

DOI 10.15826/izv1.2020.26.1.016  
УДК 378-057.175:004 + 159.953

**М. В. Клименских**  
**Ю. В. Лебедева**  
**А. В. Мальцев**

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС КОНЦЕПЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

### **Часть 2. Учебно-профессиональная мотивация и оценка\***

Данная статья является продолжением теоретического исследования методологических основ современного цифрового обучения. Авторы анализируют понятийно-категориальный аппарат и базовые принципы организации и реализации электронного обучения в контексте традиционной для отечественной педагогики и психологии концепции деятельностного подхода. Представленная часть изыскания сфокусирована на наиболее ключевых компонентах учебно-профессиональной деятельности в вузе — мотивации к обучению и оценке результатов обучения. Как в условиях традиционного, так и в ситуации цифрового обучения эти компоненты как предикторы эффективности образовательных интервенций в целом имеют психологический базис, основанный на индивидуально-психологических особенностях аудитории, которые необходимо учитывать во всех форматах обучения.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** массовые онлайн-курсы; учебно-профессиональная деятельность; учебно-профессиональная мотивация; оценка в учебно-профессиональной деятельности; психологические характеристики студенчества; цифровая педагогика; успешность обучения.

---

\* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-36-01069 «Исследование психологических предикторов эффективности дистанционного обучения».

**КЛИМЕНСКИХ** Марина Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии образования Уральского федерального университета (e-mail: marina.klimenskikh@mail.ru).

**ЛЕБЕДЕВА** Юлия Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии образования Уральского федерального университета (e-mail: ljulia1@rambler.ru).

**МАЛЬЦЕВ** Алексей Владимирович — кандидат биологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Уральского федерального университета (e-mail: A.V.Maltsev@urfu.ru).

© Клименских М. В., Лебедева Ю. В., Мальцев А. В., 2020

Емкое понятие психолого-педагогического ресурса как пространства для сочетания академической успешности и субъективной удовлетворенности обучением требует детальной работы по систематизации не только утвердившихся в практике, но и относительно новых форматов и методик обучения. Цифровое обучение, прежде всего массовые онлайн-курсы, в настоящий момент только наращивает свое присутствие на различных ступенях системы образования. Высшая школа встала на путь массовой цифровизации образовательного процесса всего несколько лет назад. Как и любое новаторское направление деятельности, цифровое обучение вызывает неоднозначные оценки со стороны преподавателей и студентов [1]. Однако классические разработки, связанные и с индивидуализацией и психологизацией, очевидно, концептуально связаны и с темой «ресурсности» обучения как возможности не только приращений знаний и навыков, но и стимулирования развития конструктивных личностных новообразований. В связи с чем мотивация и оценка обучения как компоненты учебно-профессиональной деятельности, проанализированные в этой части статьи, являются ключевыми для разработки системы предикторов эффективности онлайн-обучения.

### Учебно-профессиональная мотивация

Мотивация является основой учебной деятельности и наиболее изученным индивидуальным социально-психологическим фактором успешности обучения. Наверное, нет ни одной дидактической теории, которая не затрагивает данное качество личности. Мотивация мобилизует и направляет усилия на достижение цели, учебная мотивация, соответственно, направляет усилия личности на решение учебных задач. Значение этого фактора обусловлено компенсаторной ролью мотивации: например, высокая позитивная мотивация может компенсировать недостаток развития способностей, но не наоборот [4, 266]. Если смотреть на мотивацию холистически, то ее связь с успешностью обучения понимается однозначно: чем выше мотивация, тем выше успешность. Однако традиционно в психологии выделяют внешнюю и внутреннюю мотивацию, а также целый ряд других видов мотивации, которые по-разному связаны с результативностью, успешностью обучения.

Например, академическая успешность как на выборке школьников, так и студентов обусловлена **внутренними мотивами** [2, 3]. Внутренняя мотивация определяет выбор таких учебных стратегий, как учебная настойчивость и количество времени, уделяемого выполнению домашнего задания [Там же, 31–32]. Однако количество затраченных ресурсов в результате высокой внутренней мотивации может быть чрезмерным. Поэтому этот вид мотивации может способствовать снижению эффективности обучения, несмотря на его высокий результат, ведь эффективность подразумевает минимизацию затрат при высоком результате.

Внутренняя мотивация может поддерживаться за счет особенностей социально-эмоциональной сферы личности, например, нейротизма (негативного эмоционального фона, чувства вины, ощущения незащищенности, высокой чувствительности и высокого уровня тревожности) [5]. Можно предположить, что

в отношении онлайн-курсов значение нейротизма должно быть ниже, так как режим онлайн-обучения позволяет комфортнее организовать учебный процесс, иметь возможность повторить то, что недостаточно понятно, избежать субъективности при получении оценки и, соответственно, избежать поддержки собственной мотивации за счет негативных переживаний.

В режиме онлайн-обучения ведущей становится **социально-профессиональная мотивация**. Е. В. Кудрина связывает это с тем, что дистанционное обучение направлено на решение целого ряда социально-экономических проблем, например, проблемы повышения доступности качественного образования для граждан с особенностями здоровья, отдаленным местом проживания и низким уровнем материального достатка. Снижение остроты в данных вопросах отчасти решает проблему социального неравенства и значительно облегчает процесс получения непрерывного образования [6].

Одним из самых интересных вопросов онлайн-обучения является вопрос о динамике мотивации студентов в процессе обучения и о разнице между мотивацией в онлайн- и офлайн-форматах.

Японская исследовательница Т. Matsumoto одним из главных недостатков онлайн-обучения считает постепенное снижение мотивации [12]. Действительно, отток студентов с онлайн-курсов вызывает трудности у разработчиков данных курсов. Этот процесс можно объяснить следующим образом: мотивация в обучении лицом к лицу во многом основывается на внешнем контроле, контакте с педагогом, его харизме и способности заинтересовать. Отсутствие прямого контакта со студентом, невозможность энергетически поддержать его при личном общении заставляет искать средства стимуляции и поддержки мотивации в режиме онлайн-обучения. Поэтому необходимо предпринимать шаги, позволяющие заменить или воспроизвести в цифровом формате влияние личности преподавателя при непосредственном контакте. Однако другие исследователи, напротив, обнаружили более высокую мотивацию к онлайн-обучению по сравнению с обучением лицом к лицу [7, 13]. Разницу в полученных данных можно объяснить различиями изначального уровня мотивации студентов и их доминирующего мотива. Исходя из этого, онлайн-обучение можно рекомендовать как более предпочтительную форму для студентов с определенными особенностями мотивации, что соответствует концепту адаптивного обучения.

Одним из существенных отличий онлайн-образования является минимизация контакта не только с педагогом, но и с сокурсниками, обучение лишается позитивного влияния внутригрупповых процессов как фактора, повышающего эффективность обучения. В связи с этим студенты могут чувствовать отсутствие поддержки, испытывать дефицит возможности обсудить тот или иной материал, выполнить учебную задачу в команде. В некоторых случаях это может стать фактором постепенного снижения мотивации к обучению. Этот фактор необходимо учитывать при создании контента онлайн-курса, разработке контрольных заданий и организации обучения в целом. Обучение по смешанной модели (часть курса осваивается в режиме онлайн, а часть — традиционно, лицом к лицу) позволяет минимизировать негативный эффект этого фактора и добиться **чувства общности**,

которое повышает энтузиазм и веру в собственные возможности отдельных студентов, а также способствует вовлечению обучающихся в онлайн-образование [14], что, в свою очередь, повышает мотивацию к обучению в целом.

Таким образом, мотивация является ядерной структурой учебно-профессиональной деятельности, обеспечивающей направленность всех когнитивных и личностных сил обучающегося на освоение профессиональных компетенций. Оценка достижений в процессе обучения оказывает значительное влияние на мотивацию к обучению.

### Учебно-профессиональная оценка

Высокая самооценка как компонент структуры личности является предиктором успешного обучения в онлайн-формате [9]. Однако, говоря об оценке как компоненте учебно-профессиональной деятельности, мы подразумеваем сравнение полученного результата с идеальным и оценку степени соответствия по конкретным параметрам — критериям оценки. Являясь последним компонентом учебно-профессиональной деятельности, учебная оценка так же, как и контроль, постепенно становится самостоятельной деятельностью студента. Обучающийся должен суметь самостоятельно объективно оценить собственные результаты. Достигается эта возможность за счет перехода от оценки педагогом через взаимооценку (оценку работы своего сокурсника) к оценке студентом собственной деятельности. Таким образом, обеспечение возможности использования взаимооценки является одной из технических задач, которую необходимо решить для повышения эффективности онлайн-обучения.

Оценка результативности своей учебно-профессиональной деятельности выполняет две функции: ориентирующую (позволяет понять, насколько велики успехи в овладении профессиональными компетенциями) и стимулирующую (повышает мотивацию благодаря пониманию результативности собственных усилий). Стимулирующая функция как бы замыкает цикл учебной деятельности, влияя на мотивацию студента к обучению.

На основе оценки в учебно-профессиональной деятельности у студента формируется самооценка собственных учебных возможностей — **самоэффективность** [10]. Представления о самоэффективности основываются на собственном опыте выполнении подобной деятельности [11], наблюдении за опытом других студентов, убеждении в эффективности затраченных усилий (которое может обеспечить педагог), а также физиологических и аффективных состояниях во время деятельности (возникновение стрессовых реакций или, наоборот, получение удовольствия). Неудачи на первых этапах знакомства с новой деятельностью снижают представление о самоэффективности [8]. Поэтому студент, начинающий обучаться в режиме онлайн, нуждается в создании ситуации успеха. Для формирования самоэффективности необходимо: поощрять студентов к постановке конкретных и сложных проксимальных целей; давать им объективную и четкую обратную связь; способствовать формированию у студентов объективного дифференцированного представления о собственной самоэффективности и использовать пример успешно прошедшего

обучения сверстника для ее повышения. В целом студенты склонны переоценивать собственные академические возможности, однако R. Anthony с соавторами считают, что незначительная переоценка способствует настойчивости и увеличивает число усилий, направляемых студентом на решение задач обучения [8].

Если студент долгое время оценивает полученный результат как несоответствующий потраченным ресурсам (неэффективное обучение), то он постепенно может терять интерес к данному виду деятельности, предпочитая ту, в которой он удовлетворен результатом. Если результат стоит вложенных ресурсов или превосходит их, это может стимулировать мотивацию студента и повышать интерес к учебной дисциплине. Таким образом, учебная оценка напрямую влияет на самооффективность обучающегося. В условиях онлайн-обучения роль оценки усиливается в силу затрудненного личного контакта с педагогом, что снижает возможность объяснить критерии оценки, поддержать студента или усилить оценку в процессе коммуникации [6]. Поэтому важным способом повышения эффективности становится разработка таких критериев оценки, которые отвечают целям обучения, имеют объективные основания и демонстрируют студенту точки роста, т. е. не являются для него завышенными.

### **Выводы**

Итак, структура учебно-профессиональной деятельности является общей для онлайн- и офлайн-обучения. Успешная учебно-профессиональная деятельность обеспечивается высокой (1) **мотивацией** обучающегося; созданием проблемных, гуманистически-ориентированных (2) **ситуаций** обучения; формированием системы адекватных задачам и своевременных (3) **контрольных точек**, а также разработкой критериев (4) **оценки**, повышающих самооффективность студентов и их мотивацию. Таким образом, учебно-профессиональная деятельность представляет собой цикл, в котором последний компонент (оценка) оказывает значительное влияние на первый (мотивация), что необходимо учитывать при разработке онлайн-курсов. Недостаток личного контакта как с педагогом, так и с сокурсниками, часто вменяемый в вину онлайн-обучению, может компенсироваться выстраиванием коммуникации с педагогом (в том числе по поводу оценки результатов обучения) посредством мессенджера. Так же существует возможность создания учебно-профессиональных ситуаций и контрольных заданий, связанных с командными задачами и проектами, осуществляемыми с помощью различных технических решений вплоть до технологии виртуальной реальности. Несомненно, сильными сторонами онлайн-обучения являются возможность повтора любого фрагмента содержания курса, четкость построения системы контрольных точек и критериев оценки, а также мгновенная обратная связь (в виде баллов), позволяющая интенсифицировать связи между всеми компонентами учебно-профессиональной деятельности.

---

1. Виндекер О. С., Голендухина О. А., Клименских М. В. и др. К вопросу об эффективности дистанционного обучения: исследование представлений [Электронный ресурс] // Педагогическое

образование в России. 2017. № 10. С. 41–47. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/7856/1/povt-2017-10-06.pdf> (дата обращения: 18.05.2019).

2. *Гижицкий В. В.* Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 34 с.

3. *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., 2011. С. 642–668.

4. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. СПб., 2002. 512 с.

5. *Кочергина Е. В., Най Дж. В. К., Орел Е. А.* Факторы «Большой пятерки» как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 27. С. 4. URL: <http://psystudy.ru/index.php/pum/2013v6n27/776-kochergina27.html> (дата обращения: 20.05.2019).

6. *Кудрина Е. В.* Структура учебной деятельности студентов вузов в условиях дистанционного обучения // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. 2010. Т. 16, № 4 С. 54–57.

7. *Aiguade R., Ezzatvar Y., Casana J. et al.* Anatomy learning: comparison between traditional and active learning in the physical therapy degree program [Electronic resource] // 12th International Technology, Education and Development Conference. Spain, Valencia, 2018. P. 7955–7958. URL: <https://library.iated.org/view/AIGUADEAIGUADE2018ANA> (accessed: 19.05.2019). DOI: 10.21125/inted.2018.1906

8. *Artino A. R. Jr.* Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice [Electronic resource] // Perspectives on Medical Education. 2012. Vol. 1, № 2. P. 76–85. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40037-012-0012-5> (accessed: 23.05.2019).

9. *Arens A. K., Marsh H. W., Pekrun R. et al.* 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 (5). P. 621–634. DOI: 10.1037/edu0000163

10. *Bandura, A.* Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood, 1986.

11. *Gorges J., Goke T.* How do I know what I can do? Anticipating expectancy of success regarding novel academic tasks // British Journal of Educational Psychology. Vol. 85 (1). P. 75–90. DOI: 10.1111/bjep.12064

12. *Matsumoto T.* Gamified as a strategy to enhance learning // ICERI2017 Proceedings. 10th International Conference of Education, Research and Innovation. 16<sup>th</sup>–18<sup>th</sup> Nov., 2017. Seville, Spain, 2017. P. 7619–7624.

13. *Stock R., Hiemisch A.* Moving-learning back to class — subjective experiences and learning outcomes of a university course in statistics with e-learning in class [Electronic resource] // 10th International Technology, Education and Development Conference. 7–9 March, 2016. Valencia, Spain, 2016. P. 3899–3904. DOI: 10.21125/inted.2016.1948

14. *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. P. 197–218.

*Статья поступила в редакцию 15.12.2019 г.*