

Субъективное благополучие и саморегуляция учебной деятельности студентов в цифровой образовательной среде

Александрова Л.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3539-8058>,
e-mail: ladaleksandrova@gmail.com

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-013-00904 «Развитие личности студентов с инвалидностью в условиях инклюзивного дистанционного обучения».

Сегодня дистанционное и онлайн-обучение это не только бурно развивающаяся область образования, но и важное направление исследований. Цифровая образовательная среда становится полноправной образовательной средой взаимодействия, требующей специального изучения. Уже очень многое сделано в области дидактики онлайн-обучения, изучения мотивации обучающихся, как за рубежом, так и в нашей стране, в том числе, на факультете дистанционного обучения МГППУ [1; 5]. Обучение с использованием дистанционных технологий стало особенно актуальным в период пандемии, потребовавшей оперативного перевода всего учебного процесса в онлайн-формат. Однако, психологические механизмы, обеспечивающие эффективность такого обучения, до сих пор остаются недостаточно изученными.

В центре внимания нашего исследования — углубленное изучение психологических механизмов саморегуляции, мотивации учебной деятельности, а также субъективное благополучие студентов, обучающихся в цифровой образовательной среде. Мы опирались на концепцию личностного потенциала и личностных ресурсов Д.А. Леонтьева [4], идеи позитивной психологии М. Селигмана, концепцию субъективного благополучия Э. Динера [6; 7], микротеоии мотивации и базовых психологических потребностей, разработанные в русле теории самодетерминации Э. Диси, Р. Райаном и их последователями [3; 9], а также идеи по ее практическому применению при осмыслении онлайн-обучения, представленные в работе М. Хартнетт [8].

В исследовании принимали участие 47 студентов с инвалидностью и 32 студента без проблем со стороны здоровья, преимущественно де-

вушки; средний возраст студентов без инвалидности — $36,6 \pm 9,6$, с инвалидностью — $37,9 \pm 9,1$. При всей разнице в возрасте студенты объединены общей деятельностью, совместным обучением и общей цифровой образовательной средой и обучаются в инклюзивных группах. Необходимо обратить внимание на то, что фокус нашего исследования — не на различиях между студентами с инвалидностью и без таковой, а на особенностях мотивации саморегуляции учебной деятельности в условиях онлайн-обучения

Для оценки субъективного благополучия студентов использовались:

- Шкала удовлетворенности жизнью (Diener et al., 1985), адаптация Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина, 2020;
- Шкала базовых психологических потребностей. Версия для студентов в апробации Гордеевой Т.О., 2015;
- Для оценки личностных ресурсов применялись:
- Тест смысложизненных ориентаций СЖО (Леонтьев, 1992);
- Тест жизнестойкости (Maddi, 2001, Леонтьев, Рассказова, 2006);
- Опросник общей самооценки (Шварцер и др., 1996);
- Шкала субъективной витальности (Ryan, Frederick, 1997) адаптация Л.А. Александровой, 2014.

Саморегуляции учебной деятельности студентов оценивалась с помощью таких методов, как:

- Шкала академической мотивации (Гордеева, Сычев, Осин, 2014);
- Опросник саморегуляции деятельности (Е.Ю Мандрикова, 2010);
- Опросник оценки учебного климата The Learning Climate Questionnaire (LCQ) (Black A.E., & Deci E.L., 2000), перевод и апробация Александровой Л.А.

Для анализа результатов использовался пакет IBM SPSS Statistics 26.0. Представленные далее результаты исследования получены на основе применения непараметрического критерия Манна—Уитни для анализа достоверности различий, и корреляционного анализа с применением коэффициента корреляции Спирмена.

В ходе сопоставления результатов, полученных для студентов с инвалидностью и без таковой с использованием непараметрического критерия Манна—Уитни для сравнения независимых выборок выявлено, что значимые различия в отношении исследуемых показателей между студентами в зависимости от наличия или отсутствия инвалидности отсутствуют. Это касается как субъективного благополучия учебной мотивации, саморегуляции учебной деятельности, личностных ресурсов, так и оценки студентами учебного климата. Та же картина выявлена для показателей, отражающих выраженность составляющих личностного потенциала студентов. Ранее полученные результаты [2] также

свидетельствовали об отсутствии значимых различий в выраженности отдельных компонентов личностного потенциала между условно здоровыми и студентами с ОВЗ, обучающимися по программам высшего образования. Часть методов исследования, оценивающих выраженность компонентов личностного потенциала (жизнестойкость, самоэффективность, осмысленность жизни, субъективная витальность) и удовлетворенности жизнью, совпадали в обоих исследованиях, что позволяет нам, пусть и с некоторой осторожностью, проводить сопоставление полученных результатов и делать обобщения. Данные свидетельствуют в пользу отсутствия различий между УЗ и ОВЗ студентами, обучающимися по программам высшего образования, вне зависимости от специфики образования (в прежнем исследовании речь шла о студентах, осваивающих информационные технологии в традиционном очно формате, а в нынешнем — о студентах, осваивающих психологическую специальность в дистанционном формате).

Однако в нашем нынешнем исследовании использован более богатый набор диагностических показателей, касающихся субъективного благополучия и саморегуляции учебной деятельности студентов, что позволяет обогатить и детализировать прежние исследования.

Обратимся к анализу выявленных корреляционных связей (с использованием коэффициента корреляции Спирмена). В связи с отсутствием значимых различий, о чем было сказано выше, при проведении корреляционного анализа данные обеих групп (УЗ студенты и студенты с инвалидностью) были объединены. Напомним, что в фокусе нашего внимания — показатели, отражающие особенности саморегуляции учебной деятельности и субъективного благополучия студентов.

Саморегуляцию учебной деятельности студентов мы оценивали на основе опросника саморегуляции деятельности (Мандрикова, 2010). Остановимся на рассмотрении взаимосвязей, полученных для таких шкал, как планомерность, целеустремленность, настойчивость в учебной деятельности, — наиболее показательных и информативных для нашего исследования.

Обнаружено, что при повышении планомерности учебной деятельности студентов возрастает оценка ими удовлетворенности своей потребности в компетентности в учебной деятельности ($p < 0,05$).

Настойчивость выше у студентов, обладающих развитыми личностными ресурсами ($p < 0,01$). Аналогичные положительные взаимосвязи обнаружены между настойчивостью и мотивацией достижения ($p < 0,001$), а отрицательные — между настойчивостью и внешней мотивацией ($p < 0,01$), при которой студент руководствуется преимущественно внешними целями, и амотивацией ($p < 0,001$), которая может быть своео-

бразными индикатором студенческого эмоционального выгорания, когда студент теряет понимание смысла учебной деятельности. Настойчивость выше у тех студентов, чьи базовые психологические потребности удовлетворяются в процессе обучения, что подтверждается наличием положительных взаимосвязей между настойчивостью и удовлетворенностью потребностей в автономии ($p < 0,05$), компетентности ($p < 0,001$) и связанности с другими ($p < 0,001$). Настойчивость выше и тогда, когда студент удовлетворен учебным климатом ($p < 0,05$) и взаимодействием с педагогами, а педагоги поддерживают автономию и компетентность студентов, создают условия для ее реализации в ходе занятий.

Целеустремленность также демонстрирует значимые положительные взаимосвязи — с личностными ресурсами, внутренней мотивацией ($p < 0,001$), мотивацией достижения ($p < 0,001$) и мотивацией саморазвития ($p < 0,001$) и отрицательные — с внешней мотивацией ($p < 0,01$) и амотивацией ($p < 0,001$). Высокая целеустремленность сопряжена с удовлетворением всех трех базовых психологических потребностей в ходе обучения: а автономии ($p < 0,001$), компетентности ($p < 0,001$) и связанности ($p < 0,001$), в том числе во взаимодействии с педагогами ($p < 0,001$).

Субъективное благополучие студентов в учебном процессе оценивалось нами на основе оценки удовлетворенности жизнью, а также удовлетворенности базовых психологических потребностей студентов в автономии, компетентности и связанности с другими в учебном процессе. При этом особый акцент делался на удовлетворенности этих потребностей во взаимодействии между студентами и преподавателями. Для целей оценки качества взаимодействия студентов и преподавателей нами переведена и находится в процессе апробации методика оценки учебного климата (см выше).

Необходимо также отметить, что удовлетворенность жизнью студентов, обучающихся в дистанционном, преимущественно онлайн, формате оказалась ожидаемо тесно связана положительными корреляционными взаимосвязями с личностными ресурсами, такими как жизнестойкость личности, осмысленность жизни, самоэффективность ($p < 0,001$); однако эти связи у студентов, обучающихся онлайн, оказались теснее, чем выявленные ранее у очно обучающихся студентов (с инвалидностью и без таковой) [2]. Кроме того, аналогичные связи получены для внутренней учебной мотивации ($p < 0,01$), мотивации достижения ($p < 0,01$) и саморазвития ($p < 0,001$). Схожие взаимосвязи обнаружены для целеустремленности ($p < 0,01$) — одного из показателей саморегуляции учебной деятельности. Удовлетворенность базовых психологических потребностей студентов в учебном процессе также вносит свой вклад в удовлетворен-

ность жизнью: значимые положительные взаимосвязи обнаружены для ощущения удовлетворенности своей потребности в автономии ($p < 0,05$) и в компетентности ($p < 0,01$). Эти данные показывают, что учебная мотивация и саморегуляция идут рука об руку с удовлетворенностью своей жизнью и учебой, которая является ее неотъемлемой частью, по крайней мере, у наших респондентов. Кроме того, важно, чтобы в ходе обучения удовлетворялись психологические потребности студентов, так как они, с точки зрения теории самодетерминации, считаются важнейшими предикторами высокой учебной мотивации [6] и тесно связаны с удовлетворенностью жизнью.

Удовлетворенность базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности оценивалась с помощью методики, разработанной в русле теории самодетерминации применительно к учебной деятельности (перевод и апробация Т.О. Гордеевой).

Удовлетворенность потребности в автономии отражает, насколько учебный процесс способствует инициативе, самостоятельности студента. Высокая оценка удовлетворенности потребности в автономии сопровождается ростом удовлетворенности жизнью ($p < 0,05$), повышением показателей, отражающих уровень развития личностных ресурсов ($p < 0,001$), внутренней мотивации ($p < 0,001$), мотивации достижения ($p < 0,001$), саморазвития ($p < 0,001$), самоуважения ($p < 0,05$), а также оценки учебного климата и качества взаимодействия с преподавателями ($p < 0,001$), хотя не исчерпывается им, так как включает отношения с одноклассниками, кураторами, сотрудниками деканата. Она же способствует росту целеустремленности ($p < 0,05$), настойчивости ($p < 0,001$) у опрошенных студентов, обучающихся дистанционно (онлайн).

Удовлетворенность потребности в компетентности отражает оценку студентом того, насколько реализуются его способности в ходе обучения, того, как их оценивает преподаватель и сокурсники. В нашем исследовании рост удовлетворенности потребности в компетентности у студентов сопровождался, как и рост удовлетворенности потребности в автономии, ростом удовлетворенности жизнью ($p < 0,01$), повышением уровня выраженности личностных ресурсов ($p < 0,001$), учебной мотивации — внутренней мотивации ($p < 0,001$), мотивации достижения ($p < 0,001$), саморазвития ($p < 0,001$), а также позитивной оценки качества учебного климата и взаимодействия с педагогами ($p < 0,001$). Она же способствует росту целеустремленности и ($p < 0,05$), настойчивости ($p < 0,001$) и плановности ($p < 0,05$).

Удовлетворенность потребности студентов в связанности с другими показала аналогичные взаимосвязи, что, на первый взгляд, может по-

казаться удивительным, ведь речь идет об онлайн-обучении, а потребность в связанности с другими отражает фактически удовлетворенность потребности в межличностных контактах желаемого уровня качества. Из проанализированных ранее (при анализе первых двух базовых психологических потребностей личности) значимых взаимосвязей для потребности связанности не выявлено лишь связи с удовлетворенностью жизнью. Зато очень ярко проявилась взаимосвязь с мотивацией самоуважения в учебной деятельности ($p < 0,001$).

Все перечисленное позволяет сделать вывод о важности повышения качества взаимодействия между субъектами образовательных отношений, особенно при обучении в формате онлайн. Удовлетворенность жизнью, удовлетворенность базовых психологических потребностей студентов во взаимодействии, как между собой, так и с преподавателями, играют важную роль в развитии и поддержании учебной мотивации и саморегуляции учебной деятельности.

Полученные данные позволяют по-новому взглянуть на возможности онлайн-обучения, прежде всего, с точки зрения качества взаимодействия между участниками образовательных отношений. Тот формат организации дистанционного (онлайн-) обучения, то качество взаимодействия, как между самими студентами, так и между студентами и преподавателями, которые возникли и реализуются на факультете дистанционного обучения, в целом способствуют развитию учебной мотивации и саморегуляции студентов, обучающихся онлайн, что и нашло отражение в исследовании, часть результатов которого представлена в данном материале.

Результаты данного исследования могут учитываться при составлении рекомендаций для преподавателей высшей школы, работающих со студентами с инвалидностью, студентами, обучающимися онлайн, а также для преподавателей, ведущих занятия в режиме «удаленки» в условиях ограничений, вызванных сегодняшней сложной эпидемиологической обстановкой.

Литература

1. *Айсмонтас Б.Б., Уддин Мд.А.* Сравнительный анализ личностных особенностей студентов очного и дистанционного обучения (на примере студентов-психологов) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. Том 5. № 4. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n4/65841.shtml (дата обращения: 23.09.2020)
2. *Александрова Л.А., Лебедева А.А., Бобожей В.В.* Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 1. С. 50–62.

3. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 4(12). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.09.2020). 0421000116\0041.
4. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева М.: Смысл, 2011. 680 с.
5. Одинцова М.А., Куляцкая М.Г. Психологическое благополучие студентов с инвалидностью в инклюзивной среде смешанного обучения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 2. С. 30–42. doi:10.17759/psyedu.2019110204
6. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>
7. Diener E. The Science of Wellbeing. New York: Springer, 2009. 271 p.
8. Hartnett, M. Motivation in online education. New York: Springer, 2016. 134 p. DOI:10.1007/978-981-10-0700-2
9. Ryan R.M. Deci L.D. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness 1st Edition. New York: Guilford Press, 2017. 481 p.

Сведения об авторе

Александрова Лада Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения факультета дистанционного обучения, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3539-8058>, e-mail: ladaleksandrova@gmail.com