

*На правах рукописи*

**АФАНАСЬЕВА Алла Сергеевна**

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

Специальность 19.00.07 – педагогическая психология

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

Ярославль 2018

Работа выполнена на кафедре педагогики и психологии начального обучения  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского»

**Научный руководитель:**

**Карпова Елена Викторовна**

доктор психологических наук, доцент,  
заведующая кафедрой педагогики и  
психологии начального обучения  
ФГБОУ ВО «Ярославский  
государственный педагогический  
университет им. К.Д. Ушинского»

**Официальные оппоненты:**

**Турчин Анатолий Степанович**

доктор психологических наук, доцент,  
профессор кафедры общей и  
прикладной психологии ФГКВУ ВО  
«Санкт-Петербургский военный  
институт войск национальной гвардии  
Российской Федерации»

**Каргин Михаил Иванович**

кандидат психологических наук,  
доцент, заведующий кафедрой  
специальной и прикладной  
психологии ФГБОУ ВО «Мордовский  
государственный педагогический  
институт им. М.Е. Евсевьева»

**Ведущая организация:**

ФГБОУ ВО «Владимирский  
государственный университет имени  
Александра Григорьевича и Николая  
Григорьевича Столетовых»

Защита состоится «8» июня 2018 г. в «12» часов на заседании объединенного диссертационного совета Д 999.051.02 на базе ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова», ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» по адресу: 150057, г. Ярославль, проезд Матросова, д. 9, ауд. 208.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова» по адресу: 150003, г. Ярославль, ул. Полушкина роща, д. 1а и на официальном сайте ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова»: <http://www.rd.uni-yar.ac.ru/>

Автореферат размещён на сайте ВАК РФ <http://vak.ed.gov.ru/>

Автореферат разослан «\_\_» \_\_\_\_\_ 2018 г.

Ученый секретарь  
диссертационного Совета



Маркова Елена Владимировна

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**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.

Одним из наиболее перспективных направлений реформирования и развития высшего образования является 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? Это тем более значимо, что вся практика образования, построенного на основе традиционного вузовского обучения, свидетельствует о его недостаточной эффективности в плане сформированности у студентов вузов готовности к последующему самообразованию, творческому саморазвитию, профессиональному и личностному самосовершенствованию.

Изменяются цели образования – от получения знаний к развитию личности, овладению технологиями саморазвития. В этой связи становится очевидным, что назрела потребность перехода от субъект-объектной модели управления учебной деятельностью к субъект-субъектным формам организации учебного процесса. 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.

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, осуществленному 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 однопорядковыми 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.

Мотивация учения студентов традиционной формы обучения изучена в достаточной степени. Однако влияние дистанционного обучения на учебную мотивацию 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. Рубинштейн); 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, опросник мотивации достижения – Н. Schuler, G. Thornton, A. Frintrup и R. Mueller-Hanson «Achievement Motivation Inventory (AMI)», 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, методика «Мотивация надежды на успех», разработанный А.А. Реаном. Третья группа - математико-статистические методы. 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 структурограммы (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** обеспечивалась 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 констатировать 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 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 организации 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 дистанционной 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.

### **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

**Во введении** раскрывается актуальность темы исследования, формулируются его цель, задачи, объект, предмет, гипотезы, описаны методы исследования. Формулируются основные положения, выносимые на защиту, характеризуется научная новизна, теоретическая и практическая значимость, приводятся материалы об апробации работы.

**В первой главе** «Проблема мотивации учебной деятельности в психологии» представлен обзор теоретических и эмпирических исследований по теме диссертации. 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.

**В первом параграфе** «Основные положения психологии мотивации» дана комплексная характеристика психологии мотивации. 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. 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). 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. Работы 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). Анализ отечественных исследований показывает неприемлемость дуалистического подхода в понимании влияния на развитие человека биологического и социального. Работы отечественных ученых свидетельствуют 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.

Во *втором параграфе* данной главы «Актуальные вопросы и направления разработки проблемы мотивации учебной деятельности» дается развернутая характеристика мотивации учебной деятельности.

К настоящему времени осуществлен целый ряд исследований данной проблемы, раскрывающих 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, В. Weiner и многие другие)

Несмотря на наличие огромного количества разнообразных теорий, концепций, мнения их авторов не противоречат тому, что мотивация занимает центральное место в структуре любой деятельности, 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, в том числе, и учебной, оказывает существенное влияние на ее эффективность.

К настоящему времени осуществлен целый ряд исследований данной проблемы, раскрывающий значимые закономерности и механизмы мотивации учебной деятельности. Наряду с этим 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 субъективных 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 выше анализа различных научных литературных источников об основных психологических направлениях представлений об учебной мотивации можно заключить, что проблема детерминации человеческого поведения занимает в них одно из основных мест и оказывает существенное влияние на изучение проблемы мотивации учебной деятельности. 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. На наш взгляд, их выявление и интерпретация могут способствовать определению наиболее перспективных задач и направлений дальнейшей разработки проблемы мотивации учебной деятельности.

В *третьем параграфе* данной главы «Взаимосвязь различных форм обучения и психического развития студентов» проводится теоретический анализ сложной системы детерминант поведения студентов в условиях учебной деятельности. Это 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.

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. Карнаухов, Е.В. Карпова, М.Р. Кудаев, 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. Поддяков, П.И. Пидкасистый, С.А. Пакулина, А.А. Реан, З.А. Решетова, Н.В. Самоукина, В.А. Сластенин, 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.

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), так и зарубежных (Р. Деллинг, Дж. Даниел, Д. Киган, М. Мур, О. Петере, Б. Холмберг).

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, но исследований собственно мотивационных особенностей в дистанционных условиях обучения практически нет, чем и обусловлен выбор нами этой 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 очной и заочной форм обучения.

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 актуальным задачу изучения мотивации студентов данной формы обучения.

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. 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.

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

Во **второй главе** «Методологические основы и организация процедуры исследования» дается подробная характеристика основных принципов организации исследования, его общей процедуры, конкретных методов и методик изучения учебной мотивации, саморегуляции и мотивации достижения студентов разных форм обучения, а также способов обработки и интерпретации результатов. Она носит не только методический характер, но и содержит анализ ряда методологических вопросов.

В *первом параграфе* данной главы «Методологические основы организации исследования» формулируются принципы и требования к 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.

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, лонгитюдный метод, три этапа исследования.

Во *втором параграфе* «Характеристика процедуры исследования» дается описание процесса исследования: этапы, выборка, эмпирическая база исследования.

Первый этап исследования состоял в определении различий учебной мотивации и мотивации достижения, а также саморегуляции студентов в условиях традиционного и дистанционного обучения. Второй этап – это исследование влияния изменения формы организации дистанционного обучения активизацией субъект-субъектных отношений студентов на структурную организацию их учебной мотивации. Третий этап состоит в определении структуры учебной мотивации контрольной и экспериментальной групп студентов дистанционного обучения после проведения второго этапа.

Изменения формы организации дистанционного обучения посредством активизации субъект-субъектных отношений между студентами, студентами и преподавателем проводился на втором этапе эмпирического исследования.

*Третий параграф* данной главы «Описание методик исследования». Выбор методик был продиктован целью и задачами диссертационного исследования. Для выявления специфики содержания структурной организации учебной мотивации студентов использовались методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) и методика «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной. Для проведения сравнительного анализа различий мотивации достижения и саморегуляции использовались опросник мотивации достижения – Н. Schuler, G. Thornton, A. Frintrup и R. Mueller-Hanson «Achievement

Motivation Inventory (AMI)» и методика «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой.

Для внедрения формы организации дистанционного обучения активизацией субъект-субъектных отношений между студентами; студентами и преподавателем необходимым было распределения студентов дистанционного обучения на контрольную и экспериментальную группы с помощью методики «Мотивация надежды на успех» А.А. Реана.

В *четвертом параграфе* данной главы «Методы обработки результатов» описаны методы математической статистики, которые были использованы в нашем исследовании. 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 структурограммы (коррелограммы), метод определения индексов структурной организации (А.В. Карпов).

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.

**Третья глава** «Эмпирическое исследование содержания и специфики мотивации учебной деятельности студентов различных форм обучения» посвящена описанию полученных результатов и их интерпретации.

В *первом параграфе* «Исследование влияния формы организации учебного процесса на учебную мотивацию, мотивацию достижения и саморегуляцию студентов» представлены результаты, последовательно раскрывающие влияние формы организации учебного процесса на различия мотивационной сферы (учебная мотивация и мотивация достижения) и саморегуляции студентов в условиях традиционного и дистанционного обучения.

Сравнительный анализ различий был проведен методом математической статистики по критерию Манна – Уитни. По результатам проведенного первого этапа можно сделать следующие выводы:

– Мотивация учения у студентов в системе дистанционного обучения существенно отличается от мотивации учения студентов очной и заочной форм обучения. В структуре мотивации студентов дистанционной формы обучения, 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 дистанционного обучения 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.

Во *втором параграфе* «Тип дидактической ситуации как детерминанта особенностей мотивации учебной деятельности и саморегуляции студентов» мы провели сравнительный анализ различий мотивации учебной деятельности, мотивации достижения и саморегуляции студентов по субъект-субъектному типу (очная, заочная формы обучения) и субъект-объектному типу (дистанционная форма обучения).

Для выявления взаимосвязи различных видов учебной мотивации, мотивации достижения и саморегуляции был использован метод ранговой корреляции Спирмена. Интерпретация результатов исследования 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) влияет на уровень 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 был получен следующий комплекс результатов (см. таблицу 1).

Далее был использован метод многомерного статистического анализа – критерий Краскела – Уоллиса.

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.

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.

Таблица 1

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

Студент, не находящийся под постоянной опекой, самостоятельно исследует ситуацию, программирует свою активность, контролирует ход протекающей деятельности и корректирует, в случае необходимости, полученные результаты.

На завершающем этапе исследования были построены структурограммы учебной мотивации, саморегуляции и мотивации достижения для трех исследуемых групп выборки – студентов очной, заочной и дистанционной форм обучения (см. рисунки 1, 2, 3).

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 у студентов очной формы обучения. Следовательно, наиболее специфической чертой организации мотивационного обеспечения у студентов дистанционной формы обучения 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 дистанционной формы обучения 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.

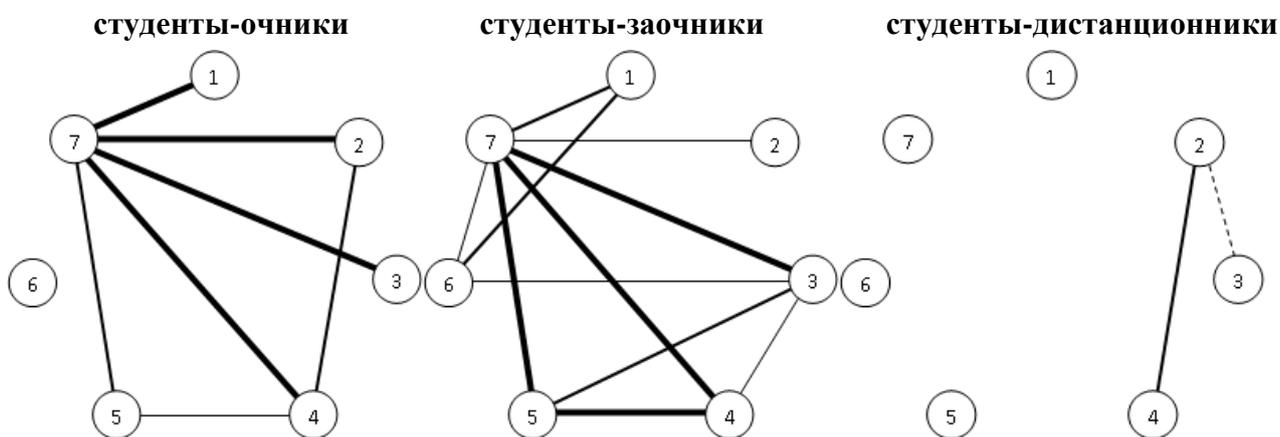


Рисунок 1. Структурограммы стилей саморегуляции по трем группам испытуемых

*Примечание:* 1-гибкость; 2-моделирование; 3-оценивание результатов; 4-самостоятельность; 5-программирование; 6-планирование; 7-общий уровень саморегуляции.

Рядом с каждым параметром указан его общий структурный «вес». 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.

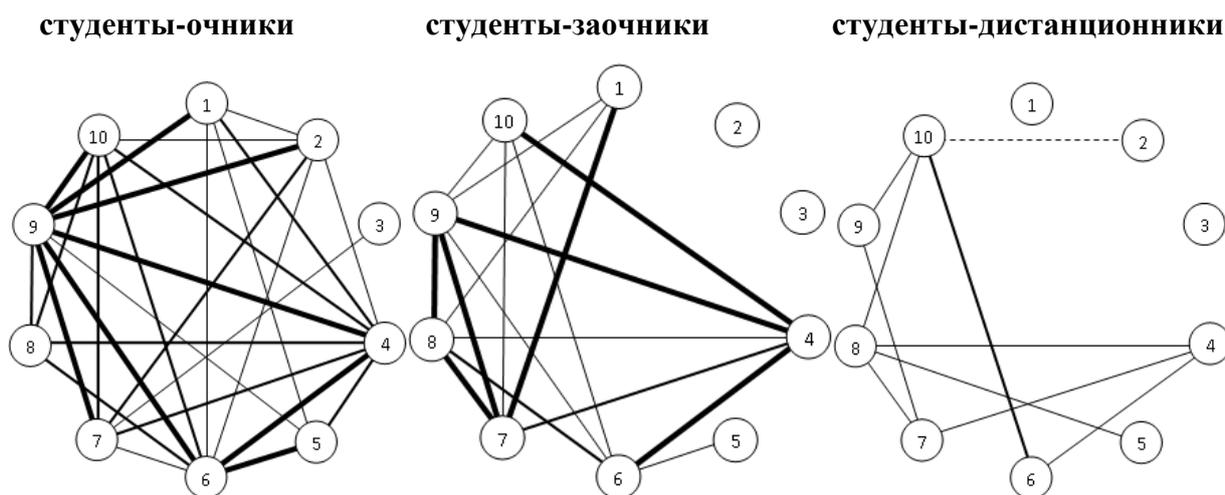


Рисунок 2. Структурограммы компонентов учебной мотивации по трем группам испытуемых

*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.

В нашем исследовании выявлено, что у студентов-дистанционников в процессе обучения повышается уровень саморегуляции. Это ведет к тому, что студент сам для себя становится субъектом учебной деятельности, то есть происходит смена субъект-объектной модели учебной деятельности студента дистанционной формы обучения на субъект-субъектную модель.

В *третьем параграфе* «Направленность мотивации личности как детерминанта выбора формы учебной деятельности» группы испытуемых проанализированы по следующим параметрам – возраст, наличие дополнительного образования, наличие работы, семейное положение.

Дополнительное образование, работа и семья преобладают в группах студентов-заочников и студентов дистанционной формы обучения. Наличие этих факторов приводит к выбору заочной или дистанционной формы обучения. В данном случае имеет место двусторонняя детерминационная связь – между системой обучения и мотивацией учебной деятельности студентов, а также между их мотивацией и выбором ими той или иной системы обучения. Это влияние осуществляется как на аналитическом (уровне отдельных мотивов), так и на структурном уровне (в плане общей структурной организации мотивационной сферы).

В *четвертом параграфе* «Обоснование и внедрение специальной организации активизации субъект-субъектных отношений дистанционной формы обучения» нами была разработана такая форма организации дистанционного обучения, которая может способствовать преодолению вышеуказанных недостатков, развитию субъект-субъектных отношений между студентами, студентами и преподавателем. В работе приняли участие студенты 4–5 курсов дистанционной формы обучения.

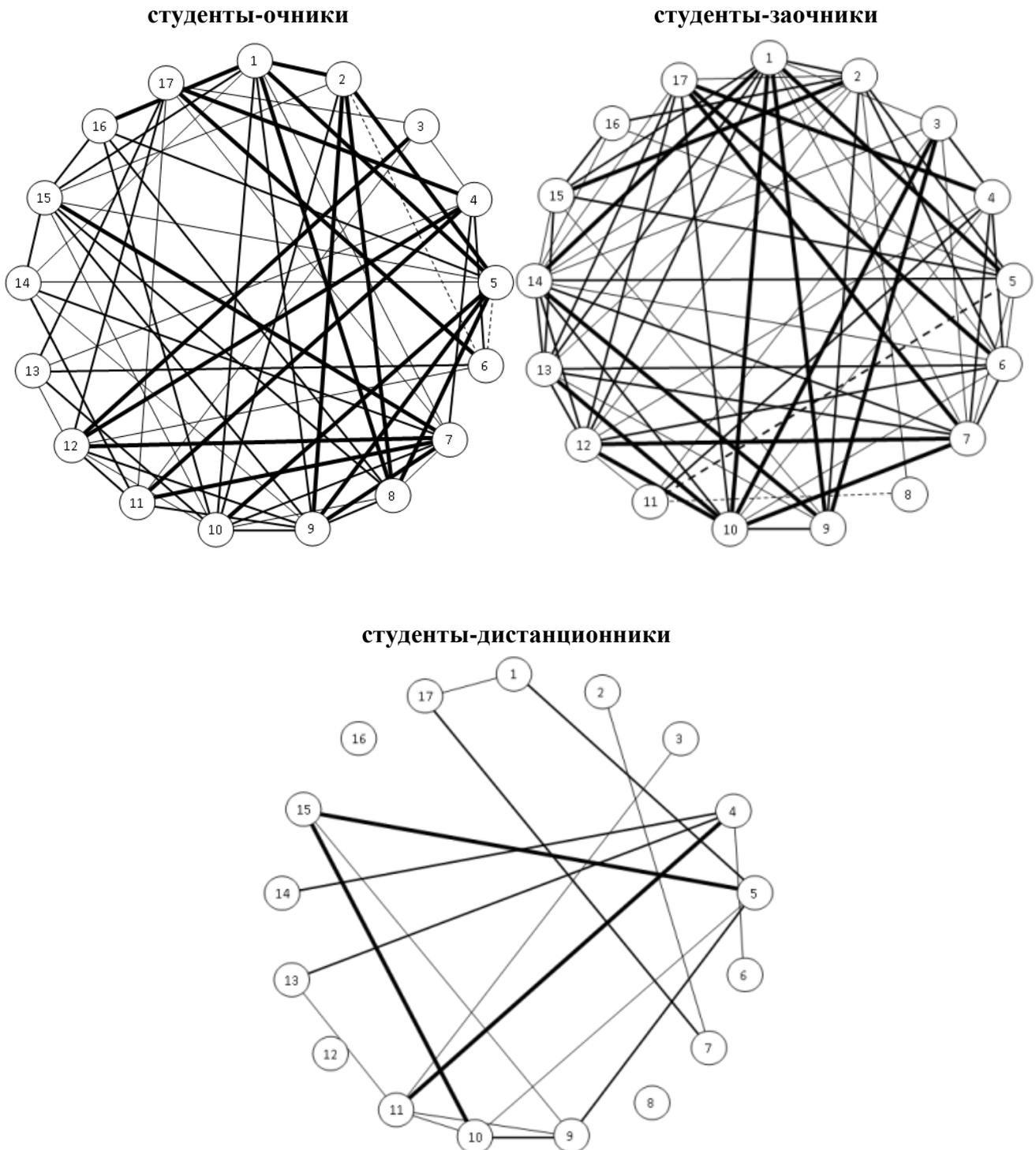


Рисунок 3. Структурограммы критериев мотивации достижения по трем группам испытуемых

*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.

Основная идея предложенной нами формы организации дистанционного обучения заключается в активизации субъект-субъектных отношений между студентами; студентами и преподавателем.

По результатам методики «Мотивация надежды на успех» студенты-дистанционники были распределены на контрольную и экспериментальную группы. Контрольная группа продолжила обучение без нашего вмешательства и участия, а в экспериментальную группу внедрялась новая форма организации дистанционного обучения.

После ее внедрения повторно диагностировались учебная мотивация и мотивация достижения студентов дистанционной формы обучения (контрольная и экспериментальная группы) посредством тех же методик. Внедрение новой формы организации дистанционного обучения в экспериментальную группу испытуемых выявило различия параметров учебной мотивации и мотивации достижения по сравнению с параметрами контрольной группы (на уровне значимости  $p \leq 0,01$  и  $p \leq 0,05$ ).

Кроме этого, нами на протяжении четырех лет лонгитюдным методом проводился замер мотивов учебной деятельности контрольной и экспериментальной групп студентов дистанционной формы обучения на 2, 3, 4 и 5 курсах. Использовались методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.Я. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) и методика изучения мотивации обучения в ВУЗе (Т.И. Ильиной).

Оказалось, что внедрение новой формы организации дистанционного обучения в экспериментальной группе испытуемых привело к изменению характера мотивов учебной деятельности (в частности, к появлению познавательных мотивов).

На рисунке 4 представлены структурограммы компонентов учебной мотивации контрольной и экспериментальной групп после внедрения новой формы организации дистанционного обучения.

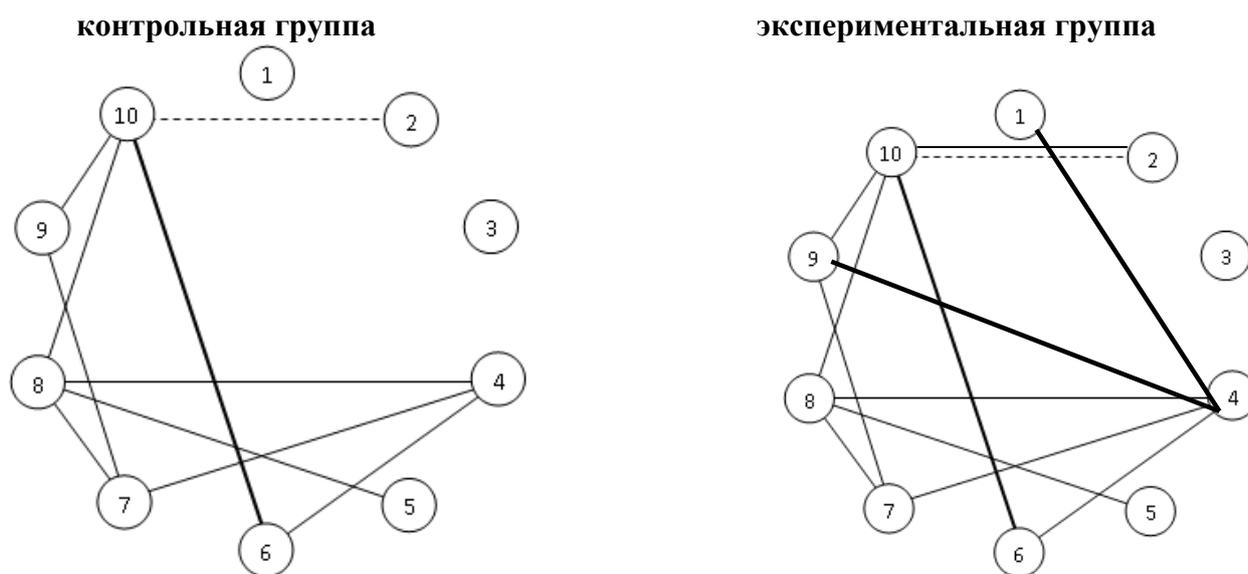


Рисунок 4. Структурограммы компонентов учебной мотивации контрольной и экспериментальной групп после внедрения новой формы организации дистанционного обучения

*Примечание:* то же, что на рисунке 2.

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 студентов между собой и их сотрудничества. Смена организации дистанционного обучения ведет к изменению субъект-объектных отношений на субъект-субъектные отношения не только между студентами и преподавателем, но и студентами между собой.

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.

В **Заключении** обобщены результаты проведенного исследования и сформулированы основные выводы, суть которых заключается в следующем:

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-дистанционников 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 очной формы обучения 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 специфических 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.

Основное содержание диссертации отражено в 14 публикациях общим объемом 2,54 п.л., из них в соавторстве 3,09 п.л.

#### **Публикации в изданиях, рекомендованных ВАК:**

1. 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.

2. 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.

3. 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.

4. 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.

5. 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.

#### **Другие научные публикации:**

6. 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. – С. 90-93.

7. 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.

8. 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: концепции, проблемы, решения: материалы X Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 5 дек. 2008 г. / МГИУ. – М., 2008. – С. 20-23.

9. 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. – С. 141-143.

10. 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.

11. 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.

12. 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

13. Афанасьева, А.С. 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. – С. 24-29.

14. Афанасьева, А.С. 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.– С. 30-34.