

УДК 37.015.3

Н.А. Хлыбова, И.В. Томичева, И.В. Гиренко

САМОДЕТЕРМИНИРУЕМАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье изучается самодетерминируемая мотивация у студентов Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского (г. Симферополь) в контексте педагогической деятельности с использованием социальной сети «ВКонтакте» в качестве платформы для учебного взаимодействия и дистанционного формирования знаний. Теоретической основой исследования является теория самоопределения Э. Диджи и Р. Райана для оценки самодетерминируемой мотивации у таргетной аудитории в контексте дистанционного обучения на основе ИКТ. Полученные результаты показывают, что обучающиеся мотивированы использовать для учебных целей страницы социальной сети «ВКонтакте», позволяющей им получать новые знания и удовлетворение от повышения собственного уровня образования. Учитывая мотивационный аспект использования социальной сети в дистанционном обучении студентов вуза, можно сделать вывод о том, что она обладает значительным потенциалом для масштабной и эффективной интеграции ИКТ в высшее образование.

Ключевые слова: образовательная деятельность, дистанционное обучение, информационные компьютерные технологии, социальные сети, мотивация, самодетерминация, студенты.

DOI: 10.35634/2412-9550-2021-31-2-226-238

Растущая доступность ИКТ в современном мире становится настолько реальной, что занимает важное место в повседневной жизни и деятельности молодых людей, квалифицирующихся как *digital native*. Благодаря развитию цифровых технологий и сетей связи, одновременно большое количество людей может связываться друг с другом через используемые социальные сети со стационарных или мобильных устройств [19]. В образовательных целях часто используются приложения для социально-цифровых сетей, характерные для web 2.0. Сегодня web 2.0 является новым пространством, способным эффективно влиять на обучение в высших учебных заведениях. Web 2.0 позволяет с помощью множества онлайн-инструментов (социальных сетей, форумов, блогов и т. д.) создавать виртуальную структуру, предназначенную для обмена идеями, знаниями и способствующую развитию в дистанционном контексте так называемого коллективного интеллекта [26]. Кроме того, используя возможности web 2.0 в качестве учебного инструмента, обучающийся оказывается в центре учебного процесса благодаря созданию среды, подобной среде университетской аудитории. Преодолевается барьер расстояния, обозначающий переход от вертикальной коммуникации «*один на множество*», характерной для традиционных средств учебной деятельности, к горизонтальной коммуникации «*множество на множество*», от интерактивности к взаимодействию, от обмена информацией к обмену знаниями [29].

Цели, задачи и методы исследования

Цель данного исследования – изучить влияние использования страниц социальной сети «ВКонтакте» в образовательных целях на мотивацию студентов университета.

В качестве теоретической точки опоры была выбрана формулировка самодетерминируемой мотивации Диджи и Рейна. Посредством анкеты Ликерта были собраны данные о восприятии студентов, участвующих в учебной дистанционной онлайн-деятельности.

Для достижения цели настоящего исследования – определения уровня самодетерминируемой мотивации студентов в рамках учебной деятельности с использованием социальной сети «ВКонтакте» в качестве платформы – были применены эмпирические методы исследования, прежде всего психодиагностические методы (анкетирование и опрос), метод анализа, а также смешанный подход с учетом количественного и качественного методов обработки собранных данных.

Теоретическая база исследования

Среди элементов, способствующих когнитивному развитию и последующему успеху личности, видное место занимают психологические факторы. Педагогические условия и модель обучения, реализуемая преподавателем, среда, в которой обучающийся развивается, являются детерминантами,

способными существенно влиять на его поведение и деятельность. Дюпон, Карлье, Жерар и Деленс [24] подчеркивают, что исследования моделей мотивации придают важность погружению обучающихся в соответствующую среду для интенсификации их потребности в автономности, компетентности и социальной аффилиации наряду с существенной ролью преподавателя в этом контексте. Удовлетворение этих потребностей является основополагающим и благотворным для обучающегося, стимулируя формирование самодостаточной мотивации. В условиях растущей интеграции ИКТ в практику обучения, благодаря многочисленным цифровым инструментам, обучающиеся все активнее участвуют в формировании собственных знаний. С учетом этого отметим, что использование ИКТ при изучении иностранного языка не только оказывает положительное влияние на качество обучения и успеваемость обучающихся, но и способствует их самодетерминации.

Примерно с 1996 года стало возможным признать, что педагогика, в которой ИКТ играют весомую роль посредством интеграции в учебные процессы, имеет особую значимость. Имеет смысл задаться вопросом о способности этих образовательных технологий обеспечить охват и мотивацию, необходимые для успеха обучения. Существуют и другие важные критерии, о которых упоминает Карсенти [25]: например, трудности, с которыми сталкиваются многие преподаватели при определении условий, способствующих развитию и поддержке учебной мотивации их студентов при дистанционном и онлайн-обучении. В целях содействия стимуляции и повышения мотивации обучающихся необходимо, чтобы курс иностранного языка, размещенный в интернете, включал в себя определенные стандарты стратегического образования оптимизации студентами задачи обучения на основе автономного, организованного и структурированного подхода.

Очевидно, что среди факторов, влияющих на успеваемость обучающихся университета, мотивация занимает первое место; она крайне важна для успешного завершения обучения в качестве ключевого фактора. В этой связи можно утверждать, что мотивация обучающегося зависит от трех параметров: самодетерминации, чувства компетентности и аффилиации, а также от влияющих на них факторов.

Из вышесказанного следует, что мотивация обучающегося в учебной деятельности может зависеть от ряда факторов, связанных, среди прочего, с его психологическими установками в отношении предлагаемой ему деятельности, социальными отношениями, поддерживаемыми им со сверстниками, а также с педагогическими условиями, создаваемыми для этой цели преподавателем. Представляется целесообразным изучить ситуацию обучения, реализуемую на страницах социальной сети «ВКонтакте», как в пространстве взаимодействия и коллективного формирования знаний для определения уровня самодетерминируемой мотивации студентов, участвующих в дистанционной учебной деятельности.

Сегодня web 2.0 можно рассматривать как нестандартную образовательную поддержку молодых людей. Учитывая популярность и доступность «ВК» на различных цифровых терминалах (ПК, мобильных телефонах, планшетах и т. д.), представляется возможным рассматривать эту социальную сеть как инструмент динамического дистанционного построения знаний. Перед лицом этой новой практики поднимается важный вопрос об эффективном использовании «ВКонтакте» в образовательных целях.

При постановке цели – оценить влияние использования в педагогических целях страниц «ВКонтакте» на мотивацию студентов в ситуации дистанционного обучения – была предпринята попытка ответить на исследовательский вопрос о влиянии использования страниц социальной сети в образовательном контексте на мотивацию студентов в рамках дистанционной учебной онлайн-деятельности.

Согласно мнению Карсенти [25], мотивация – это гипотетическое понятие, представляющее физиологические и психологические процессы. Обычно она характеризуется внутренними и/или внешними силами, которые, в зависимости от контекста (руководствоваться или не руководствоваться определенной целью), могут влиять на человека на различных уровнях (когнитивных, аффективных или поведенческих). Цели обучения студентов не ограничиваются только академическими, но охватывают также социальные: получение работы, финансовая обеспеченность, успех в жизни. Соответственно, отсутствие или недостаточность мотивационных факторов внутреннего или внешнего происхождения потенциально увеличивают вероятность академической неудачи. Кроме того, согласно исследованиям, проведенным в 2003 году Легреном [27] на основе работы Мингат из Дижонского Научно-исследовательского института экономики образования, 70 % причин успеваемости обучающихся связаны с их особенностями, проблемами средств, материально-технического обеспечения, а также мастер-эффектом, от которого зависит мотивация студентов и преподавателей. Контекст, в котором находится студент, и его восприятие определяют мотивацию, находящуюся под влиянием трех типов факторов:

интереса, проявляемого студентом к осуществлению деятельности, его способности ее выполнить и, наконец, источников контроля над ходом и результатами деятельности [18; 33]. Эта идея созвучна с теорией мотивации Дици и Райана [23], демонстрирующей зависимость мотивации студента от его потребностей в самодетерминации, компетентности и социальной аффилиации.

Данное исследование предполагает изучение мотивации обучающихся с учетом их личных характеристик, поведения и образовательной среды. Эта цель совпадает с изложением теории самоопределения.

Указанная теория была разработана интересовавшимися развитием личности и самомотивированного изменения поведения американскими психологами из Рочестерского университета Эдвардом Дици и Ричардом Райаном в 1985. Теория самоопределения направлена на выявление и объяснение типов мотивов, побуждающих человека к участию в определенной деятельности и относящихся к автономной мотивации и регулируемой мотивации. Согласно данной теории, мотивация является самодетерминируемой, если отражает способность индивида чувствовать ответственность за свой выбор, а не определяется внутренними или внешними ограничениями. Также утверждается, что каждый человек считается активным организмом, постоянно стремящимся естественным образом улучшить свой человеческий потенциал через восприятие новых мыслей, овладение новыми умениями и удовлетворение своих духовных и физиологических потребностей [20].

Исходя из данной теории, можно обозначить три основных типа мотивации, различающиеся по степени их самоопределения: внутренняя мотивация, внешняя мотивация и амотивация.

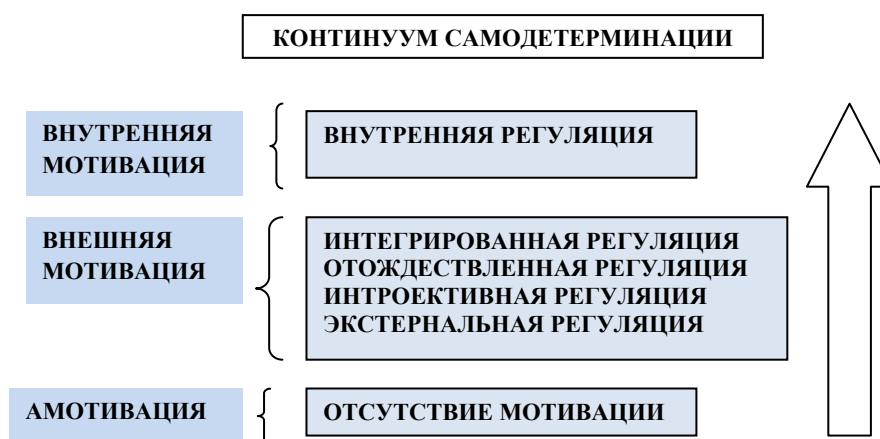


Рис. 1. Три основных типа мотивации в рамках теории самодетерминации

Внутренняя мотивация – это наиболее самодостаточный уровень мотивации, которого только может достичь человек. В этом случае индивид занимается деятельностью по причинам испытываемого при ее осуществлении удовлетворения. Обязательство, как правило, является добровольным и объясняется личной заинтересованностью, которую представляет для человека данная деятельность [32]. В образовательном контексте обучающийся внутренне мотивирован, занимаясь дополнительно во время учебного процесса, потому что ему просто нравится учиться.

Согласно теории Валлеранда и Блэза [31] 1987 года, существует три типа внутренней мотивации. Мотив познания: в этом случае студент внутренне мотивирован и осуществляет учебную деятельность ради удовольствия и удовлетворения, испытываемого при изучении нового материала. Мотив достижения: в этом случае индивид осуществляет деятельность, ощущая удовлетворение при достижении успеха, связанного с его навыками. Обычно, чтобы почувствовать себя компетентным, он взаимодействует с другими людьми. Чувство удовлетворения от успеха подталкивает его к новым попыткам деятельности, повышающей его компетентность. Таким образом, студент внутренне мотивирован при выполнении работы, решая трудные задачи обучения. Мотив стимуляции: в этом случае студент осуществляет деятельность, чтобы испытать особые ощущения, такие как сенсорное удовольствие, волнение или моральное удовлетворение и т. д. Для иллюстрации этого типа мотивации можно привести пример студента, обязующегося завершить чтение романа, некоторые части которого вызывают у него интерес.

Внешняя мотивация определяется как совокупность внешних факторов, побуждающих человека заняться определенной деятельностью, даже если она не приносит ему никакого удовольствия.

Диси и Райан выделили 4 типа внешней регуляции собственной деятельности в зависимости от степени интериоризации причин, побуждающих индивида к участию в деятельности. Из них выделяют лишь три формы самоопределения, классифицируемые от высшей до низшей степени при градации.

При идентифицированной регуляции поведение индивида зависит не только от заинтересованности, проявляемой им к той или иной деятельности, но и от значимости ожидаемого результата. Примером такого рода мотивации является студент, воспринимающий важность освоения грамматики иностранного языка с точки зрения цели по достижению степени специалиста международного уровня в выбранном им профессиональном направлении и решивший работать с усердием над грамматическими заданиями.

При интроективной регуляции действия индивида осуществляются под воздействием источников внешнего контроля его поведения; под внутренним давлением, таким как чувство вины. Например, студент, выбравший профессию, связанную с компьютерной специальностью, так как, по мнению его окружения, информатика является интересной и инновационной областью. Выбор был сделан, несмотря на то что сам студент предпочитает профессию, связанную с гуманитарной областью.

При экстернальной регуляции индивид осуществляет деятельность под влиянием внешнего давления, такого как страх наказания, стремление к вознаграждению, контроль со стороны руководителя. Примером, иллюстрирующим этот тип мотивации, является студент, выполняющий домашнее задание только потому, что боится реакции своего преподавателя.

Четвертый тип внешней мотивации – это внешняя мотивация с интегративной регуляцией. В данном случае поведение индивида согласуется с его целями и стремлениями. С точки зрения сторонников самодетерминации, в этот момент индивид достигает наивысшего уровня. Данный тип мотивации сродни мотивации с полностью ассимилированной отождествленной регуляцией. Мотивированный студент – это тот, кто выполняет задания, чтобы добиться успеха в учебе, что в конечном итоге поможет ему стать профессионалом на выбранном им профессиональном пути.

Амотивация – это нулевой уровень мотивации. Индивид не в состоянии воспринимать связь между собственным поведением и получаемыми результатами. Как правило, отсутствие мотивации приводит к тому, что студент автоматически избирает манеру поведения, не осознавая причины, побуждающие его к этому, поскольку он не имеет и, соответственно, не проявляет никакого действительного интереса к деятельности. Одним из примеров амотивации является студент, вступающий на университетский путь без определения причины, побуждающей его сделать этот выбор, поскольку не видит реальных долгосрочных перспектив.

Согласно мнению Бакли, Питта, Нортон и Оуэнса [17], использование ИКТ в университетской педагогике претерпело экспоненциальную эволюцию. Важность интеграции ИКТ в образование больше не требует доказательств. Тем не менее необходимо изучить все изменения, генерируемые цифровыми технологиями на психологическом, когнитивном, социальном уровнях и т. д. В этом отношении Раби, Карсенти, Мельник и Вильнев [30] вторят выводам исследования, проведенного Маргарияном [28] в 2008 году, демонстрирующим влияние использования ИКТ на развитие самоопределения у обучающихся, содействие изучению самобытности и облегчение учебного взаимодействия.

Исследования в этом направлении демонстрируют положительное влияние использования ИКТ на повышение качества обучения и успешность обучающихся. Столкнувшись с реакцией обучающихся факультета славянской филологии и журналистики на занятия по дисциплинам иностранного языка профессиональной направленности, считающих их трудными, неинтересными и бесполезными предметами, мы запланировали эксперимент, основанный на интеграции ИКТ в учебный процесс для облегчения изучения этих дисциплин. Первый этап эксперимента состоял в замене части занятий, предлагаемых преподавателями, работой на платформе социальной сети «ВКонтакте». Внедрение этой инновационной среды позволило подтвердить благотворное влияние вклада ИКТ. Социальная сеть помогла решить проблему пассивности, проявляющуюся у студентов при традиционном методе обучения, и в то же время способствовал развитию их самостоятельности. Кроме того, анализ занятия, построенного вокруг платформы «ВКонтакте», продемонстрировал весьма значительное мотивационное улучшение по сравнению с первоначальной ситуацией. Студенты, которым понравилась образовательная цифровая часть обучения, не только изменили свое отношение к пониманию иностранного языка, но и оценили полезность этого предмета в работе будущих славянских филологов.

Контекст исследования и целевая аудитория

В исследовании затронута проблема низкой мотивации изучения иностранного языка в группах студентов Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского города Симферополя. Часть эксперимента, состоящего в представлении онлайн-курса иностранного языка посредством обучения через социальную сеть «ВК» для групп обучающихся факультета славянской филологии и журналистики, был направлена, в частности, на измерение влияния интеграции ИКТ в учебный процесс на мотивацию этих студентов. Полученные результаты выявили два основных факта: положительное влияние ИКТ на мотивацию обучения и, с другой стороны, существенное повышение уровня компетентности среди студентов, активно использующих ИКТ.

Исследование, направленное на установление влияния ИКТ на мотивацию студентов университетов, было проведено группой из 42 студентов. В ходе эксперимента обучающимся был обеспечен доступ к курсу с помощью электронного дистанционного обучения с целью проверки гипотезы о содействии использования ИКТ развитию самодетерминируемой мотивации. Студентам были предоставлены аудио- и видеоматериалы, интерактивные упражнения, форумы между обучающимися и т. д. Результаты исследования подтвердили исходную гипотезу о том, что изучение иностранного языка на платформе социальной сети «ВК» способствует развитию у студентов мотивации, чувства компетентности и социальной аффилиации.

В исследовании отразился интерес к влиянию на качество обучения внедрения педагогических практик на основе использования в качестве платформы социальных сетей. Было продемонстрировано, что свободный доступ студентов к странице преподавателя в социальной сети «ВКонтакте» для просмотра его публикаций, личных фотографий, предпочтений и т. д. положительно влияет на мотивацию обучающихся и процесс обучения. Гибкость социальной сети «ВКонтакте» в обмене информацией и коммуникации побуждает многих студентов в процессе обучения переносить закрытые институциональные пространства в эту социальную сеть для обмена идеями и мнениями вне контроля преподавателя.

Несмотря на доказательства позитивного влияния ИКТ на мотивацию обучающихся, существует также опыт, характеризующий неоднозначную оценку этих инструментов. Исследование показало слабую мотивацию к дистанционному обучению и онлайн-обучению среди некоторых студентов. Основываясь на выводах, мы сделали попытку найти объяснение этой тенденции, определить причины низкой эксцитативности дистанционной онлайн-формы обучения. В своем подходе мы, с одной стороны, проанализировали тесную взаимосвязь студентов на странице беседы «ВКонтакте», подчеркивая опыт их работы, а с другой, дали интерпретацию сообщениям, связанным с аспектами мотивации. Полученные результаты свидетельствуют о том, что основные опасения обучающихся за пределами стен университета связаны с процессом обучения, считающимся сложным. Кроме того, по анализируемым итогам стало совершенно очевидно, что молодые люди имеют довольно сильное предпочтение сети «ВКонтакте» как платформе взаимодействия благодаря ее популярности и скорости связи по сети. Мы пришли к выводу о том, что участие студента в процессе обучения является результатом сочетания «позитивных вопросов», связанных с ожидаемой степенью полезности при обучении, и «предполагаемых негативных результатов», связанных с психологическими, эмоциональными и физиологическими затратами при обучении.

В рамках исследования, связанного с изучением мотивации студентов филологического факультета к изучению иностранного языка, было изучено влияние дистанционного обучения на расширение возможностей обучающихся и определены конкретные проблемы, с которыми они могут столкнуться. Основываясь на свидетельствах взаимодействия между студентами на странице беседы «ВКонтакте», был сделан вывод о том, что у большинства обучающихся возросла учебная самостоятельность благодаря общим стратегиям обучения и взаимной помощи. Использование ИКТ в качестве учебных интерфейсов для дистанционного и онлайн-обучения может способствовать расширению возможностей обучающихся при условии грамотного и корректного подхода преподавателя к консультации и помощи студентам в ходе учебного процесса. Что касается проблем, связанных с дистанционной формой обучения, то существует широко распространенная проблема избегания активной работы, вплоть до отсутствия на занятиях. Основными причинами, на которые ссылаются студенты, являются, в частности, организация курса, среда обучения, отсутствие согласования между работой, учебой и семейной ситуацией и т. д.

Учитывая все вышеизложенное, можно утверждать, что педагогическая практика, основанная на мониторинге свидетельств использования социальных сетей в качестве среды обучения и учебного

взаимодействия, становится все более распространенной. Технологии социальной сети, реализуемые в целях обучения, имеют значительный психологический охват, способствующий достижению целей обучения, тем не менее необходимым представляется изучение влияния педагогического использования платформы социальной сети на различные аудитории и контексты. В этом смысле инструменты web 2.0 остаются малоизученными в нашем университете, несмотря на высокую приверженность студентов этим новым обменным информационным площадкам. Согласно опросу, проведенному в рамках исследования, 70 % студентов являются приверженцами социальных сетей, включая «ВКонтакте». Таким образом, это явление открывает новые пути для образовательных исследований. В связи с этим мы можем предложить перейти в области университетской педагогики от интервенционных исследований к другим типам исследований с целью большего понимания реальной деятельности студентов и образовательных стратегий. Отвечая на этот запрос, данное исследование изучает влияние реализации образовательного процесса на страницах социальной сети «ВКонтакте», служащей интерфейсом обмена знаниями и платформой взаимодействия студентов и преподавателей.

Непосредственно документальный сбор данных был проведен в виде индивидуального письменного анкетирования. Анкета основана на использовании шкалы Ликерта, при работе с которой обучающиеся оценивали степень своего согласия или несогласия с каждым суждением от «полностью согласен» до «полностью не согласен». Сумма оценок каждого отдельного суждения позволила выявить установку обучающихся по определенным вопросам; отношение к исследуемой проблеме было основано на простых непротиворечивых суждениях, представляя собой континуум от одной критической точки через нейтральную к противоположной критической.

В выбранном очном виде опроса в форме интервью присутствовали определенная динамика и, в отличие от анкеты, обратная связь и уточнения непонятого. При построении вопросов были соблюдены требования к их формулировке: ясность (понятность для обучающегося), конкретность (отсутствие двоякого толкования вопроса), проблемность (направленность вопроса на интересующую проблему без наведения на ответ); последовательность (значимо выстроенный порядок вопросов, позволяющий конкретизировать и подробно раскрывать ответы).

Исследование проводилось в период с марта по июнь 2020 года в группе из 42 студентов, обучающихся 1 курса бакалавриата факультета славянской филологии и журналистики Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского на занятиях по иностранному языку. У всех обучающихся имелась учетная запись «ВКонтакте», которую они обычно используют для поиска, общения в чате, обмена фотографиями и видео, обмена информацией, отслеживания ленты новостей и т. д. Ответственный преподаватель выполняет административную задачу по координации учебной работы групп в потоке (параллельных языковых групп), в том числе таргентных. В созданной групповой беседе студентам предоставлялись полезные ссылки (аудио, видео, веб-сайты, учебные материалы и т. д.), способствующие успешному выполнению задания. Кроме того, обсуждение проблем, с которыми они могут столкнуться на этапе выполнения поставленных задач, входило в план в группе. Следует отметить, что все материалы и ссылки на материалы, необходимые для качественного хода учебного процесса и выполнения заданий, размещались преподавателем на стене беседы «ВКонтакте» каждой группы.

Участникам эксперимента была предоставлена анкета Ликерта из 24 пунктов с 5-уровневой шкалой ответов от «полностью согласен» до «не согласен». Из нее были исключены элементы, связанные с интегрированным регулированием мотивации. Пункты были распределены следующим образом: 3 пункта представляют собой вопросы для измерения имманентной мотивации к познанию, вызванной причиной получить новые знания по иностранному языку; 4 пункта представляют собой вопросы для измерения внутренней мотивации к достижению поставленной задачи, вызванной причиной получения удовлетворения от преодоления сложных проблем, возникающих при выполнении заданий, в процессе взаимодействия с товарищами в группе «ВКонтакте»; 3 пункта представляют собой вопросы для определения стимуляции внутренней мотивации, возникающей из аутостимуляции к использованию социальной сети «ВКонтакте» как модальности электронного обучения; 3 пункта представляют собой вопросы для индикации определенной регулятивной внешней мотивации, связанной с причиной способствования учебной деятельности в достижении личных целей; 3 пункта представляют собой вопросы на определение внешней мотивации с интроективным регулированием, связанной с причиной понимания связи отсутствия активности с порождением чувства вины перед товарищами; 4 пункта представляют собой вопросы на определение внешней мотивации с экстернальной регуляцией, связанной с причиной осознания связи реакции и оценки преподавателя на протяжении всей учебной деятельности с сохранением интереса к ней; 4 пункта представляют собой во-

просы для определения амотивации, связанные с причиной уверенности в потере времени в процессе этой совместной учебной деятельности.

Для сбора дополнительных аргументов, позволивших уточнить результаты анализа анкеты с порядковой шкалой оценок Ликерта и тем самым подчеркнуть влияние других факторов на мотивацию обучающихся, нами была использован опрос в форме интервью. Во время опроса каждого из участников было задано семь структурированных вопросов по трем направлениям, а именно: влияние педагогического использования социальной сети «ВКонтакте» на самодетерминируемую мотивацию студентов; внешние факторы, стимулирующие мотивацию студентов; факторы, вызывающие амотивацию студентов.

Следует отметить, что опрос участников был проведен непосредственно после окончания итогового занятия по иностранному языку для обеспечения сохранности объективных ощущений. В общей сложности было проведено собеседование продолжительностью около 2,5 часов.

Результаты исследования

Представлены результаты в двух направлениях: результаты количественного анализа анкеты и результаты качественного анализа собеседований. Для оценки внутреннего соответствия между элементами нашей шкалы, определяющей 7 измерений мотивации, был вычислен индекс Кронбаха, называемый также коэффициентом. Полученные Альфы варьируются от 0,744 до 0,865. Эти значения указывают на высокое качество построенной шкалы, а также на соответствующую однородность различных ее элементов.

Таблица 1

Индекс Кронбаха

| Виды мотивации | Альфа Кронбаха |
|--|----------------|
| Имманентная мотивация познания | 0,822 |
| Внутренняя мотивация достижения | 0,788 |
| Внутренняя мотивация стимуляции | 0,744 |
| Внешняя идентифицированная мотивация | 0,856 |
| Внешняя мотивация с интроективной регуляцией | 0,840 |
| Внешняя мотивация с экстернальной регуляцией | 0,767 |
| Амотивация | 0,865 |

Результаты анализа мотивации студентов, рассчитанные с помощью анкетирования, обобщены по типу мотивации.

Таблица 2

Данные оценки мотивации студентов

| | | |
|----------------------|--|-------|
| Внутренняя мотивация | Имманентная мотивация познания | 4,733 |
| | Внутренняя мотивация достижения | 4,150 |
| | Внутренняя мотивация стимуляции | 4,089 |
| | Внутренняя мотивация | 4,324 |
| Внешняя мотивация | Внешняя идентифицированная мотивация | 4 |
| | Внешняя мотивация с интроективной регуляцией | 3,778 |
| | Внешняя мотивация с экстернальной регуляцией | 3,511 |
| | Внешняя мотивация | 3,763 |
| Отсутствие мотивации | Амотивация | 1,644 |

Приведенная выше таблица показывает, что внутренняя мотивация студентов превосходит все другие типы мотивации континуума, что подразумевает преобладание у студентов самодетермини-

руемой мотивации в ходе учебной деятельности. По мнению Дици и Райана [22], внутренняя мотивация способствует повышению результативности обучения.

У таргентной аудитории имманентная мотивация к познанию получила значение 4,733. Это значение показывает, что студенты участвуют в процессе обучения для удовольствия и удовлетворения, которые они испытывают при изучении нового материала. Мотивация достижения успеха имеет значение 4,15. Этот результат свидетельствует о том, что студенты занимаются деятельностью для повышения собственной компетентности. Мотивации стимуляции студентами дана оценка 4,089. Этот результат также подразумевает, что удовлетворение, ирритация, а также сенсорная делекция занимают довольно большую часть уровня внутренней мотивации студентов. Это может быть объяснено влиянием социальной среды «ВКонтакте», в которую студенты погружаются в ходе обучения. Согласно результатам исследования внешняя мотивация имеет значение 3,511, свидетельствующее о регуляции поведения студентов источниками внешнего контроля, такими как поставленные с самого начала деятельности личные цели (иметь высокий балл по иностранному языку), обратная связь и поощрение преподавателя, конкуренция и т. д. Интроективная регуляция мотивации оценена в 3,778. Этот результат свидетельствует о существовании внутреннего давления, такого как, например, потенциальное чувство вины, заставляющее студентов осуществлять учебную деятельность. Для идентификационной регуляции получено значение 4, наглядно демонстрирующее, что обучающиеся участвуют в учебном процессе, считая, что данная учебная деятельность достаточно важна для достижения их личных долгосрочных целей. Для амотивации исследование дало значение 1,644. Результат указывает на существование небольшой категории студентов, не умеющих найти надлежащий подход к учебному процессу и оказывающихся неспособными осознать соотношение между избранной учебной тактикой и полученными результатами. Это может быть объяснено, среди прочего, трудностями, с которыми сталкиваются студенты при инновационном характере способа обучения, предложенного студентам, заключающемся в использовании группы «ВКонтакте» в качестве интерфейса учебной деятельности. Отсутствие мотивации выражается в невыполнении поставленных задач, незавершенности некоторых видов работ или в несоответствии выполненных заданий целям обучения.

Данный этап анализа показывает, что внутренняя мотивация, считающаяся наивысшим уровнем самодетерминируемой мотивации, управляет поведением большинства студентов, участвовавших в эксперименте. По мнению некоторых исследователей, а именно Дици и Райана [21] и Ллойда и Баренблатта, этот тип мотивации положительно влияет на успеваемость студентов и способствует прогрессу обучения. Кроме того, использование среды «ВКонтакте» в качестве пространства для обучения и взаимодействия во время учебного процесса способствует повышению мотивации у обучающихся.

Используя данные опроса студентов, можно подкрепить выводы количественного анализа несколькими аргументами относительно факторов побуждения студентов к активной деятельности. Анализ опроса основан на трех основных вопросах, касающихся влияния использования социальной сети «ВКонтакте» для учебной деятельности на самодетерминируемую мотивацию студентов. Ответы опрошенных свидетельствуют о росте самоидентификации, осознания необходимости повышения компетентности и социальной аффилиации при использовании этой сети в рамках групповой дистанционной учебной деятельности.

В целом опрошенные студенты утверждают, что использование «ВКонтакте» в ходе дистанционных занятий по иностранному языку предоставило им большую свободу действий и значительно облегчило взаимодействие. В учебной аудитории из-за напряженного учебного графика было трудно найти достаточное количество времени, но благодаря дистанционной работе в социальной сети «ВКонтакте» обучающиеся смогли с большей свободой контактировать друг с другом и преподавателем, что придало их учебным взаимодействиям усиление адаптируемости и повышение творческого потенциала. Задавать вопросы членам группы или преподавателю в социальной сети было проще, так как психологически работа на расстоянии способствует большей личной раскованности, к тому же в отличие от аудиторной работы при дистанционной работе не вызывает сложности согласовать подходящее время для обсуждения возникающих затруднений. Наличие приложения «ВКонтакте» на мобильных гаджетах позволяет коммуникацию в любое время. Данный факт показывает, что обучающийся может получить доступ к группе «ВКонтакте» в любое время и из любого места, чтобы попросить о помощи или обсудить трудности, с которыми сталкивается. В опросе подчеркивалось, что общие ресурсы в группе «ВКонтакте» помогли обучающимся преодолеть многие трудности, с которыми они столкнулись при выполнении заданий по иностранному языку. Отзывы показывают,

что качество ресурсов, предоставленных в группе преподавателем и которыми обменивались обучающиеся в группе, положительно повлияло на формирование их навыков и умений. По мнению Бандура [16] и Циммермана [34], чувство повышения собственной компетентности в значительной степени стимулирует мотивацию обучающегося и его когнитивное участие в учебной деятельности.

Учебная деятельность в социальной сети «ВКонтакте» в значительной степени способствовала взаимодействию между членами группы в целом, и прежде всего в совместной работе в ходе занятий по иностранному языку. Нехватка возможностей для объяснения своей проблемы через опцию чата компенсировалась наличием аудиоопции, благодаря которой многие проблемы были решены очень быстро. Некоторые обучающиеся отсутствовали на онлайн-занятии, но после публикации на стене группы материалов они могли получить всю информацию, необходимую для работы.

Приведенное выше свидетельствует о том, что пространство «ВКонтакте» использовалось студентами для публикации своих проблем, предоставления готовых решений, обсуждения между собой или вместе с преподавателем проблем, возникающих при выполнении заданий. Эта атмосфера совместной работы способствовало укреплению чувства аффилиации у обучающихся. На скриншоте экрана показан пример взаимодействия в учебной беседе в группе «ВКонтакте» при возникновении проблемы, с которой столкнулся один из участников.

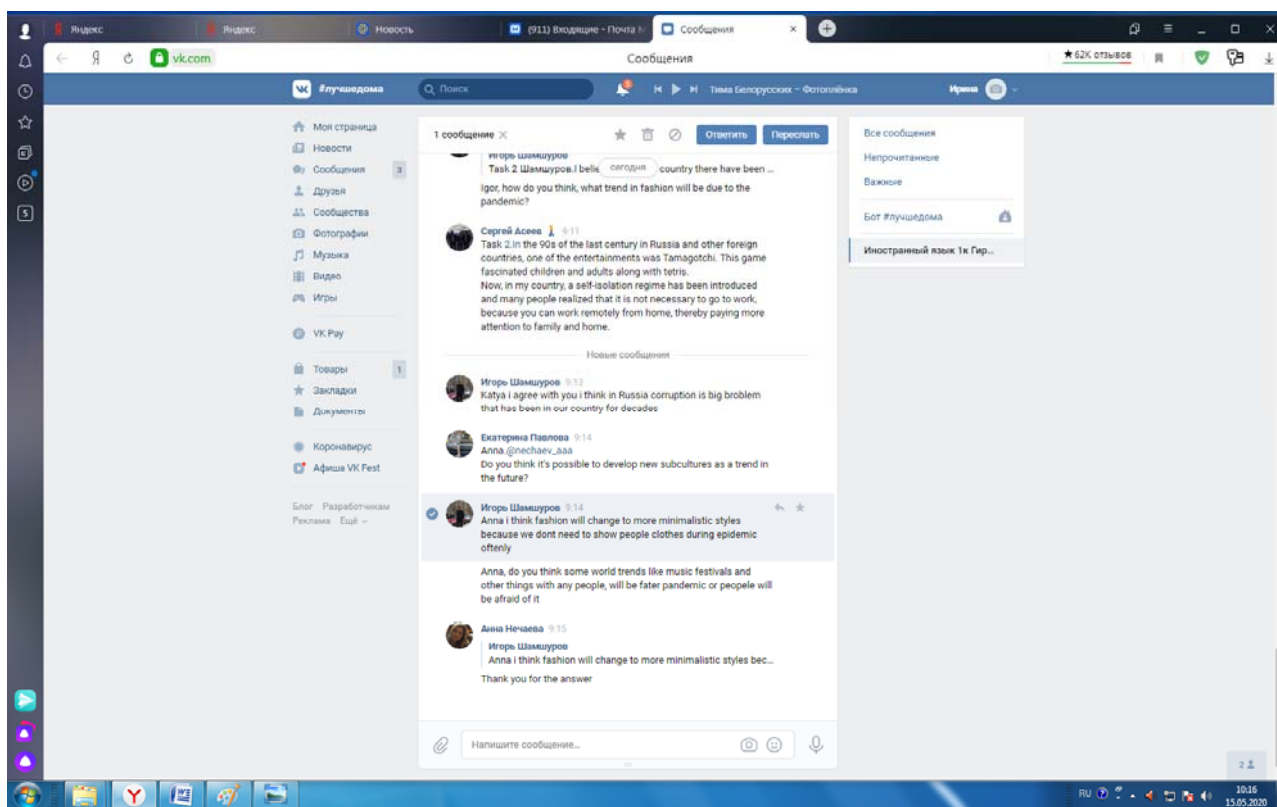


Рис. 2. Снимок экрана, иллюстрирующий пример взаимодействия между студентами

Обсуждение со студентами выявило и другие причины, влияющие на их мотивацию. Большинство опрошенных заявили, что получение хорошей оценки за результат учебной деятельности, предлагаемой преподавателем, является первостепенной целью. Многие из них включаются в учебную деятельность в первую очередь для того, чтобы получить высокую психологическую оценку преподавателя и сокурсников. У ряда обучающихся похвала и стимулирующие сообщения преподавателя в группе «ВКонтакте», вызвали желание преодолеть проблемы, с которыми они столкнулись во время выполнения заданий; замечания и объяснения преподавателя побудили их быть активными в группе в ходе дистанционных онлайн занятий.

На скриншоте ниже показана реакция студента на сообщение, отправленное преподавателем, содержащее предложение бонуса в 5 баллов для тех, кто справится с *дополнительным заданием*.

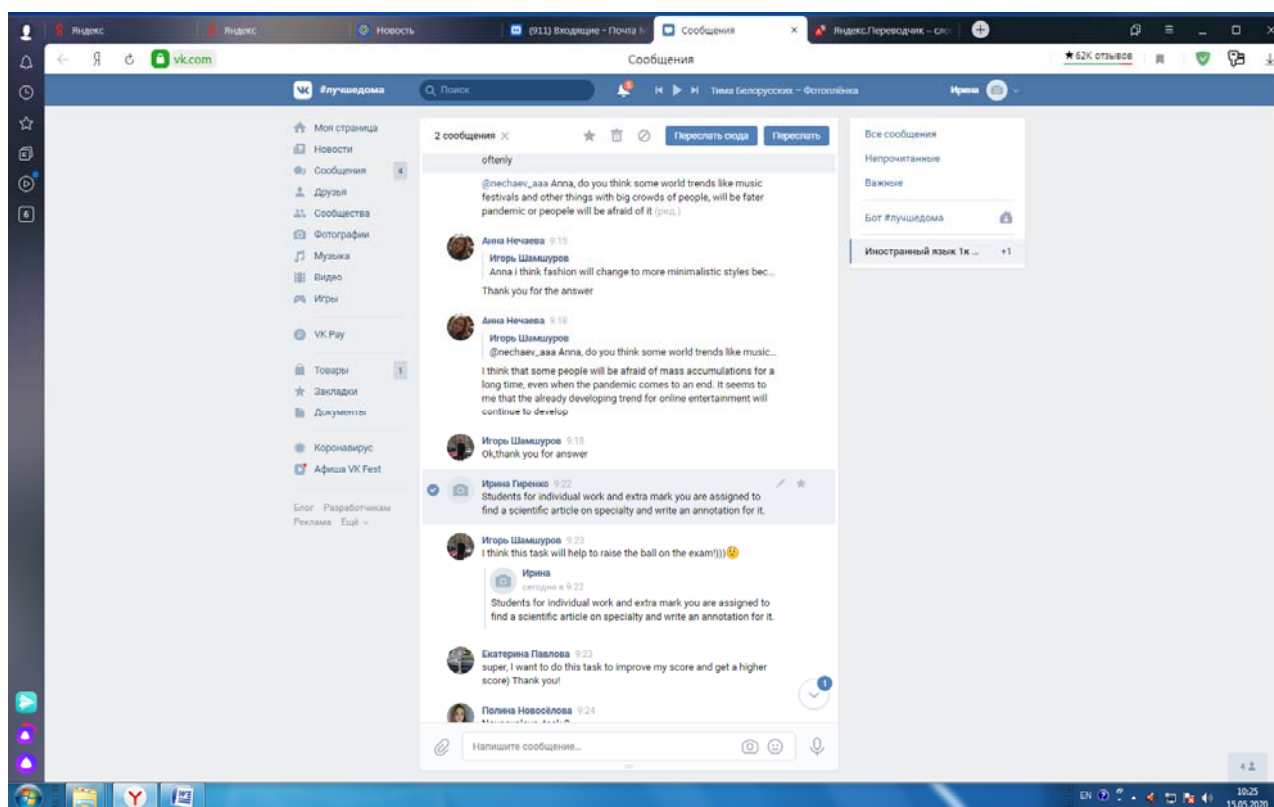


Рис. 3. Снимок экрана, иллюстрирующий пример публикации студента после сообщения преподавателя о бонусных баллах

Приведенные выше аргументы дают четкое представление о причинах экстеральной регуляции внешней мотивации, выявленной у участников учебного процесса. Отдельные студенты осуществляли учебную деятельность вынужденно, во избежание чувства вины, которое они могли бы испытать в результате разочарования преподавателя или критической реакции товарищей. Эти примеры демонстрируют причины, лежащие в основе интроективной регуляции внешней мотивации. Ответы других членов группы, утверждавших, что основной причиной адекватной работы является увлечение научной деятельностью, для них важна оценка собственных навыков, необходимых для научной и профессиональной карьеры, наглядно иллюстрируют причины идентифицированной регулятивной внешней мотивации в контрольной группе обучающихся.

Несмотря на важность внутренней и внешней мотивации, некоторые обучающиеся контрольной группы заявили о проблемах, приведших их к пассивности во время работы, например технических: плохое качество подключения к интернету или отсутствие надлежащего технического оснащения. Отдельные обучающиеся не были сторонниками этой социальной сети, служащей, по их мнению, больше для развлечений, чем для обучения. Еще одна категория студентов подтвердила отсутствие интереса неприятием формата виртуальных отчетов, поддерживаемого в социальных сетях, что вызвало сложность ввиду замкнутости (в контексте личностной характеристики) при активности в «ВКонтакте». Большинство студентов находили возможность работы в социальной сети «ВКонтакте» полезной в реализации предлагаемой учебной деятельности, другие воспринимали ее менее мотивирующей для обучения. Одно из объяснений заключается в редком использовании «ВКонтакте» в качестве платформы для обучения и учебного взаимодействия. Еще одна причина – это неосновательная и недостаточная педагогическая стратегия, используемая преподавателем в процессе обучения.

Выводы

Данное исследование самоидентифицируемого поведения студентов в процессе учебной деятельности с использованием социальной сети «ВКонтакте» в качестве учебной платформы, приводит к ряду выводов. Из различных измеренных показателей мотивов стало очевидно, что среднее значе-

ние внутренних мотивов у студентов перевешивает среднее значение внешних и амотивированных причин. Этот результат ярко свидетельствует о положительном влиянии реализации учебной дистанционной онлайн-деятельности на платформе «ВКонтакте» на обучение студентов. Исследование также показало, что использование интерфейса «ВКонтакте» во время дистанционного обучения способствовало росту у обучающихся самоопределения, повышению уровня компетентности и усилению чувства социальной аффилиации. Эти детерминанты содействуют, согласно мнению Карсенти [25], формированию и развитию академической мотивации обучающихся высших учебных заведений. Полученный результат позволил подтвердить исследовательскую гипотезу о том, что использование социальной сети «ВКонтакте» в рамках совместного формального обучения в интернете способствует росту самоидентифицируемой мотивации студентов. Использование ИКТ в качестве дидактического инструмента в контексте дистанционного онлайн-обучения стимулирует формирование у обучающихся значимого мотивационного состояния [19]. Важно указать, что ограниченность данного исследования связана в основном с двумя критериями: объемом выборки и количеством проведенных тестов. Что касается размера выборки, то ограниченное число участников этого эксперимента не позволяет расширить наши выводы на основе полученных результатов. Следует отметить, что для обеспечения результатов, которые могут быть обобщены, объем данного исследования должен быть расширен до более крупной выборки. Определение типа мотивации было ограничено лишь одним тестом в конце эксперимента. Для получения оптимальных результатов отслеживания изменения мотивации обучающихся во время исследования представляется более интересным планирование проведения нескольких поэтапных мотивационных тестов в течение различных периодов времени (например, в начале, середине и конце эксперимента).

В данной статье ставился вопрос об уровне развития мотивации обучающихся Крымского федерального университета, использующих страницы социальной сети «ВКонтакте» в качестве платформы для взаимодействия в ходе изучения курса иностранного языка во время дистанционной образовательной деятельности. Опираясь на континуум, определенный Дици и Райаном, мы стремились понять причины, лежащие в основе существования различных типов самодетерминируемых мотивов у нашей целевой аудитории. Результаты показали доминирующий уровень самоидентификации у студентов. Представилось разумным выйти за рамки выводов только из количественной обработки вопросника. Для этого было сочтено целесообразным найти доказательства, способные уточнить полученные аналитические выводы о самодетерминирующемся поведении являющихся объектом исследования студентов. Сопоставленный анализ всех собранных данных показал довольно высокий уровень самоопределения у студентов, задействованных в эксперименте. Апперцепция студентами позитивного влияния использования в учебной деятельности социальной сети «ВКонтакте» на их мотивированное самоопределение в целом подразумевает определяющую роль педагогической практики, мобилизующей ИКТ для обучения и повышения успеваемости обучающихся.

Перспективой дальнейшего исследования следует наметить компаративный анализ мотивации в таргентной группе и мотивацию в группе студентов, обучающихся в рамках традиционного курса изучения иностранного языка, с учетом длительности анализируемого периода (для мониторинга динамики).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова Л.А. Субъективная витальность как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 382–403.
2. Бакирова Г.Х. Психология развития и мотивации персонала. М.: Юнити-Дана, 2009. 440 с.
3. Гласс Д., Стэнли Д. Статистические методы в педагогике и психологии. М.: Прогресс, 1976. 495 с.
4. Гордеева Т.О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2014. № 3. С. 63–78.
5. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
6. Гордеева Т.О., Гижицкий В.В., Сычев О.А., Гавриченко Т.К. Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности // Психологический журнал. 2016. Т. 37, № 2. С. 57–68.
7. Гордеева Т.О., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Вклад личностного потенциала в академические достижения // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 642–667.
8. Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) //

- Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2012. Т. 5, № 24. С. 4. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/708-gordeeva24.html>
9. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Сучков Д.Д., Иванова Т.Ю., Сычев О.А., Бобров В.В. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием // *Культурно-историческая психология*. 2016. Т. 12, № 2. С. 46–58.
 10. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Внутренние источники настойчивости и ее роль в успешности учебной деятельности // *Психология обучения*. 2012. № 1. С. 33–48.
 11. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие // *Вопросы психологии*. 2013. № 1. С. 35–45.
 12. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
 13. Линч М. Базовые потребности и психологическое благополучие с точки зрения теории самодетерминации // *Психология. Журнал высшей школы экономики*. 2004. Т. 1, № 3. С. 137–142.
 14. Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 343 с.
 15. Сычев О.А., Гордеева Т.О., Гижицкий В.В. Профили мотивации как предикторы настойчивости в учебной деятельности // *Психологическая антропология: диалог парадигм: сборник материалов VI Сибирского психологического форума (12–14 ноября 2015 г., г. Томск) / под ред. проф. С.А. Богомаза*. Томск: Издательский дом Томского государственного университета, 2016. С. 228–232.
 16. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies / Dans A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies*. – New York: Cambridge University Press, 1995. P. 1–45.
 17. Buckley C.A., Pitt E., Norton B., Owens T. Students approaches to study, conceptions of learning and judgments about the value of networked technologies // *Active learning in higher education*. 2010. Vol. 11 (1). P. 55–65. doi: 10.1177/1469787409355875
 18. Careau L., Fournier A.-L. La motivation. – Québec: Centre d'orientation et de consultation psychologique, Université de Laval, 2002. 20 p. doi://www.aide.ulaval.ca/wp-content/uploads/2015/09/dispositions-a-l-etude-la-motivation.pdf.
 19. Celik C.C. Facebook pour l'enseignement/apprentissage informel du FLE: une étude de cas // *Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en réseau (JOCAIR)*. 2012. P. 191–201.
 20. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory and the facilitation of Intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55 (1). P. 68–78.
 21. Deci E.L., Ryan R.M. A motivational approach to self: integration in personality. D.R. Dienstbier (Ed.). *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1991. P. 237–288.
 22. Deci E.L., Ryan R.M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum. 367 p.
 23. Deci E.L., Ryan R.M. The general causality orientations scale: self-determination in personality // *Journal of research in personality*. 1985. № 19. P. 109–134.
 24. Dupont J.-P., Carlier G., Gérard P., Delens C. Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique: revue de la littérature // *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*. 2009. № 73. P. 1–32. URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561544/document>
 25. Karsenti T. Comment le recours aux TIC en pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants: le cas d'un cours médiatisé sur le web // *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*. 1997. Vol. 4 (3). P. 455–484. doi: 10.7202/1017306ar
 26. Levy P. *L'Intelligence collective: pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte, 1997. 18 p.
 27. Legrain H. *Motivation à apprendre: mythe ou réalité? Points d'étape des recherches en psychologie*. Paris: L'Harmattan, 2003. 142 p.
 28. Margaryan A., Nicol D., Littlejohn A., Trinder K. Students use of technologies to support formal and informal learning // *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia, and Telecommunications (ED-MEDIA) Chesapeake, Vienna, Austria, 3–4 July 2008*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 2008. P. 4257–4266.
 29. Quoniam L. Du web 2.0 au concept 2.0 // *Les Cahiers du numérique*. 2010. Vol. 6 (1). P. 9–11. URL: <http://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2010-1-page-9.htm> (accessed: 24.05.2021).
 30. Raby C., Karsenti T., Meunier H., Villeneuve S. Usage des TIC en pédagogie universitaire: point de vue des étudiants // *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. 2011. Vol. 8, no. 3. P. 6–19. URL: <http://www.erudit.org/revue/ritpu/2011/v8/n3/1006396ar.html?vue=resume> (accessed: 24.05.2021).
 31. Vallerand R.J., Blais M.R. Vers une conceptualisation tripartite de la motivation intrinsèque: la motivation intrinsèque à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations. Manuscrit inédit // *Laboratoire de psychologie sociale, Université du Québec à Montréal*, 1987.
 32. Vallerand R.J., Blais M.R., Briere N.M., Pelletier L.G. Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement // Canadian Journal of Behavioral Science*. 1989. Vol. 21 (3). P. 323–349. doi: 10.1037/h0079855

33. Viau R. La motivation en context scolaire // Revue française de pédagogie. 1995. No. 113. P. 154–155. URL: http://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfp_0556-7807_1995_num_113_1_2992_t1_0154_0000_2.pdf (accessed: 24.05.2021).
34. Zimmerman B.J. Self-efficacy and Educational Development // Self- Efficacy in Changing. 1995. Vol. 1 (1). P. 202–231.

Поступила в редакцию 24.05.2021

Хлыбова Наталия Александровна, кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой иностранных языков № 2
E-mail: creativity2@mail.ru

Томичева Ирина Валентиновна, ведущий специалист по учебно-методической работе
кафедры иностранных языков № 2
E-mail: creativity2@mail.ru

Гиренко Ирина Викторовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2
E-mail: creativity2@mail.ru

Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, Институт филологии (СП)
295007, Россия, г. Симферополь, проспект Вернадского, 4

N.A. Khlybova, I.V. Tomicheva, I.V. Girenko

THE STUDY OF SELF-DETERMINED MOTIVATION OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING ACTIVITIES

DOI: 10.35634/2412-9550-2021-31-2-226-238

The article examines the self-determined motivation of students studying at the V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol) in the context of pedagogical activity using the social network VKONTAKTE as a platform for educational interaction and distance knowledge formation. The paper uses the theory of self-determination of Deci and Ryan, which provides an appropriate basis for assessing self-determined motivation in a targeted audience in the context of distance learning based on ICT. The results show that students are motivated to use the pages of the social network VKONTAKTE for educational purposes, which allows them to gain new knowledge and satisfaction from improving their own level of education. Taking into account the motivational aspect of the use of the social network in the university pedagogy of online distance learning, it can be concluded that it has a significant potential for large-scale and effective integration of ICT in higher education.

Keywords: educational activities, distance learning, information computer technologies, social networks, motivation, self-determination, students.

Received 24.05.2021

Khlybova N.A., Candidate of Philology, Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages no. 2
E-mail: creativity2@mail.ru

Tomicheva I.V., leading specialist in educational and methodological work
of the Department of Foreign Languages no. 2
E-mail: creativity2@mail.ru

Girenko I.V., Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages no. 2
E-mail: creativity2@mail.ru

V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Institute of Philology
Prosp. Vernadskogo, 4, Simferopol, Russia, 295007