0,05	0,17
	Шкала общего уровня саморегуляции	0,48	0,33	0,19	0,19	0,32	0,23	0,65	0,43	0,49	0,56	0,45	0,45	0,19	0,36	0,53	0,52	0,34	0,70	0,64	0,64	0,58	0,47	0,30	1,00	0,41	0,50	0,37	0,27	-0,20	0,19	0,45	0,11	0,40	0,26
Ильина	Приобретение знаний	0,33	0,09	0,04	0,15	-0,01	0,22	0,58	0,32	0,29	0,28	0,33	0,15	0,11	0,24	0,21	0,17	0,42	0,24	0,27	0,16	0,16	0,24	0,23	0,41	1,00	0,42	-0,20	0,52	0,38	0,44	0,25	0,20	0,63	0,34
	Овладение профессией	0,50	0,35	0,23	0,13	0,33	0,12	0,60	0,11	0,54	0,52	0,35	0,35	0,37	0,53	0,46	0,15	0,19	0,24	0,28	0,28	0,23	0,45	0,03	0,50	0,42	1,00	0,31	0,58	0,17	0,37	0,52	0,22	0,59	0,40
	Получение диплома	0,22	0,17	0,41	0,24	0,15	0,00	0,25	0,05	0,46	0,20	0,27	0,40	0,09	0,13	0,34	0,18	0,13	0,39	0,06	0,20	0,21	0,20	-0,04	0,37	-0,20	0,31	1,00	0,10	-0,02	0,17	0,42	0,10	0,08	0,15
Реан и Якунин	Коммуникативные мотивы	0,05	-0,12	0,40	0,44	-0,06	0,34	0,71	-0,01	0,47	0,18	0,63	0,37	0,18	0,52	0,18	-0,10	0,38	0,30	-0,06	0,18	0,18	0,04	-0,05	0,27	0,52	0,38	0,10	1,00	0,56	0,82	0,55	0,51	0,75	0,54
	Мотивы избегания	-0,23	-0,06	0,28	0,17	-0,27	0,04	0,15	-0,32	0,17	-0,01	0,30	0,14	-0,18	-0,02	-0,21	-0,43	0,28	0,05	-0,35	-0,10	-0,34	-0,39	-0,06	-0,20	0,38	0,17	-0,02	0,56	1,00	0,78	0,24	0,24	0,44	0,30
	Мотивы престижа	-0,05	-0,08	0,34	0,39	-0,16	0,24	0,51	-0,16	0,36	0,22	0,52	0,41	0,14	0,24	0,06	-0,23	0,43	0,34	-0,02	0,12	-0,06	-0,23	-0,03	0,19	0,44	0,37	0,17	0,82	0,78	1,00	0,44	0,50	0,61	0,55
	Профессиональные мотивы	0,23	0,22	0,55	0,37	0,08	0,18	0,59	0,20	0,46	0,46	0,61	0,56	0,34	0,37	0,52	0,19	0,38	0,43	0,16	0,23	0,38	0,21	0,06	0,45	0,22	0,52	0,42	0,55	0,24	0,44	1,00	0,27	0,58	0,56
	Мотивы творческой самореализации	0,26	0,03	0,37	0,23	0,13	0,08	0,25	0,05	0,25	0,15	0,28	0,25	0,33	0,43	0,09	0,19	0,08	-0,02	0,09	0,19	0,36	0,12	-0,35	0,11	0,20	0,22	0,10	0,51	0,24	0,50	0,27	1,00	0,48	0,50
	Учебно-познавательные мотивы	0,40	0,27	0,26	0,17	0,24	0,09	0,66	0,28	0,60	0,37	0,63																							

2 группа студенты-заочники

		АМІ																Моросанова						Ильина			Реан и Якунин									
2-я группа		Подвижность	Настойчивость	Увлеченность	Гордость за свою продуктивность	Отсутствие страхов	Стремление к соперничеству	Постановка целей	Интернальность	Предпочтение трудных заданий	Уверенность в успехе	Стремление к избеганию неудачи	Обязательность	Доминантность	Стремление к обучению	Независимость	Самоконтроль	Стаусная ориентация	Шкала планирования	Шкала моделирования	Шкала программирования	Шкала оценки результатов	Шкала гибкости	Шкала самостоятельности	Шкала общего уровня саморегуляции	Приобретение знаний	Овладение профессией	Получение диплома	Коммуникативные мотивы	Мотивы избегания	Мотивы престижа	Профессиональные мотивы	Мотивы творческой самореализации	Учебно-познавательные мотивы	Социальные мотивы	
АМІ	Подвижность	1,00	0,53	0,44	0,14	0,70	0,45	0,37	0,30	0,66	0,68	-0,03	0,52	0,49	0,63	0,51	0,28	0,35	0,46	0,22	0,29	0,63	0,69	0,09	0,71	0,45	-0,19	-0,18	0,18	-0,26	0,12	0,34	0,22	0,27	-0,05	
	Настойчивость	0,53	1,00	-0,01	0,12	0,50	0,47	0,23	0,45	0,51	0,22	-0,09	0,41	0,41	0,45	0,59	0,48	0,38	0,13	0,27	0,28	0,35	0,47	-0,19	0,34	0,46	-0,12	0,21	0,03	-0,26	0,02	0,45	0,28	0,25	0,05	
	Увлеченность	0,44	-0,01	1,00	0,50	-0,12	0,24	0,37	-0,03	0,58	0,66	0,45	0,32	0,29	0,36	0,04	0,03	0,34	0,18	-0,17	0,25	0,23	0,19	0,16	0,25	0,11	-0,14	-0,25	0,33	0,09	0,25	-0,03	-0,10	-0,05	0,06	
	Гордость за свою продуктивность	0,14	0,12	0,50	1,00	-0,23	0,54	0,46	0,07	0,20	0,43	0,52	0,39	0,27	0,21	-0,11	0,12	0,65	0,22	-0,34	0,03	-0,13	-0,15	-0,04	-0,06	-0,04	-0,18	0,05	0,15	0,02	0,25	0,11	0,03	0,28	-0,22	0,32
	Отсутствие страхов	0,70	0,50	-0,12	-0,23	1,00	0,18	-0,03	0,43	0,40	0,23	-0,49	0,15	0,30	0,52	0,55	0,42	0,07	0,15	0,50	0,10	0,54	0,69	-0,02	0,60	0,42	0,04	0,03	0,06	-0,50	-0,04	0,31	0,28	0,24	-0,14	
	Стремление к соперничеству	0,45	0,47	0,24	0,54	0,18	1,00	0,54	0,06	0,26	0,39	0,28	0,55	0,48	0,40	0,04	0,10	0,83	0,44	-0,17	0,27	0,22	0,38	0,06	0,31	0,28	-0,08	0,20	0,18	0,10	0,14	0,46	0,29	0,16	0,41	
	Постановка целей	0,37	0,23	0,37	0,46	-0,03	0,54	1,00	-0,11	0,18	0,57	0,23	0,60	0,46	0,52	-0,07	0,19	0,61	0,33	-0,17	0,56	0,29	0,12	0,06	0,34	0,38	-0,05	0,16	0,49	0,15	0,42	0,59	0,47	0,42	0,38	
	Интернальность	0,30	0,45	-0,03	0,07	0,43	0,06	-0,11	1,00	0,25	-0,07	-0,36	-0,14	0,00	0,07	0,25	0,32	0,07	0,20	0,39	-0,09	0,30	0,21	-0,05	0,27	0,20	0,00	-0,18	-0,22	-0,49	-0,24	0,15	0,04	-0,02	-0,19	
	Предпочтение трудных заданий	0,66	0,51	0,58	0,20	0,40	0,26	0,18	0,25	1,00	0,48	0,24	0,28	0,38	0,64	0,42	0,33	0,07	-0,04	0,13	0,06	0,29	0,42	-0,14	0,28	0,25	-0,33	-0,06	0,24	-0,28	0,02	-0,04	-0,13	-0,01	-0,16	
	Уверенность в успехе	0,68	0,22	0,66	0,43	0,23	0,39	0,57	-0,07	0,48	1,00	0,33	0,59	0,69	0,55	0,31	0,18	0,46	0,32	-0,10	0,45	0,46	0,36	0,17	0,55	0,31	-0,25	-0,26	0,53	0,13	0,34	0,39	0,23	0,32	0,24	
	Стремление к избеганию неудачи	-0,03	-0,09	0,45	0,52	-0,49	0,28	0,23	-0,36	0,24	0,33	1,00	0,40	0,05	0,11	-0,24	-0,14	0,25	0,09	-0,50	-0,02	-0,21	-0,28	0,00	-0,17	-0,17	-0,13	-0,19	0,13	0,54	0,21	-0,17	-0,09	-0,18	0,03	
	Обязательность	0,52	0,41	0,32	0,39	0,15	0,55	0,60	-0,14	0,28	0,59	0,40	1,00	0,46	0,50	0,17	0,18	0,53	0,42	-0,25	0,49	0,31	0,36	0,08	0,46	0,36	-0,01	0,00	0,10	0,06	0,35	0,38	0,41	0,22	-0,02	
	Доминантность	0,49	0,41	0,29	0,27	0,30	0,48	0,46	0,00	0,38	0,69	0,05	0,46	1,00	0,50	0,47	0,25	0,52	0,11	0,00	0,33	0,49	0,33	-0,10	0,41	0,28	-0,15	0,11	0,44	-0,01	0,12	0,55	0,32	0,41	0,22	
	Стремление к обучению	0,63	0,45	0,36	0,21	0,52	0,40	0,52	0,07	0,64	0,55	0,11	0,50	1,00	0,37	0,44	0,36	0,00	0,10	0,32	0,37	0,41	-0,22	0,39	0,49	-0,07	0,13	0,38	-0,26	0,14	0,44	0,28	0,37	-0,22	0,03	
	Независимость	0,51	0,59	0,04	-0,11	0,55	0,04	-0,07	0,25	0,42	0,31	-0,24	0,17	0,47	0,37	1,00	0,51	0,05	0,07	0,32	0,16	0,20	0,34	-0,13	0,28	0,45	-0,13	0,22	0,05	-0,47	-0,17	0,33	0,04	0,23	-0,09	
	Самоконтроль	0,28	0,48	0,03	0,12	0,42	0,10	0,19	0,32	0,33	0,18	-0,14	0,18	0,25	0,44	0,51	1,00	0,23	0,11	0,33	0,28	0,24	0,25	-0,01	0,36	0,59	0,00	0,27	0,16	-0,31	0,18	0,41	0,27	0,30	0,03	
Стаусная ориентация	0,35	0,38	0,34	0,65	0,07	0,83	0,61	0,07	0,25	0,46	0,25	0,53	0,52	0,36	0,05	0,23	1,00	0,50	-0,27	0,33	0,06	0,26	0,18	0,22	0,24	-0,21	0,20	0,17	0,11	0,19	0,37	0,27	-0,02	0,40		
Моросанова	Шкала планирования	0,46	0,13	0,18	0,22	0,15	0,44	0,33	0,20	-0,04	0,32	0,09	0,42	0,11	0,00	0,07	0,11	0,50	1,00	-0,03	0,22	0,25	0,34	0,46	0,52	0,30	-0,11	-0,14	-0,11	0,12	0,20	0,36	0,30	0,10	0,21	
	Шкала моделирования	0,22	0,27	-0,17	-0,34	0,50	-0,17	-0,17	0,39	0,13	-0,10	-0,50	-0,25	0,00	0,10	0,32	0,33	-0,27	-0,03	1,00	-0,01	0,30	0,31	-0,03	0,37	0,43	0,33	0,06	-0,05	-0,34	-0,21	0,23	0,03	0,12	-0,17	
	Шкала программирования	0,29	0,28	0,25	0,03	0,10	0,27	0,56	-0,09	0,06	0,45	-0,02	0,49	0,33	0,32	0,16	0,28	0,33	0,22	-0,01	1,00	0,39	0,51	0,39	0,61	0,37	0,12	-0,06	0,43	0,02	0,42	0,55	0,51	0,49	0,18	
	Шкала оценки результатов	0,63	0,35	0,23	-0,13	0,54	0,22	0,29	0,30	0,29	0,46	-0,21	0,31	0,49	0,37	0,20	0,24	0,06	0,25	0,30	0,39	1,00	0,57	0,07	0,79	0,31	0,19	-0,27	0,31	-0,11	0,23	0,53	0,50	0,64	0,04	
	Шкала гибкости	0,69	0,47	0,19	-0,15	0,69	0,38	0,12	0,21	0,42	0,36	-0,28	0,36	0,33	0,41	0,34	0,25	0,26	0,34	0,31	0,51	0,57	1,00	0,35	0,77	0,39	0,06	-0,10	0,15	-0,25	0,14	0,32	0,40	0,26	-0,06	
Шкала самостоятельности	0,09	-0,19	0,16	-0,04	-0,02	0,06	0,06	-0,05	-0,14	0,17	0,00	0,08	-0,10	-0,22	-0,13	-0,01	0,18	0,46	-0,03	0,39	0,07	0,35	1,00	0,44	-0,13	0,21	-0,31	-0,09	0,07	0,01	0,05	0,02	-0,02	0,08		
Шкала общего уровня саморегуляции	0,71	0,34	0,25	-0,06	0,60	0,31	0,34	0,27	0,28	0,55	-0,17	0,46	0,41	0,39	0,28	0,36	0,22	0,52	0,37	0,61	0,79	0,77	0,44	1,00	0,46	0,12	-0,28	0,22	-0,10	0,29	0,49	0,47	0,50	0,00		
Ильина	Приобретение знаний	0,45	0,46	0,11	-0,04	0,42	0,28	0,38	0,20	0,25	0,31	-0,17	0,36	0,28	0,49	0,45	0,59	0,24	0,30	0,43	0,37	0,31	0,39	-0,13	0,46	1,00	0,09	0,25	0,26	-0,27	0,23	0,58	0,44	0,45	0,08	
	Овладение профессией	-0,19	-0,12	-0,14	-0,18	0,04	-0,08	-0,05	0,00	-0,33	-0,25	-0,13	-0,01	-0,15	-0,07	-0,13	0,00	-0,21	-0,11	0,33	0,12	0,19	0,06	0,21	0,12	0,09	1,00	0,10	-0,06	-0,11	-0,13	0,35	0,29	0,17	-0,11	
	Получение диплома	-0,18	0,21	-0,25	0,05	0,03	0,20	0,16	-0,18	-0,06	-0,26	-0,19	0,00	0,11	0,13	0,22	0,27	0,20	-0,14	0,06	-0,06	-0,27	-0,10	-0,31	-0,28	0,25	0,10	1,00	0,11	-0,11	0,12	0,22	0,14	0,06	0,31	
Реан и Якунин	Коммуникативные мотивы	0,18	0,03	0,33	0,15	0,06	0,18	0,49	-0,22	0,24	0,53	0,13	0,10	0,44	0,38	0,05	0,16	0,17	-0,11	-0,05	0,43	0,31	0,15	-0,09	0,22	0,26	-0,06	0,11	1,00	0,19	0,57	0,46	0,37	0,61	0,62	
	Мотивы избегания	-0,26	-0,26	0,09	0,26	-0,50	0,10	0,15	-0,49	-0,28	0,13	0,54	0,06	-0,01	-0,26	-0,47	-0,31	0,11	0,12	-0,34	0,02	-0,11	-0,25	0,07	-0,10	-0,27	-0,11	-0,11	0,19	1,00	0,45	-0,11	0,10	-0,03	0,35	
	Мотивы престижа	0,12	0,02	0,25	0,25	-0,04	0,14	0,42	-0,24	0,02	0,34	0,21	0,35	0,12	0,14	-0,17	0,18	0,19	0,20	-0,21	0,42	0,23	0,14	0,01	0,29	0,23	-0,13	0,12	0,57	0,45	1,00	0,17	0,55	0,39	0,40	
	Профессиональные мотивы	0,34	0,45	-0,03	0,11	0,32	0,46	0,59	-0,15	-0,04	0,39	-0,17	0,38	0,55	0,44	0,33	0,41	0,37	0,26	0,23	0,55	0,53	0,32	0,05	0,49	0,58	0,35	0,22	0,46	-0,11	0,17	1,00	0,69	0,74	0,43	
	Мотивы творческой самореализации	0,22	0,28	-0,10	0,03	0,28	0,29	0,47	0,04	-0,13	0,23	-0,09	0,41	0,32	0,28	0,04	0,27	0,27	0,30	0,03																

3 группа студенты-дистанционники

		АМИ													Моросанова						Ильина			Реан и Якунин												
3-я группа		Подвижность	Настойчивость	Увлеченность	Гордость за свою продуктивность	Отсутствие страхов	Стремление к соперничеству	Постановка целей	Интернальность	Предпочтение трудных заданий	Уверенность в успехе	Стремление к избеганию неудачи	Обязательность	Доминантность	Стремление к обучению	Независимость	Самоконтроль	Статусная ориентация	Шкала планирования	Шкала моделирования	Шкала программирования	Шкала оценки результатов	Шкала гибкости	Шкала самостоятельности	Шкала общего уровня саморегуляции	Приобретение знаний	Овладение профессией	Получение диплома	Коммуникативные мотивы	Мотивы избегания	Мотивы престижа	Профессиональные мотивы	Мотивы творческой самореализации	Учебно-познавательные мотивы	Социальные мотивы	
АМИ	Подвижность	1,00	0,02	0,10	0,22	0,48	0,34	0,13	-0,09	0,27	0,20	-0,03	-0,18	0,00	0,17	0,07	0,27	0,43	-0,04	-0,05	0,05	-0,03	0,47	0,07	-0,03	0,42	-0,03	0,15	-0,21	0,05	-0,22	-0,07	0,03	0,05	-0,12	
	Настойчивость	0,02	1,00	-0,23	-0,01	0,28	-0,02	0,45	0,23	0,19	-0,01	-0,09	-0,25	-0,10	-0,14	0,02	0,00	0,06	0,13	0,18	0,13	0,06	-0,07	0,50	0,14	-0,23	0,36	-0,14	-0,01	-0,08	-0,01	0,40	0,15	0,09	-0,11	
	Увлеченность	0,10	-0,23	1,00	0,18	0,09	-0,09	-0,02	0,14	0,34	0,22	0,36	-0,01	0,04	-0,13	0,04	0,06	-0,06	0,23	-0,16	-0,14	-0,28	-0,11	-0,34	0,04	0,30	-0,32	0,10	-0,01	0,01	0,07	-0,18	-0,45	-0,16	-0,08	
	Гордость за свою продуктивность	0,22	-0,01	0,18	1,00	-0,05	0,41	0,27	-0,18	0,24	0,11	0,64	0,18	0,49	0,47	-0,15	0,33	0,26	0,25	-0,14	-0,30	-0,14	0,02	-0,20	-0,25	0,07	-0,37	0,05	-0,13	-0,02	0,20	-0,21	0,10	-0,12	0,01	0,09
	Отсутствие страхов	0,48	0,28	0,09	-0,05	1,00	-0,03	0,22	0,32	0,46	0,37	-0,15	-0,29	-0,08	-0,07	0,67	0,23	0,11	0,21	-0,07	0,23	-0,01	0,37	0,08	0,05	-0,02	0,15	0,09	0,13	0,24	0,10	0,31	0,28	-0,15	0,07	
	Стремление к соперничеству	0,34	-0,02	-0,09	0,41	-0,03	1,00	-0,03	-0,23	-0,22	0,07	0,18	0,15	0,23	0,04	-0,12	0,24	0,14	-0,24	-0,34	0,01	-0,26	0,14	0,21	0,16	0,02	-0,09	0,24	-0,48	-0,13	-0,19	0,11	-0,10	0,23	-0,01	
	Постановка целей	0,13	0,45	-0,02	0,27	0,22	-0,03	1,00	0,32	0,22	0,22	0,14	-0,23	0,32	0,00	0,10	-0,01	0,51	0,36	0,27	0,02	0,07	0,00	-0,03	-0,02	0,13	-0,14	0,01	-0,08	0,01	-0,05	0,20	0,25	-0,13	-0,05	
	Интернальность	-0,09	0,23	0,14	-0,18	0,32	-0,23	0,32	1,00	0,30	-0,14	-0,08	-0,22	-0,22	-0,34	0,27	0,18	-0,14	0,29	0,29	0,15	0,06	0,15	0,02	0,13	0,07	-0,10	0,09	0,32	0,21	0,28	0,10	0,09	0,07	0,24	
	Предпочтение трудных заданий	0,27	0,19	0,34	0,24	0,46	-0,22	0,22	0,30	1,00	0,54	0,43	-0,22	-0,02	0,18	0,44	0,33	0,13	0,27	-0,20	0,11	-0,03	0,07	-0,14	-0,28	0,10	-0,08	0,16	0,20	-0,05	-0,20	-0,10	-0,03	-0,22	-0,08	
	Уверенность в успехе	0,20	-0,01	0,22	0,11	0,37	0,07	0,22	-0,14	0,54	1,00	0,37	-0,25	0,32	0,12	0,64	0,19	0,30	0,03	-0,47	0,18	-0,30	0,00	-0,23	-0,32	0,09	-0,11	0,11	-0,06	0,07	0,02	0,00	0,27	-0,25	0,06	
	Стремление к избеганию неудачи	-0,03	-0,09	0,36	0,64	-0,15	0,18	0,14	-0,08	0,43	0,37	1,00	0,15	0,36	0,20	-0,04	0,19	0,13	0,24	-0,13	-0,36	-0,16	-0,10	-0,24	-0,50	0,09	-0,24	-0,05	-0,13	-0,48	-0,20	-0,03	-0,27	-0,04	0,06	
	Обязательность	-0,18	-0,25	-0,01	0,18	-0,29	0,15	-0,23	-0,22	-0,22	-0,25	0,15	1,00	0,14	0,15	-0,28	0,35	-0,21	0,06	-0,26	-0,10	-0,29	-0,02	0,05	0,06	0,14	0,29	0,14	-0,32	-0,32	-0,45	-0,07	-0,45	-0,13	-0,13	
	Доминантность	0,00	-0,10	0,04	0,49	-0,08	0,23	0,32	-0,22	-0,02	0,32	0,36	0,14	1,00	0,16	0,19	0,15	0,31	0,14	-0,21	-0,21	-0,24	0,19	-0,14	-0,26	0,04	-0,20	0,16	-0,04	-0,15	0,02	0,28	0,27	0,03	0,09	
	Стремление к обучению	0,17	-0,14	-0,13	0,47	-0,07	0,04	0,00	-0,34	0,18	0,12	0,20	0,15	0,16	1,00	0,05	0,28	0,14	0,05	-0,15	-0,01	-0,18	-0,12	-0,32	-0,32	0,13	0,10	-0,14	-0,10	-0,14	-0,36	-0,28	-0,01	-0,25	-0,27	
	Независимость	0,07	0,02	0,04	-0,15	0,67	-0,12	0,10	0,27	0,44	0,64	-0,04	-0,28	0,19	-0,05	1,00	0,28	-0,07	0,22	-0,38	0,38	-0,29	0,27	0,03	-0,15	-0,08	-0,06	0,24	0,21	0,21	0,27	0,19	0,35	-0,17	0,16	
Самоконтроль	0,27	0,00	0,06	0,33	0,23	0,24	-0,01	0,18	0,33	0,19	0,19	0,35	0,15	0,28	0,28	1,00	-0,09	0,25	-0,47	0,24	-0,32	0,17	0,03	-0,19	0,29	0,12	0,29	0,08	-0,13	-0,25	0,06	-0,05	0,06	0,04		
Статусная ориентация	0,43	0,06	-0,06	0,26	0,11	0,14	0,51	-0,14	0,13	0,30	0,13	-0,21	0,31	0,14	-0,07	-0,09	1,00	-0,08	0,26	-0,30	0,31	0,06	-0,06	-0,26	0,18	-0,26	0,06	-0,17	-0,05	-0,15	-0,15	0,15	-0,13	-0,09		
Моросанова	Шкала планирования	-0,04	0,13	0,23	0,25	0,21	-0,24	0,36	0,29	0,27	0,03	0,24	0,06	0,14	0,05	0,22	0,25	-0,08	1,00	0,06	-0,06	-0,09	0,22	-0,03	0,02	0,15	-0,17	0,19	-0,24	0,17	0,36	0,02	0,12	0,32		
	Шкала моделирования	-0,05	0,18	-0,16	-0,14	-0,07	-0,34	0,27	0,29	-0,20	-0,47	-0,13	-0,26	-0,21	-0,15	-0,38	-0,47	0,26	0,06	1,00	-0,38	0,48	-0,03	0,05	0,01	0,03	0,07	-0,33	0,09	0,00	0,10	-0,08	0,03	0,10	0,02	
	Шкала программирования	0,05	0,13	-0,14	-0,30	0,23	0,01	0,02	0,15	0,11	0,18	-0,36	-0,10	-0,21	-0,01	0,38	0,24	-0,30	-0,06	-0,38	1,00	-0,31	0,24	0,12	0,32	0,30	0,20	0,07	-0,05	0,31	-0,29	-0,01	0,26	-0,14	-0,09	
	Шкала оценки результатов	-0,03	0,06	-0,28	-0,14	-0,01	-0,26	0,07	0,06	-0,03	-0,30	-0,16	-0,29	-0,24	-0,18	-0,29	-0,32	0,31	-0,09	0,48	-0,31	1,00	-0,02	0,03	0,01	-0,19	-0,07	-0,17	0,44	0,00	0,17	0,20	0,20	0,19	0,18	
	Шкала гибкости	0,47	-0,07	-0,11	-0,02	0,37	0,14	0,00	0,15	0,07	0,00	-0,10	-0,02	0,19	-0,12	0,27	0,17	0,06	0,22	-0,03	0,24	-0,02	1,00	0,01	0,11	0,34	0,07	0,21	0,15	0,12	-0,04	0,35	0,21	0,41	-0,19	
Ильина	Шкала самостоятельности	0,07	0,50	-0,34	-0,20	0,08	0,21	-0,03	0,02	-0,14	-0,23	0,05	-0,14	-0,32	0,03	0,03	-0,06	-0,03	0,05	0,12	0,03	0,01	1,00	0,11	-0,09	0,22	0,26	-0,32	-0,37	0,03	0,26	-0,12	-0,03	-0,04		
	Шкала общего уровня саморегуляции	-0,03	0,14	0,04	-0,25	0,05	0,16	-0,02	0,13	-0,28	-0,32	-0,50	0,06	-0,26	-0,32	-0,15	-0,19	-0,26	0,02	0,01	0,32	0,01	0,11	0,21	1,00	-0,07	0,11	0,06	-0,01	0,40	-0,03	0,36	0,05	0,17	0,01	
Реан и Якунин	Приобретение знаний	0,42	-0,23	0,30	0,07	-0,02	0,02	0,13	0,07	0,10	0,09	0,09	0,14	0,04	0,13	-0,08	0,29	0,18	0,15	0,03	0,30	-0,19	0,34	-0,09	-0,07	1,00	0,07	0,21	-0,30	-0,21	-0,28	-0,35	-0,23	-0,06	-0,10	
	Овладение профессией	-0,03	0,36	-0,32	-0,37	0,15	-0,09	-0,14	-0,10	-0,08	-0,11	-0,24	0,29	-0,20	0,01	-0,06	0,12	-0,26	-0,17	0,07	0,20	-0,07	0,07	0,22	0,11	0,07	1,00	-0,11	-0,11	-0,15	-0,34	0,15	-0,07	0,03	-0,44	
Реан и Якунин	Получение диплома	0,15	-0,14	0,10	0,05	0,09	0,24	0,01	0,09	0,16	0,11	-0,05	0,14	0,16	-0,14	0,24	0,29	0,06	0,19	-0,33	0,07	-0,17	0,21	0,26	0,06	0,21	-0,11	1,00	-0,08	-0,35	0,01	0,08	-0,15	-0,13	-0,02	
	Коммуникативные мотивы	-0,21	-0,01	-0,01	-0,13	0,13	-0,48	-0,08	0,32	0,20	-0,06	-0,13	-0,32	-0,04	-0,10	0,21	0,08	-0,17	0,19	0,09	-0,05	0,44	0,15	-0,32	-0,01	-0,30	-0,11	-0,08	1,00	0,35	0,36	0,38	0,36	0,29	0,26	
	Мотивы избегания	0,05	-0,08	0,01	-0,20	0,24	-0,13	0,01	0,21	-0,05	0,07	-0,48	-0,32	-0,15	-0,14	0,21	-0,13	-0,05	-0,24	0,00	0,31	0,00	0,12	-0,37	0,40	-0,21	-0,15	-0,35	0,35	1,00	0,21	0,10	0,45	0,16	0,16	
	Мотивы престижа	-0,22	-0,01	0,07	-0,21	0,10	-0,19	-0,05	0,28	-0,20	0,02	-0,20	-0,45	0,02	-0,36	0,27	-0,25	-0,15	0,17	0,10	-0,29	0,17	-0,04	0,03	-0,03	-0,28	-0,34	0,01	0,36	0,21	1,00	0,29	0,28	0,26	0,54	
	Профессиональные мотивы	-0,07	0,40	-0,18	0,10	0,31	0,11	0,20	0,10	-0,01	0,00	-0,03	-0,07	0,28	-0,36	0,19	0,06	-0,15	0,36	-0,10	-0,01	0,20	0,35	0,26	0,36	-0,35	0,15	0,08	0,38	0,10	0,29	1,00	0,39	0,43	0,34	
	Мотивы творческой самореализации	0,03	0,15	-0,45	-0,12	0,28	-0,10	0,25	0,09	-0,03	0,27	-0,27	-0,45	0,27	-0,01	0,35	-0,05	0,15	0,02	0,03	0,26	0,20	0,21	-0,12	0,05	-0,23	-0,07	-0,15	0,36	0,45	0,28	0,39	1,00	0,16	0,42	
Учебно-познавательные мотивы	0,05	0,09	-0,16	0,01	-0,15	0,23	-0,13	0,07	-0,22	-0,25	-0,04	-0,13	0,03	-0,25	-0,17	0,06	-0,13	0,12	0,10	-0,14	0,19	0,41	-0,03	0,17	-0,06	0,03	-0,13	0,29	0,16	0,26	0,43	0,16	1,00	0,37		
Социальные мотивы	-0,12	-0,11	-0,08	0,09	0,07	-0,01	-0,05	0,24	-0,08	0,06	0,06	-0,13	0,09	-0,27	0,16	0,04	-0,09	0,32	0,02	-0,09	0,18	0,19	-0,04	0,01	-0,10	-0,44	-0,02	0,26	0,16	0,54	0,34	0,42	0,37	1,00		

0,36 - корреляция на уровне значимости $p < 0,05$