

Профессиональное образование  
в современном мире.  
2019. Т. 9, №4, С. 3215–3223  
DOI:10.15372/PEMW20190409  
ISSN 2224–1841 (печатный)  
© 2019 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,  
2019, vol. 9, no. 4, pp. 3215–3223  
DOI: 10.15372/PEMW20190409  
ISSN 2224–1841 (print)  
© 2019 Federal State State-Funded Higher Institution  
Novosibirsk State Agrarian University

## РОЛЬ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИИ

### THE ROLE OF PERSON SELF-DETERMINATION IN ONLINE EDUCATION

УДК 123.1

DOI: 10.15372/PEMW20190409

**Л. С. Яковлева**

Сибирский федеральный университет,  
Красноярск, Российская Федерация,  
email: l.yakovleva128@gmail.com

**Yakovleva, L. S.**

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian  
Federation, email: l.yakovleva128@gmail.com

**В. И. Кудашов**

Сибирский федеральный университет,  
Красноярск, Российская Федерация,  
email: vkudashov@mail.ru

**Kudashov, V. I.**

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian  
Federation, email: vkudashov@mail.ru

**Аннотация.** Исследование посвящено вопросу о роли самодетерминации личности в онлайн-образовании, актуальность которого обусловлена доступностью цифровых технологий, а также ростом спроса на дистанционное электронное обучение. Онлайн-образование является популярным способом трансляции знания ведущими университетами во всем мире. Технологическая осведомленность, мотивация и личностный выбор учащихся выступают предпосылкой для успешной реализации электронного обучения. В целях содействия эффективности систем электронного обучения, авторы предлагают несколько рекомендаций, имеющих актуальное значение для исследователей и практиков. Авторы поднимают вопросы о том, как интегрировать теорию самодетерминации, которая постулирует взаимосвязь между мотивацией и потребностью человека в автономии, в структуру онлайн-курсов. Авторы отмечают, что развитие мотивации учиться может привести ко многим академическим и социально-эмоциональным улучшениям среди учащихся. Чтобы понять, как вовлеченность учащихся применяется в дистанционном образовании, необходимо сначала определить, как интерпретируют для себя вовлеченность онлайн-обучающиеся. В этом качественном исследовании были опрошены двадцать восемь аспирантов, что позволило авторам получить представление самих учащихся об участии в онлайн-курсах, необходимом для программ дистанционного образования. Используя конструктивистский подход, авторами было выявлено, как он-

**Abstract.** The study is devoted to the role of self-determination of personality in online education, which is relevant due to the availability of digital technologies, as well as the growing demand for distance e-learning. Online education is a popular way of spreading knowledge by leading universities around the world. Technological awareness, motivation and students' personal choice are prerequisites for the successful implementation of e-learning. In order to promote the effectiveness of e-learning systems, the authors offer several recommendations of relevance to researchers and practitioners. The authors raise questions about how to integrate self-determination theory, which postulates the interconnection between motivation and a person's need for autonomy, into the structure of online courses. The authors note: motivation to learn can lead to many academic and socio-emotional improvements among students. In order to understand how student's involvement is applied in distance education, you must first determine how online learners interpret involvement for themselves. In this qualitative study, twenty-eight graduate students were interviewed, which allowed the authors to get the students' own idea about the participation in online courses required for distance education programs. Using the constructivist approach, the authors revealed how online learners determine their own participation in the online learning environment. With the help of the conducted research, it was found that graduate students define themselves in online courses through final works, communication with the teacher and fellow students. In addition, online

лайн-учащиеся определяют собственное участие в онлайн-среде обучения. С помощью проведенного исследования было установлено, что аспиранты определяют себя на онлайн-курсах посредством итоговых работ, общения с преподавателем и сокурсниками. Помимо этого, онлайн-обучающиеся преимущественно отмечают следующие стимулирующие факторы в онлайн-курсах: видеолекции и дискуссионные площадки. Исследование также выявило определенные мотивации и проблему, связанную с онлайн-обучением, которая определяется нежеланием аспирантов быть вовлеченными в интерактивное обучение. Опыт, которым делятся аспиранты, приводит авторов к выводу, что для эффективного обучения онлайн-учащихся необходимо интерактивное взаимодействие, с учетом собственных представлений аспирантов о процессах вовлечения. Результаты данного исследования подтверждают возможность развивать ресурсы для улучшения web-дизайна и общения с онлайн-учащимися на виртуальных учебных площадках. Полученные результаты могут быть применены в различных дисциплинах для внедрения практик, которые направлены на повышение вовлеченности и удовлетворенности учащихся в рамках образовательных онлайн-программ.

**Ключевые слова:** университет, самоопределение; выбор; образовательное взаимодействие; мотивация; образование.

**Для цитаты:** Яковлева Л. С., Кудашов В. И. Роль самодетерминации личности в онлайн-образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №4. С. 3215–3223.

DOI: 10.15372/PEMW20190409

learners mainly note the following stimulating factors in online courses: video lectures and discussion platforms. The study also identified certain motivations and a problem associated with online learning, which is determined by the reluctance of graduate students to be involved in online learning. The experience shared by graduate students leads the authors to the conclusion that effective teaching of online students requires interactive cooperation, taking into account the graduate students' own ideas about the involvement processes. The results of this study provide an opportunity to develop resources to improve web design and communication with online students on virtual learning platforms. The findings can be applied across disciplines to introduce practices that aim to increase student engagement and satisfaction in online educational programs.

**Keywords:** university; self-determination; choice; educational interaction; motivation; education.

**For quote:** Yakovleva, L. S., Kudashov V. I. [The role of person self-determination in online education]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 4, pp. 3215–3223.

DOI: 10.15372/PEMW20190409

**Введение.** В Сибирском федеральном университете существует успешный опыт онлайн-обучения, поскольку электронные курсы непосредственно взаимодействуют с классическими университетскими образовательными технологиями. В образовательном процессе учащимся легкодоступны различные формы образовательных материалов:

- электронные курсы;
- мультимедиа;
- дискуссионные площадки (форумы, обратная связь от преподавателей).

Кроме того, есть возможность доступа к образовательным ресурсам круглосуточно, при наличии Интернета. Дистанционное обучение является быстроразвивающимся направлением в образовательной среде во всем мире, которое 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.

В данном исследовании авторы уделяют особое внимание вопросу мотивации учащихся, поскольку ее развитие может привести ко многим академическим и социально-эмоциональным улучшениям. Мотивация к обучению тесно связана с теорией самодетерминации. Человек, будучи сознательным социальным существом, вступает в детерминированные отношения, оказываясь способным включать

ся в них каузально как независимая и автономная самодетерминирующая личность. Вопрос о взаимоотношении личностной свободы и объективной необходимости превращается в дилемму метафизических противопоставлений, если при анализе элиминировать феномен самодетерминации личности. В концептуальном плане проблема свободы может быть решена не на эмпирическом, а на философском уровне, на основе диалектического понимания принципа детерминации и его развития в сложных системах. Признавая детерминированность поведения человека, необходимо подчеркнуть сложный, немеханический характер этой детерминации. Он подтверждается и конкретно-научными исследованиями в физиологии, психологии, социологии, выявляющими статистический характер связи между причинами и следствиями в человеческом поведении. Статистичны как формирование личности, так и направленность ее поступков [1, с. 44].

Уже установлено, что онлайн-курсы благоприятны для студентов, которые предпочитают саморегулирование в обучении [2]. В исследовании, проведенном Киртманом, студент ответил на вопрос, что его привлекает в написании онлайн-курсовой: «Она более самостоятельна, я имею больше свободного времени» [3, с. 110]. Саморегулируемые учащиеся имеют тенденцию использовать различные «когнитивные и метакогнитивные стратегии для достижения своей цели обучения» [2, с. 126]. Учащиеся, которые могут оттачивать знания на своих саморегулируемых навыках обучения, часто используют тайм-менеджмент. Онлайн-учащиеся имеют возможность регулярно обращаться за помощью к преподавателям или сокурсникам, что позволяет им укладываться в отведенные сроки и развивают навыки метапознания, чтобы размышлять над собственным обучением. Преимущество гибкого подхода к обучению в онлайн-курсах не может быть переоценено. Онлайн обучение позволяет студентам работать в то время и в месте, которое совместимо с их потребностями в обучении. В проводимых исследованиях, ряд преподавателей и студентов прокомментировали свою способность уделять больше внимания содержанию курса и меньше таким вопросам, как парковка, движение транспорта и другим проблемам, которые могут возникнуть при посещении традиционной университетской среды. Преподаватель высшей школы поясняет: «Ни один график не ограничивает нас... Мы встречаемся и остаемся так долго, как это необходимо в виртуальном пространстве» [4, с. 36].

**Постановка задачи.** Формирование учебной мотивации у учащихся без преувеличения можно назвать одной из центральных задач современной высшей школы. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у студентов приемов самостоятельного приобретения знаний и способности к развитию активной жизненной позиции.

**Методология и методика исследования.** Исследование разработано для определения стратегии, которая может способствовать получению успешных результатов в онлайн-обучении учащихся. Выводы нашего исследования основаны на результатах опроса аспирантов первого года обучения в возрасте 23–33 лет, которые в настоящее время зачислены на онлайн-курс «История и философия науки» Гуманитарного института Сибирского федерального университета. Данные были получены с помощью опросника диагностики учебной мотивации студентов (авторы: А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой), который был распространен среди аспирантов, записавшихся на курс [5]. Методика для диагностики учебной мотивации учащихся состоит из семи шкал: коммуникативные мотивы; мотивы избегания; мотивы престижа; профессиональные мотивы; мотивы творческой самореализации; учебно-познавательные мотивы; социальные мотивы. Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что личностная самодетерминация оказывает влияние на эффективность и результативность онлайн-обучения аспирантов. Учащимся был предложен анонимный опрос, касающийся мотивационных стимулов при онлайн-обучении. Данное исследование позволило разработать стратегию улучшения онлайн-курсов в цифровой образовательной среде.

**Результаты.** С помощью дистанционного образования развивается цифровая образовательная среда, на основе «онлайн-систем и ИТ-технологий, что влечет изменения в смыслообразующей функции образования, в структуре личности обучаемого и, главное, изменяет природу образовательного процесса» [6, с. 55]. В нашем исследовании описаны результаты опроса ведущих карьерных стимулов аспирантов первого года обучения Сибирского федерального университета, обучающихся на онлайн-курсе «История и философия науки». Для исследования была использована модификация методики диагностики учебной мотивации студентов (авторы А. А. Реан и В. А. Якунин), предложенная Н. Ц. Бадмаевой, которая заключается в специальном подборе тестовых вопросов, относящихся к реальным ситуациям, возникающим в повседневной жизни практически каждого учащегося. Текст и ключи методики помещены в конце статьи. Методика диагностики учебной мотивации студентов под модификацией Н. Ц. Бадмаевой позволяет оценить выраженность таких мотивов, как:

– коммуникативные (желание быть уважаемым человеком учебного коллектива, заводить знакомства и общаться с интересными людьми);

- профессиональные (желание в полной мере использовать имеющиеся задатки, склонности и способности к выбранной профессии, стать высококвалифицированным специалистом, обеспечить будущее профессиональной деятельности);
  - учебно-познавательные (стремление приобрести глубокие и прочные знания, успешно учиться, заниматься научной деятельностью по специальности);
  - широкие социальные мотивы (желание обеспечить свое будущее служебное положение, принести пользу обществу);
  - мотивы творческой самореализации (желание узнавать новое, заниматься творческой деятельностью, дать ответы на проблемы развития общества, жизнедеятельности людей);
  - мотивы избегания неудачи (стремление избежать осуждения и наказания за плохую учебу, нежелание оказаться среди отстающих в учебе);
  - мотивы престижа (желание быть в числе лучших студентов, добиться одобрения родителей и окружающих, получить диплом с хорошими оценками, чтобы иметь преимущество перед другими).
- Методика состоит из 34-х утверждений относительно мотивов учения, которые испытуемый должен оценить по 5-балльной системе по их значимости для него [5]. Авторами исследования была проведена методика для диагностики учебной мотивации аспирантов Н. Ц. Бадмаевой. Полученные данные приведены в таблице.

**Таблица. Результаты ответов респондентов на вопросы опросника диагностики учебной мотивации, в процентах**

№ п/п	Мотивы престижа (макс. балл 25)	Мотивы избегания неудачи (макс. балл 25)	Социальные мотивы (макс. балл 25)	Профессиональные мотивы (макс. балл 30)	Учебно-познавательные мотивы (макс. балл 35)	Мотивы творческой самореализации (макс. балл 10)	Коммуникативные мотивы (макс. балл 25)
1	25 (100%)	7 (28%)	11 (44%)	12 (48%)	5 (50%)	18 (51%)	16 (64%)
2	18 (72%)	12 (48%)	17 (68%)	29 (97%)	10 (100%)	26 (74%)	19 (76%)
3	21 (84%)	12 (48%)	17 (68%)	27 (90%)	9 (90%)	30 (86%)	17 (68%)
4	16 (64%)	8 (32%)	12 (48%)	26 (56%)	7 (70%)	28 (80%)	11 (44%)
5	25 (100%)	16 (64%)	16 (64%)	30 (100%)	9 (90%)	23 (66%)	21 (84%)
6	21 (84%)	7 (28%)	9 (36%)	30 (100%)	5 (50%)	34 (97%)	15 (60%)
7	15 (60%)	11 (44%)	7 (28%)	19 (63%)	5 (50%)	21 (60%)	18 (72%)
8	17 (68%)	18 (72%)	17 (68%)	21 (70%)	6 (60%)	23 (66%)	17 (68%)
9	17 (68%)	8 (32%)	13 (52%)	23 (66%)	8 (80%)	20 (57%)	17 (68%)
10	21 (84%)	13 (52%)	11 (44%)	19 (63%)	10 (100%)	20 (57%)	15 (60%)
11	20 (80%)	13 (52%)	23 (92%)	27 (90%)	8 (80%)	27 (77%)	20 (80%)
12	15 (60%)	12 (48%)	18 (72%)	24 (80%)	4 (40%)	18 (51%)	13 (52%)
13	13 (52%)	6 (24%)	12 (48%)	19 (63%)	7 (70%)	20 (57%)	19 (76%)
14	22 (88%)	17 (68%)	17 (68%)	28 (93%)	7 (70%)	25 (71%)	21 (84%)
15	18 (72%)	11 (44%)	15 (60%)	22 (73%)	6 (60%)	31 (89%)	16 (64%)
16	23 (92%)	13 (52%)	15 (60%)	25 (83%)	7 (70%)	23 (66%)	25 (100%)
17	17 (68%)	9 (36%)	7 (28%)	25 (83%)	8 (80%)	17 (49%)	15 (60%)
18	21 (84%)	10 (40%)	17 (68%)	27 (90%)	4 (40%)	31 (89%)	14 (56%)
19	21 (84%)	14 (56%)	12 (48%)	25 (83%)	7 (70%)	21 (60%)	21 (84%)
20	23 (92%)	13 (52%)	23 (92%)	29 (97%)	8 (80%)	31 (89%)	23 (92%)
21	17 (68%)	25 (100%)	16 (64%)	25 (83%)	5 (50%)	29 (83%)	21 (84%)
22	25 (100%)	5 (20%)	5 (20%)	19 (63%)	6 (60%)	30 (86%)	24 (96%)
23	14 (56%)	14 (56%)	5 (20%)	21 (70%)	4 (40%)	13 (37%)	12 (48%)
24	18 (72%)	11 (44%)	17 (68%)	25 (83%)	6 (60%)	14 (40%)	12 (48%)
25	17 (68%)	17 (68%)	11 (44%)	25 (83%)	10 (100%)	16 (46%)	15 (60%)
26	13 (52%)	15 (60%)	16 (64%)	29 (97%)	4 (40%)	23 (66%)	19 (76%)
27	16 (64%)	12 (48%)	10 (40%)	17 (57%)	6 (60%)	16 (46%)	16 (64%)
28	18 (72%)	14 (56%)	16 (64%)	25 (83%)	9 (90%)	16 (46%)	12 (48%)
Итого:	75%	49%	55%	79%	68%	66%	68%

В итоговых процентах отображена выраженность мотивов в выборке. По модифицированной методике А. А. Реана и В. А. Якунина (диагностики учебной мотивации студентов) можно определить три основных уровня выраженности мотивационных ориентаций.

1. Высокий уровень (профессиональные мотивы – 79%, мотивы престижа – 75%). 2. Средний уровень (коммуникативные и учебно-познавательные мотивы – 68%, тогда как мотивы творческой самореализации составляют 66%). 3. Низкий уровень (социальные мотивы – 55%, мотивы избегания неудачи – 49%). Мотивы с высоким уровнем выраженности относятся к стереотипно успешным ориентациям в восприятии аспирантов, поскольку именно мотивы престижа и профессионализма ассоциируются с успехом и достижениями. Средний уровень мотивации занимает сразу три ориентации: коммуникативные, учебно-познавательные и творческая самореализации. По мнению авторов, это свидетельствует о том, что аспиранты желают организовать свое время таким образом, чтобы времени хватало и на учебную деятельность, и на творческую реализацию, и на общение. Обратимся к низкому уровню мотивации, здесь мы отмечаем, что мотивы избегания неудачи составляют 49%, а социальные мотивы – 55%. Возможно, что это связано «с доминированием идеи индивидуальных достижений и личного карьерного успеха в условиях жесткой конкуренции. Студенты, в том числе и из-за введения рейтинговой системы, поставлены в условия соревнования, сравнения друг с другом и придания особой значимости личному вкладу в ущерб коллективному» [7, с. 67].

**Выводы.** В результате исследования влияния мотивации на онлайн-курсах, основанной на ответах респондентов, преподаватели могут использовать данную информацию, чтобы повысить качество в рамках своих собственных онлайн-курсов, путем изменения существующих методов или включения инновационных методов. Мы рассмотрели вопрос о том, как можно оптимизировать взаимодействие в рамках учебной среды, из которой учащиеся могут в любое время выйти и где отсев является нормативным явлением. Теория самодетерминации – это теория мотивации, которая получила все больший интерес в литературе образовательных онлайн-курсов. Феномен самодетерминации чаще всего определяют как способность индивида к осуществлению и переживанию выбора [8]. Мы предлагаем применить теорию самодетерминации в образовательном процессе, опирающемся на новые цифровые технологии. Важнейшие аспекты теории самодетерминации ориентированы, прежде всего, на внутренние самосогласованные потребности личности. Мы предполагаем, что учащиеся, которые пользуются онлайн-курсами, как минимум выражают заинтересованность в участии, и разработчикам курсов необходимо поощрять и поддерживать мотивированное вовлечение участников курса. На наш взгляд, мотивация учиться не только способствует более успешному обучению, но и сама подкрепляется и усиливается в процессе такого обучения, то есть наблюдается рекурсивный взаимно усиливающий эффект.

Как отмечают исследователи Д. Салмон, Е. Печенкина и А.-М. Чейз, центральной проблемой в образовательных онлайн-курсах является «необходимость мотивировать и вовлекать учащихся в среду, из которой можно выйти одним щелчком мыши» [9]. Практически ни одна стратегия проектирования онлайн-обучения не может являться гарантом оптимального взаимодействия, хотя известно, что был достигнут некоторый успех с использованием сетевого обучения и коннективистских подходов [10], а также применения традиционных методов проектирования онлайн-курсов в цифровой образовательной среде [11].

Теория самодетерминации постулирует, что люди по своей природе аутентичны и ищут информацию, с естественной тенденцией исследовать свое окружение и узнавать о своем мире [12]. Кроме того, участие в таких курсах с точки зрения учащегося является волевой деятельностью, так как он может выбрать, когда закончить или прервать обучение в отличие от традиционных аудиторных занятий. Теория самодетерминации делает акцент на индивидуальном «чувстве выбора, компетентности и связи с другими людьми. Потребность в компетентности и самодетерминации (автономии) обеспечивает возможность понятного объяснения широкой области исследовательских и исполнительских типов поведения и идеи о том, что индивиды стремятся к развитию своих интересов и способностей» [13, с. 332].

Категория оптимизированной социальной среды, которая удовлетворяет основным потребностям личности: возможности выбора, желанию быть эффективным и предполагающая тесные межличностные отношения, гарантирует и их поддержку. Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана постулирует, что социальные и экологические условия, поддерживающие автономию, компетентность и межличностные связи, будут усиливать мотивацию, тогда как условия, препятствующие этим основным психологическим потребностям, будут ее подрывать [14]. Учащиеся, как правило, взаимодействуют с онлайн-курсами на фоне других значимых аспектов жизни, поэтому мы предполагаем, что снижение мотивации может привести к отсеву из курса.

Потребность в автономии выступает основной потребностью, сформулированной в теории самодетерминации. Когда потребность в автономии удовлетворена, то учащиеся проявляют стремление к реализации себя в профессии. «Отсутствие автономии особенно болезненно ощущается компетентными, высокопрофессиональными специалистами» [15, с. 185]. В наибольшей степени нашему исследованию соответствует определение компетентности Л. В. Львова, где под «профессиональным умением, формируемым в процессе

обучения, мы понимаем способность личности самостоятельно, целенаправленно выполнять деятельность в новых условиях, приобретенную на основе системы точных знаний и навыков, а также освоенных способов деятельности» [16, с. 101]. Компетентность как конструкт эмпирически ассоциируется с мотивацией.

Третья основная потребность, указанная в теории самодетерминации, – это потребность в установлении межличностных связей. Она способствует качественной мотивации и описывает потребность человека, чтобы сформировать близкие межличностные отношения [17].

Мы считаем, что можно успешно применить теорию самодетерминации личности к принципам проектирования онлайн-курсов, которые приведут к повышению качества мотивации учащихся и их вовлеченности. Чтобы поддержать автономию участников во время онлайн-обучения, мы предлагаем следующее:

- не устанавливать крайних сроков;
- создавать оптимальный уровень сложности заданий;
- отображать прогресс в обучении;
- обеспечить конструктивную обратную связь с преподавателями;
- поощрять взаимодействия между участниками курса на форуме.

Курс «История и философия науки» Гуманитарного института Сибирского федерального университета разработан так, что остается открытым, не имея еженедельных сроков. Это дает учащимся достаточно времени для выполнения заданий на онлайн-курсе, где аспирант может сам выбирать, когда ему приступить к прохождению курса. Стоит также отметить тот факт, что в структуре курса не предусмотрены групповые задания. Это позволяет экономить время учащимся, так как на организацию группы требуется дополнительное время. Мы считаем, что установление сроков подрывает мотивацию учащихся и может служить причиной полного отказа от прохождения курса по причине не возможности соблюдения дедлайна. Подобный взгляд разделяют исследователи Т.М. Амабил, В. ДеДжонг, М.Р. Леппер [18], которые представили доказательства того, что установление сроков подрывает мотивацию. Кроме этого, было решено не использовать значки достижений на онлайн-курсе, так как это могло негативно влиять на мотивацию учащихся. Учащиеся чувствовали себя менее отвлеченными внешними стимулами (значки достижений), что позволило им больше сосредоточиться на процессе обучения. Момент погружения особенно важен в цифровой образовательной среде, где учащийся может полностью погрузить себя в онлайн-курс при помощи мультимедиа: видеороликов и высококачественных изображений, тем самым повышая свою мотивацию. Помимо этого, учащиеся имели возможность задавать вопросы преподавателям и поддерживать связь с сокурсниками на онлайн-форуме.

Данные, собранные в ходе нашего опроса аспирантов, свидетельствуют о мотивации, вовлеченности и позитивном отношении учащихся по отношению к курсу. Данные опроса показали, что учащиеся в значительной степени чувствовали поддержку их потребностей в автономии и компетенции (профессиональные мотивы – 79%, мотивы престижа – 75%) во время курса. Также стоит отметить, что многие участники чувствовали установление межличностных связей, хотя это было проявлено в меньшей степени (социальные мотивы – 55%).

В будущих исследованиях авторы предполагают привлекать дизайнеров-разработчиков, не причастных к исследовательской группе, чтобы проверить, насколько применима теория самодетерминации личности к разработке онлайн-курсов. Важным аспектом в онлайн-образовании, который пока не был нами рассмотрен, но представляется весомым компонентом в будущих исследованиях, являются визуальные свойства (высококачественные изображения, мультимедийные приложения, анимация), а также простота навигации. Курс «История и философия науки» демонстрирует реальный пример того, как может быть применена теория самодетерминации личности в структуре онлайн-образования. Полученные данные подтверждают необходимость дальнейшего изучения возможностей использования теории и практики самодетерминации для повышения мотивации и вовлеченности учащихся. Мы также предполагаем, что электронные образовательные онлайн-площадки будут стремиться к развитию, а также увеличению количества и качества курсов.

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

**Шкалы:** учебные мотивы – коммуникативные, избегания неудачи, престижа, профессиональные, творческой самореализации, учебно-познавательные, социальные мотивы.

#### **Назначение теста**

Диагностика учебной мотивации студентов.

#### **Описание теста**

Методика разработана на основе опросника А. А. Реана и В. А. Якунина. К 16 утверждениям вышеназванного опросника добавлены утверждения, характеризующие мотивы учения, выделенные В. Г. Леонтьевым, а также утверждения, характеризующие мотивы учения, полученные Н. Ц. Бадмаевой в результате

опроса студентов и школьников. Это коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа.

#### **Инструкция к тесту**

Оцените по 5-балльной системе приведенные мотивы учебной деятельности по значимости для Вас: 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, 5 баллов – максимальной.

#### **Тест**

1. Учусь, потому что мне нравится избранная профессия.
2. Чтобы обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.
3. Хочу стать специалистом.
4. Чтобы дать ответы на актуальные вопросы, относящиеся к сфере будущей профессиональной деятельности.
5. Хочу в полной мере использовать имеющиеся у меня задатки, способности и склонности к выбранной профессии.
6. Чтобы не отставать от друзей.
7. Чтобы работать с людьми, надо иметь глубокие и всесторонние знания.
8. Потому что хочу быть в числе лучших студентов.
9. Потому что хочу, чтобы наша учебная группа стала лучшей в институте.
10. Чтобы заводить знакомства и общаться с интересными людьми.
11. Потому что полученные знания позволят мне добиться всего необходимого.
12. Необходимо окончить институт, чтобы у знакомых не изменилось мнение обо мне, как способном, перспективном человеке.
13. Чтобы избежать осуждения и наказания за плохую учебу.
14. Хочу быть уважаемым человеком учебного коллектива.
15. Не хочу отставать от сокурсников, не желаю оказаться среди отстающих.
16. Потому что от успехов в учебе зависит уровень моей материальной обеспеченности в будущем.
17. Успешно учиться, сдавать экзамены на «4» и «5».
18. Просто нравится учиться.
19. Попав в институт, вынужден учиться, чтобы окончить его.
20. Быть постоянно готовым к очередным занятиям.
21. Успешно продолжить обучение на последующих курсах, чтобы дать ответы на конкретные учебные вопросы.
22. Чтобы приобрести глубокие и прочные знания.
23. Потому что в будущем думаю заняться научной деятельностью по специальности.
24. Любые знания пригодятся в будущей профессии.
25. Потому что хочу принести больше пользы обществу.
26. Стать высококвалифицированным специалистом.
27. Чтобы узнавать новое, заниматься творческой деятельностью.
28. Чтобы дать ответы на проблемы развития общества, жизнедеятельности людей.
29. Быть на хорошем счету у преподавателей.
30. Добиться одобрения родителей и окружающих.
31. Учусь ради исполнения долга перед родителями, школой.
32. Потому что знания придают мне уверенность в себе.
33. Потому что от успехов в учебе зависит мое будущее служебное положение.
34. Хочу получить диплом с хорошими оценками, чтобы иметь преимущество перед другими.

#### **Обработка и интерпретация результатов теста**

- Шкала 1. Коммуникативные мотивы: 7, 10, 14, 32.
- Шкала 2. Мотивы избегания: 6, 12, 13, 15, 19.
- Шкала 3. Мотивы престижа: 8, 9, 29, 30, 34.
- Шкала 4. Профессиональные мотивы: 1, 2, 3, 4, 5, 26.
- Шкала 5. Мотивы творческой самореализации: 27, 28.
- Шкала 6. Учебно-познавательные мотивы: 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24.
- Шкала 7. Социальные мотивы: 11, 16, 25, 31, 33.

При обработке результатов тестирования необходимо подсчитать средний показатель по каждой шкале опросника.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Кудашов В. И.** Диалогичность сознания и ее самодетерминирующая роль. Красноярск: КВШ МВД РФ, 1996. 112 с.
2. **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.
3. **Kirtman L.** Online versus in-class courses: An examination of differences in learning outcomes // *Issues in Teacher Education*. 2009. № 18 (2). P. 103–116. URL: <http://search.proquest.com/docview/233320851?accountid=27700>.
4. **Thomson L. D.** Beyond the Classroom Walls: Teachers» and Students» Perspectives on How Online Learning Can Meet the Needs of Gifted Students // *Journal of Advanced Academics*. 2010. № 21 (4), P. 662–712. URL: <http://joa.sagepub.com.pluma.sjfc.edu/content/21/4/662.full.pdf+html>
5. **Бадмаева Н. Ц.** Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой). Улан-Удэ, 2004. С. 151–154.
6. **Черных С. И., Паршиков В. И.** Образование как реальность и виртуальность // *Философия образования*. 2010. № 1 (30). С. 50–55.
7. **Могилевкин Е. А., Новгородов А. С.** Исследование ведущих мотивов карьерного самоопределения у студентов вуза // *Территория новых возможностей: Вестн. ВГУЭС*. 2011. № 1. С. 61–78.
8. **Khan I. U., Hameed Z., Yu Y., Islam T., Sheikh Z., Khan S. U.** Predicting the acceptance of MOOCs in a developing country: Application of task-technology fit model, social motivation, and self-determination theory // *Telematics and Informatics*, 2017. URL: <http://doi.org/10.1016/j.tele.2017.09.009>
9. **Salmon G., Pechenkina E., Chase A.-M., Ross B.** Designing massive open online courses to take account of participant motivations and expectations // *British Journal of Educational Technology*. 2017. № 48 (6). P. 1284–1294. <https://doi.org/10.1111/bjet.12497>
10. **Downes S.** The quality of massive open online courses by Stephen Downes. MOOC Quality Project, 2013. URL: <https://web.archive.org/web/20160317102343/http://mooc.efquel.org:80/week-2-the-quality-of-massiveopen-online-courses-by-stephen-downes/>
11. **Margaryan A., Bianco M., Littlejohn A.** Instructional quality of Massive Open Online Courses (MOOCs) // *Computers & Education*. 2015. № 80. P. 77–83. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.005>
12. **Deci E. L., Ryan R. M.** (2010). Self-determination // I. B. Weiner, W. E. Craighead. *Corsini encyclopedia of psychology*. London: John Wiley & Sons, 2010. P. 1–2.
13. **Deci E. L., Ryan R. M.** The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // *Psychological Inquiry*. 2000. № 11. P. 319–338.
14. **Deci E. L., Ryan R. M.** Optimizing students» motivation in the era of testing and pressure: A selfdetermination theory perspective // C. W. Liu, K. J. C. Wang, M. R. Ryan. *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory*, 2016. P. 9–29.
15. **Семенова Ю. Е.** Потребность в автономии как фактор мотивации персонала // *Инновационная наука Международный научный журнал*. 2017. № 4. С. 184–186.
16. **Львов Л. В.** Роль умений в достижении профессиональной компетентности будущих специалистов // *Образование и наука*. 2004. № 5. С. 104–105.
17. **La Guardia J. G., Patrick H.** Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships // *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*. 2008. № 49 (3). P. 201–209. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0012760>
18. **Amabile T. M., DeJong W., Lepper M. R.** Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1976. № 34 (1). P. 92–98. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.34.1.92>

### REFERENCES

1. **Kudashov V. I.** Dialogicality of consciousness and its self-determining role. Krasnoyarsk-KVSH MVD of the Russian Federation, 1996, 112 p. (in Rus)
2. **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, no. 77, pp. 125–133.
3. **Kirtman L.** Online versus in-class courses: An examination of differences in learning outcomes. *Issues in Teacher Education*, 2009, no. 18(2), pp. 103–116. URL: <http://search.proquest.com/docview/233320851?accountid=27700>.
4. **Thomson L. D.** Beyond the Classroom Walls: Teachers' and Students' Perspectives on How Online Learning Can Meet the Needs of Gifted Students. *Journal of Advanced Academics*, 2010, no. 21 (4), pp. 662–712. <http://joa.sagepub.com.pluma.sjfc.edu/content/21/4/662.full.pdf+html>



5. **Badmaeva N. Ts.** The influence of the motivational factor on the development of mental abilities: Monograph. The methodology for the diagnosis of educational motivation of students (A. A. Rean and V. A. Yakunin, modification of N. Ts. Badmaeva). Ulan-Ude, 2004, pp. 151–154. (in Rus)
6. **Chernykh S. I., Parshikov V. I.** Education as a reality and virtuality. *Philosophy of education*, 2010, no. 1 (30), pp. 50–55. (in Rus)
7. **Mogilevkin E. A., Novgorodov A. S.** Study of the leading motives of career self-determination among university students. *Territory of new opportunities: Vestn. VSUES*, 2011, no. 1, pp. 61–78. (in Rus)
8. **Khan I. U., Hameed Z., Yu Y., Islam T., Sheikh Z., Khan S. U.** Predicting the acceptance of MOOCs in a developing country: Application of task-technology fit model, social motivation, and self-determination theory. *Telematics and Informatics*, 2017. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.tele.2017.09.009>
9. **Salmon G., Pechenkina E., Chase A.-M., Ross B.** Designing massive open online courses to take account of participant motivations and expectations. *British Journal of Educational Technology*, 2017, no. 48 (6), pp. 1284–1294. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12497>
10. **Downes S.** The quality of massive open online courses by Stephen Downes. MOOC Quality Project, 2013. <https://web.archive.org/web/20160317102343/http://mooc.efuel.org:80/week-2-the-quality-of-massiveopen-online-courses-by-stephen-downes/>
11. **Margaryan A., Bianco M., Littlejohn A.** Instructional quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). *Computers & Education*, 2015, no. 80, pp. 77–83. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.005>
12. **Deci E. L., Ryan R. M.** Self-determination. In I. B. Weiner & W. E. Craighead, *Corsini encyclopedia of psychology*, London: John Wiley & Sons Publ., 2010, pp. 1–2.
13. **Deci E. L., Ryan R. M.** The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 2000, no. 11, pp. 319–338.
14. **Deci E. L., Ryan R. M.** Optimizing students» motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective. In C. W. Liu, K. J. C. Wang, & M. R. Ryan, *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory*, 2016, pp. 9–29.
15. **Semenova Yu. E.** The need for autonomy as a factor in staff motivation. *Innovation Science International Scientific Journal*, 2017, no. 4, pp. 184–186. (in Rus)
16. **Lvov L. V.** The role of skills in achieving professional competence of future specialists. *Education and Science*, 2004, no. 5, pp. 104–105. (in Rus)
17. **La Guardia J. G., Patrick H.** Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 2008, no. 49 (3), pp. 201–209. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0012760>
18. **Amabile T. M., DeJong W., Lepper M. R.** Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1976, no. 34 (1), pp. 92–98. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.34.1.92>

#### Информация об авторах

**Яковлева Лилиана Сергеевна** – аспирант кафедры философии, Гуманитарный институт Сибирского федерального университета (Российская Федерация, 660041, Красноярск, пр. Свободный, 82А, корпус № 24 (А), e-mail: [l.yakovleva128@gmail.com](mailto:l.yakovleva128@gmail.com))

**Кудашов Вячеслав Иванович** – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, Гуманитарный институт Сибирского федерального университета (Российская Федерация, 660041, Красноярск, пр. Свободный, 82А, корпус № 24 (А), e-mail: [vkudashov@mail.ru](mailto:vkudashov@mail.ru))

Принята редакцией: 30.10.19.

#### Information about the author

**Liliana S. Yakovleva** – postgraduate student of the Department of philosophy, Institute of Humanities of the Siberian Federal University (Russian Federation, 660041, Krasnoyarsk, Svobodny Avenue, 82A, building no. 24 (A), e-mail: [l.yakovleva128@gmail.com](mailto:l.yakovleva128@gmail.com))

**Viacheslav I. Kudashov** – Doctor of Philosophical Sc., the Head of the Department of Philosophy at Siberian Federal University (Russian Federation, 660041, Krasnoyarsk, Svobodny Avenue, 82A, building no. 24 (A), e-mail: [vkudashov@mail.ru](mailto:vkudashov@mail.ru))

Received: October 30, 2019.