

Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования "Национальный исследовательский
Томский политехнический университет"

Новокузнецкий институт (филиал) федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение высшего образования
"Кемеровский государственный университет"

Т.В. Конюхова, Е.Т. Конюхова

Учебная мотивация студентов младших курсов
в условиях дистанционного обучения

Монография

Новокузнецк, 2021

УДК 378.016; [159.99]
ББК 74.48
К 64

Рецензенты:

Е.В. Родионова, к. филос. наук, магистр психологии, доцент, Отделение социально-гуманитарных наук, Школа базовой инженерной подготовки Томского политехнического университета

Т.И. Кучко, к. биол. наук, доцент, кафедры психологии и общей педагогики, НФИ КемГУ

Конюхова, Т. В.

К 64 Учебная мотивация студентов младших курсов в условиях дистанционного обучения. Монография / Т. В. Конюхова, Е. Т. Конюхова. – Новокузнецк : Типография «Полиграфист», 2021 – 116 с. - ISBN 978-5-91797-283-1.– Текст непосредственный.

В монографии рассматриваются вопросы, связанные с изучением академической мотивации студентов в условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение. Представлен обзор по проблеме мотивации в отечественной и зарубежной литературе. Рассмотрены вопросы мотивационной сферы, мотивационного профиля, личностных факторов их развития у современного студента в формате онлайн-обучения. Представлена характеристика разных факторов формирования мотивационного профиля студента. Уделяется внимание переживанию «состояния потока», в условиях оптимизации учебного процесса в вузе преподаватель реализует роль мотиватора студентов и своей самомотивации. В работу включено описание модели Келлера, описание познавательной сферы современного студента с целью формирования и повышения академической мотивации. Работа включает описание особенностей студентов поколения Z. Описаны технологии организации учебного процесса преподавателем, способы и приёмы развития академической мотивации студентов.

Монография адресована преподавателям вуза, учителям, студентам.

Печатается по рекомендации кафедры психологии и общей педагогики НФИ КемГУ, протокол № 9 от 19.05.2021г.

УДК 378.016; [159.99]
ББК 74.48

© Учебная мотивация студентов младших курсов в условиях дистанционного обучения.

© Национальный исследовательский Томский политехнический университет;

© Новокузнецкий институт (филиал) ФГБОУ ВО "Кемеровский государственный университет"

© Типография «Полиграфист»

Оглавление	
Введение	4
Глава 1. Теоретические предпосылки исследования мотивации в образовательном процессе вуза	8
1.1 Обзор литературных источников и современное состояние проблемы мотива и мотивации	8
1.2 Модели, структурные компоненты, виды, факторы и организация формирования мотивации в образовательном процессе вуза	22
1.3 Мотивация студентов и преподавателей в условиях новых форматов обучения	36
Глава 2. Особенности мотивации современных студентов	41
2.1 Мотивационная сфера, личностные факторы, условия, средства ее развития у современного студента	41
2.2 Мотивационный профиль личности студента в условиях онлайн-обучения	50
Глава 3. Деятельность вуза и преподавателя по формированию мотивационной направленности подготовки специалистов нового поколения в условиях онлайн-обучения	58
3.1 Взаимодействие вуза и преподавателей по реализации новых форматов, платформ, методов и технологий обучения	58
3.2 Личность преподавателя, как фактор формирования академической мотивации студентов	66
3.3 Формирования мотивации у студентов поколения Z в условиях дистанционного обучения	69
Вывод	85
Список литературы по главам	86

Введение

Дистанционное обучение, основанное на применении информационных технологий, широко используется по всему миру. С развитием IT-технологий дистанционный формат

обучения включается в образовательный процесс профессионального образования. Качественное образование связано с мотивами получения профессии, мотивами учения, академической успешностью студентов, организацией образовательного процесса обучения.

Одновременно возрастают требования к развитию мотивации обучающихся на базе IT-технологий образовательной среды вуза и сторонних сервисов, возникает необходимость выявить формы и средства развития мотивации к успешной деятельности студентов. Вопросы мотивации в психолого-педагогических исследованиях становятся приоритетными, поскольку мотивация побуждает, направляет и поддерживает активность студентов по отношению к учебно-профессиональной деятельности. Малочисленность исследований развития мотивации студентов на новой платформе обучения, ресурсного обеспечения образовательной среды вузов привлекает внимание исследователей.

Вопросы организации работы в дистанционном формате достаточно полно освещены и активно обсуждаются в теоретической и прикладной литературе [11;8;13;2;24]. Работа Sherry L рассматривает вопросы удалённого обучения с социальной точки зрения, и её выводы, сформулированные в 1995 г., оказываются вполне актуальными для событий 2020 г.[15] Обзор работ зарубежных исследователей по вопросам реализации дистанционного обучения в вузах свидетельствует о представлении различных точек зрения [7;14;3;9;4]. В публикации Дж. Хатти и Х. Тимперли авторы указывают, «чтобы продвигаться вперёд в онлайн-среде обучения, студенты должны знать, какие последующие шаги следует выполнить, а преподаватели должны знать, как эти шаги могут быть оптимально облегчены» [5; с. 87]. То есть проблема, обозначенная более десяти лет назад, по сей день является крайне актуальной при организации обучения онлайн. Анализ практики перехода вуза в дистанционный формат представлен в более поздних исследованиях зарубежных авторов [3;9;4].

Публикации отечественных авторов обращают внимание на особенности организации деятельности вузов в условиях вынужденного дистанционного обучения [15;23;19;21]. Отмечается, что «опыт российских университетов продемонстрировал важность цифровых технологий и наличие вопросов, которые не могут быть решены при их отсутствии. необходимо ускоренное развитие цифровых ресурсов и соответствующих практик образовательного процесса, повышение методической квалификации преподавателей, а также усовершенствование цифровой инфраструктуры университетов» [25, с. 6-7], что будет способствовать разработке эффективных мер внедрения дистанционного обучения и развития мотивационной сферы личности в учебном процессе.

При этом, в работах Р.С. Янсен, А. ван Лейвен и др. [6], Р. Расли, А. Рахмани Х. Абдулла [19] отмечается, что обучение студентов в онлайн-формате требует знаний, усилий по их привлечению, мотивации и удержанию до конца курса. В условиях дистанционного обучения актуальны задачи анализа форм, средств развития учебной мотивации студентов, выявления индивидуальных причин низкой успеваемости, успешности/неуспешности учения, удовлетворённости обучающихся этой формой обучения; поиском способов повышения мотивации, разработки психолого-педагогических технологий развития мотивации обучения студентов.

В образовательном поле подготовки специалиста, мотивация сопровождает процессы, методы, средства побуждения обучающихся к познавательной деятельности,

активному освоению содержания образования в учебной деятельности. Образовательные условия без внутренней готовности к активности самого субъекта учебной деятельности есть ситуация потенциальная. Вопросы исследования мотивационной готовности человека обусловлены внедрением современных образовательных платформ, технологий подготовки специалистов

Учебная мотивация в структуре учения студентов вуза представляет иерархию целей и мотивов, побуждающих студента к учебно-профессиональной деятельности. Успешное достижение учебных целей детерминировано наличием устойчивой учебной мотивации, поэтому обучение можно рассматривать как процесс, обусловленный у обучающихся взаимодействием внешних и внутренних мотивов. Мотивы обучения оказывают прямое влияние на интенсивность образовательной деятельности, а также на ее регулярность.

Высокий уровень учебной мотивации может содействовать развитию способностей, формирующихся и проявляющихся в учебной деятельности. Понимание, объяснение учебной направленности студента часто скрыто в его мотивах, что требует познания, управления их формированием в учебном процессе включенности в разнообразные формы апробируемых вузом технологий подготовки специалистов. Управление мотивацией учения способствует достижению студентами академической успешности.

В ходе учебной деятельности в мотивационной сфере студента выделяются мотивы, включающие отношение к профессии, учебной деятельности, учебным дисциплинам и к образовательному процессу в целом [22; с. 96].

Реализация образовательных задач в пространстве вуза невозможна без знания структуры, возрастных особенностей мотивационной сферы личности, факторов, условий, средств её формирования в профессиональном становлении современного поколения студентов. Содержание, структура мотивации формируют мотивационный уровень учебной активности обучаемого, определённый мотивационный профиль студента, профессиональный статус, индивидуальные особенности личности будущего специалиста, конкурентоспособность на рынке труда, стратегии будущего. Изучение, формирование мотивационного профиля, мотивационной сферы личности современного поколения студентов является многофакторным явлением. Довольно быстро происходит переоценка молодых людей значимости многих социально-личностных ценностных ориентиров в отношении профессиональной среды, личностного роста, самореализации и др.

Студенты изначально имеют различия в учебной мотивации: у одних преобладают внутренние мотивы (стремление расширять свои знания, получать новый опыт), у других внешние (достижение авторитета в среде значимых людей, заинтересованность в получении документа об образовании для продвижения по карьерной лестнице и т.п.). В условиях дистанционного обучения следует учитывать необходимость роста личной мотивации студентов в плане содержания учебных дисциплин, возможности взаимодействовать с другими студентами и преподавателями.

Новые образовательные технологии предусматривают реализацию студентом активной роли, самостоятельно определять порядок изучения материала, выбирать методы осмысления и усвоения учебной информации, регулировать скорость и уровень сложности выполняемых заданий. Отсутствие уверенной личной мотивации скажется на качестве профессиональной подготовки, либо станет причиной ухода из образовательного учреждения. Как показывают исследования, работоспособность не меняется у 23,1%,

снижается - 51,0%, растёт - 25,9% респондентов. В условиях дистанционного обучения студенту требуется сформированная учебная мотивация, наличие навыков планирования, самостоятельного изучения и анализа учебной информации.

Трудности, с которыми сталкиваются студенты в условиях дистанционного обучения, могут быть сведены в две группы. Первая группа - это проблемы технического характера (скорость Интернета и качество связи) и отсутствие необходимого оборудования (наушники, микрофоны, видеокамеры и др.). Вторая группа - это личные проблемы: мотивация, самоорганизация, самодисциплина. Значительная часть опрошенных связывают возникавшие у них проблемы с личностными особенностями: трудности самоорганизации выявились у 16,2%, формирование мотивации на обучение у 12,6%. Исследование показало, что далеко не каждый может самостоятельно организовать себя, своё рабочее время для прохождения регулярного обучения. Формат дистанционного обучения отразился на снижении эффективности работы у 40,3% опрошенных, в общей оценке учебной деятельности в дистанционном формате выявили, что мотивация студентов либо не меняется (27,6%), либо снижается (57,0%), креативность не меняется у 31,2% респондентов, растёт у 36,8%, снижается у 32,0%.

При отсутствии актуального взаимодействия и постоянного контроля со стороны преподавателя студенту необходимо проявить существенную активность своего ресурса субъектности, многое делать самостоятельно, без руководящих и контролирующих воздействий со стороны преподавателя, вне контакта с ним [16, с. 4].

По данным исследования «Барометр онлайн-образования» (2019 г.) 71-100% человек оканчивают курс или завершают программу в дистанционном режиме. По оценкам организаторов дистанционного обучения, успешное окончание студентами курса или программы зависит от многих факторов, одним из которых является мотивация обучающегося. Мотивация к получению знаний становится движущей силой для дистанционного обучения [1].

При этом О.П. Лазарева отмечает, что многие студенты ориентированы на формальные отметки, а не на содержание образования, для них важно получить хороший диплом, а не те знания, которые необходимы для профессиональной деятельности. Иногда вузы набирают слабых студентов по разным формам заочного, сокращённого, дистанционного и прочего обучения, которые по своей мотивированности к учебе проигрывают студентам дневного обучения [20]. Данные опросов показывают, что ни престиж вуза, ни качество образования не являются для заочников существенными признаками при выборе вуза» [17, с.90]. Некоторые студенты приходят в тот или иной вуз для реализации совершенно других целей. Их задача – не учиться, а показывать хорошие результаты на конкурсах, в соревнованиях, защищать престиж вуза в условиях конкуренции вузов в этих областях. У таких студентов мотивация к учёбе занижена, им гарантирована академическая успеваемость за их вклад.

В дистанционном обучении коммуникация педагога и студентов осуществляется с помощью IT-технологий, личный контакт участников образовательного процесса ограничен. Преподаватели ориентированы на формирование студентами новой роли и стимулирования их учебного интереса. Преподаватель также стремится находить приёмы мотивировать себя на освоение и внедрение дистанционных технологий в учебный процесс. Методы дистанционного обучения предоставляют новые возможности, принципиально иные образовательные инструменты и ресурсы обучения студентов [12].

Преподаватели отмечают, что студенты нуждаются в руководстве и поддержке самоорганизации, ознакомления, освоения принципиально нового способа обучения на расстоянии.

Эффективность процесса профессиональной подготовки студентов предполагает знание преподавателем уровня развития их мотивационной сферы, учёта личностных особенностей нового поколения, умения подстраивать под них образовательную среду на основе принципа совместного действия и механики обратной связи, тем самым повышать качество образования [18]. С появлением новых IT-технологий, форм обучения требования современного вуза к преподавателю ориентирует его на изучение учебной мотивации студентов, совершенствования своего профессионального уровня, готовности осваивать, использовать современные технологии, личностный подход в улучшении качества подготовки специалистов.

Глава 1. Теоретические предпосылки исследования мотивации в образовательном процессе вуза

Исследование мотивации в образовательном процессе связано с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения, что соответствует понятиям мотив или мотивация. На изучение причин активности человека, их детерминации, обращали внимание философы древности - Сократ, Платон, Аристотель, Гераклит, Демокрит, Лукреций. Впервые слово «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины» (1910). Далее термином пользовались для описания поведения человека и животных. Длительный процесс изучения проблемы мотивации сказался на интерпретации происхождения мотивации человека в разных научных подходах с применением различных методов. В трактовке понятия мотивации интегрированы обозначения многих процессов и явлений, когда каждый индивид выбирает своё поведение, управляет им, исходя из его ожидаемых последствий [131].

В настоящее время насчитывается несколько десятков теорий мотивации, которые располагается между двумя философскими течениями: рационализмом и иррационализмом. Иррационализм рассматривает поведение животного, рационализм представляет человека, как уникальное существо, наделённое сознанием, мышлением, разумом, волей и свободой выбора действий. Мотивационным источником человеческого поведения является сознание, разум и воля человека. Динамический подход к мотивации рассматривает ее как непрерывное движение. В современном образовательном пространстве недостаточно внимания уделяется анализу понимания сущности мотивации и мотивов в условиях появления разных способов, платформ обучения, современных информационных технологий в профессиональной подготовке будущих специалистов.

1.1 Обзор литературных источников и современное состояние проблемы мотива и мотивации

Вопросы изучения и объяснения сущности категорий мотива и мотивации представлены в источниках, исходя из целей исследований учёных. Обратимся к краткому обзору объяснения сущности мотива и мотивации зарубежных исследователей. У. Макдауголл (1923) описал восемнадцать инстинктов в своей теории и выдвинул

«гормическую» концепцию, заложенную психофизиологическую организацию индивида в стремлении к цели. Д.К. Макклеланд утверждал, что у индивида приобретаются, формируются все мотивы и потребности. Мотив характеризуется как стремление к достижению, первопричина поведения человека, удовлетворения потребностей или результатов. Изучение детерминации поведения началось в конце XIX века в связи с появлением учения З. Фрейда (1895) о бессознательном и влечениях человека в психоаналитических теориях мотивации.

Интерес науки с начала 20-х годов XX века к проблемам социально-психологической сущности человека способствовал появлению теорий мотивации, относящихся только к человеку (К. Левин (1926), Г. Олпорт (1937), Г. Мюррей (1938), А. Маслоу (1954) и др.). К. Левин понимал мотив как самостоятельное образование, он разработал экспериментальную методику изучения мотивов и применения её при исследовании мотиваций. И. Аткинсон, признавая взгляды К. Левина и Э. Толмена, рассматривал поведение как ожидание чего-либо и как ценности, которые становятся мотивами. И. Аткинсон и К. Берч в поведении указывают не реакции, а действия (в том числе и вербальные) человека. Г. Олпорт представлял «персоналистическое» направление и выдвинул идею личностного подхода к мотивации человека, самореализацию личности рассматривает как первопричину человеческого поведения [123]. Теория мотивации А. Маслоу построена на стремлении индивида к непрерывному развитию, что объясняется ведущим мотивом. Мотивы определяются несколькими уровнями потребностей: от биологических до потребностей самоактуализации. Поведение человека зависит от активности внутренних или внешних мотивов. Во второй половине XX века возникли когнитивные теории мотивации (концепции Дж. Роттера, 1954; Г. Келли, 1955; Х. Хекхаузена, 1955; Дж. Аткинсона, 1964; Д. Макклелланда, 1971), для которых характерным является признание ведущей роли сознания в детерминации поведения человека. Ж. Годфруа (1994) рассматривает мотив как интеллектуальный продукт мозговой деятельности и определяет его как соображение, по которому субъект должен действовать.

Х.Хекхаузен считает, что мотивация не является единым процессом поведения. В ней участвуют разнородные процессы, они осуществляют функцию саморегуляции до и после выполнения действия. Мотивацией можно объяснить выбор различных действий, вариантов восприятия, возможного содержания мышления, интенсивность и упорство в осуществлении выбранного действия и достижения результатов. Он подчёркивал, что важную роль в формировании мотивации играют эталоны, с которыми человек сравнивает полученные результаты деятельности, их роль выполняют личные стандарты достижений [131]. Зарубежными исследователями понятие внутренняя мотивация интенсивно изучалось с позиций различных теоретических парадигм и рассматривалось как самостоятельное образование [133; 24]. А. Готфрид, С. Хартер рассматривали вопросы академической мотивации [28]. Эти направления по-разному влияли на способность осуществлять учебно-познавательную деятельность человека. Внутренние мотивы являлись стимулирующими, позитивными факторами, а внешние сказывались негативно на результатах учебной деятельности. Исследования свидетельствуют о том, что внутренняя мотивация действия связана с положительным эффектом достижения успеха от решения сложных интеллектуальных задач, формулирования нестандартных решений

и идей, настойчивости индивида. Внутренняя мотивация обеспечивает академическую успеваемость и психическое благополучие молодого человека.

Исследования отечественных учёных показывают, что в настоящее время создана база дальнейших исследований единства динамической и содержательно-смысловой сторон изучения мотива и мотивации, в том числе, в системе профессионально-образовательной политики подготовки специалистов. Л. С. Выготский рассматривал вопросы произвольной мотивации индивида, разделял сущность понятий мотив и стимул [88], уделял большое внимание вопросу о «борьбе мотивов». А.Н. Леонтьев в теории деятельности термин «мотив» употребляет в значении конкретизации потребности, условий, направления деятельности. Мотивация по определению учёного является «мотором деятельности». В своих исследованиях он также обращается к вопросу о «борьбе мотивов». А. Н. Леонтьев выделяет «мотивы-стимулы» и «смыслообразующие» мотивы. Мотивы, побуждающие деятельность, придают ей личностный смысл и называются смыслообразующими мотивами. Мотивы, которые выполняют роль побудительных факторов (положительных или отрицательных), относятся к группе мотивов-стимулов. Мотив не надо формировать, а надо актуализировать (вызвать в сознании человека его образ) [114].

В рамках отечественного подхода, Л.И. Божович, считала, что мотив – это мощная побудительная сила осуществления деятельности, «в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. ...все то, в чем нашла своё воплощение потребность» [83, С. 53.]. Внутренние и внешние учебные мотивы противопоставлялись. Мотивы внутренние рассматривались как благоприятствующие осуществлению деятельности, в них отражён интерес индивида к самой деятельности. Внешние мотивы вызваны внешними причинами и мешают осуществлению деятельности [134]. И.А. Джидарьян объясняет мотивацию как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности. По ее мнению, в отличие от мотивации, мотив имеет более узкое значение. Мотив направляет действия человека на каждый момент времени, в нем фиксируется собственно психологическое содержание, внутренний фон, на котором развёртывается процесс мотивации поведения в целом. В этом случае понятие «мотивация» становится лишним [100]. В.А. Иванников показал, что процесс мотивации начинается с актуализации мотива, который понимается им как предмет удовлетворения потребности и дан человеку как бы в готовом виде. Р. А. Пилюян утверждает, что мотив и мотивация - взаимосвязанные, взаимообусловленные психические категории. Мотивы действия формируются на базе определённой мотивации (т.е. мотивы вторичны). Одновременно, он утверждает, что через формирование отдельных мотивов мы можем влиять на мотивацию в целом (т.е. уже мотивация зависит от мотивов, которые становятся первичными).

Наиболее полная классификация мотивов учения была предложена А. К. Марковой. Она выделяет две группы мотивов учения: познавательные мотивы и социальные мотивы. Познавательные мотивы направлены на сам процесс познания обучающего, повышение эффективности его результатов - знаний, умений, навыков, а также на способы познания и приобретение знаний, приёмы и методы учебной работы, на повышение эффективности этих способов и методов познания. В группе познавательных мотивов выделяются уровни: широкие познавательные мотивы определяются ориентацией субъекта на усвоение, на новые знания; учебно-познавательные побуждают, ориентируют на освоение способов

добывания знаний, мотивы самообразования - направляют на совершенствование способов самостоятельного получения знаний. Социальные мотивы характеризуют активность ученика по отношению к тем или иным сторонам взаимодействия с другим человеком в ходе учения, к результатам совместной деятельности и способам этих взаимодействий, к повышению эффективности результатов и способов этих взаимодействий. Их уровни: широкие социальные мотивы - долг, ответственность; узкие социальные или позиционные мотивы - стремление к одобрению окружающих; мотивы социального сотрудничества - стремление овладеть способами взаимодействия с окружающими людьми [119].

Отметим, что учебные мотивы включают внешние и внутренние мотивы. К внутренним мотивам относятся такие, как собственное развитие в процессе учения; необходимо, чтобы сам обучаемый захотел что-то сделать и сделал это, т. к. истинный источник человека находится в нем самом. Внешние мотивы исходят от родителей, педагогов, группы, в которой обучается студент, окружения или общества, т. е. это учёба как вынужденное поведение и нередко встречает внутреннее сопротивление со стороны студентов. И поэтому решающее значение должно придаваться не внешнему нажиму, а внутренним побудительным силам. Перспективным для дальнейшего исследования психологии мотивации является ее положение о взаимосвязи мотивов с направленностью личности и ее отношением с окружающей действительностью, структурности мотивации, включенности ее в понятие учебной деятельности, внедрением инновационных платформ подготовки современных специалистов.

Проблема мотивации как многоаспектное явление привлекает внимание многих учёных. Понятием мотивация в психолого-педагогической науке обозначается процесс, в результате которого определённая деятельность приобретает личностный смысл, создаёт устойчивость интереса к ней, превращает внешне заданные цели деятельности во внутренние потребности личности. Внешние и внутренние стимулы заставляют человека осознанно или неосознанно совершать соответствующее поведение. Направленность личности обеспечивает осознанное достижение определённых целей.

В. Г. Леонтьев отождествляет мотив с мотивацией, выделяет два типа мотивации: первичную, которая проявляется в форме потребности, влечения, драйва, инстинкта; вторичную, проявляющуюся в форме мотива, т. е. есть отмечает отождествление. В. Г. Леонтьев поясняет, что мотив как форма мотивации возникает только на уровне личности и обеспечивает личностное обоснование решения действовать в определённом направлении для достижения определённых целей [115]. По мнению В. Г. Асеева, мотивация - состояние личности, определяющее степень активности и направленности действий человека в конкретной ситуации [76]. К.К. Платонов мотивацию рассматривал как совокупность мотивов, М.Ш. Магомед-Эминов - как процесс психической регуляции конкретной деятельности [105].

Л.С. Выготский вместе со своими учениками, А.Н. Леонтьевым, Б.Ф. Ломовым, рассматривал вопросы учебной мотивации [87]. Проблеме мотивации деятельности было посвящено исследование А.Н. Леонтьева в середине 1930-х г. Он утверждает, что для повышения уровня активности и эффективности деятельности детей необходимо отказаться от навязывания деятельности и обеспечить систему свободного выбора занятия. Позже этот вывод стал основой теории самодетерминации. Он продолжил изучение видов мотивов учения, учебной мотивации в педагогической деятельности. По

результатам своего исследования мотивы учения он подразделяет на «знаемые» («понимаемые») и «реально действующие» [114].

Исследования Л.И. Божович положены в основу развития проблемы мотивации учения. Мотив учения понимается как направленность, внутренняя позиция активности (деятельности) учащегося на особенности учебной деятельности, на то, ради чего и что его побуждает учиться. По направленности мотивы личности (относительно постоянные и доминирующие), выделяется группа широких социальных мотивов получения знаний и мотивы, порождённые самой учебной деятельностью. В классификации мотивов учения Л. И. Божович выделила два типа мотивов. Мотивы, вызываемые самой учебной деятельностью, которые связаны с содержанием и процессом обучения и социальные мотивы, обусловленные взаимодействием студента с социумом [84]. Л.И. Божович, П.М. Якобсон отмечают значение познавательных и социальных мотивов для эффективности учебной деятельности. Мотивы учения Л.И. Божович подразделяет на внешние (не связанные с учебным процессом) и внутренние (производные от различных характеристик учения) [83]. По результатам исследований ею сформулирован вывод, что совокупность мотивов определяют учебную деятельность школьников. Согласно классификации Н.М. Пейсахова рассматриваются такие мотивы учебной деятельности студента как: осознание важности знаний, общественной значимости выбранной профессии, желание стать хорошим специалистом, желание получить образование, быть впереди других, получать стипендию, не отставать от сокурсников, достичь уважения преподавателей, добиться одобрения родителей и окружающих.

А.К. Маркова отмечает, что учебная мотивация определяется факторами, характерными для выполняемой деятельности. В учебной деятельности факторами являются: образовательная система, образовательное учреждение, где осуществляется учебная деятельность; организация образовательного процесса; субъектные особенности обучающегося (возраст, пол, уровень интеллектуального развития, способности, уровень притязаний, жизненные планы, самооценка, характер взаимодействия с другими студентами и т.д.); субъектные особенности педагога, система его отношений к обучаемым, к педагогической деятельности; специфика учебного предмета [119].

На базе общей мотивации учебной деятельности у студентов проявляется определённое отношение к разным учебным предметам. Оно обуславливается: важностью предмета для профессиональной подготовки; интересом к определённой отрасли знаний и к данному предмету как её части; качеством преподавания (удовлетворённостью занятиями по данному предмету); мерой трудности овладения этим предметом исходя из собственных способностей; взаимоотношениями с преподавателем данного предмета. Обозначенные мотиваторы, оказывая влияние на учёбу находятся в разных отношениях взаимодействия или конкуренции. Исследованиями П.Р. Атутова выявлены компоненты сложной мотивационной структуры и их значимость для каждого учащегося, установлена мотивационная напряжённость у конкретного субъекта. Чем больше компонентов обуславливает учебную деятельность, тем больше мотивационное напряжение учащегося [79]. Мотивация учебной деятельности является психологической характеристикой деятельности обучения. Управление мотивацией учения (а точнее мотивационно-потребностной сферой учения человека) позволяет управлять учебным процессом для достижения его эффективности и успешности обучающихся [77].

Теоретической основой исследования учебной мотивации Т.О. Гордеевой, О.А. Сычёвым, Е.Н. Осиним является теория самодетерминации Е. Диси и Р. Райана [16]. Т.О. Гордеева представляет одноуровневую модель мотивации. Основными типами мотивации являются: внутренняя, внешняя мотивация и амотивация, как стремление субъекта уйти от деятельности. В теории самодетерминации внешняя и внутренняя мотивация не противопоставляются, а образуют мотивационный континуум. Внешняя мотивация деятельности это неоднородное образование, в нем выделены четыре типа регуляции - экстернальная, интроецированная, идентифицированная и интегрированная, характеризующиеся разной степенью фрустрации/удовлетворения потребности в автономии (максимальная её фрустрация имеет место при экстернальной регуляции). Под потребностью в автономии авторы теории самодетерминации понимают стремление быть активным субъектом, источником собственной деятельности, управления своим поведением.

В отечественных исследованиях академической мотивации показано, что внутренние мотивы хорошо прогнозируют успешность обучения у школьников [96] и у студентов [104]. С помощью моделирования структурными уравнениями определено, что внутренняя мотивация вносит достоверный вклад в академическую успеваемость [90]. В структуре академической мотивации наиболее продуктивной являются внутренние мотивы, которые, согласно результатам исследования Т.О. Гордеевой и Е.Н. Осина, связаны со средним баллом успеваемости на протяжении четырёх сессий ($r = 0,22-0,27$) [95]. Внешние мотивы вносят меньший вклад в успешность обучения. Е.П. Ильин, Л.И. Божович, А.К. Маркова указывали на развитие мотивации обучающихся, как важного принципа образования. Учебная мотивация образуется системой мотивов, действенность мотива тесно связана с личностным смыслом учения. Содержательные характеристики мотивов способствуют формированию положительной учебной мотивации [105; 85; 119].

Анализ зарубежных исследований учебной мотивации представлен в обзоре М.Г.Никитской и Н.Н. Толстых. Они проанализировали современные авторитетные теории мотивации учения зарубежных учёных Европы, США и Канады [121]. Р. Пекрун занимался изучением проблемы эмоций и мотивации в обучении. Он считал, что его теория контроля и значимости эмоций достижения может служить основой для анализа роли эмоций, переживаемых в ситуациях академических достижений. Базовыми положениями теории являются: анализ контроля и значимости эмоций важен для возникновения эмоций достижения, которые связаны с осуществлением деятельности (удовольствие, фрустрация, скука), переживаемые в самом процессе обучения и эмоции, связанные с последствиями, результатами деятельности (радость, надежда, гордость, тревога, безнадёжность, стыд, злость). Эмоции, связанные с результатами деятельности сопровождают успехи/неудачи человека. Контроль (управление) Р. Пекрун понимает как субъективное распоряжение деятельностью, направленной на предвосхищение, достижение определённого результата, последствий этой деятельности (например, ожидание, что усердие в учёбе приведёт к успеху). Значимость, по его мнению, субъективное значение деятельности и ее последствий [46] Р. Пекрун с коллегами разработали опросник для оценки эмоций, измеряющих эмоциональные состояния личности во время обучения, в процессе прохождения тестов и экзаменов [42]. Согласно теории контроля и значимости эмоций достижения, влияние эмоций является комплексным. Для большинства учащихся связь эмоций с учебным процессом бывает прямой: удовольствие

от учёбы сказывается благотворно, а гнев, стыд, безнадежность неблагоприятны. Р. Пекрун также подчёркивает, что эмоции влияют на образовательный процесс и являются основой идентичности, благополучия учащихся. По его мнению, преподавателям следует уделять должное внимание эмоциям своих учеников, использовать способы формирования позитивных и снижения негативных эмоций, оказывать помощь учащимся развивать уверенность в себе, стимулировать интерес и внутреннюю ценность знаний, что способствует увлечённости обучением и сокращению негативных эмоций.

Реализовать рекомендации может учитель с личной установкой испытывать позитивные эмоции, создавать в классе обстановку, способствующую глубокому овладению предметом. Говорить учащимся об их успехах, заботиться о психологическом климате на уроке, привлекать родителей к обсуждению и решению школьных проблем, при условии высококвалифицированного преподавания и овладения соответствующими технологиями. В своём докладе для Международной Академии Образования Р. Пекрун указывает, что эмоции влияют на процесс, результаты обучения, личностное развитие, психо-физиологическое здоровье учеников [45]. Используя положения теории контроля и значимости эмоций достижений Р. Пекруна, позже опубликованы работы по результатам эмпирических исследований среди студентов. Установлено, что цели достижений, как мастерство, стремление продемонстрировать результат или избежать его демонстрации, определяют, предсказывают различные эмоции достижения. Эти эмоции прогнозируют достижение результатов. Автор отмечает надёжность результатов при учёте гендерных факторов, социальной желательности, позитивной и негативной эмоциональности и учебных способностей респондентов [47].

Теория целей достижения сформировалась на исследованиях в рамках разных подходов зарубежных учёных. В контексте изучения учебной мотивации рассматривались две направленности человека: одна связана с компетентностью, профессионализмом, вторая - со стремлением произвести хорошее впечатление, выглядеть профессионалом в глазах окружающих (презентацией себя). Учёные используют различные понятия для определения этих конструктов: Task и Ego; Mastery и Performance [18].

В последние годы больше внимания уделяется терминам «Mastery» и «Performance». Направленность на мастерство (Mastery) объясняет сосредоточенность учеников на изучении и понимании предмета, развитии навыков в предметной сфере, направленности на саморазвитие. Это ведёт к положительным последствиям: самооэффективности, усердию, выбору сложных задач, саморегулируемому обучению, позитивным эмоциям и благополучию [1;19;20]. Направленность на демонстрацию результата (Performance) отражает сосредоточенность на создании образа профессионала и избегании ситуаций, где может проявиться собственная некомпетентность [18]. Первоначально она связывалась с негативными явлениями - предпочтение поверхностного овладения информацией, отрицательной реакцией на постановку сложных задач [1]. Позже выявили корреляции между направленностью на демонстрацию результата и самооэффективностью, использованием эффективных учебных стратегий, позитивного мышления и эмоций [20].

Э.Эллиот разделил направленность на демонстрацию результата (Performance) на два типа - направленность на достижение (Performance-Approach) и направленность на избегание (Performance-Avoidance). В случае (Performance-Approach) присутствует желание ученика продемонстрировать свой высокий уровень знаний, что является его вовлечённостью в процесс выполнения задания. При избегании (Performance-Avoidance)

ученик не желает демонстрировать низкий уровень знаний и приступает к выполнению заданий с целью избежать подобной демонстрации [21]. В работах по изучению целей достижения была выделена социальная направленность, что указывало на причины вовлеченности в процесс достижения результатов (получить одобрение от кого-то конкретно либо от группы, добиться желаемого социального взаимодействия и др.) [37]. Установлено, что взаимоотношения учитель—ученик влияют на мастерство (Mastery), направленность, связанную с избеганием (Avoidance) [39]. Выявлена связь между взаимоотношениями со сверстниками, родителями и указанными ориентациями [17].

Была описана направленность на избегание работы (Work Avoidance), или академическое отчуждение (Academic Alienation), когда источник самоутверждения для ученика находится вне класса, деятельности. Ученик преследует цель с минимальными усилиями и затратами выполнить задание, чтобы его оставили в покое и не мешали заниматься своими делами [2]. Уделяется внимание исследованиям с целью усилить у учеников выбор направленности на мастерство (Mastery) и повысить ценность самого процесса обучения наряду с ценностью его результата [62].

В теории атрибуции выявлены причины, которые влияют на когнитивные, эмоциональные и поведенческие реакции человека в определённых событиях. Б. Вайнер выделил восемь причин: отношение к учёбе (усердие, лень); старание (в данный момент); типичная помощь учителя или предвзятое отношение учителя; помощь, получаемая от других людей; способности; физическое и психологическое состояние (настроение, усталость); сложность задачи; случай (везение). Выявленные причины Б. Вайнер рассматривает по трём основаниям: локусу контроля (внешний и внутренний); стабильности причинных элементов (стабильные или нестабильные) и контролируемости (контролируемые и неконтролируемые) [67]. Субъективный контроль поведения определяет реакцию ученика на неудачу, давление и страх неудачи [41]. Способом приобретения учащимся чувства контроля, является обратная связь со значимыми другими, родителями, учителями [23;67]. Родители и учителя обеспечивают подкрепление, обратную связь в ситуациях успеваемости учащихся, повышают восприимчивость их к результатам обучения [63]. Таким образом, определяющий аспект атрибуции обучения учащихся частично задаётся взаимоотношениями со значимыми другими. В исследовании С. Хэрели и Б. Вайнера указывается, что социально обусловленные эмоции это результат атрибутивных выводов, основанных на предполагаемых причинах конкретного результата [26]. Если ученик, приписывает успех другому вложенным им усилиям, то испытывает по отношению к нему положительные эмоции и чувство восхищения. Если другому ученику приписывает низкую успеваемость как недостаток способностей, то испытывает негативные эмоции [27]. Т.е. есть, эмоции возникают через атрибуцию, совершаемую по поводу академических успехов других учащихся. Когда учитель объясняет успех учащегося прилагаемыми им усилиями, это вызывает позитивные эмоции и чувство гордости у ученика, если учитель объясняет низкую успеваемость недостатком способностей, то вызывает негативные эмоции и стыд у учащегося. Таким образом, актуальные для мотивации достижений эмоции могут вызываться атрибуциями успеха и неудачи через взаимоотношения учащегося с окружающими.

Особенности межличностных взаимоотношений учащихся в последние годы все чаще связываются с учебной мотивацией, в том числе у студентов [40]. В работах учёных

были исследованы вмешательства (интервенции), формирующие улучшение успеваемости посредством приписывания (атрибуции) учебных трудностей отсутствию усилий в индивидуальной и групповой деятельности [5]. Исследованием показано, что сообщение группе первоначальной информации о возможности повысить успеваемость способствовало росту результатов обучения в этой группе, в группе, которая не имела подобной информации динамики не выявлено. [69]

В последние годы исследовался вопрос о том, насколько увеличивает мотивацию к обучению понимание учениками применимости получаемых на уроках знаний в их жизни. Теория ожиданий и ценностей представлена Д. Аткинсоном, в 1957 г. [3]. К.Халлеман с коллегами предлагали учащимся описать, как содержание материала по определённой дисциплине может соотноситься с их жизнью или конкретными ситуациями. Выявилось, что после таких заданий у учеников из экспериментальной группы с низким уровнем ожидания успеха показатели успеваемости существенно увеличивались. В контрольной группе и у учеников из экспериментальной группы, уверенных в себе, показатели оставались без изменений [31]. В развитии ожиданий и ценностей в академическом контексте была установлена связь в исследовании [66]. Таким образом, в теории ожиданий и ценностей также большое значение в процессе формирования учебной мотивации и достижений придаётся влиянию окружающих и взаимоотношениям с ними.

Теория постановки целей объясняет, что поведение человека определяется теми целями, которые он ставит перед собой и осуществляет определённые действия. Зарождение теории связывают с исследованиями проблемы уровня притязаний школой К. Левина. Позже проблема разрабатывалась Э. Локом в плане изучения целеполагания. Было показано, что источником мотивации является желание и намерение достичь цели. Если человек считает, что его деятельность не ведёт к достижению желаемых целей, он становится мотивированным на увеличение усилий или изменение стратегии [36]. Исследование Д. Морисано с коллегами, в котором испытуемые ставили перед собой учебные цели посредством прямых внешних указаний, показало следующее. В экспериментальной группе, где от респондентов требовалось определить важные цели, детально описать цели, планы их реализации, указать, насколько для них важно достижение этих целей, выявился значительный рост результатов по окончании программы. У студентов контрольной группы изменения результатов отсутствовали [57]

К. Дуэк утверждала, что существенное влияние на развитие направленности личности на мастерство (Mastery) оказывают сложившиеся у человека представления о своём интеллекте. Она называет их «Имплицитными теориями интеллекта», выделяя два типа представлений. Первый тип представлений (первая имплицитная теория), интеллект имеет изменчивую природу, он способен развиваться, это «прибыльная теория интеллекта». Вторая имплицитная теория объясняла, что интеллект является постоянным, фиксированным, это «данностная теория интеллекта» [18].

В последние годы учёные, разрабатывают технологии на вмешательство (формирование, развитие), которые помогают ученикам понять, что существует возможность стать умнее, решая проблемы и задачи [3]. Л.Блэквелл с коллегами проверила влияние вмешательства на обучение учащихся седьмого класса, как интеллект может повыситься благодаря усилиям и решению задач. Предполагалось, что экспериментальная группа будет сосредоточена на прибыльной теории интеллекта, где на занятиях будут обсуждаться вопросы пластичности мозга, как обучение делает учеников

умнее. В контрольной - учащимся предоставлялась информация только о структуре и функциях головного мозга, как мозг меняется с течением времени. По истечении эксперимента у учеников экспериментальной группы существенно повысилась мотивация, успеваемость в сравнении с учениками контрольной группы, где успеваемость снизилась [13].

Категорию «интерес» учёные используют как многоаспектный конструкт для моделирования отношений «человек-наука» [35]. Анализируя модели для описания научного интереса и процесса его развития, предлагаются методы оценки интересов.

Роль интереса в учебной мотивации изучали С. Хайди и Э. Рэннингер и предложили четырехфазную модель формирования интереса: возникновение ситуационного интереса к предмету; поддержание ситуационного интереса; зарождение; развитие индивидуального интереса. Переход от одной фазы к другой не означает исчезновения предыдущих, происходит только при наличии определённых условий, наиболее трудным считается переход от второй к третьей фазе. Ситуационный и индивидуальный интересы способны взаимодействовать и влиять на развитие друг друга [30]. Д.Газри с коллегами провели исследование по развитию долгосрочного интереса, а также внутренней мотивации в области чтения. Было установлено, что у учащихся, где учителя проводили специальную работу по развитию интереса, внутренняя мотивация к чтению, а также уровень понимания текста оказались существенно выше, чем у учащихся, где такая работа не проводилась [32]. К факторам, влияющим на учебную мотивацию, помимо интереса относятся чувства, которые являются частью интереса [9;64]. Таким образом, учёные считают, что хорошо развитый индивидуальный интерес способствует становлению долгосрочной внутренней мотивации. Обучающиеся с хорошо развитым индивидуальным интересом целенаправленно стремятся решать проблемы, преодолевать сложности и препятствия.

Д. Ойзерман, в своей теории «Возможные Я», рассматривает как представления человека о том, каким он может стать в ближайшем и отдалённом будущем, определяют постановку целей и мотивации [44]. Н.Р.Маркус и коллеги выявили, что каждый индивид имеет положительные образы, которые соответствуют желаемым в будущем представлениям о себе и отрицательные, которых хотелось бы избежать [38]. Актуальная Я-концепция представлена кем индивид является в настоящее время, возможные Я сосредоточены на будущем, ориентируют на самосовершенствование и личностный рост. В контексте обучения возможные Я содержат позитивные ожидания относительно успеваемости и академических достижений в виде конкретных целей, более общих долгосрочных ожиданий [49]. На возможные Я влияют индивидуальные факторы, окружающая обстановка, люди, которым индивид может подражать или, антипримерами формирования положительных, либо негативных возможных Я. Опыт успеха или неудачи влияет на представление, на стратегию и действия по достижению такого возможного Я. Исследователи отмечают, что учащиеся с ориентированными на учёбу возможными Я, с чёткими стратегиями в конце учебного года чувствовали себя более эффективными, показывали лучшие академические результаты в сравнении с учениками, не имеющими чётких стратегий [49]. Вмешательство, расширяющее возможные Я и стратегии их достижения, обеспечило улучшение академической успеваемости и поведения, даже при наличии неблагоприятных условий, предполагающих риск неудачи в учебной деятельности [43]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что ориентированное на

учёбу возможное Я положительно влияет на академическую успеваемость и учебную мотивацию.

Теория самодетерминации является одной из наиболее авторитетных в связи с вопросами мотивации. Основные ее положения формулируются следующим образом: чтобы быть мотивированным и функционировать на оптимальном уровне, должен удовлетворяться определенный набор психологических потребностей: потребность в компетентности, в автономии, во взаимосвязи с другими людьми. Применимость теории самодетерминации объясняется высокой объяснительной значимостью [16]. Базовой характеристикой мотивации являются мотивы, которые подразделяются на внутренние, т.е. соответствующие самой деятельности (деятельность сама представляет интерес), и внешние по отношению к ней, когда деятельность является средством достижения других, не связанных с ее непосредственным содержанием целей. Внешняя мотивация деятельности является неоднородным образованием, в котором выделено четыре типа регуляции - экстернальная, интроецированная, идентифицированная и интегрированная. Они, характеризуются разной степенью фрустрации потребности в автономии. Исследователями предложено в рамках теории самодетерминации преодоление противопоставления внутренней и внешней мотивации, выделение качественно разных типов внешней мотивации [92; 14; 54]. В отечественной психологии Т.О. Гордеева подробно описывала данную теорию [94; 95], которая в настоящее время продолжает успешно развиваться.

А. Бандура в теории самоэффективности приоритетом считает веру индивида в свои способности, умение справляться с поставленными задачами и влиянию этой уверенности в себе на мотивацию и достижения [6; 7; 55]. Люди, уверенные в собственной самоэффективности, если предшествующие усилия и действия не обеспечили ожидаемого успеха, генерируют и пробуют альтернативные модели поведения [55]. Высокая самоэффективность способствует ее росту за счёт повышения уровня приложения старания, усилий, настойчивости. Это влияет на когнитивные и эмоциональные процессы способности справляться с проблемными ситуациями [6;7]. Источниками самоэффективности выступают: способность выстроить поведение, косвенный опыт, вербальное убеждение и эмоциональный подъем [132]. Предыдущий опыт успеха или неудач при попытке достижения желаемого результата вызывает высокие (в случае успеха), или низкие (в случае неудачи) ожидания. Аналогичен механизм действия и у косвенного опыта (чужого примера), но эффективность его ниже. В источнике самоэффективности - убеждении человека в способности справиться с задачей (вербальное убеждение) автор отмечает, что сила вербального убеждения ограничивается авторитетом и осознаваемым статусом убеждающего. Эмоциональный подъем, как источник самоэффективности, характеризует склонность людей сверять уровень эффективности с уровнем эмоционального напряжения перед стрессовой ситуацией.

Теория самоэффективности изучения учебной мотивации рассматривает вопрос о влиянии на эту мотивацию взаимоотношений учащихся с окружающими. Существует возможность приобретения учениками чувства самоэффективности посредством моделирования ситуаций с разрешением проблем, а также при поддержке значимых других [6]. А. Бандура выявил, что, те, с кем учащиеся себя идентифицируют, взаимодействуют, являются источниками моделирования и позитивного общения [6;55]. Уверенность индивида в себе и степень, в которой она поддерживается, может

рассматриваться как явление или процесс, основными факторами которого являются взаимоотношения

В теории социальной принадлежности Р. Баумейстер и М. Лири чувство принадлежности рассматривают фундаментальным человеческим мотивом (в том числе и учебным) [8]. Изучение вмешательств (интервенции), которые помогают студентам в процессе обучения выстраивать взаимоотношения со значимыми другими, выявило снижение чувства неопределённости в отношении принадлежности в группе [56]. Г. Уолтони, Г. Коэн респондентам из экспериментальной группы предоставляли информацию, что большинство студентов колледжа испытывают чувство беспокойства или сомнения в принадлежности к университетскому городку, но что эти чувства уменьшаются с течением времени. Информация о чувстве принадлежности была донесена с воодушевлением. Студентам контрольной группы было просто сообщено, что социально-политические убеждения в колледжах становятся более развитыми с течением времени. В результате у студентов экспериментальной группы наименее уверенных в принадлежности, были отмечены более высокие академические результаты и сразу после проведённых мероприятий, и через год, что не произошло со студентами контрольной группы [65].

Автором теории преобразующего опыта заявленной в 2011 г., является профессор Кэвин Пью. Он обращает внимание на то, как обучение в школе может расширять внешкольный опыт, восприятие, способствует осмыслению и обретению ценностей для будущего опыта и преобразования отношений учеников с миром. Основной конструкт теории — преобразующий опыт — наиболее чётко определяется при помощи трёх характеристик. Мотивация использования - применение в жизни полученных в процессе обучения знаний, даже когда этого не требуют. Расширение восприятия - возможность увидеть объекты, события или проблемы в мире с точки зрения не очевидного содержания. Эмпирическая ценность - умение видеть и переживать мир по-новому [51]. В рамках этой теории исследовано влияние определённых интервенций, которые побуждают учителей переосмысливать обучение таким образом, чтобы повышать ценность контента для каждогодневного опыта учащихся с помощью различных учебных стратегий. В одном из исследований преподаватель в экспериментальном классе использовал модель «Преподавание преобразующего опыта в науке», в которой основное внимание было уделено трём принципам обучения: преподнести контент как идеи, которые нужно вообразить, а не как концепции, которые нужно изучить; видеть новые объекты как новые идеи; а также моделировать преобразующий опыт.

Учитель в контрольном классе той же школы указанных принципов не придерживался. По итогам исследования, ученики в экспериментальном классе более высоко ценили научные знания, чем ученики в контрольном классе [50].

Таким образом, проблема мотива и мотивации занимает важное место в исследованиях зарубежных и отечественных учёных, существует несколько пониманий сущности мотивов, мотивации, их осознанности и места в структуре личности. Обзор предлагаемых источников в краткой форме отражает проблемы и теории учебной мотивации. Изложение вклада исследователей в изучение мотивов и мотивации учебной деятельности, академической успешности в разной степени привлекают интерес специалистов. Большинство современных теорий мотивации, в частности, учебной мотивации, находятся под влиянием социо-когнитивного подхода, в отдельных теориях акцент делается на проблемах эмоций, на системе взаимоотношений обучающегося с

педагогами, другими людьми. К образовательным процессам применимы две теории мотивации, дополняющие друг друга: иерархическая теория самодетерминации и теория достиженческих целевых ориентаций.

1.2 Модели, структурные компоненты, виды, факторы, и организация формирования мотивации в образовательном процессе вуза

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. Разные подходы определения мотивации можно разделить на два направления: первое рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов. Мотивация обусловлена потребностями, целями, уровнем притязаний, идеалами личности, внешними объективными и внутренними субъективными условиями деятельности, с учётом этих факторов происходит принятие решения, формирование намерения [В. Д. Шадриков]. Второе направление рассматривает мотивацию как динамичное образование, процесс, как средство или механизм реализации уже имеющихся мотивов. В ситуации реализации наличного мотива, возникает мотивация, т.е. процесс регуляции деятельности с помощью ряда мотивов.

Мотивация — как внутренний процесс, основан на субъективно-личных мотивах достижения определённых целей собственными силами, активностью, самоуправлением. Психологические причины проявления мотивации предполагают, что она формируется у каждого человека избирательно. За внутреннюю мотивацию или самомотивацию ответственность несёт сама личность. Мотивация обеспечивает самостоятельную деятельность, ее смысловое содержание [105], вложение человеком своих ресурсов в достижение желаемой цели, которыми являются время, знания, талант, воля и т.д. Мотивация предполагает, что обучаемый понимает цели, ожидаемые результаты обучения. Если он мотивирован, то, имеет желание учиться, переживать успех в учёбе, осознавать необходимость этого.

Мы будем - рассматривать мотивацию как динамический процесс формирования учебной или академической успешности студентов. Уяснение структуры мотивации важно для понимания, формирования академической мотивации студентов в условиях дистанционного формата обучения. Процесс обучения в образовательной сфере основан на мотивации, как значимом условии его эффективности. Й. Догнал считает, что преподаватель (как внешний фактор) может студента в большей мере стимулировать, чем мотивировать. Путь от стимуляции к мотивации, побуждению внутренних мотивов студентов представляет внутренний личностный процесс каждого отдельного студента [101].

В образовательном поле учебной деятельности можно встретиться с разными видами мотивации в условиях организации учебного процесса, процесса учения, взаимодействия преподавателя с обучающимися и др. Под мотивацией имеют в виду детерминацию поведения, поэтому выделяют внешнюю и внутреннюю мотивацию. Внешняя мотивация (экстринсивная) не связана с содержанием какой-либо деятельности, обусловлена внешними для человека условиями и обстоятельствами. Выделяют внешнюю положительную и внешнюю отрицательную мотивацию. Положительная мотивация основана на положительных, отрицательная - на отрицательных стимулах. Внешняя мотивация направлена на количество, при достижении поставленной цели процесс мотивирования угасает. Внутренняя мотивация (интринсивная) связана с содержанием

деятельности, направлена на качество выполняемой работы, при достижении поставленной задачи ещё больше активизируется, является более сильным стимулом, при обретении уверенности личности в себе внутренняя мотивация возрастает.

Мотивация в своей структуре содержит отрицательные и положительные мотивы. Положительные мотивы стимулируют индивида к действию направленному на достижение высоких результатов, что предполагает выполнять задания качественно, соблюдать сроки. Тем самым, мотивация повышает эффективность работы, значимость, уверенность индивида в своих действиях и достижении успеха. Положительная учебная мотивация является одним из условий личностного развития и профессиональной подготовки. Отрицательное мотивирование отражается в неспособности индивида раскрыть свой внутренний потенциал, потере интереса к деятельности, культивирует чувство страха, нежелание действовать, снижает самооценку, удерживает индивида в установленных рамках, способствует развитию комплексов. Контент-категориями формирования положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, по мнению Е. П. Ильина, являются: содержание учебного материала; организация учебной деятельности; коллективные формы учебной деятельности; оценка учебной деятельности; стиль педагогической деятельности. Устойчивое мотивирование включает в себя потребности людей в общении, новых знаниях, информации, личностного смысла, осознанного осуществления деятельности. Неустойчивая мотивация требует постоянного подкрепления внешними факторами.

В настоящее время проблема мотивации учебной деятельности студентов вуза особенно актуальна, так как студенты поколения Z характеризуется новыми социально-психологическими особенностями, возможностями развития познавательной, эмоционально-волевой сферы, направленностью на мир информационных технологий. Обращаясь к обзору содержательной характеристики учебной мотивации в отечественных и зарубежных источниках, следует обратить внимание на разные подходы исследования данной проблемы, которые объясняют учебную, академическую мотивацию.

Исследования мотивации учебной деятельности отечественных и зарубежных учёных направлены на изучение роли, содержания мотивации, видов, развития мотивов, целенаправленного формирования, коррекции мотивов учения, доказано влияние мотивации на эффективность учебной деятельности (Бадмаева Н.Ц., 2004, Леонтьев В.Г., 1999, Реан А.А., 1999) и др. Мотивация является важным структурным компонентом учебной деятельности, позволяет эффективным способом улучшить процесс обучения студентов. Характерными чертами учебной мотивации являются: направленность, устойчивость и динамичность. Она включает отношение человека к различным аспектам учебного процесса, средствам достижения цели, как частный вид мотивации характеризует учебную деятельность индивида. Позволяет изменить отношение личности не только к отдельной учебной дисциплине, но и в целом к профессиональной подготовке.

Изучая вопросы учебной деятельности, исследователи акцентируют внимание на том, что в обучении главной характеристикой считается мотивация учебной деятельности, как сложная, многомерная структура, включающая в себя мотивы, цели, стратегии реагирования на неудачи, настойчивость, когнитивные составляющие и механизмы [92]. Учебный процесс относится к сложным видам деятельности, сумма мотивов формирует сложные мотивационные системы обучения и проявления индивидуальности человека. Наличие умения управлять мотивацией учения обучающегося обеспечивает и управление

учебным процессом, что способствует достижению успешности [117], как вуза, так отдельного студента и преподавателя. В исследованиях мотивации учения реализуется дифференцированный подход, выделяются содержательные и динамические характеристики психологического побуждения.

В сообщении Ratelle, Guay, Vallerand, Larose и Senecal говорится, что для наиболее адаптивных людей характерны высокий уровень автономии и контролируемой мотивации, которые связаны с успешной деятельностью и высокими достижениями, низким уровнем уклонения от обязанностей, высоким уровнем когнитивного и аффективного функционирования [52]. Учебная мотивация является подвидом мотивации достижений, которая определена как потребность быть успешным и результативным в своём взаимодействии со средой [25]. Gottfried определяет учебную мотивацию как удовольствие от школьного обучения, характеризующееся стремлением к мастерству, любопытством, внутренней постановкой задач, стремлением к преодолению трудностей, к новым, усложняющимся заданиям [24]. Учебная мотивация — это желание студента (выражающееся в подходе к обучению, настойчивости и уровне интереса), направленное на академические дисциплины, в рамках которых его успехи оцениваются по определённым стандартам [68]. Внутренняя учебная мотивация связана с академическими достижениями студентов, их восприятием своих компетенций и тревожностью относительно учёбы [22]. Учебную мотивацию часто объединяют с установкой по отношению к обучению и рассматривают в трех плоскостях: вера индивида в собственные способности (самоэффективность), желание учиться (намерение) и релевантные эмоциональные реакции, необходимые для осуществления определённого действия (ценность задачи) [48].

Потребность в познании является значимой для процесса обучения и формирования мотивации. Это состояние характеризуется установкой на осуществление гностических действий, устранения несоответствий между ожидаемой в учебном процессе и реально получаемой информацией. Техника удовлетворения потребности в познании включает в себя активное межличностное взаимодействие между преподавателем и студентом. Мотивация учения поддерживает процесс формирования будущего специалиста, в связи с чем, для вуза актуальным становится вопрос о стимулах и мотивах учебно-профессиональной подготовки студентов. Студентам необходимо прививать интерес к накоплению знаний, самостоятельной деятельности, непрерывному самообразованию. Чтобы достичь этих целей, у них должна быть мотивация учения. Учебная мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм, способов организации с точки зрения их индивидуально-личностных, познавательных потребностей и целей, которые могут совпадать или не совпадать с целями обучения. Целенаправленное формирование устойчивой мотивации учебной деятельности, помогает будущему специалисту в профессиональной адаптации и становлении как профессионала. Эффективность учебного процесса непосредственно связана с тем, насколько высока мотивация и стимул овладения будущей профессией.

Выявление разных видов мотивации позволяет проводить мониторинг социально-личностных, психологических качеств, приоритетов и целей студента, которые оказывают влияние на личность студента в направлении достижения успеха в учебной деятельности, или выявляет барьеры формирования академической успешности. Академическая мотивация или мотивация к учебно-познавательной деятельности студентов в вузе

является условием эффективности профессиональной подготовки. Как совокупность причин психологического характера оказывает влияние на все сферы жизни индивида, помогает объяснить намерения и стремления студентов учиться, побуждать к определённым действиям, поддерживать их учебно-познавательную активность в образовательном процессе. Она зависит от организации учебного процесса в вузе, уровня компетентности преподавателя, его способности заинтересовать, мотивировать студента изучением своей учебной дисциплины, обеспеченности учебно-методическими разработками, готовности вуза оказывать поддержку и социально-психологическое сопровождение студентов и т.д. Включает интегрированный комплекс социально-психологических образований - мотивы обучения человека, академическую успешность, уровень общей и коммуникативной культуры, индивидуально-личностные качества, особенности направленности личности и др. Это способствует восприятию и усвоению необходимого объёма учебной информации, поддерживает стремление студента к высоким результатам в учебном процессе. Возникает необходимость изучения академической мотивации студентов и их готовности к учебной деятельности на весь период обучения в вузе.

Мотивация внутреннего типа характеризуется личностным смыслом, является фактором организации процесса обучения, обеспечивает хорошие результаты, развитие учебно-профессиональной направленности студента. Т.О. Гордеева изучала содержание и проявления учебной мотивации. Она указала, что внутренняя академическая мотивация является относительно гомогенной структурой и связана с удовлетворением определённого типа потребностей: познания, достижения, саморазвития [91]. Обычно выбор студентом таких мотивов, как «понимание важности учёбы для жизни» (положительный мотив, или мотив «достижения успеха») относится к внутренней мотивации. В своём исследовании она показала, что в структуре академической мотивации наиболее продуктивными являются внутренние мотивы, которые, связаны со средним баллом успеваемости на протяжении четырёх сессий ($r = 0,22-0,27$) [95]. Задачей преподавателя является повышение в мотивационной направленности студента удельного веса внутренней мотивации учения.

Учебная деятельность студентов полимотивирована, наличие и нередко доминирование в учебном процессе внешних мотивов связано со многими причинами, личностными устремлениями индивида, условиями социума и др. Внешние мотивы учебной деятельности образуются в результате действия факторов социума. Наиболее типичными из них являются мотивации принятия, автономии и уважения [97]. Характерным типом внешних учебных мотивов студентов, регулирующих выполнение учебной деятельности, является стремление достичь уважения и признания значимых других, самоуважения, что возможно при достижении высоких результатов в деятельности [98]. Результаты исследований в области мотивации учебной деятельности показывают, что выделение типов внешней мотивации полезны для понимания механизмов и предсказания благополучия и успешности деятельности у субъекта учебного процесса. Т.О. Гордеева утверждает, что реальный учебный процесс часто побуждается внешними мотивирующими факторами. При доминировании внешних мотивов цель учения предметно-профессиональной направленности представляет средство или условие достижения личностно значимых мотивов.

М. Чиксентмихайи формулирует психологическую закономерность, связанную с опасностью внешней мотивации, когда человек чувствует, что все так делают, обучение будет не результативным. Если решение будет принято, исходя из внутреннего чувства правильности, обучение будет доставлять удовольствие и не потребует большого напряжения» [133, с. 214.]. В этом случае следует говорить, что человек попадает в «поток» учебной деятельности, который ориентирует и обеспечивает ему только позитивный результат. Е. Ю. Патяева описывает виды учебной мотивации на основе различных типов ситуаций учения. Мотивация заданного учения функционально определена действиями учебной деятельности. Она не предполагает самостоятельности в определении своих действий, рефлексии их результатов, реализации взаимодействия с другими людьми, характеризует обучающегося как «исполнителя». Мотивация стихийного учения предполагает действия учащегося «по желанию», естественную любознательность. Такой тип учения может стать ситуативным, не формирует самоорганизацию, определённые цели, направленность на достижения. Особым типом мотивации характеризуется самоопределяемая учебная деятельность. Она включает личностную значимость мотивов, умение принимать осознанное решение в ситуации «борьбы мотивов», действовать целенаправленно [125]. Внешней формой мотивации является мотив «избегания неудач», в этом случае учебный процесс для студента становится способом избегания учебно-личностной неуспешности. Тем самым, создаются условия устойчивого регресса мотивации учения студентов, ориентируют их на мотивы самосохранения, материального благополучия и комфорта [91].

Исследования, проведённые в вузах, показали, что учебная успеваемость сильных и слабых студентов отличается не по интеллектуальным показателям, а по тому, в какой степени у них развита учебно-профессиональная мотивация. При равном уровне развития общих интеллектуальных способностей «отличников» и «троечников», у «отличников» доминируют внутренние побуждения личности к учебно-познавательной деятельности в период профессиональной подготовки. Внутренняя учебная мотивация, внутренний мотив связан с конечными целями обучения. С помощью экспериментов было установлено, что больше всего довольны избранной профессией студенты первого курса, они имеют более высокой уровень внешней учебной мотивации. Они ориентируются часто на свои идеальные представления о будущей профессии, карьере, которые в реальности могут не совпадать. Поэтому, формирование внутренней учебной мотивацией студентов должно осуществляться с первого курса. Устойчивость учебной мотивации обеспечивает продолжительность, высокую продуктивность деятельности, связана с уровнем интеллекта индивида и характером учебной деятельности. К психологическим детерминантам устойчивости относятся: тип мотивационной структуры; личностная значимость овладения предметом будущей деятельности; вид учебного задания.

На первом уровне мотивации студент проявляет ситуативный интерес к учебному предмету, воспринимает и воспроизводит с помощью преподавателя связи с будущей профессией. При этом не проявляет старания и желания в выполнении учебных заданий, стремится избежать учебной работы. К занятиям подходит формально, отчитывается, чтобы набрать аттестационный балл и получить зачёт или сдать экзамен, достигнуть условных успехов без особых усилий и напряжений. Личностно-профессиональные качества проявляются слабо, мотив учения характеризуется через осознание "надо". Характерная особенность мотивации студента на этом уровне – это средство для

достижения личного благополучия. Для формирования учебной мотивации, развития мотивов учения этот уровень можно использовать как зарождающееся профессиональное самосознание студента. На втором уровне в учебной деятельности представлены все компоненты мотивации с достаточной степенью сформированности. Различается важность учебных предметов в профессиональной подготовке, студент на занятиях стремится овладеть знаниями и умениями, проявляет активность, самостоятельность, обращается за помощью к преподавателям при постановке целей в предстоящей учебной деятельности. С удовольствием включается в разные виды и формы учебного процесса. Студенту на этом уровне нужна поддержка и сопровождение преподавателя для развития его познавательного интереса, интереса к профессии, ответственного отношения к своим обязанностям, учению и др. Для третьего уровня учебной мотивации характерна оценка студентом зависимости своего профессионального становления от программы подготовки, своей познавательной активности, потребности в саморазвитии, развитии значимых профессионально-личностных качеств, оценки своего ресурса как будущего специалиста. Стратегии будущего студента связаны с избранной профессией. Высокий уровень профессионального самосознания характеризует целостность личности и направленности обучающегося. Студент проявляет самостоятельность, нестандартность в поисковой познавательной деятельности, занимается самообразованием, стремится к взаимодействию с единомышленниками. На третьем уровне все компоненты мотивационной сферы студенты и признаки мотивации характеризуется высоким развитием.

Классификация учебной мотивации студентов включает: познавательные мотивы (приобретение новых знаний и стать более эрудированным); широкие социальные мотивы (выражаются в стремлении личности самоутвердиться в обществе, утвердить свой социальный статус через учение); прагматические мотивы (получать достойное вознаграждение за свой труд); профессионально-ценностные мотивы (расширение возможностей устроиться на перспективную и интересную работу); эстетические мотивы (получение удовольствия от обучения, раскрытие своих скрытых способностей и талантов); статусно-позиционные мотивы (стремление утвердиться в обществе через учение или общественную деятельность, получить признание окружающих, занять определённую должность); коммуникативные мотивы; (расширение круга общения посредством повышения своего интеллектуального уровня и новых знакомств); традиционно-исторические мотивы (стереотипы, которые возникли в обществе и укрепились с течением времени); утилитарно-практические мотивы (стремление к самообразованию); учебно-познавательные мотивы (ориентация на способы добывания знаний, усвоение конкретных учебных предметов); мотивы социального и личного престижа (ориентация на определённое положение в обществе); неосознанные мотивы (получение образования не по собственному желанию, а по влиянию кого-либо, основанное на полном непонимании смысла получаемой информации и полном отсутствии интереса к познавательному процессу). Таким образом, изучением учебной мотивации занимались и продолжают заниматься отечественные и зарубежные учёные, которые вносят свой вклад в изучение проблем мотивации.

Учебная деятельность - это мотивированная активность обучающихся для достижения целей учения. Учебная мотивация определяется рядом факторов: образовательным учреждением и образовательной системой, осуществляющих учебную

деятельность; организацией учебного процесса; субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, взаимодействие с другими учениками и т. д.); субъектными особенностями педагога, системой его отношений к ученику, к делу; спецификой учебного предмета [80;119]. Учебная мотивация представляет собой частный вид мотивации учения, учебной деятельности, является существенной характеристикой самого субъекта деятельности [86] и его академической успешности.

Анализ психолого-педагогической литературы, различных научных теорий, подходов и концепций показал, что понятие «успешность обучения» рассматривается учёными в двух основных направлениях. Первое направление «успех» и «успешность» определяет как особое эмоциональное состояние индивида, личное отношение (переживание) к деятельности или ее результатам. Второе направление связано с успешностью обучения как ценностной категории представления человека о смысле собственной жизни, успешности, используя понятие «успех». Анализ современной научной литературы даёт основание рассматривать понятие «успех» в различных аспектах: в психологическом аспекте «успех» объясняется как переживание состояния радости, удовлетворения, что результат стремлений личности совпал с её ожиданиями, (уровнем притязаний), либо превзошёл их; в социально-психологическом аспекте «успех», это оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами деятельности; в педагогическом аспекте «успех» рассматривается как качество, присущее личности, достигнувшей успеха в процессе воспитания и обучения. Таким образом, понятие «успех» в узком значении - понимание оценки конкретного результата деятельности, значимого для личности и широком значении - жизненная успешность.

Психологическое определение успешности включает в себя: результат достижения значимых целей; сам процесс, стимул (способ) достижения; субъективную удовлетворённость личности процессом и результатами собственной жизнедеятельности, т.е. переживание своей успешности. Детерминантой учебно-профессиональной успешности студентов является мотивация будущего профессионального успеха, благополучия, качества жизни. Для предсказания академических достижений студентов в вузе актуально изучение психологических факторов, обеспечивающих успешность в профессиональной карьере, личностном благополучии. Низкий уровень академических достижений отразится на успешности студентов в профессиональной сфере, сложностях благополучия студента после вуза [60]. Успешность обучения можно представить как полное или превосходящее ожидание достижения его целей для перехода индивида на более высокие уровни обученности, саморазвития, внутренне обусловленное изменение профессионально-личностных качеств. Под успешностью обучения студентов понимается высокая академическая успеваемость, степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности. Исследователи подчёркивают, что учебная успеваемость отражает результативную сторону обучения, выраженную в количественных показателях (баллах, оценках), а успешность обучения - в большей степени его процессуальную, качественную сторону [128]. Успешность обучения является компонентом успеха вузовской жизнедеятельности.

Т.О. Гордеева и Е.Н. Осин, в своих исследованиях указывают, что академически успешным студентам свойственны важные мотивационные различия по показателям

мотивации и саморегуляции. У них выявлена более высокая целеустремлённость, настойчивость, фиксация на деятельности как ресурс личностного потенциала. Успешные индивиды демонстрируют более высокий уровень академического контроля, оценки своих усилий в достижении успешного результата в учёбе, способности осуществлять активный контроль над её результатами. Полученные данные показывают, что волевые характеристики личности, сформированная саморегуляция, исполнительность, готовность целенаправленно заниматься профессиональной подготовкой, проявлять волевые усилия определяют высокую успеваемость. Устойчивая положительная мотивация учебной деятельности складывается в условиях, когда студент ощущает себя субъектом учебного процесса. Личностно-ролевая форма организации учебного процесса способствует становлению мотивации учебной деятельности [118].

Академическая успеваемость и психологическое благополучие успешных студентов обеспечивается переживаемым ими состоянием «потока» при выполнении деятельности достиженческого характера. Сюда можно отнести идентифицирование и внутреннюю мотивацию учебной деятельности. М.Р. Шабалина в качестве главных субъективных предпосылок академической успешности рассматривает интеллект, мотивационную направленность, индивидуальный стиль учебной деятельности, самооценку и волевые качества личности студента [135]. Итак, можно сделать вывод, что успеваемость - это степень совпадения реальных результатов учебной деятельности с запланированными. Успешность обучения - качественная оценка результатов деятельности, которая складывается из объективной результативности и субъективного отношения к этим результатам самого обучающегося. Успешность характеризует определённое свойство личности, имеющее свои особенности.

Исследователи предлагают различные определения понятия «учебная успеваемость», где акцентируют внимание на разных его сторонах. Успеваемость студента в вузе отражает степень усвоения объёма, установленных стандартами высшего образования знаний, умений, навыков, их осмысленность, полноту, глубину, прочность, находит своё выражение в оценочных баллах. Высокая успеваемость достигается системой дидактических и воспитательных средств, оптимальной организацией учебной деятельности. Академическая успеваемость отражает степень соответствия интересов и склонностей индивидов целевой функции вуза, меру познавательной активности, совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности, где фиксируется уровень и объём знаний в балльной оценке, отношение студентов к своей специальности, степень прилежания, социально-личностный капитал, как ресурс освоения учебного материала, мотивационно - ценностное отношение студентов к процессу обучения и др. [103].

Академическая успеваемость в вузе складывается из многих факторов. Среди них эмоциональная уравновешенность, уверенность личности в себе, социализация, физические возможности студентов, жизнестойкость и самоорганизация учебной деятельности, познавательная сфера личности, уровень квалификации преподавателей, организация образовательного пространства вуза и т.д. К факторам академической успеваемости студентов относятся те, которые определяют учебную деятельность (уровень довузовской подготовки, уровень подготовки по специальным дисциплинам, посещаемости занятий, текущая успеваемость, мотивация к получению высшего образования); обеспечивают учебную деятельность студентов (уровень обеспеченности

литературой, учебно-методическими разработками, преподавания лекций, практических, семинарских, лабораторных занятий, условия для самостоятельной работы, условия для обучения); влияют на учебную деятельность студентов (материальное положение студента, место проживания, организация питания, моральный климат в группе, на курсе). Академическая успеваемость студентов становится итоговым показателем и характеристикой деятельности вуза по подготовке специалистов конкурентоспособных на рынке труда.

По данным исследований, вклад мотивационных переменных в академические достижения студентов сопоставим с вкладом показателей интеллекта и иногда превышает его [53]. Зарубежные (Векслер, Г. Клаус и др.) и российские (Л.Ф. Бурлачук, В.М. Блейхер и др.) исследователи показали, что в разряд слабоуспевающих попадают школьники с высоким уровнем умственного развития при отсутствии мотивации к обучению. Корреляции между уровнем IQ и уровнем школьной успеваемости для высокоинтеллектуальных школьников минимальны. Место ученика по уровню школьной успеваемости определяется личностными особенностями, в первую очередь учебной мотивацией и дисциплинированностью. Согласно исследованиям В.Н. Дружининой, способность к обучению в вузе определяет не интеллект, а личностные черты: исполнительность, дисциплинированность, самоконтроль, отсутствие критичности, доверие к авторитетам [21.]. О.В. Котомина, исследовала вопросы эмоционального интеллекта у студентов вуза. Интерес к эмоциональному интеллекту в вузе обусловлен тем, что уровень его развития положительно влияет на мотивацию студентов к обучению, адаптацию в вузе и на академические результаты образования. Учащиеся, обладающие высоким уровнем эмоциональной устойчивости, способностью адекватно воспринимать собственные и чужие переживания и управлять ими, более успешно осваивают профессиональные компетенции и, как правило, бывают хорошими коммуникаторами. Впоследствии такие выпускники становятся востребованными специалистами на рынке труда. Она высказала предположение, что студенты с высоким уровнем ЭИ не стремятся стать абсолютными отличниками, более спокойно относятся к своим оценкам, выстраивают полноценный баланс между учёбой, работой и личной жизнью, ориентированы на социальные отношения и эмоциональную удовлетворённость, нежели на оценки учебных результатов [110]. В своих исследованиях Т.В. Конюхова ссылается на то, что низкий уровень эмоционального интеллекта может привести к затруднению восприятия знаний, ухудшению познавательной сферы студентов [109].

Психологом А. И. Гебос выделены факторы формирования у студентов положительного мотива к учению: осознание ближайших и конечных целей обучения; осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний. Автор указывает на выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности, наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе [89]. Значимый вклад собственно мотивационных факторов, таких как внутренняя мотивация, мотивация достижения, особенности целей, настойчивость и самоэффективность связан с их непосредственной ролью в регуляции учебной деятельности. Сильный мотивирующий фактор учебной мотивации, успеваемости студентов - подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности. Учебно-профессиональная мотивация представляет совокупность факторов и процессов, которые побуждают и направляют личность, как внутренний движущий фактор развития,

к изучению будущей профессиональной деятельности, профессиональной образованности и культуре личности. Учебная деятельность студентов вуза характеризуется профессиональной направленностью, усилением роли профессиональных мотивов самообразования и самовоспитания [102].

Обращает внимание то, что удовлетворённость студента избранной профессией способствует более высокой академической успеваемости, у слабо успевающих студентов наблюдается снижение уровня профессиональной направленности. В профессиональной мотивации выявлено положительное отношение к профессии, которое связано с конечными целями обучения [99]. Исследуя природу и генезис профессионального самосознания личности, психолог О. В. Москаленко указывает, что по степени влияния на результативность формирования оптимума профессионального самосознания ведущее место занимает мотивация (30 %), степень влияния обучения (26 %), направленности личности (28 %), времени (16 %) [120]. Таким образом, формирование положительного отношения к профессии является важным фактором повышения учебной успеваемости студентов. Само положительное отношение подкрепляется компетентным представлением о профессии, знанием способов овладения ею при успешном усвоении теоретического материала преподаваемых дисциплин [108].

Важность решения вопросов мотивации учебной деятельности определяется тем, что она является необходимой для эффективного осуществления учебного процесса. Фактором мотивации учебной деятельности, формирования мотивационной сферы студента является личность преподавателя, который выполняет функцию примера, советчика, помощника раскрытия ресурсных возможностей, определения перспектив внутреннего роста студента [124]. Мотивационное влияние на академическую успешность оказывает информационное содержание учебного материала, которое соответствует потребностям студентов и усваивается в процессе учебной деятельности. Преподавателю следует знать структуру этой деятельности, какие цели планирует реализовать студент в ней. Цель, поставленная преподавателем, должна стать целью студента. Превращения цели в мотивы-цели зависит от осознания студентом своих успехов, продвижения вперёд. Отсутствие возможности выбора студентом информационного материала нивелирует мотивационный эффект, не способствует формированию положительных устойчивых мотивов учебной деятельности [80].

Роль преподавателя, его эмоциональная форма изложения учебного материала; показ «перспективных линий» в развитии научных понятий; профессиональная направленность учебной деятельности, оказывают влияние на учебную мотивацию. Для формирования положительной устойчивой мотивации учебной деятельности значим качественный анализ преподавателя оценки результатов, подчёркивание всех положительных моментов, освоение учебного материала, выявление причин недочётов и др. Это облегчает студенту формирование адекватной самооценки учебной деятельности, ее рефлексии [122]. Особую роль приобретает овладение контрольно-оценочными действиями до начала работы в форме прогнозирующей самооценки, планирующего самоконтроля своей учебной работы. Повышение мотивации учебной деятельности студентов сопровождается способ раскрытия учебного материала, когда преподаватель объясняет, даёт готовый способ действия с ним. При репродуктивном способе обучения студент запоминает, действует, но теряет интерес к дисциплине. Преподаватель, раскрывая суть предмета изучения, мотивирует студента на поиск знания, вызывает

интерес к изучению дисциплины. Отношение обучающихся к собственной деятельности определяется в значительной степени тем, как преподаватель организует их учебную деятельность, какова ее структура и характер [112]. Известно, что отрицательное (безразличное) отношение к учению может быть причиной низкой успеваемости/неуспеваемости студента. Преподавателю рекомендуется знакомиться с психологическим профилем студентов, учитывать их возможности в усвоении научных понятий и мотивировать на перспективу дальнейшего изучения предметной направленности дисциплин.

Мотивированный студент – это «продукт» деятельности мотивированного преподавателя на организацию учебного процесса и мотивационного ресурса студента. Оценка результатов учебной успешности студента определяется пониманием мотивов его действий, достижением целей обучения. Осознанные мотивы выражаются в умении студента объяснить, что его побуждает и оценить мотивы по степени значимости. Реально действующие мотивы отражают его учебную успешность, посещаемость, участие в различных формах учебной деятельности, выполнение дополнительных заданий, стремление к заданиям повышенной сложности и др. Для успешной учебной деятельности у обучающегося в образовательном процессе должны быть сформированы мотивы высокого уровня. С.Л Рубинштейн отмечал, что учащийся включается в работу, если понимает поставленные в ходе учебной деятельности задачи, внутренне принимает их, осознает их значимость и возможность позитивно пережить достижение успеха.

При разработке РПД, планов занятий, подборе учебно-дидактического материала преподаватель ориентируется на социально-психологический капитал, уровень индивидуального развития студента и профессиональную мотивацию [75]. Он стимулирует студентов на развитие познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы личности и отбирает содержание учебного материала по уровню доступности имеющихся знаний у студентов. На занятиях преподавателю следует использовать проблемные ситуации и задания, чтобы мотивация студента оставалась на достаточно высоком уровне. По содержанию такая мотивация познавательная, то есть внутренняя. Она формируется, когда преподаватель ставит студента в условия проявления активности, где мотивы и цели соотносятся с учётом прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого студента. Педагогические технологии обучения, различные формы коллективной деятельности оказывают влияние на становление мотивации учения. Взаимодействие в учебной группе стимулирует каждого, повышает статус, ценность учебной работы [74].

Исследования учёных показывают, что мотивация студентов во многом зависит от методов обучения, используемых преподавателями. При этом под методами обучения понимается процесс взаимодействия между преподавателем и обучающимися, в результате которого происходит передача и усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных содержанием обучения. Современная система образования с целью формирования учебной мотивации студентов предлагает преподавателю выбор образовательных методов, значительную роль играют словесные подкрепления, оценки, характеризующие учебную деятельность ученика [73]. Успех учебной деятельности обеспечивается за счёт активности личности и ее оптимального психического состояния. В целях стимулирования активности студентов, их самореализации, преподаватель может

использовать разнообразные методы и формы: деловые игры, дебаты, эвристические методы, метод проектов и т.д.

Один из наиболее эффективных и универсальных из них – игровой или метод геймификации. Игра способна перерасти в обучение и используется как средство пробуждения интереса к обучению. В игровых формах учебных занятий решаются комплексные задачи усвоения нового материала, формирования необходимых умений и навыков, развития творческих способностей. Устанавливается особое общение преподавателя с учащимися [73]. В настоящее время часто используемыми видами являются: интеллектуальные, ролевые и деловые игры. Интеллектуальные игры являются действенным инструментом усвоения теоретических знаний, научных понятий, терминов, способствуют формированию у обучающихся навыков сотрудничества, ведения социального диалога. Они позволяют удовлетворять познавательные, коммуникативные, эстетические, творческие потребности обучающихся, сделать сам процесс обучения радостным, эмоционально наполненным, способствуют развитию у обучающихся креативности [130]. Под ролевой игрой понимаются разные виды ролевой деятельности от чтения по ролям, драматизации, инсценировки до собственно ролевой игры (Д. Б. Эльконин, Г. А. Китайгородская, Р. С. Аппатова, Е. И. Матецкая, К. Ливингстоун). В образовании игра носит обучающий характер, имеет определённую дидактическую цель, предполагает сценарий реализации в соответствии с характером взаимоотношений персонажей, их видения проблемы. Деловая игра - это средство развития творческого мышления, в том числе и профессионального, достижение определённой познавательной цели, имитация конкретных экономических объектов и процессов, имитация деятельности руководителей и специалистов, работников и потребителей, выполнение правил взаимодействия в рамках отведённой игровой роли. По мнению А. А. Вербицкого, деловая игра позволяет упорядочить знания, умения, навыки, полученные на всех предшествующих этапах обучения, и соединить их в своём сознании в целостную динамическую систему. Деловая игра - весьма трудоёмкий и сложный инструмент обучения, и применять его нужно лишь там, где нельзя достичь тех же целей более простыми и привычными способами.

Таким образом, ведущие методы активного обучения ролевые, деловые и интеллектуальные игры обеспечивают достижение образовательных целей, мотивов учения: стимулирование мотивации и интереса в области предмета изучения; развитие навыков (критического мышления и анализа, принятия решений, взаимодействия, коммуникации, готовности к специальной работе в будущем); восприятие интересов других участников социальных ролей; саморазвитие или развитие благодаря другим участникам; осознание уровня собственной образованности, приобретение навыков, лидерских качеств [74]. Применение игрового метода позволяет сделать учебный процесс более содержательным и более качественным, оказать влияние на развитие мотивационно-потребностной сферы, активизацию личностных ресурсов студентов.

Повышение академической успеваемости зависит от преподавателя при организации учебной деятельности, от студента и его стремления познать свою специальность, от руководства вуза, факультета, их понимания в решении проблем академической успешности вуза, требовательности и контроля за обучающимися и др. Вузу предстоит решать задачи, связанные с формами, средствами, содержанием развития мотивации учебной успеваемости, выявления причин неуспеваемости, адаптивных

возможностей, удовлетворённости студентов условиями дистанционного обучения, определения роли преподавателя. В условиях дистанционного обучения поддержание преподавателями собственной мотивации и мотивации своих студентов становится необходимостью.

Таким образом, академическая успеваемость определяет уровень и объем знаний, интерес к выбранной специальности, осмысленный выбор профессии. В учебной деятельности успеваемость играет роль индикатора успешности студента. На академической успешности сказывается индивидуальность, социально-психологический капитал студента, багаж знаний, преподаватель, целевая установка вуза сохранять свой статус. Своевременная профилактика феномена «неуспешного» студента зависит от организованности всех служб вуза, которые занимаются социально-психологическим сопровождением учебного процесса студентов, проводят комплексный анализ причин учебной неуспеваемости, разрабатывают мероприятия по решению задач, привлекают преподавателей. Комплексные мероприятия в образовательном пространстве вуза позволяют оказать помощь студентам младших курсов социализироваться, адаптироваться в учебном процессе, сформировать интерес, осознать важность освоения дисциплин, повысить успеваемость, мотивационную готовность становлением личности будущего специалиста.

1.3 Мотивация студентов и преподавателей в условиях новых форматов обучения

В настоящее время в системе образования уделяется внимание вопросам реализации дистанта, изучения деятельности студентов и преподавателей, перевода в дистанционный формат аудиторных занятий, самостоятельной работы, системы оценивания результатов обучения, мотивации [111;78;113;136]. Онлайн-обучение характеризует новый подход к организации образовательной среды вуза, технологии получения высшего образования, максимально комфортного процесс подготовки специалистов. При переходе на новую технологию обучения изменяют подход к формированию учебной мотивации студентов, которая обеспечит успешность профессиональной подготовки. Образование формирует у студентов компетенции и навыки будущего в направлении осознанности и умения самостоятельно поддерживать мотивацию, управлять своим обучением, способности применять свои компетенции в неизвестных для себя условиях.

Особенностью онлайн-образования является повышение самостоятельности и мотивации обучаемых к изучению предметной направленности содержания профессии. В учебном процессе мотивация учебно-познавательной деятельности студентов соотносится с накопленным субъектным опытом каждого студента в условиях обучения. Ситуация нового формата обучения связана с формированием мотивации учебной деятельности студентов, поскольку возникает резкое ослабление контроля со стороны преподавателей и перевода части предметной подготовки к форматам самостоятельной работы студентов [82]. Онлайн-обучение включает разнообразные формы обучения с использованием сети Интернет, которые представляют информационно-образовательную деятельность студентов и педагогическое управление ею. Информационно-образовательная деятельность студентов обуславливает самостоятельную социально-личностную активность субъекта, направленную на решение образовательных задач и расширение жизненного, образовательно-профессионального опыта [116]. Для педагогического

управления преподавателю следует знать какие устойчивые личностные характеристики студентов и особенности их информационно-образовательной деятельности в интернет-пространстве способствуют успешности онлайн-обучения.

Мотивация студентов к освоению и использованию дистанционных образовательных технологий связана со следующими психолого-педагогическими факторами: наличие способности планировать и выделять время на обучение, наличие собственной стратегии обучения, способность понимать учебный материал, организованность и самодисциплина, возможность взаимодействовать с другими участниками дистанционного обучения. Усиление каждого из перечисленных факторов способствует повышению общей мотивации студентов к обучению, что помогает им успешно осуществлять учебную деятельность. Индивидуально-личностные факторы успешности освоения онлайн-курсов изучают многие учёные. Результаты исследований показывают, что среди психологических факторов, влияющих на эффективность обучения студентов высокий уровень мотивации часто доминирует [106, 107].

Ряд учёных рассматривали влияние психологических факторов на результативность разных видов деятельности обучения в интернет-пространстве. В информальном самообразовании (индивидуальная познавательная деятельность, собственная активность индивида) с использованием интернет-ресурсов и технологий в качестве значимых факторов вовлеченности и успешности рассматриваются компетенции в сфере IT-технологий, онлайн-общения; самостоятельность (навыки самостоятельной работы); внутренняя мотивация этой деятельности [127; 58;59;61]. В большинстве исследований психологических факторов онлайн-обучения отмечается, что успех в онлайн-среде зависит от способности студента автономно и активно участвовать в процессе обучения. Показано, что различия в академической успеваемости обучающихся связаны с самостоятельным управлением учебной деятельностью, способностью их к реализации стратегии саморегулируемого обучения [34;116;129;127; 58; 59; 61].

К личностным факторам успешности обучения относят стиль идентичности [11]. При изучении взаимосвязи идентификационных структур и особенностей образовательного процесса обращаются к модели идентичности М. Берзонски [10;12], который определяется способностью человека конструировать, изменять или поддерживать своё чувство идентичности. Люди с разными стилями идентичности отличаются по форме, способу принятия решений, восприятия значимой информации. М. Берзонски рассмотрел три стиля идентичности (информационный, нормативный и диффузный) и их взаимосвязи с успешностью обучения [11]. Было показано, что учащиеся с разным стилем идентичности в разной степени «подготовлены» к студенческой жизни. Студенты с информационным стилем идентичности демонстрировали наибольшую приспособленность к новым учебным условиям. Для них характерен высокий уровень автономии, чёткое представление о целях своего образования, более высокие академические результаты успеха [29] и более быстрое освоение учебной программы [33]. Можно предположить, что прохождение дистанционного курса даёт возможность студентам с информационным стилем идентичности полученные знания применить сразу. Студенты первого курса с диффузным стилем менее приспособлены к новым условиям, с более низким уровнем автономии, нечетким представлением о целях своего образования, более низкими академическими результатами [29]. Студенты не отмечают, что в их жизни произошли изменения после прохождения курса. Предполагается, что у обучающихся не

сформировано представление о целях обучения, которые они могут оценить как достигнутые. Учащиеся с нормативным стилем чётко представляют свои образовательных цели, но менее автономны по сравнению со студентами информационного стиля [10].

Исследования взаимосвязи стиля идентичности с успешностью обучения показали следующее: в результате сравнения групп учащихся, имевших высокие и низкие показатели по каждому из стилей, было выявлено, что выраженность информационного стиля способствует более быстрому освоению программы; ученики с диффузным стилем сопротивляются «позитивным» сообщениям учебных программ; высокая выраженность нормативного стиля препятствует восприимчивости к определённым темам [33]. Чуть позже интерес учёных был направлен на поиск медиаторных переменных. Результаты исследований показали, что медиатором связи между особенностями идентичности человека и его академическими достижениями является уровень самооффективности. Это характеризовало только людей с диффузной идентичностью, они низко оценивали свои академические возможности и способности, обнаруживали более низкие учебные достижения, тем самым чаще сталкивались с трудностями в учёбе [29]. Была выявлена отрицательная связь информационного и диффузного стиля идентичности с представлением обучающегося о влиянии предметного курса на будущее. Использование разных форматов онлайн-обучения вызвало активную включенность студентов в учебный процесс, преподаватели оценили целесообразность использования возможностей ИТ-технологий [72, 81; 34].

К преимуществам дистанционного обучения можно отнести то, что образование в таком формате улучшает навыки самоорганизации личности, активность когнитивных процессов, повышает автономность обучающегося, внутреннюю мотивацию, способствует личностному развитию, реализации внутреннего ресурса человека. Плюсы, которые способствуют поддержанию мотивации студентов: обучение в комфортных домашних условиях, дополнительное время на учёбу или отдых за счёт отсутствия поездок до учебного заведения, более широкая возможность сочетать учёбу с частичной занятостью и другие.

Наше исследование студентов первого и второго курсов педагогического образования (N=75 человек) с целью выявить преимущества дистанционного обучения, узнать их мнение о качестве дистанционного образования, выяснить какой тип занятия им наиболее интересен показало следующее. Студенты удовлетворены тем, как организовано дистанционное обучение в вузе (до введения 65% и после 60%). Оценка готовности вуза к переходу на новый формат обучения (на начало 58%, по окончании 60%) респондентов. В ходе анкетирования выявились основные преимущества дистанционного обучения для студентов 1-2 курсов гуманитарного направления. Студенты ценят свободное время, время на дорогу, которое готовы потратить на самообразование, освоение программы и содержания дисциплин (70%), «зона комфорта» имеет большое значение, мотивирует на дистанционное обучение (51%), забота о здоровье в период эпидемий (25%), материальная выгода в отсутствии транспортных расходов (23%) значимы для студентов. Студента отмечали возможность самостоятельно повторно пересматривать фрагменты учебного курса, обращаться за помощью к преподавателям или сокурсникам, что позволяет им укладываться в отведённые сроки, возможность психологически комфортного взаимодействия с преподавателем: получить ответы на свои вопросы в удалённом режиме, и т.д.

Трудности дистанционного обучения студентов - невысокая внутренняя мотивация, слабая самоорганизация; отсутствие живого контакта с одногруппниками, непривычная форма подачи материала и т.п. Недостатков данного вида обучения достаточно, их очень важно знать и учитывать для поддержания мотивации у студентов. Основным недостатком, по мнению студентов, отсутствие «живого» общения (78%). 56% студентов не очень довольны качеством образования, которое часто страдает по техническим причинам (35%), не очень приспособленному формату (25%), большому количеству письменных заданий (20%), длительное нахождение за компьютером 31%, отвлекающие моменты – сложность концентрации 18%, отсутствие привычки самоорганизации 31%, сложность самостоятельного усвоения новых знаний 22%. Часть студентов не обладает достаточными техническими навыками, необходимыми для навигации по курсу.

Оценка качества знаний, получаемых в новом формате обучения показало, что студенты экономической специальности оценили качество знаний следующим образом - 15% оценили качество знаний на высоком уровне - 80-90%, 18% оценивают данный вид обучения на 70%, 38% студентов оценили на 50-60%, низкое качество обучения назвали 29%. Полученные результаты свидетельствуют о том, что качество образование в дистанционном формате студенты оценивают ниже чем в очном обучении. В ответах, какие виды занятий предпочитают студенты 1-2 курсов педагогического образования, они указали на занятия-лекции 57%, занятия-беседы 69%, занятия смешанного типа 60%, занятия ролевая игра 25%, занятие мультимедия 66%. Взаимодействия в рамках онлайн-обучения приводит к сложностям в процессе освоения содержания (30% студентов) и при оценивании контрольных заданий (49% преподавателей). К окончанию семестра повысился процент студентов, которые сталкивались с теми или иными трудностями с 75% весной до 88% к началу сессии. Критичное отношение к дистанционному обучению усталость от онлайн-формата к концу семестра высказали 76% студентов.

Переход на дистанционное обучение при психологической нагрузке преподавателей был пройден достаточно успешно, актуализирована готовность продолжать работу в новом формате, приобретать новые компетенции профессионального развития. Это говорит о довольно высоком адаптационном потенциале вузовских преподавателей. Смена режима работы, необходимость овладеть новыми технологиями, формами обучения стали новыми мотиваторами профессионального развития [126]. Также выявлено, что самооценка готовности преподавателей к дистанционному обучению имеет средне-низкие значения (3,756), они не были готовы работать исключительно в дистанционном формате вне зависимости от пола, возраста, стажа работы и направления подготовки.

Для преподавателей обозначилась проблема поиска возможностей поддержания мотивации студентов. В виртуальной среде студенту требуется особый набор навыков, необходимы высокий уровень мотивации, навыки тайм-менеджмента, организации самостоятельной работы. В помощь преподавателю можно назвать приёмы компьютерной графики, элементов мультимедиа, медийных компонентов, которые активизируют интерес к обучению и повышают интенсивность усвоения учебного материала. Онлайн формат заставляет преподавателя выстраивать стратегию поддержки мотивации студентов, слушать, выполнять задания в отсутствии реального контроля, выбирать и оценивать личные методы и технологии обучения. Преподаватели, владеющие современными технологиями, методиками, вовлекающими форматами обучения, будут

наиболее успешными. Вынужденный переход в онлайн даёт возможность преподавателю оценить себя и своих студентов «на прочность» и степень осознанности в обучении, примерить на себя мир будущего, где образование будет строиться не на дисциплине и культе знаний, а на гибких методологиях и осознанном подходе к обучению. Переход в онлайн призывает преподавателей всех поколений знакомиться с современными технологиями, переводить свои занятия полностью или частично в новый формат. Знакомство с технологиями преподавателей старшего поколения позволило им преодолеть страх перед IT-технологиями и использовать их в образовательном процессе, что повысит качество образовательного контента в перспективе. Одновременно с изменением позиции преподавателей меняется позиция студентов в обучении. Фокус исследований смещается с эмоционально-поведенческой регуляции поведения и академической успешности обучающихся на их возможности планировать свой учебный процесс и способность самостоятельно оценивать свои достижения и результаты. Это приводит к тому, что большинство обучающихся успешно вовлекается и справляется с заданием, тем самым сокращается количество неуспевающих.

Демотивирующим фактором повышения мотивации в процессе дистанционного обучения являются технические сбои в сети, не позволяющие вовремя подключиться к занятию-онлайн, отправить задания и др. Онлайн-тестирование, экзамен вызывают высокий стресс студентов [70; 71]. «Виртуальный мониторинг» вызывает чувство разочарования у студентов, что ведёт к потере мотивации. Тестирование в электронном обучении служит для закрепления знаний, мотивирующая сила оценочных баллов не слишком велика. Демотивирующим фактором становится отсутствие опыта, умения преподавателя в организации дистанционного обучения. Также у студентов возникали технические проблемы и перебои с интернетом (52%), им не хватало общения с одногруппниками (43%), очных дискуссий с преподавателями (41%), «атмосферы занятия», которые создают психологический климат и рабочий настрой в коллективе. Больше трети оценили сложность обучения дома (39%) отсутствие концентрации при самостоятельном изучении материала (36%), сложность при ответах преподавателю в онлайн-формате (34%). 58% респондентов заметили за собой, что часто откладывают выполнение заданий на потом, а треть (34%) испытывали проблемы со сном. В то же время больше трети (43%) стали меньше уставать от учёбы после перехода в онлайн, организационные вопросы, реализуемые через старосту, студенту приходится решать самостоятельно и т.д. Таким образом, самостоятельное освоение программы подготовки в режиме онлайн могут осуществить люди с высокой мотивацией, навыками самоорганизации и грамотного управления временем.

Глава 2. Особенности мотивации современных студентов

2.1 Мотивационная сфера, личностные факторы, условия, средства ее развития у современного студента

Развитие новых технологий и ресурсов оказывает своё влияние на выбор оптимальных способов организации обучения нового поколения специалистов. Образовательное поле профессиональной подготовки в связи с развитием новых технологий не в полной мере обеспечено знанием структурных компонентов мотивационной сферы личности, индивидуально-типологических, социально-

психологических особенностей, развития аффективной, мотивационно-познавательной сферы, ценностных ориентаций, поведения современной молодёжи, условиями переживания состояния потока при включенности студента в образовательное пространство вуза. В психологической литературе до настоящего времени нет единого взгляда на то, как формируется мотивационная сфера личности, какие факторы, источники активности человека, побудительные силы его деятельности, поведение влияют на этот процесс.

Современные представления категории мотивации рассматривают мотивационную сферу личности как совокупность стойких мотивов, имеющих определённую иерархию и выражающих направленность личности (В.К. Вилюнас, В.И. Ковалев, Е.С. Кузьмин, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов и др.), которая характеризуется силой, устойчивостью мотивов. В мотивационной сфере нового поколения студентов значимыми особенностями является мотивация учебной деятельности в ходе профессиональной подготовки будущих специалистов. При этом развитие мотивационной сферы личности, индивидуальность человека с присущими ему характеристиками являются результатом социализации, в нашем случае - образовательного процесса. Таким образом, характер мотивации учения, академическая успешность становятся показателями качества образования будущих специалистов.

Понятием «мотивационная сфера личности» исследователи оперируют достаточно часто и в публикациях можно его встретить. В отличие от направленности личности, которая связана с доминирующими потребностями и интересами, под мотивационной сферой личности понимают всю имеющуюся у данного человека совокупность мотивационных образований: диспозиций (мотивов), потребностей и целей, аттитюдов, поведенческих паттернов, интересов. С точки зрения развитости, ее характеризуют по широте, гибкости и иерархизированности (Р. С. Немов, 1994). Она является латентным образованием, в котором конкретные мотивы могут появляться эпизодически, постоянно сменяя друг друга. Под широтой мотивационной сферы понимается качественное разнообразие мотивационных факторов. Чем больше у человека разнообразных мотивов, потребностей, интересов, целей, мотивационных установок, желаний тем более развитой является его мотивационная сфера. Гибкость мотивационной сферы характеризуется, по Р. С. Немову, разнообразием средств, с помощью которых может быть удовлетворена одна и та же потребность. То есть речь идёт фактически о замещении одной цели другой. Иерархизированность мотивационной сферы отражает в сознании человека значимость какой-то потребности, мотивационной установки, мотивационных диспозиций, в соответствии с чем, одни доминируют и используются чаще, другие занимают подчинённое положение и используются реже. Мотивационная сфера личности представляет структурное образование в целенаправленном формировании самой личности.

Мотивационную сферу как подструктуру личности - по В. И. Ковалёву, составляют актуальные потребности, актуальные мотивы, но в большей мере потенциальные мотивы: направленность личности, интересы, мотивационные установки, желания индивида [55], она определяется учебной деятельностью, которая становится компонентом развития и саморазвития студентов. Мотивация молодых людей отражается в оценке обучения с позиций практической ценности «полезности» знаний, с целью создать сферу собственного благополучия в разных видах деятельности. Ведущей детерминантой

учебной успешности студентов, независимо от курса обучения, является потребность в достижениях с возникающими на её основе прагматическими мотивами. Однако по мере перехода студентов на старшие курсы происходит изменение роли одних потребностно-мотивационных факторов, обуславливающих высокую успеваемость студентов и смена других.

Мотивация человека может быть сознательной и бессознательной, когда отдельные потребности и цели осознаются, а другие нет. Источниками смыслов человека значимости объектов, явлений, жизни становятся потребности и личностные ценности. В структуре мотивации смыслы индивидуальны, сосредоточены на том, что имеет отношение к реализации потребностей, личностных ценностей человека, путей их реализации. Личностные ценности отражают независимую позицию индивида, направленность на определённые общие ценности, идеальные представления о желательном, должном. Во внутреннем мире человека потребности и личностные ценности не ограничены конкретными обстоятельствами, оцениваются объективно, трансформируются и приобретают в нем индивидуальные особенности.

Развития мотивационной сферы студента зависит от способов, условий и средств вузовского обучения, осознания собственного смысла учения, предметно-рефлексивного отношения к обучению, субъектной активности и субъектного отношения к учебной деятельности. Факторы (условия), способствующие формированию у студентов положительного мотива к учению отражают: осознание ближайших и конечных целей обучения, стратегии развития эмоционального переживания состояния «потока» в процессе учебной деятельности, осознание теоретической значимости усваиваемых знаний, эмоциональная форма изложения учебного материала, показ «перспективных линий» в развитии научных понятий, профессиональная направленность учебной деятельности, выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности. Для успешной высокоэффективной деятельности необходимы условия формирования мотивационной сферы личности, куда включены: развитость мотивов данной деятельности, положительное отношение к ней; достаточная их сила; устойчивость; определённая структура, иерархия мотивации. В настоящее время у молодых людей доминирует интерес к индивидуальности личности. Одним из факторов собственной успешности в учебной деятельности становится переживание в ней состояния «потока».

Основные составляющие мотивационной сферы человека представлены мотивационными образованиями, в которые входят мотивы, потребности, цели, интересы, задачи, желания и намерения. В мотивах учебной деятельности выделяются общие познавательные и конкретные мотивы к различным предметам обучения. Интерес часто проявляется как мотивационное состояние познавательного характера. Его может вызвать любое неожиданное событие, новый объект и др. Задача как частный ситуационно-мотивационный фактор возникает в ходе выполнения действия, направленного на достижение определённой цели. Желания и намерения представляют динамичные субъективные состояния в соответствии с изменяющимися условиями и часто выполняют инструментальную роль.

Мотивационная сфера образована потребностью в общении (аффилиация), мотивом власти, мотивом оказания помощи людям (альтруизм), агрессивностью. Мотивы общения реализуются в учебной деятельности в среде однокурсников. Важность мотива

аффилиации отражена в стремлении человека быть в обществе других людей, иметь эмоционально-положительные добрые взаимоотношения. Полярным выступает мотив отвергания, как боязнь не быть принятым другими людьми. Сюда же включены ряд других мотивов. Мотив власти представляет желание человека обладать ею, управлять, распоряжаться над другими членами группы. Мотив доминирования повышает эффективность учебной деятельности во взаимосвязи с мотивом в достижениях. Альтруизм рассматривается, как готовность бескорыстно оказывать помощь людям, а полярное качество – эгоизм, как удовлетворение в первую очередь личных потребностей и интересов. В мотивационной сфере личности мотивы общения связаны с мотивами поведения, не ограничиваются только рамками деятельности, проявляют себя достаточно самостоятельно. Мотивы усвоения социально-личного опыта, его осмысливания, достижения успехов в деятельности, положительного отношения окружающих.

Эмоциональная сфера влияет на мотивационную сферу, определяет выраженность мотивации, ее динамику, способность управлять процессом поведения и деятельности. При формировании мотивации личности можно использовать стимулирование. Следует учитывать, что стимул может и не трансформироваться в мотив, если не принимается личностью, или не соответствует определённой потребности человека. Целенаправленное формирование мотивационной сферы личности - это становление самой личности, т.е. задача по развитию интересов, формированию привычек, целеполагания и т. д. [55]. Укреплению, развитию мотивации индивида, повышению её устойчивости способствуют систематическая эффективная деятельность; оптимальная организация, своевременное оценочное воздействие; положительное влияние группы и др.

В структуре мотивационной сферы личности современного студента серьёзного внимания заслуживает характеристика мотивов учебной деятельности студентов, которые влияют на качество профессиональной подготовки. К ним можно отнести: познавательные, профессиональные, мотивы творческого достижения, широкие социальные мотивы, мотив личного престижа, мотив сохранения и повышения статуса, мотив самореализации, мотив самоутверждения, материальные мотивы и др. В учебной ситуации присутствует достаточно возможностей достижения более высокого уровня, поэтому люди с высокой потребностью в достижениях испытывают большее удовлетворение от учения, прилагают усилия в соответствии со своими возможностями, что приводит к более высоким результатам в учении и высокой успеваемости студента.

Мотивацию достижений следует рассматривать как потребность индивида добиваться реалистичных целей, потребность в получении обратной связи и удовольствия от достигнутого. McClelland, Atkinson, Clark и Lowell определяют мотивацию достижений как аффект, связанный с оценкой собственных действий в сравнении с самыми высокими стандартами. Мотивация достижений может быть объяснена борьбой за повышение или поддержание на высоком уровне способностей во всех сферах деятельности, где стандарты высоки, а неуспех в деятельности ведет к провалу [24]. Bures, Amundsen и Abramі подтверждают, что студенты, придающие большую ценность обучению и чьи ожидания от учебы высоки, обычно больше довольны компьютерными конференциями, с помощью которых проходит обучение, чем те, кто ценит учёбу меньше [8].

Holmberg также утверждает, что интеллектуальное удовольствие от обучения и учебная мотивация способствуют достижению учебных целей и использованию надлежащих методов в ходе самого процесса. Чувство взаимопонимания с тьюторами,

консультантами и организаторами обучения усиливает и поддерживает мотивацию, а также способствует получению удовольствия от учебы. Зависимость успехов от учебной мотивации в дистанционном образовании весьма значительна [17].

Согласно исследованиям Parker и Johnson, мотивация достижений рассматривается как личностная черта [27]. Она выражена и по-разному проявляется у людей. Те, у кого она выражена сильно, отличаются энергичностью, стремлением к успеху, стремлением к соперничеству, лидерскими качествами и др. Обладатели низкой мотивации достижений обычно спокойны, не стремятся к участию в деятельности и могут быть похожи на неудачников. Каждая личность подходит к решению любой ситуации со своим личным ресурсом особенностей мотивации достижений. Существенным мотивационным фактором эффективности учебной деятельности студентов является мотив творческого достижения. Потребность в достижениях переживается в стремлении к успеху, включенности в достижение целей, достижение результатов. Полярным проявлением потребности в достижениях является потребность в избегании неудачи, когда студенты с выраженным стремлением избегания неудачи не обнаруживают стремление улучшить достигнутые результаты, предпочитают стереотипные способы действия. У студентов с преобладающим мотивом избегания неудачи выявлена повышенная тревожность, неконструктивное отношение к учению. В процессе учёбы чаще не получают удовлетворения от учебных достижений, стремятся быстрее избавиться от неприятностей неуспеха.

Потребность в самоутверждении продолжает развиваться в молодости. Мотивы самоутверждения (доминирования) проявляются в стремлении человека влиять на других, контролировать их поведение, быть авторитетным, убедительным. Индивид желает отстаивать своё мнение, быть победителем в споре, в решении проблем. В учебной деятельности у студентов эта потребность повышает удовлетворённость учением, вызывает состояние потока, повышает ответственность к результатам обучения.

Одним из адекватных мотивов учения является познавательная потребность, которая реализуется в стремлении расширить опыт, знания, упорядочить, систематизировать их, быть компетентным, свободно оперировать знаниями, фактами и др. Целью учебной деятельности студента является овладение способами и приёмами, системой знаний, социальным статусом, профессиональной компетентностью. Знакомство с профессиональными знаниями позволяет ориентироваться в особенностях будущей специальности, формирует отношение к будущей деятельности. Познавательная потребность в сочетании с мотивом в достижениях оказывает влияние на повышение успеваемости студента, создаёт глубокую удовлетворённость учёбой, переживание состояния потока в образовательном процессе и др.

Профессиональный мотив учения сопровождает студента от выбора профессии до самореализации в ней. Самостоятельный и осознанный выбор трудового пути, стратегия карьеры - необходимые условия успешности и удовлетворённости студента в будущем. Ю.М. Орлов впервые использовал понятие «мотивационный синдром» для обозначения совокупности мотивов потребности. Он отмечает факт «перекрещивания» мотивов потребности в познании с мотивами достижения, аффилиации, доминирования, что позволяет путём стимулирования одного мотива воздействовать на мотивы других потребностей. А.А. Вербицкий трактует мотивационный синдром как способ осмысления мотивационной сферы, представленности, взаимодействия всех мотивационных

компонентов: мотивов, целей, интересов, влечений и т.п., как понимания их соотношения и взаимосвязи в мотивационной сфере конкретного субъекта учения. Познавательные и профессиональные мотивы характеризуют мотивационный синдром учебной деятельности студентов.

Особое значение следует придавать переживанию студентами состояния потока в учебном процессе, который является важным фактором академической и профессиональной успешности. Организация учебно-воспитательного процесса в вузе с опорой на концепцию переживания состояния «потока» в образовательном процессе, будет способствовать формированию внутренней мотивации учебной деятельности, отразится на социально-психологическом благополучии студентов, результатах профессиональной подготовки, самореализации.

В потоковом состоянии человека повышаются показатели усваиваемой информации, активизируется внимание, память, коммуникативные способности взаимодействия, эмоциональный интеллект, способности к анализу информации, умение чётко и ясно выражать свои мысли, решать проблемы любой сложности. Разные виды деятельности вызывают определённые переживания состояния максимальной концентрации, устремлённости добиться чего-то трудного и ценного, удовольствия от самого процесса, полной поглощённости деятельностью.

Познавательная потребность оказывает влияние на удовлетворённость учёбой, рост успеваемости. Культивирование потребности в достижениях, формирование мотива достижения способствует переживанию состояния потока студентом в обучении, повышает роль самоорганизации на достижение учебных целей. Образовательный процесс сопровождается определёнными мотивами учебной деятельности, знание которых позволяет решать задачи повышения эффективности процесса обучения, академической успешности каждого индивида.

Поток понимается как состояние, в котором человек полностью включён в то, чем он занимается, что характеризуется деятельным сосредоточением, полным вовлечением в процесс деятельности. Это состояние поддерживается уровнем развития эмоционального интеллекта в форме когнитивно-эмоционального содержания. Поток состояние испытывают многие люди, оно распространяется на все сферы деятельности человека. А. Маслоу называл потоковые состояния пиковыми переживаниями [57], как ощущение получения удовольствия от самореализации, обоснованной уверенностью в себе, ярко выраженным повышением когнитивно-аффективных способностей. Состояние потока можно соотнести с понятием А. Маслоу «самоактуализирующаяся личность», которая в стремлении к самоосуществлению включена в процесс реализации собственного потенциала.

М.Чиксентмихайи (2011) поток рассматривает как состояние, ориентированное на процесс, «нахождение в зоне» или эффект включенности, которое можно испытывать в процессе социального взаимодействия и практически в любой деятельности. От человека зависит, сможет ли он научиться формировать это состояние, находить условия, сопровождающие подобное переживание. Состояние потока является оптимальным для индивида и его эффективной деятельности, для нашего исследования это учебная деятельность, академическая успешность. Он показал, что поток возникает у людей с внутренней мотивацией, когда наградой для них являлось глубокое удовлетворение,

переживаемое в процессе деятельности. Человек в потоке и вне его воспринимает себя по-разному.

Пиковые переживания (А. Маслоу) самоактуализации сопровождаются уверенностью индивида в способности выхода из трудной ситуации, возрастанием мотивации, сосредоточенностью внимания на решаемой задаче и др. Действия направляются ясными целями, возрастает радостное ощущение достижения результата, желание взаимодействовать в команде. В условиях организации образовательного процесса следует ориентироваться на основные компоненты переживания потока студентом.

В результате исследований было выделено восемь основных компонентов переживания состояния потока: выполнимость деятельности, посильность и решаемость задачи, достижимость цели, концентрация и сосредоточенность внимание на содержательной информации, чёткая цель, предопределяет качество и скорость получения результата, быстрая обратная связь для корректировки движения к цели, полная поглощённость, увлечённость задачей и интерес, ощущение полного контроля над своей работой, самоотдача, вовлечённость личности в работу, субъективное ощущение восприятия и течения времени в процессе «потока».

Комбинация всех этих условий вызывает чувство глубокой радости индивида, изменяют личность, создают поле личностного и профессионального благополучия. Переживанию состояния потока препятствуют: отсутствие концентрации, сосредоточенности внимания, отвлекаемость, усталость, не понятные цели, слишком простые задачи, физический или психологический дискомфорт [48] и др.

К признакам «потока» относятся: чувство единства действий индивида с ресурсами своего организма, контроль и полная управляемость ситуацией, чувство принадлежности к системе, команде, что обеспечивает изменение в ценностно-смысловой сфере личности, возможности достичь успеха, реализовать свой потенциал, переживать радость достигнутого и желание идти дальше. Субъективное переживание, чувство глубокого удовлетворения, наслаждения процессом деятельности, открытие новых способностей становятся мотивирующим фактором деятельности, в которой формируется состояние «потока». «Начавшаяся деятельность сама себя поддерживает и питает порождаемого ею самую удовольствия» [60]. Выделенные условия возникновения потока позволяют формировать это состояние в ходе учебной деятельности в процессе профессиональной подготовки студентов. «Внешними ключами» состояния «потока» М. Чиксентмихайи (2011) обозначает требования деятельности («вызовы ситуации») и определенную структуру деятельности. «Вызовы ситуации» способствуют определению ведущей деятельности, формированию индивидом своих целей, возможностей, удовлетворению «центральной человеческой потребности» овладения новыми навыками, способностями, умениями, организацией своей жизни, карьеры и др.

В структуре учебной деятельности студента, для переживания состояния потока необходимы цели, правила и нормы их достижения, обратная связь о результате действия, концентрации на процессе, т.е. некий баланс навыков, индивидуальных способностей человека и «вызовов ситуации». Низкие возможности для действий (вызовы), неиспользованные личные способности приводят к апатии, скуке, состоянию тревоги, при этих обстоятельствах переживание потока не возникает. Деятельность, навыки и вызовы которой превышают «личный средний уровень», создают условия для полного включения

студента, самомобилизации, чувства глубокого удовлетворения, переживания состояния потока. Это состояние глубоко индивидуальное свойство (свойство гения, по У. Джемсу), которому можно научиться, развить его в себе при условии знания и соотношения способностей студента узнавать вызовы, соразмерные их навыкам (Csikszentmihalyi, 1988), виду учебной мотивации. В формировании состояния потока определённая роль отводится целеполаганию. Для постановки целей важны: расстановка приоритетов; выработка КРІ (ключевых показателей эффективности); максимальная концентрация внимания на процессе деятельности; усложнение работы при снижении интереса, что в совокупности поддерживают достаточный уровень вовлеченности студента в процесс профессиональной подготовки.

Анализ имеющихся в нашем распоряжении источников позволяет выделить некоторые характерные свойства, признаки, особенности состояния переживания «потока» современным студентом. В состоянии потока индивид адаптирован, переживает чувство полного включения в деятельность, не отделяет себя от неё, становится ее участником. Сконцентрирован на деятельности, чувствует себя способным реализовать свои возможности, понимать и руководить развитием событий, возникает «потеря чувства времени», скука и беспокойство отсутствуют (Csikszentmihalyi, 1975), уравновешен и гармоничен в достижении цели. Переживание потока проявляется индивидуально, у одних студентов оно связано с эмоциональной окраской, чувством глубокого удовлетворения, у других, возникает желание его переживать, третьи осознают когнитивное переживание, концентрацию на деятельности. Часть студентов, в силу особенностей функционирования психики не способны к переживанию потока. Обеспокоенность, опасение произвести нежелательное впечатление, вызвать неблагоприятное мнение других, эгоцентризм удовлетворения потребностей лишает человека способности ощущать радость жизни, возможности личностного роста.

Субъект переживает состояние полной мобилизации, высокого уровня внутренней активности, осознания необходимости взаимодействия с окружающим миром для достижения успеха, стать частью действующей системы, большей, чем его индивидуальное «Я». Выход за пределы своих возможностей позволяет находить новые решения, способствует творчеству. Результатом состояния потока становятся изменения в мотивационной и смысловой сфере личности. Субъективное переживание, действие ради самого себя, является главным мотивирующим фактором потока в деятельности, переживания чувства глубокого удовлетворения, наслаждения ее процессом. Внутренняя мотивация деятельности порождает само удовольствие, приятное волнение становится постоянно действующим в течение всего процесса стимулом и двигательной силой [60, с. 447].

Первоначально у студента практически отсутствуют навыки организации учебной деятельности в вузе, он адаптируется в новых условиях. Уровень сложности задачи соответствует его навыкам организации учебной деятельности, поведения, полученным в школе. На этом уровне, вероятно, он будет испытывать ощущение потока. Продолжая учиться, его учебные успехи станут лучше, но студенту будет скучно просто посещать занятия, он находит вне учебного процесса более интересное занятие, реже посещает занятия. За этим возникает беспокойство, что плохо справляется с учебной ситуацией, учёба запущена, не успевает. Неприятные переживания подвигают студента искать пути оказаться снова в потоке.

В состоянии потока у современного студента улучшается необходимое качество внимание, которое организует деятельность, аффективную и когнитивную сферы. Способность видеть, формировать развитие навыков восприятия, обеспечивает индивиду постоянное переживание радости, вызывает состояние потока. Формы умственной потоковой деятельности зависят от памяти, что помогает студенту найти осмысленный повод для радости в содержании своего опыта жизни, деятельности. Эффективное развитие памяти сопровождается интересом студента к жизни, деятельности, самому себе. Для переживания состояния потока студенту важно наличие и постановка ясных целей, чувство обратной связи, чему он должен научиться, что позволит испытывать радость от своей деятельности, занятий любимым делом.

Оптимальное переживание достигается в ситуациях сосредоточенности внимания на достижение целей, обеспечивает человека уверенностью, напористостью, самоорганизацией. Состояние потока достигается путём самодисциплины, концентрации внимания, соответствия способностей сложности стоящих задач.

Важным свойством оптимального переживания является осознание своей самодостаточности, понимания смысла потоковой деятельности. Процесс деятельности, связанный с позитивными переживаниями, способствует пониманию смысла жизни, деятельности, приводит к росту и развитию личности. Стремление и способность чаще организовать переживание состояния потока, влияет на улучшение качества жизни, благополучия студента.

Таким образом, состояние «потока», это сложное образование, осознание студентом целей, задач в соответствии своим способностям. Данное состояние интегрирует все компоненты мотивационной сферы личности студента в учебном процессе. Личность самоорганизуется, получает обратную связь на свои действия, у неё отсутствуют страх неудачи, зависимость от внешней оценки. При наличии опыта индивид получает удовольствие от своей деятельности, концентрирует внимание на осознанно выбранной цели, вносит новое, видит свою компетентность, управляет ситуацией, самоактуализируется и самореализуется.

Учебная деятельность и ее определённая структура позволяют сформировать устойчивое и концентрированное внимание на ее объекте, снизить напряжение, беспокойство, создать условия для глубокого и полного включения, позитивного переживания процессом деятельности, системой взаимодействия в группе, открытия новых способностей в период профессиональной подготовки будущих специалистов нового поколения студентов, которое сейчас именуется поколение Z. [50]. Таким образом, мотивационная сфера современных студентов многогранна, требует к себе особого внимания и дальнейших исследований.

2.2. Мотивационный профиль личности современного студента в условиях онлайн обучения

Мотивационный профиль современного студента характеризуется преобладанием мотивов, связанных со стремлением к получению новых знаний, ощущением роста своей компетентности и переживанием чувства уважения к себе, что характеризует первокурсников как настроенных на получение новых знаний, объективно высоких результатов своей деятельности, и в целом отражает позитивные ожидания от процесса

обучения. Мотивационный профиль представляет индивидуальное сочетание мотивирующих факторов человека. Данное определение было выдвинуто после изучения работы Ш. Ричи и П. Мартина «Управление мотивацией» [59]. В рамках своего исследования они использовали модель мотивационного профиля представленную 12 факторами. Определяя мотивационный профиль студента, нами было выявлено, что студенты практически все виды мотивов оценивают в диапазоне среднего уровня (4.4б до 4.8б.), но при этом, доминирует мотив высокого заработка, материального вознаграждения и материальных благ (6,9б.), мотив комфортных физических условий работы (7,9б.), мотив стойких длительных взаимоотношениях с небольшой группой людей (8.2б), мотив креативности и широты взглядов (7,6б.).

В исследовании С.Ф. Ratelle и его сотрудников были получены типы мотивационных профилей: высокий уровень автономии и высокий уровень контролирования, низкий уровень автономии, низкий уровень контролирования и профиль автономной мотивации. Они заключили, что уровень достижений студентов, имеющих автономный и комбинированный профили, схож. Настойчивость в учёбе более характерна для обладателей автономного профиля. Из этого следует, что этот профиль является наиболее адаптивным для студентов [31]. В мотивационный профиль включены мотивы учебной деятельности, которые выделяют А.А. Реан и В.А. Якунин. Этот подход предполагает разделение студентов по двум критериям: статусу и по этапу обучения. Исследователи показали коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные мотивы, мотивы самореализации, престижа. Этот вопрос привлекает внимание и других исследователей.

Guild и Garger отмечают, что понятие «индивидуальные различия» (темперамент, характер, личность, стиль и тд.) являются объектом практически всех исследований [16]. Олпорт определял индивидуальные различия как врождённые способности индивида к восприятию, запоминанию, мышлению и решению проблем, что становится важной частью успешности учебной деятельности. Индивидуальные различия могут касаться когнитивных стилей, мотивации (академической, мотивации достижений), локуса контроля, саморегуляции, способностей, установок, интеллекта, личности и настроения. Изучение данных когнитивной психологии показало, что люди имеют существенные отличия друг от друга и демонстрируют множество индивидуальных различий при решении задач и принятии решений.

Люди, мотивированные стремлением к самоактуализации, имеют ряд положительных черт, которые Маслоу весьма подробно описал в своих работах [22.]. Считается, что самоактуализирующиеся индивиды ценят близкие отношения с другими, у них есть чувство юмора, принимают себя и других такими, какие есть, их манеры естественны, они честные, творческие и чуткие. Им также свойственно уединение, свой юмор они не используют во вред другим, отсутствует желание навредить, обидеть другого и др. Наличие достаточного количества положительных качеств, заставили Маслоу считать их истинно самоактуализированными личностями. Особенно редко самоактуализация встречается среди молодых людей, которые ещё не удовлетворили базовых потребностей. Самоактуализация по Роджерсу (1969) представляет внутреннюю силу, побуждающую к росту и развитию всего человеческого в себе; самоактуализация уникальна для каждого, поскольку зависит от индивидуальных черт и способностей.

К индивидуально-личностным особенностям относятся: темперамент, интеллект, установки и способности (International Society for the Study of Individual Differences), способности, личность, настроение и мотивация [10], ценности, идеалы, интересы, эмоции, возможности, навыки, социоэкономический статус, гендер, рост, и т. д. (APA). Психолого-педагогические факторы индивидуальных характеристик компонентами которых были самоактуализация, саморегуляция, локус контроля и мотивационный аспект - мотивация достижений, академическая мотивация были тщательно исследованы в отношении дистанционного образования.

О.Н. Истратова, Н.А. Лызь при изучении роли личностных особенностей обучающегося показали взаимосвязи личностных черт, академических успехов и учебной мотивации [53]. Была установлена значимая взаимосвязь между факторами Большой пятёрки, показателями академических успехов и учебной мотивации: добросовестность и открытость новому опыту объяснила 17% дисперсии внутренней мотивации; добросовестность и экстраверсия объясняет 13% разницы во внешней мотивации; а добросовестность и доброжелательность — 11% дисперсии мотивации [46]. Отмечается, что четыре фактора Большой пятёрки (добросовестность, открытость новому опыту, невротизм и доброжелательность) объясняют 14% дисперсии средней оценки [20].

Влияние личностных черт на закономерности дистанционного обучения и мотивационную сферу студентов недостаточно представлено в исследованиях. Студенты дистанционной формы обучения встречаются с рядом неблагоприятных факторов, оказывающих влияние на мотивационную готовность обучения в вузе. К деструктивным факторам в мотивационной сфере студента относятся: неумение распределять своё время, совмещать обучение с другими видами деятельности; отсутствие реальной поддержки педагога, помощи в процессе обучения; закрепления личной учебной мотивации, недостаток непосредственного взаимодействия в выстраивании взаимоотношений, ведения диалога, участия в дискуссиях, советах преодоления трудностей, освоения и использования функциональных возможностей системы дистанционного обучения. Отсутствие направленности на ее формирование, влияние деструктивных факторов могут стать причиной неуверенности в себе и снижения учебной мотивации студента. Наличие у студента способности регулярно выделять время для дистанционного обучения, планировать, своевременно выполнять задания, то уровень его мотивации к обучению повышается.

Так, например, отмечается, что только две личностные черты из Большой пятёрки (добросовестность и открытость новому опыту) оказывают значимое положительное влияние на восприятие студентами дистанционного формата, в то время как невротизм, наоборот, отрицательно влияет на ожидания студентов [6]. В исследованиях показано, у студентов, которые участвовали в нескольких онлайн-курсах, выше выражена приверженность, что может быть связано с настойчивостью и студентам проще сохранять мотивацию закончить курс [53]. Согласно данным других исследований, добросовестность и открытость новому опыту оказывают положительное влияние на восприятие студентами онлайн-обучения, а невротизм, отрицательно влияет на ожидания студентов относительно дистанционного образования [12].

Одним из традиционных показателей успешности любого обучения является вовлеченность студентов в сам процесс, поэтому многие исследователи дистанционных моделей образования фокусируют свое внимание на ее изучении [12]. Отмечается, что

дискуссии на форумах курса, онлайн-обсуждение прикладных задач и лабораторных работ, исследовательские и групповые проекты способствуют повышению вовлеченности [12]. Было выявлено, что студенты, заканчивающие дистанционные курсы, во-первых, имели более высокие образовательные цели, а во-вторых, посвящали больше времени в неделю своему образованию [36]. В исследовании Д. Грей и А. Ди Лорето вовлеченность выступала в качестве медиатора между ситуативными факторами и оценкой эффективности дистанционного образования [15].

Таким образом, существующие эмпирические данные о взаимосвязи личностных черт, особенностей идентичности, характера оценки субъектом эффективности традиционного процесса обучения дают возможность сравнить их с возможными аналогичными взаимосвязями для дистанционных форм образования. Разные образовательные стратегии и объективные различия в академической успеваемости и индивидуально-личностных особенностях студентов могут проявиться по-разному в дистанционном формате, где от них требуется большая настойчивость, гибкость и открытость новой информации.

В мотивационный профиль студента включён структурный компонент - саморегуляция личности. Мотивация является важным элементом в обучении и становлении саморегуляции, в постановке целей и тайм-менеджменте, особенно важных в онлайн-обучении, где преподаватели и студенты отдалены друг от друга, преподавателю важно демонстрировать открытость в общении и поддерживать активность студентов. Онлайн-среда как система менеджмента (LMS) в обучении даёт студентам возможность создавать свои личные страницы, включающие личную информацию о себе, что формирует чувство принадлежности к классу [5]. Студенты создают свои сообщества, чаты для общения, обмена учебной информацией между собой.

Способность учащихся к саморегуляции отражает то, что студенты, способные управлять процессом своего обучения, более успешны, чем те, кто на это неспособен [43]. Baumeister и Vohs определяют саморегуляцию как способность личности корректировать свое поведение в соответствии со стандартами, целями, личными ожиданиями и ожиданиями других людей [4]. Наличие этой способности зависит от убеждений и мотивации человека [42]. Развитие навыков саморегуляции происходит по мере взаимодействия с факторами образовательной среды, в которой обучающийся получает обратную связь (например, не отмечаясь на онлайн-занятиях, пропуская сроки сдачи работ и т. д.). Саморегуляция в условиях онлайн-обучения развивается так же, как и в любых других, хотя ее и определяют как «высоко зависимую от окружения» и требующую контроля помимо получаемого по сети [43].

С точки зрения теории транзактной дистанции более автономные и успешные в саморегуляции студенты чувствуют себя комфортнее во время прохождения онлайн-курса, чем менее автономные и слабые с точки зрения саморегуляции [26]. Установлено, что онлайн-курсы благоприятны для студентов, которые предпочитают саморегулирование в обучении [41].

В исследовании Киртмана, студенты отмечают возможность проявить самостоятельность в подготовке онлайн-заданий и возможность распорядиться наличием времени [19]. Саморегулируемые учащиеся имеют тенденцию использовать различные «когнитивные и метакогнитивные стратегии для достижения своей цели обучения» [41]. Студенты, которые направлены на получение знаний, применяют свои саморегулируемые

навыки управления временем, тайм-менеджмент и организации самостоятельной работы в обучения. Многие студенты согласны, что самая сложная часть дистанционного обучения - это оставаться мотивированными.

Эффективность дистанционного обучения связана с внутриличностными особенностями студентов, важное место занимает учебная мотивация, детерминирующая деятельность обучающихся и стимулирующая их учебную активность [45)]. Р.В. Базалий исследовала связь личностных свойств с развитием мотивации у студентов в процессе электронного обучения. На вопрос: «Информационно-коммуникативные технологии электронного обучения развивают профессиональную направленность личности?» 26 % респондентов выразили положительное отношение к будущей профессии, 24 % - стремление и интерес к выбранной специальности, 29 % - реализацию духовных и материальных потребностей, 21 % - стремление к профессиональному самосовершенствованию. Студенты 1 курсов, выполняя задание: «Как дистанционное обучение помогает их становлению, активному участию в учебно-профессиональной деятельности?» сообщили: 39 % респондентов развивают способности преодоления трудностей в процессе электронного обучения, 37 % - стремление к успешному и качественному выполнению деятельности, 24 % - мотивацию, которая является ведущей в проявлении личной активности будущих специалистов [45].

Студенты приходят к осознанию, что им необходима инициативность, самостоятельность закончить обучение, без реального взаимодействия со сверстниками и преподавателями. Отсюда возникает вопрос о том, как заинтересовать студента и каким образом подкреплять его дальнейшие действия [52]. Онлайн-курсы имеют целый ряд преимуществ: доступность [35]; возможность реализации адаптивного обучения; применение современных образовательных технологий [34], позволяющих значительно разнообразить процесс обучения; экономичность и др. Факторный анализ результатов показал, что доминантными особенностями, эффективности студентов в условиях онлайн, являются выраженность внутренней и внешней мотивации, уровень развития интеллекта, доброжелательность, открытость новому опыту, добросовестность, также значение имеет стаж обучения в вузе в целом и на онлайн-курсах в частности [54]. Полученные результаты говорят о том, что на сегодня одной из наиболее проблемных зон онлайн-курсов является оценка результатов обучения.

Снижение затрат на достижение учебного успеха также во многом зависит от психологических особенностей обучающихся. Подтверждение этого представлено в работах австралийской исследовательницы J. Broadbent, которая выявила большую значимость психологических аспектов по сравнению с активностью и балльной успешностью обучающихся на онлайн-курсах [7].

Мотивационный профиль психологического портрета успешного «в онлайн» студента содержит внутреннюю мотивацию, жизнестойкость и оптимизм [51], открытость опыту [56, с. 4.], высокую самооценку [1], способность к саморегуляции [58.], чувство общности и социальную поддержку [38]. Внутренне мотивированные студенты более заинтересованы включенностью в учебный процесс, проявляют активность, сознательность, произвольность в планировании своего образования. Ярко выражена мотивация самоопределяемой деятельности, уделяют внимание предметной и профессиональной подготовке. Студенты с внешней мотивацией в меньшей степени самоорганизованы в учебном процессе, погружены в учебную деятельность. В

образовательном процессе доминируют внешние по отношению к процессу и результату учебной деятельности факторы.

Большое внимание при исследовании личности успешного студента уделяется когнитивному фактору, педагогическим методам и приёмам роста интереса обучающихся к изучаемым предметам [39; 37]. По мнению студентов, онлайн-формат пока проигрывает по субъективным ощущениям обучению лицом-к-лицу, за счёт отсутствия привычного педагогического общения, риска деперсонализации всего процесса обучения [49]. Поэтому важное значение приобретает исследование психологических особенностей слушателей онлайн-курсов, анализ которых позволит сделать онлайн-формат более предпочтительным [23]. Успешность учебной деятельности считается основным показателем общего интеллекта [21]

М.В.Клименских с группой сотрудников исследовали психологические факторы эффективного онлайн-обучения студентов и показали, что первый фактор (P1) определяется как фактор внутренней мотивации. Фактор интеллекта является классическим предиктором обучения в онлайн и в оффлайн форматах. Фактор внешней мотивации объясняет ориентированность студентов на общественное мнение, чувство долга, вины за плохой результат. Студенты ориентируются на формальные критерии оценки, формализацию процесса обучения, бессмысленность собственной учебной деятельности, свою некомпетентность и беспомощность, что преподавателю стоит учитывать. Побуждает к учёбе чувства стыда за собственный неуспех и чувства долга перед собой и другими людьми. Среди предикторов эффективного онлайн-обучения присутствует нейротизм (тревожность и незащищённость, эмоциональная восприимчивость), что усиливает значение внешней мотивации и демонстрирует роль неконструктивных факторов эффективности обучения в онлайн-среде [54]. Фактор собственно личностные качества включает: склонность к кооперации (доброжелательность), волевую составляющую поведения (добросовестность), эмоциональную восприимчивость, тревожность и незащищённость. Возможно, это связано с отсутствием непосредственного контакта с преподавателем и между обучающимися, что снижает эмоциональную вовлеченность при конкуренции и затрудняет трансляцию собственной позиции, отличающейся от мнения других. Отсутствие прямого контакта с педагогом также снижает степень его контроля за процессом обучения и придаёт особое значение таким чертам личности обучающегося, как ответственность, обязательность, точность, аккуратность, необходимых для самостоятельной работы.

Фактор учебного стажа характеризует успешный опыт образовательного процесса тех респондентов, которые прослушали два и более онлайн-курсов. Личный положительный опыт, приобретаемый в процессе обучения, повышает самоэффективность, активизирует усилия для достижения цели. Этот факт необходимо учитывать для создания ситуации успеха у студентов в новом для них формате обучения, начиная с факультативных и более простых дисциплин. Ощущение успеха необходимо потому, что оценка трудности курса имеет обратную связь с оценкой его субъективного и объективного результатов, так как у студента нет уверенности в том, что он смог освоить материал полностью.

Фактор открытости опыту представляется личностной чертой, интегрирующей и направляющей все сенсорно-перцептивные модальности (аудиал, визуал, кинестетик). По мнению авторов, среди сенсорно-перцептивных модальностей не оказалось ведущей. Но

наблюдения показывают, что в формате онлайн-обучения основная информационная нагрузка приходится на зрительную систему, в отличие от обучения лицом-к-лицу, при котором большое значение имеет аудиальная информация. Открытость опыту (любопытность, увлечённость), интегрирует работу всех сенсорно-перцептивных модальностей, направляя их на постижение нового опыта. Человек с высокими показателями открытости опыту легко обучается, онлайн-формат ему интересен, так как в самой форме обучения часто используются игровые и интерактивные технологии [54].

Преподавателю следует учитывать, что это может сформировать легкомысленность и безответственность, склонность избегать систематической работы. Может негативно отразиться на результативности обучения. Поэтому обучение на онлайн-курсах должно быть простым и комфортным, но не за счёт упрощения контента. Разнообразие признаков эффективности учебно-профессиональной деятельности студентов ставит задачу выявления наиболее значимых психологических особенностей обучающихся, мешающих или помогающих успешно осваивать онлайн-материал, а также связей их субъективной оценки с итоговыми баллами за курс [54].

Внимание исследователей привлекает роль самоэффективности индивида в успешности обучения [7;28]. Самоэффективность определяется как вера индивида в свои способности к организации и выполнению последовательности действий, необходимых в контексте определенной ситуации. Люди, уверенные в своих способностях, активно включаются в выполнение заданий и справляются с трудностями успешнее тех, кто считает себя менее способными [3; 29]. Что касается установок относительно дистанционного образования, студенты с низким уровнем самоэффективности с трудом включаются в активное взаимодействие с другими, необходимое для успешного выполнения многих заданий.

Более ранние исследования, определяющие разницу между внутренней и внешней мотивацией, показали, что индивиды с высоким уровнем внутренней мотивации используют более сложные стратегии переработки информации и достигают больших академических успехов, они также благополучнее в психологическом отношении и получают больше удовольствия, участвуя в различных видах деятельности [33; 2; 32]. Внутренняя мотивация является важной характеристикой успешных студентов [30].

Студенты, имеющие высокий уровень мотивации, обычно более успешны в академическом плане. Студенты с низкой мотивацией не так успешны. Но мотивация не гарантирует успеха. Также успех не отражает наличия мотивации. Внешне мотивированные индивиды участвуют в деятельности ради награды или чтобы избежать наказания, обычно они не испытывают желания выполнить задание и считают, что успех не зависит от них. Если они выполняют задание, то ищут от этого выгоды, похвалы или награды, а не знаний либо стремятся избежать санкций [18]. Fjortoft считает, что студенты с хорошо развитой внутренней мотивацией имеют больше шансов закончить обучение [14]. Ее исследование показало, что мотивация основывается скорее на стремлении к удовольствию от преодоления трудностей в карьере, нежели на желании увеличения зарплаты или повышения. Ценность задачи связана с верой человека в существование причин, по которым необходимо в нее включиться [29].

Представителями психолого-педагогической науки и преподавателями подчёркивается роль положительной мотивации к учению в обеспечении успешного овладения знаниями и умениями студентов. Обращается внимание, что высокая

позитивная мотивация в определённой степени выступает компенсирующим фактором при недостаточно высоком уровне способностей. Оценка значимости мотива учения для академической успешности привела к формированию принципа мотивационного обеспечения учебного процесса.

Практика показывает, что в процессе обучения сила мотива учения и освоения выбранной специальности снижается. Причинами могут быть: неудовлетворительные перспективы работы, службы, недостатки в организации учебного процесса, быта и досуга, недостатки воспитательной работы. Студенты, отличающиеся самостоятельностью, склонностью к авторитарности и ригидности, обнаруживают более существенное снижение профессиональной направленности [47].

Основные трудности обучения в вузе, которые переживают студенты младших курсов. В ходе анкетирования выяснилось, что это связано с: резким увеличением времени занятия, продолжительности времени учебной подготовки в день, роста объёма заданий, нового материала, отсутствие самоорганизации в учебной работе, контроля своих знаний, неумение конспектировать лекции, отсутствие куратора, который направлял и контролировал бы их, как в школе, увеличение новых преподавателей и т.д.

В комплексе проблем, возникающих в процессе дистанционного обучения можно выделить: - личностные, в числе которых следует назвать - изначально невысокую внутреннюю мотивацию обучающегося; необычность самой формы обучения, привязанность обучающегося к контролю со стороны педагога, слабую самоорганизацию обучающихся, отсутствие живого контакта с другими обучающимися. Амотивация выступает отрицательным маркером успешности как офлайн [51 Гордеева], так и онлайн-обучения [7], что должно быть учтено при проведении реформ в современных университетах [40; 25; 13].

Дистанционное обучение требует внимания к физиологическим, социально-психологическим особенностям и возможностям человека. При чтении с монитора студент часто не проникается смыслом текста, этот процесс идёт на 25% медленнее обычного, часто вызывает эффект «засыпания», когда внимание обучающегося рассеивается. Один из приёмов формирования мотивация к дистанционному получению знаний, становится учёт того, что электронный курс должен содержать меньше слов, чем его печатная версия; тексты электронных контентов необходимо определённым образом оптимизировать для чтения. Опыт взаимодействия студента в «социальных сетях», где информация представлена ярко, интересно, подсознательно ориентирует на ожидания этого и от электронного учебного курса [44].

Одна из основных сложностей, с которой сталкиваются студенты, преподаватели - это мотивация к обучению. Преподаватели предлагают оптимальные приёмы формирования навыков, студенты придумывают свои способы формирования мотивации. В исследовании нами было выявлено, что они выделяют конкретную цель со значимой мотивировкой, для чего следует учиться, стараются реально оценить свои возможности, условия среды. Заранее планировать и составлять расписание с учётом всех обстоятельств своей жизни (вуз, работа, личное время и др.). Важным считают наличие рабочего пространства, что не будет отвлекать и поможет сосредоточиться. Предлагают приёмы самоощущения за достижения, опыта анализировать полученный результат, оценивать практическую пользу занятий. Взаимодействовать с сокурсниками, что помогает и позитивно сказывается на процессе обучения. Важным фактором считают рекомендации

преподавателя, сокурсников по поиску новой информации, включенность в студенческие сообщества, что повышает мотивацию. Умение видеть перспективы конечного результата обучения – новые знания, карьера, личное благополучие, рост качества жизни и др.

Глава 3. Деятельность вуза и преподавателя по формированию мотивационной направленности подготовки специалистов нового поколения в условиях онлайн-обучения

3.1 Взаимодействие вуза и преподавателей по реализации новых форматов, платформ, методов и технологий обучения

Психолого-педагогические исследования ориентируют вузы на создание базы учебно-методического и социально-психологического сопровождения студентов младших курсов нового поколения. Современному молодому человеку бывает сложно сосредоточить внимание и сфокусироваться на эффективной работе или учёбе в ходе профессиональной подготовки. Человек, который не стремится использовать свой ресурс, будет зависим от окружающего мира, не сможет сформулировать чёткие цели, сформировать сосредоточенность внимания, внутреннюю мотивацию, контроль за своей деятельностью, полную вовлеченность и личностный смысл, пережить чувство радости от достигнутого. В связи с чем, вузы и каждый преподаватель встраивается в новую систему организации образовательного процесса подготовки современного специалиста.

Дистанционное обучение является быстроразвивающимся направлением в образовательной среде во всем мире. Мотивацией дистанционного обучения в конце XX - начале XXI вв. занимались Дж. Келлер (1987), Т. Гао, Дж. Леман (2003), Б. Такман (2007), Дж. Виссер, Т. Пломп, Амиролт, Куипер (2002), Ч. Шлоссер (2008) Зимняя И. А. (2000) и др.

Оно позволяет пользователям обращаться к онлайн-курсам без ограничений во времени и пространстве. Наиболее эффективной представляется смешанная форма онлайн-обучения, когда курсы состоят из сетевых и аудиторных занятий. Данный формат обучения использует онлайн-технологии в качестве дополнительного материала для традиционного изучения в университете. Расширение онлайн-курсов и зачисление на них учащихся продолжает расти с каждым годом. Переход вуза к дистанту позволил проверить готовность учебного заведения к обучению в условиях IT-технологий и реализации новых форматов в образовательной сфере. Дистанционный формат обучения поставил перед вузом вопросы технического оснащения, цифровой грамотности преподавателей, сотрудников и студентов; знаний формирования мотивации учебной деятельности студентов, учёта психо-физиологических аспектов взаимодействия в дистанте преподавателей, студентов, сотрудников. Одним из доминантных направлений становится формирование у студентов мотивации учебной деятельности, в том числе, в формате онлайн.

В настоящее время университетами используются различные обучающие платформы, одной из самых популярных является Moodle. Данная система позволяет дополнять аудиторные занятия полезным содержанием курсов, осуществлять контроль учебной деятельности обучающихся, в том числе и тестовый, который при обучении с применением дистанционных образовательных технологий становится одним из ведущих.

При этом возникает целый ряд психолого-педагогических проблем использования интернет-тестирования при дистанционном обучении [67].

В образовательном пространстве вузов возникает необходимость понимания трактовки категории мотивации, разработки технологий, техник, приёмов, подходов организации процесса обучения, исследования оценки влияния психолого-педагогических факторов обеспечивающих качество подготовки современного специалиста. Получение образования - требование к любой личности, поэтому вопросы мотивации обучения студентов становятся важной сферой работы вуза. Оптимизация учебного процесса в ВУЗе на современном этапе развития высшей школы требует выявления факторов, оказывающих влияние на учебную успешность, и факторов, ведущих к неуспеху в учебной деятельности. Немаловажным становится реализация комплекса учебно-методических мероприятий для совершенствования организации учебного процесса, управления учебной деятельностью студентов, применения различных методов и технологий обучения с учётом личностных особенностей студентов, их мотивации, интеллекта.

Предварительный анализ перехода вуза на онлайн обучения показал, что трудности связаны с развитием электронной образовательной среды, с готовностью коллектива вуза к использованию информационных образовательных технологий в учебном процессе в режиме онлайн, с разработкой электронных учебных материалов для организации качественного образовательного процесса, отсутствием у ряда студентов современных и надёжных аппаратно-технических, программных, коммуникационных средств, каналов связи.

В вопросах преподавания дисциплин в настоящее время выделены две особенности учебного процесса: внедрение вычислительной техники и доступность через Интернет новой информации по изучаемому предмету. В связи с чем возникают новые требования к компетентности преподавателей [46].

Исследования вопросов реализации непрерывной цифровой трансформации образования среди преподавателей выявили у них отдельные трудности работы в дистанционном режиме. Вузы обратили внимание на вопросы социально-психологической и профессиональной адаптации преподавателей к новому формату в непривычных и нестандартных условиях реализации профессиональной деятельности. Многие преподаватели вуза оказались не готовы психологически полностью перейти на дистантную работу со студентами посредством виртуальной среды. Им сложно было перестроиться на новый вариант организации учебной работы, адаптироваться без потери эффективности и качества взаимодействия, освоения новых образовательных платформ, учебно-методического оснащения для удалённой работы.

Анализ процесса адаптации преподавателей показал, что данный процесс проходит как поверхностно, так и глубоко. При глубокой адаптации в процессе приспособления происходят изменения целей, ценностей, мотивации в поведении, способах взаимодействия с внешней средой в некоторых случаях «необратимого» характера. При поверхностной адаптации значимых изменений нет, допускается возможность лёгкой и быстрой «возвратной адаптации».

В психологии адаптация трактуется как перестройка психики личности под влиянием объективных факторов среды, в результате чего человек приспособляется к ее требованиям без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта с ней. Состояние адаптированности является результатом процесса адаптации и представляет собой

явление определённой длительности, которое протекает неодинаково у различных людей в зависимости от их психофизиологических, ментальных и других особенностей. Референтными показателями адаптированности являются отсутствие или низкий уровень тревожности, высокий уровень самооценки, низкий уровень стресса, социально-личностное и психологическое благополучие, уверенность в завтрашнем дне, высокий уровень компетентности.

В нашей выборке 49% преподавателей быстро адаптировались, 51% преподавателей понадобилось время, чтобы войти в ритм работы. Данный показатель мы связываем не только с навыками освоения IT-технологий, но и возрастом коллектива преподавателей вуза. На качество социально-психологической профессиональной адаптации преподавателей вуз, в изменяющихся условиях дигитализации учебного процесса, значительное влияние оказывают факторы мотивация на успех и удовлетворенность работой (Е.П. Косина, В.Г. Белов, Ю.А. Парфёнов, Ю.В. Спирина, И.М. Гибова, 2014Ъ, ценностные ориентации и типологические особенности (Н.А. Соколова, А.В. Руденко, 2018), что во многом определяет выбор соответствующих копинг-стратегий поведения (Д.А. Коломацкий, 2014; E. Sharplin, M. O'Neill, A. Chapman, 2011), профессионализма. Кроме того, референтными показателями социально-психологической адаптированности являются положительные эмоции в отношениях с окружающими, удовлетворительное самочувствие и ощущение душевного комфорта.

В зарубежных исследованиях также указывается на необходимость адаптироваться преподавателям к более активному использованию виртуальных пространств в учебном процессе. В связи с чем, у вузов встаёт вопрос о профессиональной переподготовке, формировании социально-психологической гибкости коллектива вуза, готовности к смешению традиционных, современных цифровых образовательных технологий для создания более персонализированного учебного процесса без содержательно-коммуникативных потерь (A. Hoekstra, F.A. Korthagen, 2011; W. Drexler, 2010; C. Deed, Th. M. Lesko, V. Lovejoy, 2012). Значимым фактором социально-психологической адаптации преподавателя является мотивация к использованию ресурсов дистантного обучения через интернет-среду (T.J. Larsen, A.M. Sørenbø, Ø. Sørenbø, 2009; Ø. Sørenbø, H. Halvari, V. Flaata, G.R. Kristiansen, 2009; M.C. Hung, I.C. Chang, H.G. Hwang, 2011; T. Bøe, K. Sandvik, B. Gulbrandsen, 2020).

Возможности поддержания мотивации студентов во время дистанционного обучения будут расширяться и совершенствоваться вместе с развитием информационных технологий, потребностей времени и компетентности сотрудников. Преподаватель может следовать рекомендациям: в начале образовательного процесса необходимо побуждать студентов формулировать чёткие цели своего обучения. Особое внимание уделять студентам с низким показателем шкалы приверженности и высоким по невротизму, которые в силу своих личностных особенностей могут быть склонны к низкой вовлеченности в процесс обучения, что приведёт к низкой оценке ими эффективности получаемых знаний. Способствовать формированию так называемых горизонтальных связей между студентами, предоставляя им технические инструменты, организационные возможности и поводы для такого общения [25].

Преподавателю рекомендуется учитывать, что предпосылкой психологической готовности студентов к овладению будущей профессии является формирование устойчивой системы мотивов. Это определит личную активность студентов в учебном

процессе, эффективность выполнения будущей профессиональной деятельности. То есть структура мотивации учения студентов представляет определённую иерархическую систему мотивов личности [24]. Ориентация части студентов на получение диплома о высшем образовании обязывает вуз, преподавателей решать вопросы планирования, организации, включенности студентов в процесс учебной деятельности, повышения академических достижений, переподготовки преподавателей вуза в условиях смены форм обучения.

Знание динамической структуры мотивации учения студентов позволяет преподавателю вуза управлять процессом их личностно-профессионального становления, в иерархии учебной мотивации стимулировать мотивы, которые определяют развитие будущих специалистов. В этих условиях процесс обучения в вузе будет носить целенаправленный, личностно и практико-ориентированный характер. В помощь преподавателю вуз направляет социально-психологические службы вуза, которые проводят диагностику мотивации учения студентов за весь период их подготовки в вузе, либо на младших курсах.

В исследовании Artino и Stephens по изучению выпускников и студентов дистанционной формы обучения, выявлено, что студенты различаются по опыту прохождения онлайн-программ, уровню мотивации и саморегуляции. Образовательные учреждения учитывают эти факторы, определяя структуру, форму сопровождения и поддержки, предоставляемых преподавателями в течение курса [2]. Активное взаимодействие с учащимися часто способствует эмоциональной вовлеченности в процесс познания, что, влияет на их самооценку, саморегуляцию, способности к тайм-менеджменту, критическому мышлению и когнитивному развитию учащегося. Так, Vovides, Sanchez-Alonso, Mitropoulou&Nickmans, считают, что обучение посредством интернета должно способствовать развитию различных стилей обучения, укреплять знания, общую культуру и навыки саморегуляции [17].

Меры успешной реализации тенденций развития высшего образования в онлайн-формате определяют смену образовательных парадигм в сторону студентоцентрированного характера образовательного процесса, подготовки студентов к самообразованию и самоорганизации. Вузы активно разрабатывают «мотивационные программы» для работы со студентами. Практика показывает, что каждый вуз нацелен на то, чтобы заинтересовать студента профессиональной подготовкой, у каждого возникало желание познавать новое, получать знания и навыки. В каждом вузе действует система мотивации студентов с опорой на знание мотивационной сферы личности.

Сформировать мотивацию к обучению, не просто заложить в голову студента готовую цель и мотивы, а создать условия, в которых ему самому захочется учиться. Недавнее исследование ВШЭ выявило, что наиболее эффективен комплексный подход к мотивированию студентов, а наилучшие результаты показывают студенты, стремящиеся и реально увлечённые изучаемыми дисциплинами. Высокая успеваемость студентов достигается системой дидактических и воспитательных средств, оптимальной организацией учебной деятельности. Она связана с повышением требований к специалистам, обусловлена высоким темпом развития технологий, огромным потоком информации, необходимостью принятия мер по улучшению качества вузовской подготовки, повышением учебной успешности студентов.

Нередко случается, что мотивация к обучению у студентов снижается. В этой ситуации для поднятия интереса к учёбе следует использовать способ формирования мотивации к дистанционному обучению, предложенный в модели Д.Келлера [9]. В своей модели Д. Келлер выделяет 4 этапа: внимание (attention); значимость (relevance); уверенность (confidence); удовлетворение (satisfaction). [9], которые являются главными компонентами и критериями, будет ли ученик мотивирован [59]. Смысл модели заключается в упорядоченности действий: внимание (возбуждение у учащихся любопытства и интереса), значимость (соотнесение учебного материала с личным опытом и потребностями студента), уверенность (убеждение в наличии у студента потенциала, необходимого для решения значимой задачи), удовлетворённость (помощь в осознании собственного успеха) [22; 18].

Согласно данной модели, желательно, привлечь внимание студентов к учебному материалу, который используется на платформе Moodle, далее объяснить значимость выполняемого задания и показать правильность выполнения для придания уверенности. На последнем этапе выполнения заданий следует поощрить обучающегося, предоставив информацию о достигнутом результате. Несомненно, роль преподавателя при дистанционном обучении остаётся важной, не стоит оставлять успехи и неудачи студентов без внимания. Важно помнить, что только при совместных усилиях студентов и преподавателя можно достигнуть желаемого результата в обучении. [40].

Эффективность модели Келлера доказана и используется во многих странах мира, ее использование в создании электронных учебников существенно повышает мотивацию обучающихся и эффективность электронного обучения в целом. Рассмотрим каждый компонент данной модели подробнее.

Первый и самый важный компонент - привлечение внимания обучающегося к дистанционному формату. Этот этап должен выполняться на протяжении всего процесса обучения, поскольку важно не только привлечь внимание, но и постоянно поддерживать его. Вызвать первоначальный интерес к предмету, обратить внимание, вовлечь студента помогает постановка интересных целей. Так же на помощь могут прийти различные способы донесения информации и разные стили общения: ролевые игры, симуляции, контроинтуитивный факт, идущий вразрез со знаниями студентов, примеры из реальной жизни - конкретные истории по теме, исторические анекдоты и т.п. Эти приёмы позволяют удержать внимание обучающегося, не дадут ему отвлекаться и избавят от эффекта «засыпания». Далее, вызвать первоначальный интерес к предмету, обратить внимание, вовлечь участника помогает постановка значимых целей их планирование, координация и контроль действий. Такая цель мотивирует, в ней есть вызов. Д.Келлер описывает некоторые приёмы формирования мотивации: деление курса на отдельные модули и постановка чётких целей в каждом модуле, подача материала в игровой форме с анимационными эффектами, сменой учебных заданий, способов презентации материала, ролевыми играми для развития активных навыков и закрепления пройденного материала, положительный настрой на занятия.

Второй компонент мотивационной модели - придание значимости излагаемому материалу, процессу и результату обучения для студента. Преподавателю необходимо помочь студенту увидеть связь между дистанционным обучением и его ожиданиями, а также показать практическую значимость лично для него. Д.Келлер указывает на соответствие, или релевантность изучаемого курса, совпадение его с жизненными целями,

построением карьеры, практической ценностью содержания курса в жизни студента. Способом повышения мотивации становится демонстрация значимости учебного курса для себя. Соотнести результаты обучения с личными целями обучающихся, использовать обучающимся термины, примеры, предлагать конкретные действия, образцы поведения, инструменты, приёмы, которые можно использовать «здесь и сейчас». Использовать практико-ориентированный подход. Ценность мотивации повышается, если обучающиеся видят взаимосвязь между получением знаний, навыков и развитием своей будущей карьеры.

Необходимо придать студенту уверенность в собственных силах, сможет усвоить учебный материал и получить качественные знания, поддержать вовлеченность и усердие. Сделать это можно с помощью заданий, контрольных вопросов. Если материал сложен для восприятия, следует ввести подсказки, попытки для ответа. Также преподавателю необходимо сориентировать студентов на время изучения каждого модуля обучения, предоставить средства для самоконтроля: просмотр набранных баллов или процента выполнения заданий.

Преподаватель проверяет и отслеживает прогресс в обучении на протяжении всего периода дистанционного обучения, контролирует понимание студентами аспектов обучения, помогает в решении проблем. Важно обладать информацией об индивидуальных результатах каждого студента. Если обучающийся перестаёт учиться, выполняет задания «спустя рукава», преподаватель старается мотивировать для обучения, найти возможность поддержать студента. Своевременная, конструктивная обратная связь помогает сохранить и повысить мотивацию. Студенты с благодарностью принимают такую помощь, учатся контролировать себя, осознают, что успех зависит от него самого, тем самым повышается его мотивация к учёбе. Важным условием формирования мотивации становится уверенность субъекта в своих способностях, адекватная оценка сложности заданий, включенность в самостоятельную постановку целей и др. Преподаватель в этой ситуации проверяет и отслеживает успехи в обучении, при оценке достигнутого ориентируется на индивидуальные результаты каждого, находит любой повод для поощрения усилий студента. Конструктивная обратная связь помогает сохранить и повысить мотивацию.

Наблюдая за студентами, преподаватель может заметить их усталость. На этом этапе следует внедрять четвёртый компонент мотивационной модели – «удовлетворение». В полученных результатах показать студентам положительные изменения в освоении дисциплины, Учёба должна приносить обучающемуся искреннее удовлетворение, которое формируется, если результаты соответствуют ожиданиям, нахождению оптимального решения. В конце курса преподаватель прослеживает удовлетворённость на соответствии результатов обучения ожиданиям. Вознаграждения, выраженные в любой форме, информированность, что об успехе узнают другие люди, повышают мотивацию обучающихся.

Таким образом, при внедрении дистанционного обучения преподавателям рекомендуется познакомиться с моделью Келлера (внимание, значимость, уверенность, удовлетворение) для создания и поддержания мотивации к обучению своих студентов. Мотивирование обучающихся на работу в дистанционном режиме невозможно без личного участия самого преподавателя. Важно создание интересного дидактического материала, методики преподавания. Не стоит забывать о важном влиянии личности

преподавателя на образовательный процесс обучающегося. В работах отечественных и зарубежных исследователей показана эффективность применения модели повышения учебной мотивации, разработанной Дж. Келлером. Его модель позволила сформулировать приёмы преодоления студентами проблемных ситуаций, повышать учебную мотивацию в процессе виртуального взаимодействия с преподавателем.

Наиболее популярными способами побуждения студентов к получению новых знаний и навыков становятся поддержка, поощрения. К условиям поддержки учебной мотивации в вузе используются информирующие, поощрительные формы рейтинга, без публичных оценок, сравнения студентов друг с другом [33]. Онлайн-студентам вузы используют дополнительные выплаты, стипендии, что с развитием рыночных отношений становится практически главным побуждающим мотивом учиться. Вручение наград повышает самооценку, самоуважение, заинтересовать студента в успехе и пр. Привлечению студентов к получению знаний может быть вручение грамот, благодарностей, сертификатов, дипломов. Вуз оказывает поддержку онлайн-студентам, обеспечивает лёгкий доступ к ресурсам, необходимым для участия в курсе, сотрудники социально-психологической службы осуществляют академическое консультирование, планирование учебного времени, социализации, адаптации, личностного роста и др. Таким образом, мотивация позволяет улучшить результаты работы вуза и академическую успешность студента.

В зависимости от того, какие мотивы учения будут ведущими, сопутствующими и малозначимыми в структуре учебно-профессиональной мотивации студента, зависит качество самой его учебно-профессиональной деятельности и общий уровень профессионализма на данном этапе развития. По мнению преподавателей, при достаточном уровне сформированности мотивации учебной деятельности у студентов складывается новое видение своей роли в реализации образовательного процесса, усиливается мотивация и стремление соответствовать современным профессиональным требованиям.

3.2 Личности преподавателя как фактор формирования академической мотивации студентов

Проблема личности преподавателя в процессе обучения изучена, однако оценка и использование личностного фактора в мотивации при работе в системах электронного обучения в настоящее время подлежат изучению. В дистанционном обучении роль преподавателя видоизменяется. Он выступает в роли координатора учебного процесса, функции которого не только организовать, осуществлять координацию, взаимодействовать в синхронном и асинхронном режимах, но и контролировать результаты успеваемости. Для этого преподаватель сам должен пройти профессиональную переподготовку. Stephen Downes утверждает, что учитель более не считается единственным источником знаний, а обучение — просто передачей информации: преподавание ведётся в совершенно самобытной среде и включает в себя обязательства, эксперименты и коммуникацию [15]. Существует и другое видение роли преподавателя, он является ключевой фигурой научно-образовательного процесса в вузе, от его самочувствия, мотивации, понимания смысла своей деятельности зависит очень

многое [61]. Вокруг преподавателя строится вся деятельность вуза и ему следует создавать условия и поддерживать его.

Часто для преподавателя исходной предпосылкой является изначально ожидаемая высокая мотивация студента к получению знаний, осознание обучающимся необходимости самостоятельной работы. Однако на практике дело обстоит иначе. В системах информационного обучения роль преподавателя не сводится только к процессу организации и контроля обучения, она направлена на мотивацию работы студентов в онлайн-среде. Преподаватель в мотивации учебной деятельности использует разные формы, а личность преподавателя может сильнее других факторов мотивировать студентов активно работать.

Преподаватель в процессе обучения формирует интересы студентов, мотивирует и поддерживает стремление студентов на успех в учебной деятельности, знакомит их с условиями, правилами усвоения дисциплины, формами контроля, ценностью учёбы в дальнейшей жизни. Личный пример преподавателя мотивирует студентов, которые ценят пунктуальных, ответственных педагогов, своевременно проверяющих задания, дающих возможность исправить ситуацию и пр.

К положительно мотивирующим факторам относятся профессиональная компетентность преподавателя, его лояльность к студентам, понимание ценностей современного молодого поколения, знание культурных доминант, распространённых в Сети, традиций и правил, существующих в интернет-пространстве и др. Мотивирующим фактором формирования мотивации учебной деятельности является взаимоотношения студентов и преподавателей. Преподаватели вуза отмечают отсутствие регулярной и целенаправленной учебной деятельности студентов, что обязывает их в учебном процессе обращать внимание, использовать средства, приёмы развития мотивационной сферы личности студента, мотивации к учебной деятельности. Взаимодействие студентов и преподавателей в учебном процессе строится на взаимоуважении, готовности сотрудничать, что повышает интерес студентов к преподаваемой дисциплине и успеху в учебной деятельности. Чем больше будет транспонироваться внешний опыт и традиции, существующие в Сети, тем легче, эффективнее и более органично будет происходить процесс обучения, требующий в этом случае меньших усилий по мотивации [31].

Исследователи указывают на особенности преподавателя, которые могут иметь существенную значимость в процессах мотивации работы студентов в условиях электронного обучения. «Быть в контексте» современности», учитывать, что системы e-learning являются оплотом новых передовых информационных технологий, преподаватель стремится использовать все средства компьютерной техники, быть открытым к новым знаниям, иметь прогрессивные взгляды, быть современным человеком. Демонстрировать самодостаточность, авторитет, успешность. Современные студенты хотят видеть в качестве преподавателей сильных, успешных, состоявшихся, уверенных в себе людей, обладающих актуальными знаниями, которые очевидно могут пригодиться в жизни. В связи с чем во многих вузах проводится тщательная кадровая политика эффективно работающих преподавателей, отвечающих современным требованиям и критериям эффективности. [31]. Ряд критериев личности преподавателя, необходимых для повышения мотивации работы студентов соответствует традиционным критериям, выделяемым К. Роджерсом: демонстрация доверия к обучаемым, способность чувствовать эмоциональный настрой студентов (обратная связь), способность открыто выразить в

группе свои чувства, эмпатии. Преподаватель должен выступать для студентов как компетентный источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи [66]. Преподаватель должен знать традиции и культурные доминанты, концепты интернет-среды, тем самым складывается особая компетенция, необходимая для эффективной работы в интернете и онлайн-среде. Например, такой инструмент взаимодействия, как форум, естественные законы его ведения в интернете следует заимствовать и в полной мере использовать в учебном процессе, аналогичную роль может выполнить презентация или видеоряд.

Фактор авторитет преподавателя складывается во многом из понимания жизненных ценностей современных студентов, образа их жизни, тем самым играет весомую роль в мотивации студентов в обучении. Преподаватель пытается повысить эффективность своей работы во всех сферах научной, учебной, методической деятельности. Перед преподавателями встали вопросы посещаемости студентами аудиторных занятий в дистанционном формате, установления связи посещаемости, активности, итогового балла за учебный курс, мотивационного ресурса студента в приобретении компетенций, востребованных на рынке труда. Проявить умение понятной аргументации своевременности выполнения самостоятельной работы студентом, учёта его способности и склонности, предпочтения научной, учебной, коллективной или индивидуальной работы. Возможности формирования мотивации учебной деятельности расширяет «рейтинговая система» оценки успеваемости студентов, в отношении итоговой аттестации рассматривается целесообразность реализации проектного подхода. [35] Участие студентов в практико-направленной деятельности учебного процесса формирует у студента положительную мотивацию к профессии и профессиональным навыкам.

Затруднения, которые испытывает преподаватель при формировании у студентов положительной мотивации к учению, могут возникать при неумении удержать дисциплину на занятии, в результате чего цель занятия не может быть достигнута. Неумение организовать деятельность, творчество студентов, создать обстановку и возможности для успеха каждого, отсутствие собственных внепредметных интересов и умений, которые могут быть значимы для студентов. Педагогические и психологические ошибки в общении с обучающимися, которые снижают авторитет педагога, несдержанность, агрессивность, как отсутствия профессионализма. Готовность преподавателя мотивировать студентов учиться, связана с осознанием своей роли в условиях онлайн обучения, цели подготовки будущих специалистов, использованием доступных инструментов управления формами распределения знаний и содержанием преподаваемых дисциплин. Возможность наполнять содержание преподаваемых дисциплин расширяется за счёт IT-технологий, студенты получают дополнительный стимул к самостоятельной работе, обращаясь к ссылкам, рекомендации к книжным сервисам Goodreads или Worldcat [7].

Самореализацией для преподавателя служат новые формы передачи информации на занятиях с помощью компьютерной техники: интерактивные коллоквиумы, презентации, пригласить специалистов в своей области, в рамках своего курса использовать «сетевое обучение», главным принципом которого является самостоятельная подготовка и распределение учебных ролей «ученик-учитель» самими студентами. Студенты получают дополнительные компетенции, учатся коммуницировать с аудиторией, организуют своё

время в процессе самостоятельной подготовки. Немаловажным фактором преодоления затруднений преподавателя становится постоянное обновление учебной информации, обращение к электронно-библиотечным системам и др. Преподаватель сам мотивирован на освоение смежных областей знания, расширяет академическую мобильность, активно использует IT-инструментарий. [7].

Для повышения эффективности онлайн-занятий преподавателю необходимо учитывать технические моменты, для поддержания мотивации студентов на онлайн-занятиях, варьировать типы занятий на разных платформах, поддерживать различные способы связи со студентами. Лекция в дистанционном обучении приобретает новую специфику, преподаватель реализует задачу не столько изложить материал, сколько определить основные темы, мотивировать студентов к работе, пробудить их интерес к новым знаниям, учить дискутировать, также за счёт появления электронных ресурсов организовывать аттестацию студентов по разделам дисциплины. Противники лекционных занятий утверждают, что лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление и может отбить вкус к самостоятельной деятельности студентов. Но наш опыт показывает, что полный отказ от лекций, часто снижает научный уровень подготовки студентов, нарушает системность и равномерность работы в течение семестра. Лекция в онлайн-обучении получает развитие: появляются новые ее виды (лекция-визуализация; веб-лекция, слайд-лекция, лекционный электронный комплекс и др.); меняется структура лекции и формы учебной деятельности студентов.

Реализация методического оснащения дисциплины предполагает преподавателю ориентироваться на электронные учебники с интерактивными заданиями, которые повышают учебную мотивацию студентов. Часть заданий в условиях дистанционного обучения передаётся студентам для самостоятельного выполнения, у преподавателя возникают сомнения в самостоятельности студента, часто без общения с преподавателем выполнения работ для студента затруднителен и он его не выполняет. Возможности тестирования в дистанционном обучении значительно расширились, преподаватель размещает на Портале дистанционных образовательных технологий университета в среде Moodle дистанционные учебные курсы и формы контроля.

Большинство преподавателей считают, что полностью полагаться на дистанционные и электронные технологии обучения нельзя, только «живой» преподаватель способен в реальном времени эффективно контактировать с конкретной аудиторией студентов, имеет возможность гибко и адаптивно менять содержание своих лекций, исходя из реалий сегодняшнего дня, способен эффективно и неформально оценивать знания студентов и др. [52].

3.3 Формирование мотивации у студентов поколения Z в условиях дистанционного обучения

Развитие мотивации в условиях дистанционного обучения невозможно без знания особенностей современных студентов, представителей поколения Z. Вузом определяются задачи по изучению социально-психологических особенностей студентов младших курсов, созданию условий, разработке программ, дисциплин, способствующих успешной адаптации в образовательном пространстве вуза, формированию учебной мотивации,

успешности обучения, эмоционального «состояния потока» у молодёжи поколения Z, профессиональной подготовке, стратегий успешного будущего.

Знание отдельных особенностей представителей поколения Z преподавателем, позволяет внедрять некоторые методики и технологии обучения, которые могут привлечь их внимание при организации образовательного процесса. Представители поколения Z общаются с помощью мемов и эмоджи, поэтому есть смысл включать в процесс обучения блоки, в которых информация представлена графически. Текстовые страницы можно разбавить инфографикой или яркой картинкой, созвучной со смыслом текста, длинную лекцию - «прервать» обучающим или иллюстрирующим видео.

В настоящих условиях профессиональной подготовки студенты вынуждены постоянно и очень быстро учиться, переключаться между смежными областями деятельности. Преподавателям стоит поощрять любовь к обучению и развивать «инженерное» мышление, формировать навыки быстро ориентироваться в информационном мире, использовать не только учебную литературу, но и видео, подкасты, письменные источники. Среди образовательных приёмов преподавателю следует применять проектный метод построения занятия, выдавать студентам задания, формировать группы, совместную работу и представлять на обсуждение свой проект.

В настоящее время игровая индустрия доказала, что игра, введение приёмов геймификации, следует рассматривать, как способ научиться мыслить тактически и стратегически при обучении. Игра самый понятный способ захватить внимание и мотивировать студентов, которые привыкли к стимулам и вознаграждениям. Эффективная технология обучения в сотрудничестве, где главной идеей обучения является создание преподавателем условий для активной совместной учебной деятельности в различных учебных ситуациях. Работа в малых группах предполагает включение группы студентов в совместное планирование учебной деятельности, восприятие и уяснение информации, обсуждение, взаимный контроль. Главная идея обучения в малых группах - учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе [29; 58]. Малые группы объединяют от трёх до семи человек. Преподаватель управляет процессом взаимного обучения, контролирует работу учебных групп, вносит свои коррективы. Имеет возможность создать позитивную взаимозависимость общей целью, общей наградой, содержанием задания, ролями при выполнении заданий, отсутствием возможности получить оценку за чужой труд. Он даёт оценку работы малых групп по выполнению заданий и эффективности предложенных путей решения. Индивидуальные контрольные работы позволяют оценить знания каждого, что обеспечивает определённый балл группы. Работа в малых группах содействует развитию у студентов навыков взаимодействия, конструктивной обратной связи, ассертивного поведения, признания индивидуальных особенностей других, принятие личной ответственности за результат групповой деятельности, работы с информацией и др.

Технология обучения в сотрудничестве снимает внутреннее напряжение студентов, скованность, повышает уровень интереса к учёбе, познавательную мотивацию. В проведении занятий преподаватели ориентированы на использование разнообразных мультимедийных средств. Различные формы и виды обучения способствуют подготовке высокообразованных, компетентно-мобильных, конкурентоспособных специалистов [60]. Эффективность обучения, формирование академической мотивации нового поколения студентов сопровождается внедрением новых образовательных форматов, одной из

которых становится форсайт-лаборатория. В вузе она создаётся для обучения студентов долгосрочному прогнозированию, построению согласованного, взвешенного и ответственного образа будущего и ускорения совместных действий по его достижению [64].

Как показывает опыт работы со студентами, на первом этапе учебно-познавательной деятельности преподавателю следует учитывать потребность обучающихся воспринимать информацию визуальным способом, что позволяет ему привлекать студентов к общению, развитию их речевых компетенций, помогает мыслить более широко, проявлять внимание к тонкостям, подробностям, деталям, формулировать общее и частные суждения, углубляться в проблему. Обращая внимание на детали, студенты преодолевают «клиповость мышления» [49;62], развивают сосредоточенность. В качестве заданий на занятии студентов следует учить отвечать на побуждающие к размышлению вопросы по содержанию текста, визуального ряда, аргументировать своё мнение, приводить доводы и факты, отстаивать свою точку зрения. Выполняя задания, студенты учатся анализировать и сопоставлять факты, обращать внимание на детали, выстраивать логически обоснованное собственное высказывание.

Важной задачей преподавателя становится умение организовать подход к оцениванию результатов обучения студентов и достижения целей образовательного процесса [56;57;39]. Оценивая результаты профессиональной подготовки студентов цифрового поколения, часть студентов рекомендуется оценивать современными техническими средствами, тестированием информационными технологиями, часть объективно - на коллоквиумах, в форме докладов, рефератов, контрольных, лабораторных, практических работ и др. Создание новых, интересных для подрастающего поколения технологий, объективно оценивающих уровень развития формируемых у них компетенций, способствует формированию академической мотивации. Разрабатываемые в вузе средства оценивания результатов образовательного процесса позволяют широко использовать различные IT- технологии на уровнях подготовленности и стремления современных студентов к освоению виртуального мира, развития мотивации достижения успеха, личностных качеств, компетенций.

Саморегулирование процесса обучения характеризует результат самостоятельного мышления студента, ориентацию на достижение учебной цели, поведение [21]. Саморегуляция связана с высокой способностью человека к гибкости и адаптации. [3] и мотивацией студентов на развитие новых, эффективных стратегий саморегуляции. Неустойчивость мотивации, самодисциплины студентов является проблемой дистанционного обучения и внимания педагогов. Приоритетом становится организация самостоятельной работы студентов, что позволит формировать активность студента, его мотивацию к учебной деятельности, способности к самообразованию и самоорганизации. Определённый вклад в решение вопросов вносят отечественные и зарубежные исследователи [37; 5; 19]. Zimmerman и Martinez Pons считают, что саморегуляция является основой академических достижений и одним из условий обучения [20 Zimmerm]. Онлайн-обучение с особенностями отсутствия прямого общения, временной гибкостью и несинхронизированностью онлайн действий, накладывает большую ответственность на обучающегося: в нахождении ресурсов, в выработке стратегий обучения и преодолении прокрастинации. Эта ответственность связана с индивидуальными способностями к само-

регуляции, которые выражаются в активном контроле ресурсов, стратегий и мотивации [4].

Учащиеся, твёрдо уверенные в своей способности выполнить задания, обычно используют более эффективные когнитивные стратегии и более настойчивы в достижении цели, чем те, кто менее уверен в своих способностях [12,13]. В процессе дистанционного обучения можно выделить личностные особенности студентов в виде невысокой внутренней мотивации обучающегося; необычности самой формы обучения, зависимости от контроля со стороны педагога, слабую самоорганизацию, отсутствие живого контакта с одноклассниками. Для повышения эффективности обучения и успеваемости студентов с экстернальным локусом контроля рекомендуется применять онлайн конференции на разных платформах для взаимодействия с преподавателем на протяжении всего курса. Локус контроля может считаться личностной чертой, влияющей на мотивационные ориентации, а убеждённость индивида в способности контролировать собственную жизнь является важным фактором в обучении и развитии [14].

Опыт взаимодействия студента в «социальных сетях», где информация представлена ярко, интересно, подсознательно ориентирует на ожидания этого и от электронного учебного курса [23 Арёфьева]. Учитывая, что по новым образовательным стандартам большое внимание уделяется самостоятельной работе студента, преподавателю необходим навык эффективного использования технических средств обучения. В самостоятельной работе студента более всего могут проявляться его мотивация, самоорганизованность, что служит основой перестройки его позиций в учебном процессе [30] и отношения к учебно-профессиональной деятельности. Преподавателю при формировании ИКТ-компетенций в рамках организации самостоятельной работы первокурсников следует координировать их работу в направлении овладения системой знаний, умений и навыков пользования компьютером и Интернет. Использование преподавателем технических средств позволяет осуществлять руководство выполнением самостоятельной работы студентов: текущий контроль, анализ, рецензирование, оценку, коррективы СРС, перекрёстное рецензирование, подведение итогов, мониторинг и т. д.

Т.В. Громова указывает, что работа преподавателя в условиях дистанционного обучения направлена на организацию деятельности студентов, использование дистанционных образовательных технологий и др. [34]. Овладение преподавателем приёмами лично-ориентированного подхода становится эффективным для формирования учебной мотивации и профессиональной готовности студентов. Помощь преподавателя студенту определяется через разнообразные элементы его деятельности - планирование обучения с постановкой цели, организацию и сопровождение автономной деятельности студента, стимулирование и вовлечение в учебный процесс, руководство коммуникацией, выстраивание партнёрских взаимоотношений, самоанализа, дистанционного мониторинга исполнения контрольных заданий, тестов и др. Наиболее адекватным в дистанционном обучении считается сочетание активных и интерактивных методов обучения на основе образовательных ресурсов с индивидуальной траекторией обучения. Это ориентирует на развитие индивидуальности, активности, субъектной позиции студентов и способствует их индивидуальному росту. Дистанционные образовательные технологии становятся средством и новой средой обитания молодых людей. Вследствие этого преподавателю следует ориентироваться в технологиях и

предлагаемых методах, приёмах, которые изменяют систему образования. В связи с чем специальная подготовка преподавателей приобретает особое значение, что позволит осуществить основные концепции современного образования: образование для всех и образование на протяжении жизни [34].

Развитие новых технологий и ресурсов оказывает своё влияние на выбор оптимальных способов организации обучения и качества подготовки нового поколения специалистов, создание условий формирования академической мотивации студентов. Образование должно идти в ногу со временем, но применение новых компьютерных технологий в случае неграмотного внедрения будет иметь негативные последствия: снижение социальной компетентности, коммуникативной культуры студентов, ослабления способности человека к самостоятельному творческому мышлению [41], способствовать снижению социальной, познавательной активности поискового характера, приводить к нарушению процесса социализации молодого человека и качества его жизни.

Особое внимание преподаватель уделяет формированию познавательной сферы поколения Z. Развитие мотивации познавательных способностей в формате онлайн обучения предполагает знание преподавателем познавательной сферы нового поколения студентов. В условиях электронного обучения преподаватель ориентируется на особенности человеческой мотивации к обучению, образовательной среды, где проходит учебный процесс, материальное оснащение его, а студент готов включиться, воспринимать информацию и принять обучение. Обучение в системе онлайн включает иную «программу» восприятия студента. Когда он осуществляет поиск информации в интернете, все происходит динамично, страницы занимательны, интересны. Аналогичного они ожидают от электронного учебного курса, а нереализованные желания, отсутствие контроля, мотивирующего воздействия со стороны преподавателя снижает процесс формирования учебной мотивации.

Дистанционное обучение требует внимания к физиологическим особенностям человека. Преподаватель учитывает психофизиологию студента при восприятии текста. Один из приёмов формирования мотивация к дистанционному получению знаний, электронный курс должен содержать меньше слов, чем его печатная версия; тексты следует оптимизировать для чтения, где в два раза меньше слов. Чтение с монитора основано на восприятии отдельных слов, оно на 25% медленнее, академический текст связан с эффектом «засыпания», внимание рассеивается. Многочисленные исследования показывают, что от 70 до 90% информации человек воспринимает визуально, до 9% — аудиально и 1% — посредством обоняния, осязания и вкуса. По способу восприятия информации всех студентов условно разделили на три группы: визуалы, аудиалы и кинестетики. При работе с группой студентов-визуалов, которые большую часть информации воспринимают посредством зрения. Преподаватель обращает внимание на способ демонстрации учебных материалов, презентацию, цветовое оформление слайда и объектов на слайде, размещение графических элементов, высокое качество, яркость и стилистическую выдержанность подобранных иллюстраций, текстовый материал должен быть минимальным, систематизирован в таблицах или визуализирован на диаграммах, ключевые понятия выделены цветом и др.

Для студентов-визуалов важно представлять себе план взаимодействия с преподавателем. Демонстрация объектов обязательно сопровождается пояснениями педагога, использованием слов «посмотрите на...», «понаблюдайте за...», «на первый

взгляд это...», «похоже ли это на..» и т.п. Следует продумать невербальные способы общения, так как студенты-визуалы обращают внимание на позу, мимику, жесты и любые другие действия говорящего. Для визуалов важен прямой зрительный контакт [28].

Работа с группой аудиалов опирается на особое звуковое представление материала - голос и речь ведущего, они взаимосвязаны и неразделимы, но тембр голоса может быть как приятным, так и неприятным для слушателей, что влияет на желание или нежелание слушать. Речь задает смысл воспринимаемым звукам, ударения на ключевые слова, смысловые паузы ведет к осознанному пониманию, запоминанию информации, а интонационная смена высоты голоса влияет на эмоциональное восприятие [55]. Преподавателю при подготовке к занятию следует описать текст своего выступления, комментарии к слайдам, продумать варианты заполнения пауз, примеры, использовать приёмы сторителлинга. Использовать слова: «послушайте», «давайте обсудим...», «звучит неплохо», «темп нашего обсуждения замедлен» и т.п. [28]. Для студентов-аудиалов важно общение на занятии, отсутствие педагога в кадре не мешает аудиальному восприятию и запоминанию информации. Преподаватель к занятию подбирает задания с постановкой проблемных, дискуссионных вопросов, дающих возможность рассуждения по теме. Особое влияние на данную категорию слушателей оказывают музыкальные композиции. Чтобы создать настроение, звукозапись лучше использовать перед началом занятия, либо при завершении для создания приятного впечатления о проведённой встрече и стимулирования на дальнейшее сотрудничество.

Особенностью группы студентов с доминированием кинестетического способа восприятия учебной информации является необходимость в совершении действия над изучаемым объектом. Работа с группой кинестетиков на занятии осложняется самой формой организации занятия: не представляется возможным включить вкусовые рецепторы, обоняние, осязание. Для улучшения качества взаимодействия со студентами-кинестетиками речь выступающего должна быть наполнена словами типа: «я чувствую, что...», «мы подошли к решению вопроса», «постарайтесь направить свои усилия», «закройте глаза и мысленно прикоснитесь к..» и т.п. Студентам-кинестетикам не нужен чёткий план действий, они привыкли познавать мир, активно действуя в нем. Поэтому материалы и задания, подготовленные преподавателем к занятию, должны носить поисковый характер и давать возможность манипуляции с объектом. Кинестетики ответы на поставленные вопросы или высказывания о выполненном задании высказывают в форме простых предложений [28]. Для удержания внимания кинестетиков продумывать смену видов деятельности на занятии, можно использовать сторителлинг, если в нем заложен интересный сюжет и возможность использования услышанного в действии.

Интерактивное взаимодействие будет полезно для всех студентов вне зависимости от доминирующего способа восприятия ими информации. Связано это с тем, что интерактивность вовлекает слушателей в режим онлайн-обучения, а, следовательно, повышает мотивацию студентов к занятиям; улучшает не только восприятие информации, но и способствует уменьшению времени на ее обработку и запоминание; даёт возможность преподавателю контролировать активность участников на занятии.

В последнее время в рассмотренную классификацию включают группу дигиталов, но не все исследователи с этим соглашаются. Это связано с тем, что восприятие информации напрямую зависит от органов чувств, а дигиталы ориентированы на получение новых сведений с обработкой информации посредством ее логического осмысления.

Обработка информации, под которой понимают процесс изменения ее формы или содержания, как этап, следует за восприятием. Он может быть типичен и индивидуален для всех ранее описанных групп студентов.

Рассмотрим следующий познавательный процесс у студентов. Информационно насыщенная среда делает мышление отрывочным («мышление кузнечика»), а возможность делать несколько заданий одновременно (многозадачность) усиливает стресс и приводит в состояние рассеянного внимания, делает работу менее эффективной. В условиях многозадачности происходит более лёгкое обучение высокой переключаемости внимания, но снижается мотивация студента к усидчивости, целеустремлённости в работе. Возникает рассеянность, гиперактивность, дефицит внимания и предпочтение визуальных символов логике и углубления в текст. Учитывая это обстоятельство, преподаватель осуществляет предварительную работу по отбору, конструированию, реализации содержания образования по учебной дисциплине в виде использования различных приёмов выделения основных знаний в ходе чтения лекций. Преподаватель тщательно подбирает темы для самостоятельного изучения студентом, готовит вопросы для обсуждения на семинарском занятии; задания включения в творческую деятельность, задачи для каждого студента и групповой работы. Развитию многозадачности способствует клиповое мышление, которое проявляется при восприятии информации в виде коротких, быстро сменяющихся кадров на экране компьютера, тогда его поймут и усвоят [42].

Мышление как важный психический процесс проявляется при решении возникающих перед человеком вопросов, позволяет индивиду понимать окружающий мир, самого себя, связи между событиями, явлениями и выстраивать на этой основе своё поведение, адаптироваться к реальной жизни. Декарт утверждал: «Я мыслю, следовательно, я существую». Мышление как отдельный психический процесс не существует, оно присутствует во всех других познавательных процессах.

Активизация преподавателем учебной деятельности студентов невозможна без целенаправленной работы по формированию у них мышления, которое можно развить различными способами, методами, использовать проблемное, программированное обучение, различную самостоятельную работу со схемами и таблицами, решение технических задач, осуществлять связь теоретического и практического обучения [42].

Ряд исследований позволяет выделить особенности мышления молодых людей. Феномен клипового мышления поколения Z, отражает развитие одних когнитивных навыков за счёт других с возросшей способностью к многозадачности и «является наиболее типичной чертой мышления для нового поколения» [16], что стимулирует работу одновременно с несколькими формами источников информации. Клиповость мышления понимается как способность краткого сжатого объёма информации и красочного восприятия окружающего мира посредством короткого, яркого посыла. «Клиповость» ошибочно вселяет студенту уверенность в быстром простом решении сложной для него задачи: зачем книга, когда достаточно открыть Google. Исключает связь и преемственность событий, теряется видение процесса как единого и непрерывного явления, становится непонятно, как работают причинно-следственные связи, время теряет смысл и перестаёт играть важную роль в человеческом сознании. В настоящее время многие исследователи считают, что люди с клиповым сознанием отличаются высокой скоростью реакции, они способны в течение нескольких секунд оценивать степень

интересности информации, фильтровать, находить адекватные данные, ценные источники, ориентироваться на то, что стоит их времени. Эта особенность помогает быстро принимать решение в кризисных ситуациях, что обеспечит успешность в будущей социально-профессиональной деятельности.

Студенты поколения Z ориентированы на мгновенное удовлетворение информационных запросов, практически не возвращаются к одному вопросу несколько раз, не воспринимают большие и сложные в смысловом отношении тексты [50; 63]. Опора на плюсы клипового мышления побуждает преподавателя разрабатывать для каждой учебной дисциплины свои задания, стимулируя эмоциональные переживания студентов, что может обеспечить полноту реализации одного из педагогических принципов – создание положительного эмоционального фона обучения, а также способствовать более прочному усвоению знаний. О самостоятельности, эвристичности, обобщённости и гибкости мышления преподаватель судит по следующим проявлениям студентов: наличия у них собственных суждений, выводов, оценок, своего подхода к теме, вопросу; лёгкость улавливания общего в отдельных фактах; подход к одному и тому же материалу с разных точек зрения; самостоятельная постановка вопросов преподавателю и сокурсникам и др. Клиповое мышление складывается при длительном потреблении информации в мозаичном и препарированном виде виртуального пространства, когда обучающийся не может сосредоточиться и слушать преподавателя более 10-15 минут, устаёт, утрачивает внимание, при неинтересной для него и не понятой информации он переключается на любое другое занятие.

Деятельность со стороны преподавателя по созданию положительной мотивации проявляется в требовательности к студентам; апелляции к чувству долга и ответственности; созданию проблемных ситуаций; связи с жизнью, подчёркиванию важности материала; эмоциональности изложения; использованию современных информационных технологий, интересных фактов и иллюстраций; постоянного контроля и оценки деятельности обучающихся. Положительную мотивацию студента преподаватель фиксирует по внимательности, вопросам к нему, активности на занятиях, высказывании собственных суждений, инициативного обсуждения учебных вопросов и т.д. Преподаватель не поощряет скачивание студентом информацию по любому вопросу, что приводит к конфликту знания и информации, студенты отучаются мыслительно концентрироваться, снижается способность воображения, рефлексии, понимания, социальной коммуникации и т.д. Активное развитие коммуникативных компетенций формирует критическое мышление студентов поколения Z, развивает умение доказывать свою точку зрения, находить доводы и факты в аргументации [65], участие в дискуссии, самостоятельного принятия решений, создания дружеских взаимоотношений, взаимопомощи в сложных социальных и бытовых ситуациях].

Рассматривая психические функции индивида, необходимо обратиться к психологии внимания, так как оно имеет свои особенности у нового поколения студентов. Внимание понимается как избирательная направленность сознания человека на определённые предметы и явления. Для организации учебного процесса особенно важна концентрация внимания. Развитие внимания у индивида происходит постепенно от слабости произвольного внимания, где требуется короткая мотивация (поощрение, похвала), далее складывается устойчивость произвольного внимания, нарастает объём, способность к переключению, способность организовывать и контролировать своё

внимание. Отечественные психологи внимание цифрового поколения пока не исследовали. В зарубежных исследованиях отмечается, что концентрация, устойчивость внимания уменьшается в десятки раз по сравнению с предыдущим поколением, это связано с клиповым мышлением. При этом, переключение и распределение внимания развиты хорошо, что отражается на многозадачности, возможности выполнять несколько дел одновременно.

Непосредственное наблюдение за вниманием студентов младших курсов показало, что стереотипное представление о слабости концентрации внимания находит своё подтверждение. Отмечается потребность студентов быстро освободиться и переработать информацию. Они готовы воспринимать информацию в коротких, понятных, убедительных фразах, что может научить людей чётко излагать свои мысли. Одной из задач для преподавателей является развитие у студентов умения слушать и слышать. Преподаватель использует свои приёмы, ориентируется на такие как: говорить только один раз, использовать специальные жесты, что активизирует внимание всех студентов. При прослушивании аудиозаписи или видео, преподаватель разбивает материал на несколько частей, между которыми делаются паузы, чтобы осмыслить, записать вопросы, мысли. Каждый студент должен высказать своё мнение по окончании просмотра или прослушивания, максимально сосредоточиться и концентрироваться на новом материале.

Преподаватель мотивирует студентов освоить умения поддерживать зрительный контакт, слушать, проявлять интерес к собеседнику, не перебивать во время разговора. При организации внимания преподаватель создаёт установку на сосредоточение внимания, последовательно и логично излагает материал, подчёркивает важность и значимость его, чётко адресует вопросы к студентам, использует наглядность, IT-технологии, создаёт положительный эмоциональный климат, оптимальный темп и ритм занятия и т.д. О хорошем качестве внимания свидетельствует сосредоточенность, устойчивость, распределение и переключение внимания, поглощённость деятельностью, отсутствие посторонних разговоров, занятий, соответствие ответов поставленным вопросам, длительность продуктивной работы, одновременное выполнение разных действий (слушание и ведение записей и т.д.), скорость перехода от одного задания к другому.

Постоянное использование IT-технологий приводит к тому, что память практически не используется, становится поверхностной и кратковременной. Человек отучается грамотно писать, говорить; исчезают навыки критического анализа, осмысления при отборе нужной информации, складывается доверие к огромному объёму скаченной информации [32]. Преподаватель, организует учебный процесс и ориентируется на то, что память занимает особое место в освоении учебно-профессиональных знаний студентом, влияет на когнитивные способности человека. Знание технологий и приёмов, таких как: вопросно-ответная система, спор, диспут, полемика обеспечивают запоминание намного лучше, чем готовый ответ на вопрос или проблему, воспринятый в готовом виде, тем самым формируют учебную мотивацию, успешность в обучении. Задача или проблема, решённая самим обучающимся, усваивается прочнее, чем воспринятое в процессе пассивного слушания [44], в результате активных усилий мысли, активного обдумывания, самостоятельного познания. Развитие общества приводит к становлению нового вида памяти, когда необходимо запоминать, где хранится нужная информация, различать

ценность источников. На этом этапе качественных изменений в процессах памяти не произошло [47].

В условиях электронной культуры возникает вопрос, стоит ли человеку сохранять когнитивную способность памяти, когда исчезает мотивация к её развитию и улучшению, функции памяти все чаще передаются цифровым устройствам. Преподаватели отмечают, что это явление проявляется в системе высшего образования, почти нормой стало чтение с листа в процессе устного выступления студента, задача запомнить что-либо из обсуждаемого надолго, почти никогда студентом не ставится. Э. Кандель обращает внимание на опасность недопонимания роли памяти в обеспечении отдельных важнейших психических функций, видов деятельности человека [44], что отразится на качестве подготовки специалистов. Преподаватель ориентируется на фундаментальные свойства памяти, что она формируется поэтапно, кратковременная постепенно переходит в долговременную благодаря повторению. На ранних этапах хранения память активна и легко разрушается. На процессы памяти влияют эмоции, сознательные когнитивные системы. Воспоминания возникают в результате «интеллектуального усилия» [26].

Память индивида не просто база данных, а сложнейшая система самых разнообразных проявлений сознательного и бессознательного опыта, развития человека. Цифровая память расширит возможности человека, но порождает недостаток тренированности, ослабление её. Процессы памяти постоянно находятся в развитии, улучшается ее продуктивность, возникают сложные ассоциации. Преподаватель в профессиональной подготовке студентов рассматривает память как основу принятия решений, выбора и других феноменов сознания. Студентам в процессе обучения требуется запоминать большое количество учебного материала, поэтому такие процессы, как: запоминание, сохранение, воспроизведение, узнавание и их характеристики являются неотъемлемыми частями учебного процесса в целом.

Опыт взаимодействия со студентами младших курсов позволяет отметить, что у них доминирует кратковременная память, где хранятся малые и не востребуемые объёмы информации. Информация передаётся из кратковременной в долговременную памяти, если принимается решение о необходимости ее хранить. Но зависимость от технологий оказывает негативное влияние на «цифровое поколение», формирует у студентов краткосрочную память. Для развития долговременной памяти преподаватель может использовать принципы обучения и правила формирования И.П. Павлова, который утверждал, что чем значимее подкрепление, тем быстрее идёт обучение. Повторение и его положительное подкрепление необходимы для формирования долговременной памяти, формирования устойчивых связей. Ресурс мозга нужно сохранять, бережно относиться и заботиться о нем. Таким образом, улучшить долговременную память может только мотивация, повторы, хорошее функциональное состояние мозга, забота о котором лежит на человеке.

В процессе профессионального обучения преподаватель для улучшения памяти студентов, может дать им советы, рассказать о стратегиях запоминания. Студент узнает что-то новое на занятии, чтобы закрепить запоминание, следует соотносить новую информацию с уже знакомыми идеями и явлениями или систематически повторять материал. Информацию легче запомнить, если она представлена разными способами: использовать визуализацию, разделение задач заставляет студента думать на ходу, что способствует более эффективному запоминанию материала. Использовать связи и

аналогии, так как в процессе обучения мозг пытается установить связи между новой и уже изученной информацией. Использовать приём обсуждения материала, когда студенты объясняют материал друг другу, заодно вспоминают детали изученной темы. Данная стратегия не только улучшает память, но и побуждает к самостоятельному обучению.

Следует обращаться к эффекту «долгосрочного обучения», то есть к пройденному материалу в течение семестра, включать материал тем, изученных несколько недель назад в текущее занятие или в самостоятельную работу. Систематическое прохождение тестов поможет развить долговременную память, такие проверки могут быть простыми и не оцениваться на занятии. Забывание начинается сразу после того, как мы узнаём новое. Без регулярного повторения и упорядочивания имеющейся информации 56% новых сведений утрачиваются в течение часа, 66% – через два дня и 75% – через неделю согласно «кривой забывания» Г. Эббингауза. Применение стратегий запоминания помогает студентам запоминать новую информацию надолго. На результаты обучения влияет интересный и полезный на взгляд студента материал, методы его презентации и закрепления на занятии. Закрепить знания помогают обучающие стратегии, которые для студента становятся личным приобретением и используются в процесс профессиональной подготовки и самообразования.

Преподаватель рекомендует студентам понять и запомнить новую информацию способом «объясни самому себе», который предполагает проговаривание во время обучения мыслей и действий вслух. Преподаватель, объясняя новый материал, задаёт вопрос аудитории: «Как я могу решить эту задачу?», а затем проговаривает ее решение вслух. Студент усваивает модель стратегии построения диалога с самим собой при размышлении над заданием. Преподаватель обращает внимание на разумное и бережное отношение ко времени, что позволяет избежать «синдрома ночи перед экзаменом», положительный результат закрепит мотивацию на достижение новых результатов.

Студент лучше запоминает новый материал, обучая кого-либо тому, что недавно узнал сам, он упорядочивает и сразу применяет полученные знания, что приводит к лучшему запоминанию изученного. На занятии преподаватель используют приём-паузу, который позволяет студентам отвлечься, во время такой паузы можно сообщить новую информацию, пошутить, поразмышлять и др., то есть дать мозгу некоторую разгрузку. Чётко выстроенная стратегия обучения помогает студенту запомнить материал дисциплины, развивает учебные способности в целом, что становится важным методическим достижением преподавателя в своей педагогической деятельности. Таким образом, деятельность преподавателя по развитию долговременной памяти должна включать: последовательность и доступность изложения, создание установок на длительность, полноту, точность запоминания, включение запоминаемого материала в активную интеллектуальную обработку, эмоциональную насыщенность изложения, использование наглядности, IT-технологий. Одновременно с этим формируется мотивация учебной деятельности.

Понимая мотивацию как совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности и придают ей направленность, ориентированную на достижение определённых целей, преподаватель держит ее формирование в поле своего внимания. Положительные мотивы придают учёбе ценностно-смысловое направление, обеспечивают овладение знаниями, умениями и навыками учебно-профессиональной деятельности. Развитие положительной учебной

мотивации у студентов является одним из условий благоприятного личностного развития и эффективной профессиональной подготовки. Поэтому необходимо знать, как возникают или вызываются те или иные мотивы, как и какими способами, мотивы могут быть приведены в действие, как осуществляется мотивирование студентов, то есть необходимые для этого педагогические условия и средства. Способы формирования мотивации учения со стороны преподавателя в вузе имеют своё многообразие.

К таким способам следует отнести целеполагание. Цель направлена на достижение, преподаватель должен организовать условия, использовать способы и приёмы проверить, достигнута ли цель занятия. В начале курса преподаватель проектирует перспективные цели на весь период обучения дисциплины, которые реализуются через систему занятий. Преподаватель имеющимися средствами обеспечивает понимание и принятие цели студентами как значимой для себя, для своего развития и личностного становления. Цель учитывает возможности студентов, а преподаватель должен быть внутренне готов и настроен, чтобы принимать оперативные решения и вносить коррективы по необходимости в учебный процесс или в конкретное занятие.

К хорошим способам мотивации относятся задания практического характера, которые убеждают студентов в необходимости получаемых знаний. Преподаватель на занятиях акцентирует внимание на том содержании учебного материала, который пригодится в дальнейшей профессиональной деятельности и в жизни человека. В процессе обучения формирование мотивации обеспечивает принцип индивидуализации обучения, где преподаватель показывает студенту, что активное овладение способами учебной деятельности, приёмами целеполагания способствует развитию его индивидуальности во всех проявлениях. Для поддержания важной стороны мотивационной сферы учения студенту необходимы положительные эмоции, которые зависят от образовательной среды, пространства вуза, от полученных знаний, самостоятельности, овладения новыми способами добывания знаний. Как заметил А.А. Бодалев, эмоциональное самочувствие обучающегося существенно зависит от манеры поведения педагога, от стиля его взаимоотношения с ними, что образует атмосферу эмоционального комфорта [27]. Преподаватель учитывает, что специфика эмоций, состоит в том, что они отражают отношение между мотивами и возможностью успеха деятельности по реализации этих мотивов [48]. Эмоции возникают и оказывают существенное влияние на протекание всякой деятельности, в том числе и учебной. Способствует формированию мотивации учения студентов благоприятный психологический климат образовательного пространства и среды вуза. Психологический климат в учебном коллективе проявляется в эмоциональных отношениях студентов к происходящему, к образовательному процессу, к сокурсникам, преподавательскому коллективу факультета.

Формирование мотивации предполагает, что преподаватель готов использовать технологию проблемно-развивающего обучения, создание проблемных ситуаций и коллективный поиск их разрешения. А.К. Маркова отмечала, что проблемное обучение сопровождается ситуациями свободного выбора заданий, атмосферой дискуссий, тем самым повышает мотивацию престижности обучения, мотивацию стремления к компетентности [51]. Преподавателю важно поощрять вопросы со стороны студентов, быть готовым обязательно ответить на них. Отмечать вопросы, отражающие желание думать, больше узнавать. Преподаватель в ходе занятий вовлекает студентов в дискуссию по изучаемому материалу, что позитивно влияет на учебную мотивацию. Одновременно

преподаватель поддерживает взаимодействие между обучающимися. Обучение эффективно при вовлечении студентов в исследовательский процесс, когда они открывают что-то новое самостоятельно, своим умом, в результате обсуждения, диалога друг с другом и преподавателем. Преподаватель, используя такой метод, должен учитывать условия: положительный климат в группе, готовность студентов к обсуждению, организация обсуждения, обучение навыкам приглашения к обсуждению, позиция равных в обсуждении, -предоставление достаточного количества времени для обсуждения и др.

Со стороны преподавателя способами стимулирования студентов могут быть похвала, порицание, построение перспектив будущей деятельности, её успешности/неуспешности. Преподаватель направлен на поддержание у студентов веры в успешность учения, личную заинтересованность в получении знаний. Ситуация успеха в учебной деятельности зависит от комплекса оптимальных приёмов, включения каждого студента в активную учебную деятельность на уровне его потенциальных возможностей развития эмоционально-волевой, интеллектуальной сферы личности. В формировании мотивов учения преподаватель придаёт значение словесным поощрениям, оценкам учебной деятельности студента. Оценка знаний на семинаре информирует студента о состоянии его знаний, об успехе/ неуспехе в данной ситуации, на что следует обратить внимание и др. Эта форма воздействия преподавателем используется с учётом индивидуально-возрастных особенностей студентов, их самооценки, типологических особенностей и др.

Преподаватель в своей деятельности ориентирован на объективность, гласность и перспективность контроля и оценки. Оценка мотивирует, когда студент уверен в её объективности, полезности для себя, знает, что нужно сделать для достижения более высоких показателей, уверен в помощи преподавателя и сокурсников. Руководство преподавателя формами самостоятельной учебной работы студентов осуществляется на занятиях, в исследовательских работах, лабораториях и др. В целом это формы творческой самостоятельной работы. Решение задач организации самостоятельной работы подталкивает студентов заниматься самообразованием, первоначальное руководство осуществляет преподаватель. Студент руководит этим процессом сам, осуществляет его в соответствии со своими задачами, мотивами и целями.

Согласно последним данным, пространственная и психологическая дистанция между обучающимся и преподавателем порождает множество психолого-педагогических проблем и требует особого внимания в контексте развития и педагогического проектирования дистанционных учебных программ. Онлайн-обучение предоставляет множество доступных возможностей для личностного и профессионального развития, для раскрытия людьми своего потенциала. Эффективность этой формы обучения видна уже благодаря этой её особенности: оно ориентировано на содержание и оставляет больше пространства для усвоения новых знаний и навыков в интересной для студентов области [8, 6]. О позитивном влиянии технологий дистанционного образования на самоактуализацию студентов свидетельствуют данные ряда исследований последних лет [11; 10]. В них приводятся свидетельства, что дистанционное образование способствует развитию независимости и позволяет студенту контролировать процесс обучения, то есть прекрасно подходит взрослым людям с потребностью в самоактуализации.

Holmberg [6] утверждает, что учащиеся по дистанционным программам часто не достигают целей, которые ставили себе изначально (и, скорее всего, причина именно в

самоактуализации, а не в приобретении компетенций) или не доходят до конца обучения. Трудно говорить наверняка, но, несмотря на то, что студенты сознательно подходят к постановке цели, однозначно выражают свои намерения относительно учёбы, неизвестно, почему они не доходят до конца программы: прерывают ее, бросают, нет уверенности насколько это согласовано с их первоначальными планами. Ally [1] отмечает, что существует много точек зрения на процесс обучения, но нет ни одного подхода, предлагающего планы и материалы для дистанционного использования. Поскольку специального подхода не разработано, для подготовки материалов используются разные подходы. Разработчикам программ дистанционного образования необходимо разбираться в различных образовательных подходах, чтобы выбирать оптимальные стратегии. Стратегии обучения должны способствовать мотивации учащихся, успешному освоению ими материала, развитию личности в целом, учитывать их индивидуальные различия, делать процесс обучения более осмысленным, побуждать к взаимодействию, предоставлять обратную связь, стимулировать студентов к поиску дополнительного материала и поддерживать их на протяжении всего процесса обучения.

На фоне динамичного внедрения в образование дистанционных онлайн-технологий появились технологии *blended learning* (смешанного обучения), основанные на сочетании различных форм аудиторной деятельности и самостоятельной работы в обучающих интернет-программах. Эти программы дают возможность студенту использовать гибкие образовательные схемы работы с учётом его индивидуальных потребностей. Они создают такую обучающую среду, когда аудиторная деятельность в группе переходит в виртуальное интернет-пространство, позволяет заниматься в знакомой группе однокурсников, взаимодействуя с педагогом. Такая форма обучения способствует выполнению разнообразных групповых заданий, включая дискуссионные и групповые формы работы. В данной образовательной ситуации изменяется роль педагога, который организывает образовательную среду, задавая промежуточные и конечные цели, формулируя задачи, создавая коммуникативное пространство и приспособляя имеющиеся технологические и методические возможности к потребностям каждого студента. Также необходимо отметить, что данная технология значительно мотивирует студента к изучению дисциплин, создавая возможности для взаимодействия с другими обучающимися в неформальном онлайн-пространстве

О.А. Колыхаловой показано, что при использовании технологии смешанного обучения возрастает значимость коммуникативных мотивов и мотивов творческой самореализации, тогда как при использовании технологии интегрированного обучения возрастает значимость социальных мотивов и снижается значимость мотивов избегания, что говорит о большей активности и вовлеченности студентов в учебный процесс. Вместе с тем в целом обе инновационные технологии преподавания иностранного языка способствуют повышению учебной мотивации студентов [45]. Таким образом, проблема мотивации студентов к обучению важна на сегодняшний день, поэтому преподавателям необходимо активизировать свою работу в направлении развития мотивационной сферы личности студента, использования разных технологий обучения. Проблемой образования остаётся поиск конкретных способов формирования мотивации студентов.

Вывод

В заключение отметим, что в процессе проведённого исследования был осуществлён анализ проблемы мотивации в отечественной и зарубежной литературе. Отмечено, что успех дистанционного обучения зависит не только от правильно подобранной учебной программы и логически выстроенных методов предоставления учебной информации, но и от уровня заинтересованности вуза и мотивации преподавателей, сформированности учебной мотивации студентов.

Система дистанционного обучения предусматривает наличие у обучающихся субъектной позиции, характеризующейся сознательным, активным деятельностным отношением к своему образованию и саморазвитию. Основными направлениями воздействия педагога на мотивационную сферу студентов являются следующие: привлечение внимания студента, помощь в осознании важности и значимости обучения, поддержка уверенности в себе, стимулирование чувства удовлетворенности учебной деятельностью. Мотивированность к учебному процессу связана с содержанием учебной деятельности и процессом её выполнения, сюда относятся познавательные интересы, потребность в интеллектуальной активности и овладение новыми умениями и навыками. К условиям поддержки учебной мотивации студентов преподавателем, следует отнести развитие оптимистического мышления, веру в контролируемость учебного процесса и умение конструктивно объяснять причины успехов, трудностей и неудач; использовать оценки как инструмент обратной связи в соответствии с заранее сообщёнными с вербальными комментариями критериями, которые информируют об уровне индивидуальной динамики и возможностях дальнейшего развития [33]. Каждый из методов организации учебно-познавательной деятельности обладает не только информативно-обучающими, но и мотивационными воздействиями. Мотивационная функция методов обучения поддерживает формирование положительных мотивов учения, познавательную активность, расширяет предметное информационное поле студентов. Повышению академической успешности способствует создание комфортной социальной среды, развитие личности посредством включения его в образовательный процесс как субъекта высокого уровня познавательной активности, самостоятельности, рефлексии, ответственности за результаты своего личностного становления и интеллектуального развития.

Список литературы по главам

Введение

1. «Барометр онлайн-образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://drive.google.com/file/d/1t-gafwZIP-eJ3yiabGNR4mtwDznmzDNhq/view>

2. Bowen W. Higher education in the digital age // IEEE Transactions on Professional Communication. 2014. Vol. 57. No. 2. P. 150153. April 2014. DOI: <https://doi.org/10.1109/TPC.2014.2311873>
3. Gomez E., Azadi J., Magid D. Innovation born in isolation: Rapid transformation of an In-Person medical student radiology elective to a remote learning experience during the COVID-19 pandemic // Academic radiology. Official journal of the Association of University Radiologists. June 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acra.2020.06.001>
4. Govindarajan V., Srivastava A. What the shift to virtual learning could mean for the future of higher ed // Harvard Business Review. March 31, 2020. URL: <https://hbr.org/2020/03/what-the-shift-to-virtual-learning-could-mean-for-the-future-of-higher-ed>
5. Hattie J., Timperley H. The power of feedback // Review of education research. 2007. Vol. 77. No. 1. P. 81-112. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
6. Jansen, R., van Leeuwen, A., Janssen, J., Conijn, R., Kester, L. (2020). Supporting learners' self-regulated learning in Massive Open Online Courses. Computers & Education. Vol. 146, March. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103771>
7. Krishnamurthy S. The future of business education: A commentary in the shadow of the Covid-19 pandemic // Journal of business research. 2020. Vol. 117. P. 1-5. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.05.034>
8. Phipps R., Merisotis J. What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education. Institute for Higher Education Policy, April 1999. URL: <http://www.ihep.org/research/publications/whats-difference-review-conteilitary-research-effectiveness-distance-learning>
9. Qandil A., Abdel-Halim H. Distance e-learning is closer than everybody thought: A pharmacy education perspective // Health Professions Education. June 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2020.05.004>
10. Rusli R., Rahman A., Abdullah H. Student perception data on online learning using heutagogy approach in the Faculty of Mathematics and Natural Sciences of Universitas Negeri Makassar, Indonesia // Data in Brief. 2020. Vol. 29. April. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.105152>

11. Sherry L. Issues in distance learning // International Journal of educational telecommunications. 1995. № 1{4). P. 337-365. Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). URL: <https://www.learntechlib.org/primary/p/8937>
12. Shudayfat E., Moldoveanu F., Moldoveanu A.D.B. A 3D virtual learning environment for teaching chemistry in high school // Annals of DAAAM for 2012: Proceedings of the 23 International DAAAM Symposium.–Vienna, 2012. –Vol. 23, No. 1.
13. Simonson M, Smaldino S, Albright M, Zvacek S. Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education // American Journal of Distance Education. 2011. Vol. 25(3). P. 201-204. DOI: 10.1080/08923647.2011.589757
14. Surma T, Kirschner P. Technology enhanced distance learning should not forget how learning happens // Computers in Human Behavior. 2020. Vol. 110. September. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106390>
15. Агранович М.Л. Организация образования в условиях пандемии. Практика стран ОЭСР // Мониторинг экономической ситуации в России. Тенденции и вызовы социально-экономического развития. 2020. № 9 (111). С. 134-151. URL: https://www.iep.ru/files/text/crisis_monitoring/2020_9-111_April.pdf
16. Афанасьева А.С. Содержание и специфика мотивации учебной деятельности студентов дистанционной формы обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. - Ярославль, 2018. - 25 с.
17. Денисова-Шмидт Е.В., Леонтьева Э.О. Категория «необучаемых» студентов как социальный феномен университетов (на примере дальневосточных вузов) //Социологические исследования. 2015. № 9. С. 86-92. С.90
18. Исаева Е. Р. Новое поколение студентов: новые проблемы и новые подходы к обучению // Материалы XIX междунар. науч.-метод. конф. «Современное образование: содержание, технологии, качество». СПб.: Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет ЛЭТИ им. В. И. Ульянова (Ленина), 2013. Т. 2. С. 15-17
19. Клягин А.В., Макарьева А.Ю. Кейсы быстрых реакций вузов в условиях пандемии.; НИУ ВШЭ, Институт образования. М., 2020. URL: https://ioe.hse.ru/sao_universitycases

20. Лазарева О.П. Проблема мотивации студентов вуза к обучению// Педагогические науки Международный научно-исследовательский журнал. 2016, Выпуск: № 8 (50) Часть 5. Стр. 46-48. DOI: <https://doi.org/10.18454/IRJ.2016.50.223>.<https://research-journal.org/pedagogy/problema-motivacii-studentov-vuza-k-obucheniyu/>

21. Мельник Д. Высшее образование в мире: какие проблемы высветила пандемия // ТАСС. 2020. 23.04. URL: <https://tass.ru/opinions/8306213>

22. Мешков Н.И., Яшкова А.Н. Мотивационная сфера обучающихся высшей школы // Гуманитарные науки и образование. - 2018. - Т. 9, № 2 (34). - С. 92-97. с. 96

23. Минаев А.И, Исаева О.Н, Кирьянова ЕА, Горнов В.А. Особенности организации деятельности вуза в условиях пандемии // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29858>

24. Сергеев А.Г., Жигало И.Е, Баландина В.В. Введение в электронное обучение. / Владимир: Изд-во Владимирского гос. ун-та, 2012. 182 с. URL: <http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/2298/1/00838.pdf>

25. Уроки стресс-теста. Вузы России в условиях пандемии и после неё: Доклад представителей ректорского сообщества на заседании Общественного совета при Министерстве науки и высшего образования РФ 3 июля 2020 г. с. 6-7

Глава 1.

1. Ames C. Classrooms: Goals, structures and student motivation // Journal of educational psychology. 1992. Vol. 84. № 3. P. 261—271

2. Archer J. Achievement goals as a measure of motivation in university students // Contemporary educational psychology. 1994. Vol. 19. № 4. P. 430—446.

3. Aronson J., Fried C.B., Good C. Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence // Journal of experimental social psychology. 2002. Vol. 38. № 2. P. 113—125.

4. Atkinson J.W. Motivational determinants of risktaking behavior. Psychological Review, 1957, vol. 64, no. 6, pp. 359—372. doi:10.1037/h0043445].

5. Attributional retraining and elaborative learning: Improving academic development through writing-based interventions / N.C. Hall [etal.] // *Learning and Individual Differences*. 2007. Vol. 17. № 3. P. 280—290.
6. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman. 1997. 604 p.
7. Bandura A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall. 1986, 617 p.
8. Baumeister R.F., Leary M.R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation [Электронный ресурс] // *Psychological Bulletin*. 1995. Vol. 117. № 3. P. 497—529.
9. Berlyne D.E. Interest as a psychological concept // *The British Journal of Psychology*. 1949. Vol. 39. № 4. P. 184—195.
10. Berzonsky M. D. Identity style and coping strategies. // *Journal of personality*. — 1992. — Vol. 60. — No. 4. — Pp. 771–788.
11. Berzonsky M. D., Kuk L. S. Identity status, identity processing style, and the transition to university // *Journal of adolescent research*. — 2000. — Vol. 15. — No. 1. — Pp. 81–98].
12. Berzonsky M. D. Identity style: Conceptualization and measurement // *Journal of adolescent research*. — 1989. — Vol. 4. — No. 3. — Pp. 268–282.
13. Blackwell L.S., Trzesniewski K.H., Dweck C.S. Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention // *Child development*. 2007. Vol. 78. № 1. P. 246—263. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
14. Deci E.L., Ryan R.M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains // *Canadian Psychology*, 2008. V. 49. P.14–23.
15. Deci E.L., Ryan R.M. *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY :University of Rochester Press, 2002
16. Deci E.L., Ryan R.M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum Publishing Co, 1985. 45 p.

17. Dowson M., McInerney D.M. What do students say about their motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation // Contemporary educational psychology. 2003. Vol. 28. № 3. P. 91—113
18. Dweck C.S. Motivational processes affecting learning // American Psychologist. 1986. Vol. 41. № 10. P. 1040—1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040
19. Dweck C.S., Leggett E.L. A social-cognitive approach to motivation and personality // Psychological Review. 1988. Vol. 95. № 2. P. 256—273
20. Elliot A.J. Approach and avoidance motivation and achievement goals // Educational psychologist. 1999. Vol. 34. № 3. P. 169—189. doi:10.1207/s15326985ep3403_3
21. Elliot A.J. Integrating the ‘classic and ‘contemporary’ approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In Maehr M.L., Pintrich P.R. (Eds.) Advances in motivation and achievement. Greenwich, Connecticut: JAI, 1997, vol. 10, pp. 143—179
22. Eskeles Gottfried A., Fleming J., Gottfried A. Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study // Child Development. 1998. Vol. 69. P. 1448—1460.
23. Fabricius W.V., Hagen J.W. Use of causal attributions about recall performance to assess meta-memory and predict strategic memory behavior in young children // Developmental Psychology. 1984. Vol. 20. № 5. P. 975—987
24. Gottfried A.E. Academic intrinsic motivation in young elementary school children // Journal of Educational psychology, 1990. V. 82. P. 525—538.
25. Gresham F. Social competence and motivational characteristics of learning disabled students // The handbook of special education: Research and practice / M. Wang, M. Reynolds, H. Walber (Eds.). Oxford, England: Pergammon Press. 1988. P. 283—302.
26. Hareli S., Weiner B. Social emotions and personality inferences: A scaffold for a new direction in the study of achievement motivation // Educational Psychologist. 2002. Vol. 37. № 3. P. 183—193. doi:10.1207/S15326985EP3703_4
27. Hareli S., Weiner B. Accounts for success as determinants of perceived arrogance and modesty [Электронный ресурс] // Motivation and Emotion. 2000. Vol. 24. № 3. P. 215—

236. URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=11307515&lang=ru&site=ehost-live>

28. Harter S. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components // *Developmental psychology*, 1981. V. 17. P. 300–312
29. Hejazi E. Identity styles and academic achievement: Mediating role of academic self-efficacy // *Social Psychology of Education*. — 2009. — Vol. 12. — No. 1. — Pp. 123–135.
30. Hidi S., Renninger K.A. The Four-Phase Model of Interest Development // *Educational Psychologist*. 2006. Vol. 41. № 2. P. 111—127. doi:10.1207/s15326985ep4102_4
31. Hulleman C.S., Harackiewicz J.M. Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 2009, vol. 326, no. 5958, pp. 1410—1412. doi:10.1126/science.1177067
32. Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension / J.T. Guthrie [et al.] // *Journal of Educational Research*. 2006. Vol. 99. № 4. P. 232—246. doi:10.3200/JOER.99.4.232-246
33. Kerpelman J. L., Pittman J. F., Adler-Baeder F. Identity as a moderator of intervention-related change: Identity style and adolescents' responses to relationships education // *Identity: An International Journal of Theory and Research*. — 2008. — Vol. 8. — No. 2. — Pp. 151–171
34. Kim R., Olfman L., Ryan T., Eryilmaz E. Leveraging a personalized system to improve self-directed learning in online educational environments // *Computers & Education*. 2014. Vol. 70. Issue 1. P. 150-160. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.08.006
35. Krapp A., Prenze I. M. Research on interest in science: Theories, methods and findings // *International journal of science education*. 2011. Vol. 33. № 1. P. 27—50. doi:10.1080/09500693.2011.518645
36. Locke E.A., Latham G. P. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey // *American psychologist*. 2002. Vol. 57. № 9. P. 705—717. doi:10.1037/0003-066X.57.9.705
37. Maehr M. L., Nicholls J. G. Culture and achievement motivation: A second look // *Medicine Sport Science*. 1980. Vol. 20. P. 221—267

38. Markus H.R., Nurius P. Possible selves // American psychologist. 1986. Vol. 41. № 9. P. 954—969. doi:10.1037/0003-066X.41.9.954
39. Martin A. J. Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach // British Journal of Educational Psychology. 2007. Vol. 77. № 2. P. 413—440. doi:10.1348/000709906X118036
40. Martin A.J., Dowson M. Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice // Review of educational research. 2009. Vol. 79. № 1. P. 327—365. doi:10.3102/0034654308325583
41. Martin A.J., Marsh H.W., Debus R.L. Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective // Journal of Educational Psychology. 2001. Vol. 93. № 1. P. 87—102. doi:10.1037/0022-0663.93.1.87
42. Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) / R. Pekrun [etal.] // Contemporary Educational Psychology. 2011. Vol. 36. № 1. P. 36—48. doi: 10.1016/j.cedpsych. 2010.10.002
43. Oyserman D., Brickman D., Rhodes M. School success, possible selves and parent school involvement // Family Relations. 2007. Vol. 56. № 5. P. 479—489. doi:10.1111/j.1741-3729.2007.00475.x
44. Oyserman D., James L. Possible selves: From content to process // The Handbook of Imagination and Mental Stimulation / Klein Markman, J.A. Suhr (Eds.). Psychology Press, 2009. P. 373—394
45. Pekrun R. Emotions and Learning [Электронный ресурс] // Educational Practices. 2014. № 24. P. 6—29. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download>
46. Pekrun R. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational psychology review, 2006, vol. 18, no. 4, pp. 315—341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9
47. Pekrun R., Elliot A.J., Maier M.A. Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance // Journal of Educational Psychology. 2009. Vol. 101. № 1. P. 115—135. doi:10.1037/a0013383
48. Pintrich P.R., Schunk D.H. Motivation in education theory, research and applications. Englewood Cliffs: NY: Prentice6Hall, 2002.

49. Possible selves as roadmaps / D. Oyserman [et al.] // *Journal of Research in Personality*. 2004. Vol. 38. № 2. P. 130—149. doi:10.1016/S0092-6566(03)00057-6
50. Pugh K.J. Transformative experience: An integrative construct in the spirit of Deweyan pragmatism // *Educational Psychologist*. 2011. Vol. 46. № 2. P. 107—121. doi:10.1080/00461520.2011.558817
51. Pugh K.J., Bergstrom C.M., Spencer B. Profiles of transformative engagement: Identification, description, and relation to learning and instruction // *Science Education*. 2017. Vol. 101. № 3. P. 369—398. doi:10.1002/sce.21270
52. Ratelle C.F. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person oriented analysis / C.F. Ratelle, F. Guay, R.J. Vallerand, S. Larose, C. Senecal // *Journal of educational psychology*. 2007. Vol. 99, Iss. 4. P. 734—746.
53. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis // *Psychological bulletin*. 2012. V. 138 (2). P. 353—387
54. Ryan R., Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. 2000. V. 55. P. 68—78
55. Schunk D.H., Miller S.D. Self-efficacy and adolescents' motivation // *Academic motivation of adolescents* / F. Pajares, T. Urdan (Eds.). Greenwich, CT: InformationAge, 2002. P. 29—52
56. Sense of belonging and persistence in White and African American first-year students / L.R. Hausmann [et al.] // *Research in Higher Education*. 2009. Vol. 50. № 7. P. 649—669. doi:10.1007/s11162-009-9137-8
57. Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance / D. Morisano [et al.] // *Journal of applied psychology*. 2010. Vol. 95. № 2. P. 255—264. doi:10.1037/a0018478
58. Sim H. Development of an Online Education System for Enhancement of Mentor-Based Self-Directed Learning // *International Journal of Advanced Science and Technology*. 2018. Vol. 116. P. 167-176.

59. Song D., Bonk C.J. Motivational factors in self-directed informal learning from online learning resources // Cogent Education. 2016. Vol.3. Issue 1. DOI: 10.1080/2331186X.2016.1205838
60. Strenze T. Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research //Intelligence, 2007. V. 35. P. 401–426.
61. Sumner E. Factors Related to College Students' Self-Directed Learning with Technology // Australasian Journal of Educational Technology. 2018. Vol. 34.Issue 4.P. 29–43. DOI: 10.14742/ajet.3142
62. The interactive effects of personal achievement goals and performance feedback in an undergraduate science class / K.R.Muis [etal.] // Journal of Experimental Education. 2013. Vol. 81. № 4. P. 556—578. doi:10.1080/00220973.2012.738 257
63. Thompson T. Self-worth protection: Review and implications for the classroom // Educational Review. 1994. Vol. 46. № 3. P. 259—274. doi:10.1080/0013191940460304
64. Valdesolo P., Shtulman A., Baron A.S. Science Is Awe-Some: The Emotional Antecedents of Science Learning // Emotion Review. 2017. Vol. 9. № 3. P. 215—221. doi:10.1177/1754073916673212
65. Walton G.M., Cohen G.L. A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students // Science. 2011. Vol. 331. № 6023. P. 1447—1451. doi:10.1126/science.1198364
66. Wang M.T., Eccles J.S. Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. Child development, 2012, vol. 83, no. 3, pp. 877—895. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
67. Weiner B. An attributional theory of motivation and emotion // Behaviorism. 1988. Vol. 16. № 2.P. 167—173
68. Wigfield A., Eccles J.S. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence // Development of achievement motivation. 2002. P. 91—120.
69. Wilson T.D., Linville P.W. Improving the performance of college freshmen with attributional techniques // Journal of Personality and Social Psychology. 1985. Vol. 49. № 1. P. 287—293. doi:10.1037/0022-3514.49.1.287

70. Zubkov A.D. MOOCs in Blended English Teaching and Learning for Students of Technical Curricula//Lecture Notes in Networks and Systems. 2020. Т. 131. С. 539-546.
71. Zubkov A.D. Professional Foreign Language Competence of Technical Students: Content, Structure and Formation//Lecture Notes in Networks and Systems. 2020. Т. 131. С. 503-51.
72. Алешугина, Е.А., Ваганова О.И., Кутепов М.М. Проектирование индивидуальных траекторий обучения с использованием онлайн-курсов //Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 185-187
73. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. - Москва: Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2008. - 384 с.
74. Андреев, А.Л. Общество и образование: социокультурный профиль России / А.Л. Андреев // Педагогика. - 2009. - № 6. - С. 20-28.
75. Андриенко, Е.В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя / Е.В. Андриенко. - Новосибирск: изд. НГПУ, 2002. - 266 с.
76. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. - М.: Просвещение, 1976. - 375 с. С. 221
77. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. - Москва: Изд-во МГУ, 2010. - 416 с.
78. Атлас новых профессий: вторая редакция Агентства стратегических инициатив и МШУ «Сколково», 2015 [электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: https://skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf;
79. Атутов, П.Р. Профессиональные ориентации как педагогическая проблема / П.Р. Атутов // Педагогические основы профориентации учащейся молодёжи. - Москва, 2009. - С. 10-11
80. Бакашаева, Н.А. Психология мотивации студентов: учебное пособие / Н.А. Бакашаева, А.А. Вербицкий.М.: Логос, 2006. - 184 с.
81. Бакурадзе А.Б. Дистанционные образовательные технологии глазами студентов и преподавателей технического вуза // Педагогика. 2019. Т. 83. № 9. С. 76-86

82. Белинская, Е. П., Федорова Н. В. Личностные факторы оценки эффективности дистанционного образования // Образование личности 2020 № 1-2. – С.44-52
83. Божович, Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под.ред. Д. И. Фельдштейна. — М.: Междунар. пед. акад., 1995. — 209 с. С. 53
84. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психол. труды / Л. И. Божович; ред. Д. И. Фельдштейн.—2-е изд., стереотип. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.— С. 55-91.
85. Божович, Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка / Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной. - М., 1972.
86. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. Ростов-на-Дону, 2000. - 73 с.
87. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л. Выготский; ред. В.В. Давыдов. - М.: АСТ; Астрель; Хранитель, 2010
88. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики /Под ред. А. М. Матюшкина.- М.: Педагогика, 1983. - 368 с
89. Гебос, А. И. Психология познавательной активности / А.И. Гебос. Издательство «Штиинца». - Кишинёв, 2005. - 104 с.
90. Гижицкий, В.В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 2016
91. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: Автореф. дисс. ...доктора психол. наук. М., 2013.
92. Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2015. 334 с
93. Гордеева, Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 1: Проблемы развития теории [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2010. № 4 (12). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/343-gordeeva12.html>.

94. Гордеева, Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 2: Вопросы практического применения теории [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2010. № 5 (13). URL: [http://psystudy.ru/index.php/ num/2010n5-13/378-gordeeva13.html](http://psystudy.ru/index.php/num/2010n5-13/378-gordeeva13.html)
95. Гордеева, Т.О., Осин Е.Н. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) [Электронный ресурс] // Психол. исслед.: электрон.науч. журн. - 2012. - Т. 5., № 24. - URL: <http://psystudy.ru/>
96. Гордеева, Т.О., Шепелева Е.А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. - 2011. - № 3. - С. 33-45
97. Гордеева, Т. О. Опросник «Шкала академической мотивации» / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психологический журнал.— 2014.— Т. 35.— № 4.— С. 98-109.
98. Гордеева, Т.О.,Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии, 2013. № 1.С. 35–45.
99. Демьяненко, Н.Н. Инновационные подходы к подготовке педагогических кадров / Н.Н. Демьяненко // Педагогические науки. - 2012. - № 54. - С. 246-248.
100. Джидарьян, И.А. Достижения в психологии. Психология счастья и оптимизма / И.А. Джидарьян. - М.: 2013. -263с.
101. Догнал, Й. Мотивация университетских студентов (эссе, основанное на опыте обучения иностранным языкам) [Электронный ресурс] / Метеор-Сити: научно-популярный журнал, 2017. N 2. Спец. выпуск по материалам заочной международной интернет-конференции «Проблемы филологических исследований» (8.02–8.03.2017, ЮУрГГПУ, г. Челябинск). С. 35–43. URL: <https://www.meteor-city.top/motivacia-studentov-i-ee-baryery>]
102. Дьяченко, М.И., Психология высшей школы : учебное пособие для вузов/ М.И. Дьяченко, Л.А Кандыбович. - М.: Просвещение, 1999. - 235 с.
103. Залесова, Н.В. К вопросу о формировании академической успешности студентов <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014-2-6.pdf>

104. Иванюшина, В.А., Александров Д.А., Мусабилов И.Л. Структура академической мотивации: ожидания и субъективные ценности освоения университетского курса // *Вопр. образования*. - 2016. - № 4. - С. 229-250
105. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. - СПб.: Издательство «Питер», 2002. - 512 с.
106. Клименских, М.В., Лебедева Ю.В., Мальцев А.В., Савельев В.В. Психологические факторы эффективного онлайн-обучения студентов // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 6 (42). С. 312-321. DOI: 10.32744/pse.2019.6.26
107. Клименских, М.В., Мальцев А.В., Савельев В.В., Селиванова О.А. Психологические особенности, влияющие на качество исследовательской деятельности слушателей массовых открытых онлайн-курсов (на примере студенческой выборки) // *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2018. № 3 (33). С. 151-158.
108. Климов, Е.А. Путь в профессию / Е.А. Климов. - Д.: 2010. - 190 с.
109. Конюхова, Т.В. Феномен эмоционального интеллекта в профессиональной подготовке современного поколения студентов / Т.В. Конюхова, Е.Т. Конюхова. – Новокузнецк : Типография «Полиграфист», 2020. – 104 с. - ISBN 978-5-91797-282-4. – Текст непосредственный
110. Котомина, О.В. Исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и академической успеваемости студентов университета// *Образование и наука*. 2017. Т. 19, № 10. С. 91–105. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-91-110.
111. Крылова Е.А. Технология смешанного обучения в системе высшего образования // *Вестник ТГПУ*. - 2020. - №1 (206). - С.86-93. DOI: 10.23951/1609-624X-2020-1-86-93
112. Крягжде, С.И. Психология формирования профессиональных интересов / С.И. Крягжде. - Вильнюс, 2000. - 115 с.
113. Ларионова, В.А., Карасик А.А. Цифровая трансформация университетов: заметки о глобальной конференции по технологиям в образовании Edcrunch Ural // *Университетское управление: практика и анализ*. - 2019. - №23(3). - С.130–135.
114. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. - М.: Смысл, 2005. - 352 с.

115. Леонтьев, В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования: монография / В.Г. Леонтьев. - Новосибирск: Изд-во «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002. – 264 с.
116. Лызь, Н.А., Истратова О.Н. Информационно-образовательная деятельность в интернет-пространстве: виды, факторы, риски //Педагогика. 2019. № 4. С. 16-26.
117. Лях, Т.И. Опыт экспериментального формирования личностно значимого мотива учения / Т.И. Лях. - Тула: изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2004. - 133 с.
118. Макарычева, Н.В. Формирование профессионально-ценностных ориентации студентов в условиях гуманизации образовательного процесса педагогического колледжа :дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Наталья Викторовна Макарычева. - Москва, 2003. - 203 с.
119. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. - М.: 2000. - 212 с.
120. Москаленко, О.В. Психолого-акмеологические особенности самосознания личности / О.В. Москаленко. - Астрахань, 2006. - 416 с.
121. Никитская, М.Г., Толстых Н.Н. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век Электронный журнал «Современная зарубежная психология» 2018. Том 7. № 2. С. 100—113.
122. Новоселова, Л.А. Активизация профессионального становления студентов / Л.А. Новоселова. - Кемерово, 2005. - 205 с.
123. Оллпорт, Г.В. Личность в психологии https://www.studmed.ru/view/ollport-gv-lichnost-v-psihologii_b06a5c2770a.html
124. Орлов, А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека / А.Б. Орлов // Психология личности. - Самара, 2000. - Т. 2. - С. 509-532.
125. Патяева, Е.Ю. Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое учение. [Электронный ресурс] / Е.Ю. Патяева. - Режим доступа: <https://istina.msu.ru/publications/article/3653824/>
126. Пучкова, Е. Б., Темнова Л. В., Сорокоумова Е. А., Чердымова Е. И. Готовность преподавателей вузов к дистанционной работе в период пандемии СОУЮ-19 // Перспективы науки и образования. 2020. № 6 (48). С. 89-102. Со): 10.32744/рзе.2020.6.8

127. Раицкая, Л.К. Дидактическая концепция самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2013

128. Рубин, Б. Студент глазами социолога : учебное пособие / Б. Рубин, Ю. Колесников. - Ростов Н/Д , Изд-во Ростов. унив., 1968. - 121 с.

129. Смольянинова, Е.Н., Козлова А.А. Анализ условий обучения в высшей школе как факторов, влияющих на выбор абитуриентов // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т.6. № 3 (20). С. 186-189

130. Сорокина И.Р. Специфика игровой формы профориентационной работы с подростками в клубах по месту жительства // Педагогическое образование в России. 2013. №3.С. 130-134.

131. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. — 2-е изд. — СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. — 860 с: с. 40-41 ил. — (Серия «Мастера психологии»).

132. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Спб.: Питер, 2006. 607 с.

133. Чиксентмихайи, М. Поток: Психология оптимального переживания. Пер. сангл. М.: Смысл: Альпинанон-фикшн, 2011. с. 214

134. Чирков, В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии, 1996. № 3.С. 116–132.

135. Шабалина, М.Р. Педагогические условия повышения академической успешности студентов : дис. ... канд. пед. наук / М.Р. Шабалина. - М., 2009. - 238 с.

136. Щербаков, И.В. Изменение мотивации экономической деятельности человека в различных общественно-исторических условиях // Вестник ВГУ. Серия: Экономика и управление. - 2017. - №3. - С.132-136.

Глава 2.

1. Arens A. K., Marsh H. W., Pekrun R., Lichtenfeld S., Murayama K., vom Hofe R. Math self-concept, grades, and achievement test scores: long-term reciprocal effects across five waves and three achievement tracks // Journal of Educational Psychology. 2016. Vol. 109. No. 5. Pp. 621–634. DOI: 10.1037/edu0000163 (in English)

2. Artino A.R., Stephens J.M. Motivation and self regulation in online courses: A comparative analysis of undergraduate and graduate students // Annual meeting of the Association for Educational Communications and Technology, Anaheim, CA, 2007.

3. Bandura A. Self Efficacy: The exercise of control. New York, NY: W. H. Freeman and Company, 1997.
4. Baumeister R.F., Vohs K.D. Self Regulation, Ego Depletion, and Motivation // Social and Personality Psychology Compass. 2007. № 1. P. 1—14.
5. Bennett C.F., Monds K.E. Online courses: The real challenge is "motivation" // College Teaching Methods and Styles Journal. 2008. Vol. 4, № 6. P. 1—6.
6. Bhagat K. K., Wu L. Y., Chang C. Y. The impact of personality on students' perceptions towards online learning // Australasian Journal of Educational Technology. — 2019. — Vol. 35. — No. 4.
7. Broadbent J. Academic success is about self-efficacy rather than frequency of use of the learning management system // Australasian Journal of Educational Technology. 2016. Vol. 32(4). Pp. 38—49. DOI: 10.14742/ajet.2634 (in English)
8. Bures E.M., Amundsen C.C., Abrami P.C. Motivation to learn via computer conferencing: Exploring how task-specific motivation and CC expectations are related to student acceptance of learning via CC // Journal of Educational Computing Research. 1998. Vol. 27. P. 249—264.
9. Classroom. PRIMUS, 2016, vol. 26 (2), pp. 158—167.
10. Cooper C. Individual differences (2en ed.). London: Arnold, 2002
11. DeRaad B. Differential psychology // Encyclopedia of psychology. Vol. 3 / A.E. Kazdin (Ed.)
12. Dixson M. D. Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging? // Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. — 2010. — Pp. 1—13.
13. Dyachkova M. A., Tomyuk O. N., Shutaleva A. V., Dudchik A. Yu. Inclusive organizational culture as a culture of acceptance of diversity and mutual understanding. Perspectives science and education, 2019, no. 5 (41), pp. 373- 385. DOI: 10.32744/pse.2019.5.26 (in Russ.)
14. Fjortoft N.F. Predicting Persistence in Distance Learning Programs. 1995.

15. Gray J. A., Di Loreto M. The effects of student engagement, student satisfaction, and perceived learning in online learning environments // *International Journal of Educational Leadership Preparation*. — 2016. — Vol. 11. — No. 1.
16. Guild P.B., Garger S. *Marching to different drummers* (2nd edition). Alexandria, VA: ASCD, 1998.
17. Holmberg B. *Theory and practice of distance education*. Routledge. 1994. 264 p.
18. Keefe J., Jenkins J. *Eye on education: Instruction and the learning environment*. Larchmont, NY, 1993.
19. Kirtman L. Online versus in-class courses: An examination of differences in learning outcomes // *Issues in Teacher Education*. 2009. № 18 (2). P. 103–116.
20. Komarraju M., Karau S. J., Schmeck R. R. Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement // *Learning and individual differences*. — 2009. — Vol. 19. — No. 1. — Pp. 47–52.
21. Lobanov A. P., Radchikova N. P., Drozdova N. V., Voronova A. V. Influence academic and non-academic intelligences on learning achievements of students. *Proceedings of the Saratov University. New series. Akmeology of education series. Developmental psychology*, 2018, vol. 7(4), pp. 304–312. (in Russ.)
22. Maslow A.H., Lowry R. *Toward a psychology of being*. Princeton, NY, US: D VanNostrand, 1968. 214 p.
23. Mazur L. The visualization of history: A new turn in the development of historical cognition. *Quaestio Rossica*, 2015, vol. 3 (3), pp. 160–178.
24. McClelland D.C. *The achievement motive* / McClelland D.C., Atkinson J.W., Clark R.A., Lowell E.L. New York: Appleton Century & Crofts. 1953. 386 P.
25. Merenkov A., Sushchenko A. How university students develop and meet their need for additional education. *Voprosy Obrazovaniya – Educational Studies*, 2016, vol. 2016 (3), pp. 204–223.
26. Moore M.G. *2 Theory of transactional distance: Theoretical principles of distance education*, Routledge, 1993. P. 22—38.
27. Parker J., Johnson C. *Affecting Achievement Motivation*. Charlottesville, VA: University of Virginia (ERIC Document Reproduction Service Number ED 226 833), 1981.

28. Peechapol C., Na-Songkhla J., Sujiva S., Luangsodsai A. An Exploration of Factors Influencing Self-Efficacy in Online Learning: A Systematic Review. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2018, vol. 13(9), pp. 64- 86.
29. Pintrich P.R., Schunk D.H. *Motivation in education: theory, research and applications*. Englewood Cliffs: NY: Prentice & Hall, 2002.
30. Rakes G.C., Dunn K.E. The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination // *Journal of Interactive Online Learning*, 2010. Vol. 9, Iss. 1. P. 78—93.].
31. Ratelle C.F. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis / C.F. Ratelle, F. Guay, R.J. Vallerand, S. Larose, C. Senecal // *Journal of Educational Psychology*. 2007. Vol. 99, Iss. 4. P. 734—746.
32. Rienties B. The role of academic motivation in Computer Supported Collaborative Learning / B. Rienties, D. Tempelaar, P. Van den Bossche, W. Gijsselaers, M. Segers // *Computers in Human Behavior*. 2009. Vol. 25, Iss. 6. P. 1195—1206.
33. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. P. 68—78.
34. Shutaleva A. V., Dyachkova M. A., Tomyuk O. N., Ivanova E. V., Melnikova E. V. Case Method as a Pedagogical Education Method for Creative Problem Solution // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Vol. 333. Humanities and Social Sciences: Novations, Problems, Prospects. HSSNPP 2019. pp. 575–579. DOI: 10.2991/ hssnpp-19.2019.109 (in English)
35. Shutaleva A., Tomyuk O., Dyachkova M., Novgorodtseva A., Ivanova E. Globalization and the problem of foreign students' integration at a Russian University // *EDULEARN19 Proceedings*. 2019. pp. 5345–5355. DOI: 10.21125/ edulearn.2019.1312 (in English)
36. Simonson M., Zvacek S. M., Smaldino S. *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education 7th Edition*. — IAP, 2019.
37. Sudakov I., Bellsky T., Usenyuk S., Polyakova V.V. *Infographics and Mathematics: A Mechanism for Effective Learning in the classroom*. Primus, 2016

38. Vayre E., Vonthron A. M. Psychological Engagement of Students in Distance and Online Learning: Effects of Self-Efficacy and Psychosocial Processes // *Journal of Educational Computing Research*. 2016. Vol. 55. № 2. Pp. 197–218.
39. Vikulova E. A., Chiglintseva E. S. That multifacet english like: How do you like it, 2017, vol. 10(3), pp. 348-356.
40. Williams D., Kluev A. The Entrepreneurial University: Evidence of the Changing Role of Universities in Modern Russia. *Industry and Higher Education*, 2014, vol. 28 (4), pp. 271–280.
41. You J. W., Kang M. The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning // *Computers & Education*. 2014. № 77. P. 125–133.
42. Zimmerman B.J. Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective // Boekaerts M., Pintrich P. R., Zeidner M. *Handbook of Self Regulation*. SanDiego: AcademicPress. 2000. P. 13—35.
43. Zimmerman B.J., Schunk D.H. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. 2nd ed. Mahwah, NY.: Lawrence Erlbaum Associates. 2001.
44. Арефьева, И., Лазарев Т. Мотивация в дистанционном обучении. Образовательный проект «Мой университет» МИР «ЭкоПро», [Электронный ресурс]. URL: <http://www.moi-universitet.ru>
45. Базалий, Р.В. Развитие мотивации в условиях дистанционного обучения // *Мир науки. Педагогика и психология*, 2020. №3. <https://mir-nauki.com/PDF/03PDMN320.pdf> (доступ свободный)
46. Белинская? Е. П., Федорова Н. В. Личностные факторы оценки эффективности дистанционного образования// *Образование личности Наука, образование, общество* 2020 № 1
47. Борщ, В.В. Механизмы независимой оценки качества образования на основе анализа востребованности выпускников высших учебных заведений на рынке труда и рекомендации по их практическому использованию / В.В. Борщ, Е.Г. Абрамова // *Инж. образование*. - 2010. - № 6. - с. 4-9.

48. В поисках потока: Психология увлеченности повседневной жизнью, 2011. Подробнее на livelib.ru: <https://www.livelib.ru/>
49. Виндекер, О. С., Голендухина О. А., Клименских М. В., Корепина Н. А., Шека А. С. К вопросу об эффективности дистанционного обучения: исследование представлений // Педагогическое образование в России. 2017. № 10. С. 41–47
50. Волк, М.И., Савельева Д.И. Соотношение опыта «Потока» с особенностями внутренней мотивации и индивидуально-личностными чертами студентов Российской университет дружбы народов . 2017. Вып 4. Том 14 С. 427-439
51. Гордеева, Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35–45
52. Иванова, П.О., Крылова Е.А., Роль мотивации при дистанционном обучении студентов высшей школы // Международный научный журнал «инновационная наука» №12-3/2016 <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-motivatsii-pri-distantionnom-obuchenii-studentov-vysshey-shkoly>
53. Истратова, О.Н., Лызь Н.А. Индивидуальные особенности студентов как фактор эффективности онлайн-обучения //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 4(33) 2020. – С.326-330
54. Клименских, М. В., Лебедева Ю. В., Мальцев А. В., Савельев В. В. Психологические факторы эффективного онлайн-обучения студентов // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 312-321.
55. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев. - М.: 2000. - 232 с.
56. Кочергина, Е. В., Най Дж. В. К., Орёл Е. А. Факторы «Большой пятерки» как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 27. С. 4
57. Маслоу, А. Г. Пиковые переживания. В кн.: Психология мотивации и эмоций /Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. - М.: АСТ:Астрель, 2009. - 704с. - (Хрестоматия по психологии).- С.374 - 382

58. Моросанова, В. И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. 2016. № 10. С. 13–24

59. Ричи, Ш., Мартин П. Управление мотивацией: Учеб. пособие для вузов /Пер. с англ, под ред. проф. Е.А. Климова. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 399 с.

60. Снегирев, В.А. Психология : Систематический курс чтений по психологии э. проф. Казан. дух. акад. В.А. Снегирева. - Харьков : тип. Адольфа Дарре, 1893. - XXV, 700 с. С. 447

Глава 3.

1. Ally M. Foundations of educational theory for online learning // Theory and practice of online learning. Edmonton: Athabasca University Press, 2004. P. 3—31.

2. Artino A.R., Stephens J.M. Motivation and self-regulation in online courses: A comparative analysis of undergraduate and graduate students // Annual meeting of the Association for Educational Communications and Technology, Anaheim, CA, 2007.

3. Baumeister R.F., Vohs K.D. Self- Regulation, Ego Depletion, and Motivation // Social and Personality Psychology Compass. 2007. № 1. P. 1—14.

4. Green J.A., Azevedo R. A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions // Review of Educational Research. 2007. Vol. 77. P. 334—372.

5. Hannafin, M. J. & Hannafin, K. M. Cognition and student-centered, web-based learning: Issues and implications for research and theory /M. J. Hannafin, K. M. Hannafin. — Text: electronic // Learning and instruction in the digital age. Springer US. — 2010. — Pp. 11 – 23.

6. Holmberg B. Theory and practice of distance education. Routledge. 1994. 264 p.

7. <https://lala.lanbook.com/kak-motivirovat-studentov-uchitsya-3-rekomendacii-dlya-prepodavatelej>].

8. Moore M.G. 2 Theory of transactional distance: Theoretical principles of distance education, Routledge, 1993. P. 22—38

9. Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach. New York: Springer. Keller, J. M. (2010).

10. Oomen Early J., Murphy L. Self Actualization and ELearning: A Qualitative Investigation of University Faculty's Perceived Barriers to Effective Online Instruction //International Journal on ELearning. 2009. Vol. 8, Iss. 2. P. 223—240.
11. Pham M.V., Tran D.V. Lifelong learning and the open university system in Vietnam. 2009. 20 p. URL: http://www.dpu.dk/fileadmin/_2577.pdf.
12. Puzziferro M. Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses // The Amer. Jnl. of Distance Education. 2008. Vol. 22, Iss. 2. P. 72—89.
13. Schraw G. Measuring self regulation in computer based learning environments // Educational Psychologist. 2010. Vol. 45, Iss. 4. P. 258—266.
14. Shapiro Jr D.H., Schwartz C.E., Astin J.A. Controlling ourselves, controlling our world: Psychology's role in understanding positive and negative consequences of seeking and gaining control // American Psychologist. 1996. Vol. 51, Iss. 12. P. 1213.
15. Stephen Downes. We don't need no educator: The role of the teacher in today's online education Keynote presentation delivered to Utdanning konferansen, Bergen, Norway. 2013. April 20. URL: <http://www.downes.ca/presentation/311>.
16. Tapscott D. Grown up digital: How the Net Generation is changing your world. McGrawHill Companies, 2009. 368 p.c. 106 c. 108
17. Vovides Y. The use of e-learning course management systems to support learning strategies and to improve self-regulated learning / Y. Vovides, S. SanchezAlonso, V. Mitropoulou, G. Nickmans // EducationalResearchReview. 2007. Vol. 2, Iss. 1, 64—74.
18. Wahyudi S. Learning Model of Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction (ARCS) Supported by Video Tutorial to Improve the Students' Learning Motivation in Vocational High School // Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). – 2017. –Vol. 158.– P. 603–611. – DOI: 10.2991/iccte-17.2017.72. c. 605.
19. Wright, G. B. Student-Centered Learning in Higher Education / G. B. Wright. – Text: electronic //International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. – 2011. Vol. 23 (3). – Pp. 93–94.

20. Zimmerman B. J., Martinez Pons M. Development of a structured interview for assessing student use of self regulated learning strategies // American Educational Research Journal. 1986. Vol. 23, № 4. P. 614—628.
21. Zimmerman B.J., Schunk H. Self regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. 2nded. Mahwah, NY.: Lawrence Erlbaum Associates. 2001
22. Антипова, Т.А. Формирование учебной мотивации в курсе дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Молодёжь и наука: материалы VIII Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных, посвящённой 155-летию со дня рождения К.Э. Циолковского.– Красноярск: Сибирский федер. ун-т, 2012. с. 2
23. Арефьева, И., Лазарев Т. Мотивация в дистанционном обучении. Образовательный проект «Мой университет» МИР «ЭкоПро», [Электронный ресурс]. URL: <http://www.moi-universitet.ru>
24. Афанасенкова, Е. Л. Мотивационная сфера, мотивация и мотивы будущих специалистов в системе их профессиональной подготовки : монография. – Южно-Сахалинск : Кано, 2017. – 294 с.с. 108. с. 292
25. Белинская, Е.П., Федорова Н.В. Личностные факторы оценки эффективности дистанционного образования// Образование личности 2020 № 1-2. – С.44-52
26. Бергсон, А. Творческая эволюция. Материя и память: Пер. с фр. - Мн.: Харвест, 1999. - 1408 с.- (КФМ) С. 658
27. Бодалев, А.А. О воздействии стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт / А.А. Бодалев, Л.И. Криволап // Проблемы общения и воспитания. - Тарту, 1974. - Ч. 1. - С. 185-192. С. 186.
28. Борисёнок, И. Аудиалы, визуалы, кинестетики и дигиталы. URL: <http://vseklass.ru/obshhenie/>
29. Великая, Т.С. Организация обучения в малых группах по технологии сотрудничества // «Изменяющийся мир: общество, государство, личность»: сб. материалов IV международной научной конференции (09 апреля 2015 г.). Часть 1 (разделы 1-10). - Саратов: ИЦ «Наука», 2015.- 615 с. - С.56-61.

30. Вербицкий, А.А. Самостоятельная работа студентов младших курсов // Высш. шк. России. 1995. № 3.] и отношения к учебно-профессиональной деятельности.
31. Власов, В.Д. Роль личности преподавателя // Открытое образование № 2. – 2014 С.29-33. – С. 31
32. Воронова, Н.И. Сетевое общество: проблема идентичности // Nauka-Rastudent.ru. 2014/ №12-2 (12). - С.2
33. Гордеева, Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : автореф. ... д-ра психол. наук. М., 2013. 46 с.
34. Громова, Т. В. Использование личностно ориентированного подхода в дистанционном обучении в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2020. -№ 03 (март). - С. 40-47.
35. Давыдова, Т.Е. Мотивация учебной деятельности студентов университета в условиях дистанта.- 2020.- С. 59-70
36. Дериш, Ф В., Пузырёва Л.О. Вклад черт личности и академической мотивации в успешность обучения // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2018. №1.
37. Дроздова, Н. В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов. –Минск: РИВШ, 2007. – 100 с. – Текст непосредственный.
38. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2000. 384 с.
39. Иванов, Д.А. Оценивание в образовательном процессе: способы и процедуры // Педагогическая диагностика. 2015. №3. - С. 3-14
40. Иванова, П.О., Крылова Е.А., Роль мотивации при дистанционном обучении студентов высшей школы// Международный научный журнал «инновационная наука» №12-3/2016 <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-motivatsii-pri-distantionnom-obuchenii-studentov-vysshey-shkoly>
41. Информационная среда школы [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://inf.1september.ru/article.php>

42. Исаева, Е.Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. № 4(15). URL: <http://medpsy.ru>
43. Использование информационно-коммуникационных технологий в дистанционном обучении Сапарова Л. // Вестник донского государственного аграрного университета. 2019 г. С. – 55–59. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41041820>.
44. Кандель, Э. В поисках памяти. Возникновение новой науки о человеческой психике. - Москва: CORPUS, Изд-во «Астрель», 2012. - 736 с.
45. Колыхалова, О.А Влияние инновационных на формирование учебной мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология, 2018. Вып. 51. С. 11-25 Э01: 10.15382/8Ш201851.11-25
46. Красинская, Л.Ф. Преподаватель высшей школы: каким ему быть? (Размышления о социальных ожиданиях и профессиональных реалиях)// Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 37-46.
47. Кудряшова, Т.Б. Память как существенное свойство человека в контексте электронной культуры //Сб.науч.статей и материалов международной конференции «Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека/ под общ. ред. Р.В. Ершовой. - Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2016. - 443 с.- С.192-196
48. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. - М.: Прогресс, 1972. - 514 с. С. 198.
49. Леонтьева, Т.И., Котенко С.Н. Развитие креативности и творчества студентов неязыкового вуза на занятиях по домашнему чтению на английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. №9 (27); ч. II. С. 96-100. - С. 98
50. Лумпиева, Т.П., Волков А.Ф. Поколение Z: психологические особенности современных студентов [Электронный ресурс]. - URL: <http://ea.donntu.org:8080/handle/123456789/21748>

51. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова [Электронный ресурс] // Психология [Сайт]. - Режим доступа: URL: <http://psymania.info/raznoe/307.php>
52. Молодяков, С.А. Преподаватель в вузе: из опыта повседневной жизни // Высшее образование в России. 2016. № 3 (199).С. 91-98
53. Мотивация в дистанционном образовании. Часть первая. Модель Келлера. [Электронный ресурс]. URL: <http://bakalavr-magistr.ru/news/188>
54. Мотивация в дистанционном образовании. Часть первая. Модель Келлера. [Электронный ресурс]. URL: <http://bakalavr-magistr.ru/news/188>
55. Нагаева, И.А. Организация вебинаров. URL: <http://naukovedenie.ru/sbornik12/12-33.pdf>
56. Пазухина, С.В. Самооценочная деятельность студентов педагогического вуза: учебное пособие. Тула, 2015
57. Пазухина, СВ. Проблемы оценивания результатов образования поколения digital natives // Сб.научн. статей и материалов международной конференции «Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека/ под общ. ред. Р.В. Ершовой. - Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2016. - 443 с.- С.272-277
58. Пехота, Е.М. Культура сотрудничества: практика групповой работы студентов. Учебно-метод. пособие. Николаев, 2011. С. 74
59. Проект ARCS как способ <https://netology.ru/blog/motivaciya-dlya-obucheniya-online>
60. Реутова, Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза /Методические рекомендации, 2012 г. 58 с.
61. Розов, Н.Х. Преподаватель – профессия на все времена // Высшее образование в России. 2014. № 12.С. 26-35.
62. Сандомирский, М. Поколение Z: те, кто будет после // Социальная психология в действии. Блог о социальной психологии малых групп, поведенческой экономике, манипуляциях и деструктивном поведении [Электронный ресурс]. URL: <http://www.felicidad.ru/2011/07/z>.

63. Солдатова, Г.У., Рассказова Е.И. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей// Национальный психологический журнал. – 2014. – № 2(14). – С. 27-35.
64. Соловьева, О.Ю. Поколение Z: новые образовательные форматы развития современных школьников / Электронный журнал «Образование Ямала», № 15, апрель 2017 <http://yamal-obr.ru/articles/pokolenie-z-novie-obrazovatelnie-formati/>
65. Уэстон, Э. Аргументация: Десять уроков для начинающих авторов / пер. с англ. А. Станиславского. 2-е изд. М.: Флинта: Наука, 2008. - 96 с. - С. 11
66. Хьелл, Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб.: Питер Пресс, 1997.
67. Шумилина, И.В. Психолого-педагогические аспекты интернет-тестирования при обучении с применением дистанционных технологий. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ode2.susu.ru/!doc/konf/I0D0_2012/Shumilina.pdf.

Татьяна Васильевна Конюхова
Екатерина Тимофеевна Конюхова

Учебная мотивация студентов младших курсов
в условиях дистанционного обучения.

Монография

Отпечатано в соответствии с авторским оригиналом

Формат 60×84 1/16. Бумага писчая. Печать цифровая.
Усл. печ. л.6,9. Уч.-изд. л. 7,41. Тираж 100 экз.
654005, г. Новокузнецк, ул. Орджоникидзе, 11.
Типография «Полиграфист»