

РАЗЛИЧИЯ В ДИНАМИКЕ НАПРАВЛЕННОСТИ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ НА ПРИМЕРЕ МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

DIFFERENCES IN THE MOTIVATION OF STUDENTS TRAINED ON DIFFERENT MAJORS FOR EXAMPLE, MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

УДК 37.015.31

DOI: 10.15372/PEMW20180319

Т. А. Дворецкая

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Российская Федерация,
e-mail: dvoretskaya_ta@mail.ru

Л. Р. Ахмадиева

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Российская Федерация,
e-mail: atossa@rambler.ru

Dvoretkaia, T.A.

Moscow State Linguistic University, Moscow,
the Russian Federation,
e-mail: dvoretskaya_ta@mail.ru

Akhmadieva, L.R.

Moscow State Linguistic University, Moscow,
the Russian Federation, e-mail: atossa@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной психолого-педагогической проблеме – различиям в мотивационной сфере студентов разных направлений подготовки. Под направленностями учебной мотивации авторами понимается внутренняя и внешняя мотивация по отношению к процессу обучения. В исследовании используется авторский опросник «Профиль учебной мотивации студента», в котором выделяются три внутренних мотива (познавательный, достижения, саморазвития) и три внешних мотива (самоуважение, интроецированный и экстерналистский). Также выделяется амотивация как отсутствие всякой мотивации к обучению. Помимо данного опросника используется методика выявления структуры мотивации достижения и методика, посвященная удовлетворению базовых потребностей личности. В исследовании участвовали студенты двух направлений подготовки: «Психология» и «Психолого-педагогическое образование». Участники исследования заполняли анкету 3 раза в течение полутора лет. В результате исследования были выявлены значимые различия в показателях: успех как материальный уровень жизни, успех как психическое состояние, мотивация познания, амотивация, интегральный показатель внутренней мотивации, успех-удача, успех-признание. Поскольку значимых различий между показателями удовлетворенности базовых потребностей личности выявлено не было, это позволило авторам

Abstract. The article is devoted to the actual psychological and pedagogical problem seen as differences in the motivational sphere of students in different programs of education. Speaking about the types of orientation, the authors assume the external and internal motivation in relation to the learning process. The authors use the questionnaire «Profile of students» academic motivation», which distinguishes three intrinsic motivations (cognitive, achievements, self-development) and 3 extrinsic motivations (self-esteem, introjected and external). Amotivation is defined as a lack of any motivation for learning. In addition to the questionnaire, two questionnaires are used to identify the structure of the achievement motivation and satisfying the basic needs of the individual. The students of two bachelor programs participated in the research: «Psychology» and «Psychological and Pedagogical Education». Participants of the research completed the questionnaire 3 times within 18 months. As a result of the study, significant differences in indicators were revealed: success as a material standard of living, success as a mental state, cognitive motivation, amotivation, integral indicator of internal motivation, success-luck, success-recognition. Since there were no significant differences between the satisfaction of the basic needs, it allowed the authors to assume that the impact on the motivational indicators

предположить, что влияние на мотивационные показатели оказывает не столько взаимодействие на уровне преподаватель – студент, сколько организация образовательного процесса на разных направлениях подготовки. При сравнении двух федеральных государственных стандартов по данным направлениям подготовки можно выявить различия в количестве зачетных единиц по практикам, аудиторных занятиям, видам профессиональной деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что на мотивационные показатели могут влиять такие факторы, как соотношение часов аудиторных занятий и производственной практики, количество формируемых компетенций и разноплановость видов профессиональной деятельности, которую должен освоить студент.

Ключевые слова: внешняя мотивация, внутренняя мотивация, амотивация, мотивация достижения, базовые потребности личности.

Для цитаты: Дворецкая Т. А., Ахмадиева Л. Р. Различия в динамике направленности мотивации у студентов разных направлений подготовки на примере Московского государственного лингвистического университета // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №3. С. 2104–2112.

DOI: 10.15 372/PEMW20180319

is not so much at the level of the teacher-student interaction, as at the level of organization of the entire educational process in general. Comparing the two federal state standards in these programs, it is possible to identify differences in the number of credit units for practices, classroom activities, and types of professional activity. Thus, it can be concluded that motivational indicators can be influenced by such factors as: the ratio of hours of classroom practice and industrial practice, the number of competencies formed and the diversity of types of professional activity that the student must learn.

Key words: intrinsic motivations, extrinsic motivations, amotivation, achievement motivation, basic needs.

For quote: Dvoretzkaia, T.A., Akhmadieva, L.R. [Differences in the motivation of students trained on different majors for example, Moscow State Linguistic University]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 2104–2112.

DOI: 10.15 372/PEMW20180319

Введение. Проблема учебной мотивации рассматривалась многими отечественными и зарубежными учеными (см., напр.: [1–4]). Однако чаще всего они писали об учебной мотивации в рамках школьного обучения, поскольку именно тогда учебная деятельность является основной. Студенческий период рассматривался не так подробно. Однако в наше время, когда у абитуриентов, есть возможность подать документы в пять разных вузов, на разные специальности, а Министерство образования и науки стало Министерством просвещения, как никогда остро стоит вопрос о мотивации обучающихся. Ведь если, следуя логике названия органа власти, оставить высшим образовательным учреждениям только просветительскую функцию, то поддерживать у студентов продуктивный уровень мотивации будет, по меньшей мере, сложно, если не невозможно.

Исследования учебной мотивации у студентов вузов чаще всего касаются изучения влияния учебной мотивации на эффективность обучения [5–7]. Эти результаты позволяют сделать вывод о том, что для создания условий эффективного обучения необходимо воздействовать на учебную мотивацию студента. Однако подобное воздействие может быть успешным только при условии понимания механизмов ее формирования и развития. Существует мнение, что учебный процесс является одним из главных факторов формирования и развития учебной мотивации, в то же время исследований влияния учебного процесса на изменение мотивации студентов практически нет.

В наше время существует множество направлений подготовки современных студентов. Если в СССР были четкие нормы, как и чему учить в высших учебных заведениях, программы дисциплин не отличались, то сейчас, хотя мы и имеем четкий список компетенций, которые должны сформировать у выпускника, вуз решает самостоятельно, как их формировать. Помимо этого в федеральных государственных стандартах заложена разница в продолжительности практик, количестве зачетных единиц и т.д. Исследование различий в динамике направленности мотивации студентов разных направлений подготовки помогло бы нам понять, чем отличается мотивационный профиль у студентов, обучающихся в соответствии с разными федеральными государственными образовательными стандартами и по разным учебным планам.

Постановка задачи. Проблема мотивации и учебной мотивации в частности была затронута во множестве трудов отечественных (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, А. К. Маркова, Е. П. Ильин и др.) и зарубежных (К. Роджерс, М. Чиксентмихайа, Х. Хекхаузен, Э. Дисси, Р. Райан и др.) ученых.

История изучения мотивации в отечественной психологии ведет свое начало с работ А. Ф. Лазурского, где он рассуждает о вопросах желаний и влечений. В труде «Очерк науки о характерах» автор пишет о борьбе мотивов и принятии решений, об устойчивости намерений и о способности к задержке побуждающих импульсов. Особо следует отметить его идею о том, что такое «желание»: ««Всякое желание возникает вследствие неудовлетворенной той или иной потребности, существующей у человека в данный момент» [8, с. 292].

Л. С. Выготский также затрагивает тему мотивации. Он обращает свое внимание на такой феномен, как «борьба мотивов» в ситуации сложного выбора [9]. Кроме того, он разделяет понятия «мотив» и «стимул». Описывая ситуацию, когда ребенок находится в ситуации сложного выбора и его мотивы уравнивают друг друга, автор говорит о том, что ребенок, бросая жребий, наделяет внешний стимул силой мотива, тем самым вводя внешний вспомогательный мотив. Таким образом, мы обнаруживаем, что уже у Л. С. Выготского появляются два положения, которые впоследствии находят свое продолжение в работах А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович, Н. Ф. Талызиной и др.: во-первых, любое решение может быть полимотивировано, во-вторых, он разделяет внутренний мотив и внешний вспомогательный мотив.

В психологии понятие «мотив» раскрывается по-разному: как осознанное побуждение [10]; как потребность, нашедшая свой предмет, включенный в деятельность, побуждающий и направляющий ее [11]; как сложное психическое образование, возникающее в процессе мотивации [12]; как общность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта [13]; как осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности [14]; предмет, материальный или идеальный, достижение коего выступает смыслом деятельности [15].

Анализируя данные определения, можно выделить несколько существенных моментов, которые и составляют сущность понятия мотива:

- мотив – это образ того, чего мы хотим;
- мотив побуждает субъект к определенного рода активности;
- мотив связан со смыслом деятельности.

Л. И. Божович понимает под мотивами учебной деятельности «все побудители этой деятельности» [16, с. 7] Автор подразделяет учебные мотивы на две большие направленности: связанные с самой учебной деятельностью, получением удовлетворения от приобретения новых знаний (то есть внутренние), связанные с общением и желанием ребенка занять свое место в обществе (то есть внешние). Обе эти категории мотивов необходимы для успешного осуществления любой деятельности, не только учебной. Мотивы первой категории идут от самой деятельности и помогают субъекту преодолевать трудности, возникшие при ее осуществлении. Мотивы второй категории содержат весь социальный контекст, в котором живет субъект, и могут задавать цели для реализации. На наш взгляд, обе группы учебных мотивов хорошо заметны в юношеском возрасте. С одной стороны, студенты выявляют области знания, которые им интересны и будут полезны в будущем, и получают удовольствие от приобретения новых знаний. С другой стороны, поскольку общение со сверстниками является важной составляющей жизни студента, то и вторая группа мотивов ярко выражена. Связи и соотношения между этими группами мотивов определяют особенности структуры учебной мотивации студентов [17].

Похожего подхода придерживаются П. М. Якобсон и М. В. Матюхина [18]. Они выделяют три типа мотивов:

- 1) «отрицательные» мотивы, связанные с осознанием последствий того, что обучающийся будет учиться плохо;
- 2) социальные мотивы, основанные на чувстве ответственности и долга;
- 3) положительные мотивы, связанные с самой деятельностью учения, с получением удовлетворения от приобретения новых знаний.

Подобную точку зрения относительно классификации имеют и зарубежные авторы. Так, Э. Фромм разделяет отчужденную и неотчужденную активность. Под отчужденной активностью он понимает ситуацию, когда ребенок ходит в школу не потому, что ему хочется узнать что-то новое и удовлетворить свой интерес, а из-за давления со стороны социума. В случае же неотчужденной активности ребенок ходит в школу для того, чтобы что-то узнать или развить свои навыки, и при этом чувствует себя включенным в учебный процесс [19].

Э. Дисси и Р. Райан также выделяют внутреннюю и внешнюю мотивацию. Однако если в отечественной традиции внутренняя мотивация разделяется на отдельные мотивы или группы мотивов, то у Э. Дисси и Р. Райана внутренняя мотивация – это единый конструкт, который основан на применении интересов человека и поиске задач оптимального уровня сложности [20]. Авторы выделяют три основных фактора, от которых зависит уровень внутренней мотивации: автономность, компетентность

и взаимосвязь с другими людьми. Самая важная потребность, по их мнению, – это потребность в автономии, то есть в ощущении, что человек сам руководит своей жизнью и может сам делать выбор. Потребность в компетентности заключается в стремлении субъекта достичь результата деятельности и стать эффективным. Эта потребность заставляет людей искать и выполнять задачи, которые соответствуют их способностям, но все же вызывают некоторые трудности. Третья потребность заключается во взаимосвязи с другими людьми. Она основана на установлении устраивающих индивида отношений с окружающими, чувстве принадлежности, заботы и привязанности [21; 22].

В структуре внешней мотивации Э. Дисси и Р. Райан выделяют следующие виды регуляции в зависимости от удовлетворения потребности в автономии: экстернализованная, интроецированная и идентифицированная регуляция. Если при экстернализованной регуляции человек не осознает значимость выполняемой деятельности и выполняет ее только из-за поощрений или наказаний, то при идентифицированной регуляции субъект понимает ценность целей выполняемых им действий [23; 24].

В исследованиях Т. О. Гордеевой к внутренним мотивам относятся мотивация познания, достижения и саморазвития, к внешним мотивам – самоуважения, интроецированная и экстернализованная мотивация. Также автор выделяет амотивацию как отсутствие мотивации учебной деятельности. Понятия интроецированной и экстернализованной мотивации Т. О. Гордеева заимствует из теории самодетерминации Э. Дисси и Р. Райана. Интроецированная мотивация – побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми. Экстернализованная мотивация – потребность учиться, обусловленная необходимостью следовать требованиям, диктуемым социумом. Учащийся с экстернализованной мотивацией воспринимает учебную деятельность как вынужденную [25].

Влияние разных видов мотивации на эффективность обучения делает актуальным изучение возможностей воздействия на мотивацию в учебном процессе. Цель нашего исследования – изучение изменений в мотивационной направленности студентов разных направлений подготовки в процессе обучения в университете в течение полутора лет.

Методология и методика исследования. 1. Для определения направленности мотивации был использован созданный нами опросник «Профиль учебной мотивации студента», который разработан на основе методики «Шкалы академической мотивации» Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева и Е. Н. Осина [26] и методики А. Лазаруса «Структурный профиль» [27]. С помощью опросника можно оценить внутренние, внешние мотивы учебной деятельности и амотивацию.

К внутренним мотивам учебной деятельности относятся мотивация познания, мотивация достижения и мотивация саморазвития. Мотивация познания – стремление узнать новое, понять изучаемый предмет, связанное с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания. Мотивация достижения – стремление добиваться максимально высоких результатов в учебе, испытывать удовольствие в процессе решения трудных задач. Мотивация саморазвития – стремление к развитию своих способностей, своего потенциала в рамках учебной деятельности, к достижению ощущения мастерства и компетентности.

Внешние мотивы учебной деятельности – мотивация самоуважения, интроецированная, экстернализованная мотивации, амотивация. Мотивация самоуважения – желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе. Интроецированная мотивация – побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми. Экстернализованная мотивация – потребность учиться, обусловленная необходимостью для учащегося следовать требованиям, диктуемым социумом. При наличии данного вида мотивации учащийся воспринимает учебную деятельность как вынужденную.

Амотивация – отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности.

2. Для определения мотивации достижения студентов была использована методика С. А. Пакулиной «Мотивация достижения успеха студентов в вузе» [28], в которой присутствует разделение мотивов на внешние и внутренние, то есть различают интериоризацию и экстериоризацию успеха. С одной стороны, успех рассматривается как что-то связанное с предметной сферой, с другой – он есть результат деятельности человека.

В этой методике представлены следующие виды мотивов:

1) экстериоризация успеха:

- успех-удача – везение, то есть неустойчивый, ситуативный результат деятельности;
- успех как материальный уровень жизни – ценность представляют материальные вещи, уровень благосостояния;
- успех-признание – ценность составляет одобрение авторитетными «значимыми другими»;
- успех-власть – для человека важно доминирование над другими, желание субъекта контролировать социальное окружение;

- 2) интериоризация успеха:
- успех как результат собственной деятельности – ориентация на достижение результата в деятельности;
 - успех как психическое состояние – важен положительный эмоциональный подъем, переживание чувства удовлетворенности;
 - успех как преодоление препятствий – для человека важно достигнуть новых высот путем преодоления трудностей;
 - успех-признание – рефлексивная оценка значимости не только результата, а прежде всего самой деятельности, поведения и растворения себя в профессиональном деле.

3. Для диагностики удовлетворенности базовых потребностей личности мы использовали опросник базовых потребностей в учебной деятельности Т. О. Гордеевой, теоретической основой которого является теория самодетерминации [25]. Опросник включает в себя 30 утверждений, образующих 3 шкалы:

1) шкалу потребности в автономии, измеряющую ощущение поддержки собственного выбора, самостоятельности, активности и инициативности учащихся со стороны преподавателей;

2) шкалу потребности в компетентности, измеряющую ощущение поддержки компетентности и чувства эффективности в процессе учебной деятельности учащихся со стороны преподавателей;

3) шкалу потребности в связанности, включающую в себя утверждения, отражающие оценку учащимися своих отношений с преподавателями.

4. Нами использовались методы статистической обработки результатов: проверка на нормальность распределения при помощи критерия Колмогорова-Смирнова, критерия Т-Стьюдента для независимых выборок.

В исследовании участвовало 77 человек в возрасте от 17 до 24 лет (средний возраст 18,9), из них 71 девушка и 14 юношей. Все обучаются в ФГБОУ ВО МГЛУ по направлениям подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование» (бакалавриат). Методики заполнялись участниками исследования три раза в течение полутора лет: в сентябре, июне и январе следующего года.

Результаты. Для сравнения результатов по шкалам с распределением, не отличающимся от нормального, был применен критерий Стьюдента. Значимые отличия ($p < 0,05$) между показателями обучающихся по направлениям подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование» при первом предъявлении методик представлены в таблице.

Таблица

Средние значения мотивационных показателей

Порядковый номер предъявления методик	Наименование шкал	«Психология»	«Психолого-педагогическое образование»
1-е предъявление	Успех как материальный уровень жизни	13,1	15,2
	Успех как психическое состояние	15,8	17,3
2-е предъявление	Мотивация познания	18,4	27,6
3-е предъявление	Амотивация	9,9	4,9
	Интегральный показатель внутренней мотивации	51,4	63
	Успех-удача	13	14,3
	Успех как материальный уровень жизни	14,3	16
	Успех-признание	12,5	14,7

Согласно представленным в таблице данным, у студентов психолого-педагогического направления подготовки при первом предъявлении методик выше как экстернальный – «успех как материальный уровень жизни», так и интернальный мотив – «успех как психическое состояние». Это может быть связано с тем, что обучающиеся на этом направлении подготовки четче представляют, где и как они могли бы применить знания, умения и навыки, формируемые в учебном заведении. В федеральном государственном стандарте по направлению подготовки 44.03.02. «Психолого-педагогическое образование» четко прописано, в какой области можно применить полученные знания на уровне учебного плана и рабочих программ дисциплин, как определяются конкретные умения, которыми будет обладать выпускник, и конкретные места, где их можно применить (общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение). В направлении 37.03.01. «Психология» мы такой определенности не видим: описания очень размытые и поверхностные, не уточняется, в какие организации выпускник этого направления подготовки может устроиться на работу, чтобы найти применение сформированным у него компетенциям (так, в качестве объектов профессиональной деятельности выделяют психические процессы, свойства и состояния человека, а в областях профессиональных знаний перечисляется 9 позиций совершенно разных направленностей: от образования до юриспруденции или обороны страны). Вероятно, именно из-за этих различий студенты направления «Психолого-педагогическое образование» уже знают, на что им стоит рассчитывать в плане материальных возможностей после окончания вуза. Уверенность в источнике своего материального благополучия позволяет им оценивать достижение успеха через достижение определенного уровня материального благосостояния. Будущие психологи, не представляя конкретного места для своей будущей работы, могут испытывать затруднения в прогнозах относительно собственного материального благополучия. Сомневаясь, в возможности достижения благополучия, они могут избегать обращения к материальной стороне жизни как признаку успеха.

Для будущих педагогов-психологов успех в большей степени, чем для будущих психологов, связан с эмоциональным подъемом, с переживанием чувства удовлетворенности. Возможно, это связано с видом профессиональной деятельности психологов (научно-исследовательская). Ориентация на научно-исследовательскую деятельность, усиливает рациональную сторону индивида. Многие считают, что при этом виде деятельности эмоции необходимо подавлять или, по крайней мере, не позволять им значимо влиять как минимум на интеллектуальную деятельность. Следовательно, будущий исследователь может считать, что для успеха эмоциональный подъем не так уж и важен.

При втором предъявлении методики мы выявили значимые различия между студентами направлений подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование» по показателю познавательной мотивации. У студентов психолого-педагогического направления мотивация познания оказалась значимо выше, чем у студентов психологического направления ($p < 0,05$). Вероятно, это связано с тем, что у студентов психолого-педагогического направления в большей степени присутствуют разные виды практик. Согласно теории контекстного обучения А. А. Вербицкого для того, чтобы сформировать у студента важные профессиональные умения и качества, необходимо преодолеть противоречие, которое складывается в процессе обучения. Основная задача вуза – подготовить специалиста, который смог бы выполнять поставленные перед ним трудовые задачи, однако же формировать их приходится в условиях, совершенно отличных от трудовых, а именно: в условиях учебной деятельности в вузе. Для того чтобы преодолеть это препятствие, необходимо осуществлять постепенный переход от семиотических учебных моделей (направленных на переработку знаковой информации) к социальным (включение студента в реальную профессиональную среду и трудовой коллектив) [29]. Соответственно, наличие у студентов большего количества часов практики могло повлиять на выраженность мотива познания. В течение производственной практики студентам показывают, каким образом получаемые ими знания могут использоваться здесь и сейчас в работе с реальными людьми. В результате после возвращения с практики, у них возрастает желание получить как можно больше новой информации и сформировать как можно больше полезных в реальной трудовой ситуации навыков.

При предъявлении опросников в третий раз были выявлены различия в уровне амотивации, интегрального показателя внутренней мотивации, а также в уровне экстернальных мотивов достижения «успех-удача», «успех как материальный уровень жизни», «успех-признание», то есть у студентов психолого-педагогического образования в меньшей степени присутствует проблема отсутствия цели в обучении, и внутренняя мотивация при этом гораздо выше, чем у студентов психологического направления, что в свою очередь означает, что эти студенты лучше знают, ради чего учатся, однако, как мы видим, учатся они не только для того, чтобы получать новые знания и развиваться. Для студентов является важным и получение материальных благ и признания со стороны значимого окружения. Кроме того, спустя полтора года обучения для обучающихся становится важной удача, а не достижения, требующие усилий. Вероятнее всего, эти различия связаны с тем, что у студентов психологического направления

подготовки деятельность будет связана больше с научными разработками уже на уровне бакалавриата, тогда как у психолого-педагогического образования деятельность изначально связана с работой с другими людьми на практике в организациях. Когда студент поступает на направление психологии, он, скорее всего, ожидает получить образование практического психолога, чтобы знать, как работать с людьми и как разрешать те или иные проблемы клиента. Здесь же его ожидания не совпадают с реальностью, поскольку обучение в большем мере строится на научных принципах. Студентов обучают, как правильно планировать и проводить исследования, создавать методики, осуществлять статистическую обработку данных и делать обоснованные выводы. Вероятно, для первой ступени высшего образования это несвоевременно, и большинство ждет от психологического знания не этого.

В сфере психолого-педагогического образования ситуация благополучная. Студентов этого направления подготовки изначально ориентируют на практическую работу с людьми, что хорошо прослеживается на уровне как федерального государственного стандарта, так и учебного плана и учебных дисциплин. Однако со временем у студентов этого направления подготовки повышаются экстернальные мотивы достижения, что, возможно, связано с получением обучающимися практических навыков, которые можно применить на практике. Студенты хотят поскорее оказаться в реальной трудовой ситуации для того, чтобы получить признание от значимых близких и перестать финансово от них зависеть.

Интересным кажется и тот факт, что значимых различий по шкалам базовых потребностей личности и направления подготовки «Психология», и «Психолого-педагогическое направление» не было. Удовлетворение этих потребностей зависит в большей мере от организации процесса обучения преподавателями [30]. Отсутствие различий по данным показателям, но наличие различий по мотивационным показателям дает возможность предположить, что влияние на мотивацию в большей мере оказывает организация процесса обучения на уровне учебных планов, а именно: затрачиваемое количество часов на производственную практику и на лекции, формируемых компетенций, разноплановость этих компетенций и т. д.

Выводы. Подводя итоги проведенного исследования, можно выделить следующее: у студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование», есть различия в мотивационных показателях. Поскольку в показателях удовлетворенности базовых потребностей личности (автономность, компетентность, связь с другими людьми) различий между этими двумя направлениями не выявлено, это дает нам возможность предположить, что причина – не в уровне взаимодействия между студентом и преподавателем, а в уровне организации учебного процесса в вузе. Это значит, что на мотивационные показатели могут влиять такие факторы, как соотношение часов аудиторных занятий и производственной практики, количество формируемых компетенций и разноплановость видов профессиональной деятельности, которую должен освоить студент.

Результаты исследования позволяют углубить знания об изменениях учебной мотивации в процессе обучения в вузе. В последующих исследованиях было бы актуальным рассмотреть различия между мотивационными показателями студентов бакалавриата и магистратуры и сравнить нормативные акты, в соответствии с которыми организуется образовательный процесс. Это даст нам возможность выявить плюсы и минусы организации обучения и на основании этого корректировать сам процесс или разработать мероприятия, способствующие поддержанию оптимальной для эффективного обучения мотивации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев А. Н. Психологическое исследование детских интересов во Дворце пионеров и октябрят // Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2009. С. 46–102.
2. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
3. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 144 с.
4. Березнева Е. Ю., Крысова Т. И. Учебная мотивация современного школьника и процесс ее развития // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. №6–2. С. 335–338.
5. Семенова Т. В. Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов: роль учебной активности // Высшее образование в России. 2016. №7. С. 25–37.
6. Логинов О. Н., Мусафирова Е. Н. Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов вуза // Труды международного симпозиума надежность и качество. 2010. Т. 1. С. 165–168.
7. Новикова Н. Ю. Изучение влияния учебной мотивации на успеваемость по геометрии у девятиклассников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2011. №4. С. 59–61.
8. Лазурский А. Ф. Очерк науки о характерах. М.: Наука, 1995. 271 с.
9. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2016. 359 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2015. 705 с.

11. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
12. Узнадзе Д.Н. Общая психология. М.: Смысл, 2004. 413 с.
13. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. 1986. №6. С. 14–22.
14. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1998. 431 с.
15. Словарь практического психолога / под ред. А.Ю. Головина. Минск: Хорвест, 1998. 800 с.
16. Изучение мотивации поведения детей и подростков: сборник статей / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной. М.: Педагогика, 1972. 352 с.
17. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности. М.: Академия, 2014. 393 с.
18. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. 317 с.
19. Фромм Э. Душа человека. М.: Республика, 1992. 430 с.
20. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985. 372 p.
21. Deci E.L., Ryan R.M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains // Canadian Psychology, 2008a. Vol. 49. P. 14–23.
22. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions // Contemporary Educational Psychology, 2000a. Vol. 25. P. 54–67.
23. Deci E.L., Ryan R.M. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // American Psychologist, 2000b. Vol. 55, no. 1. P. 68–78.
24. Deci E.L., Nezlek J., Sheinman L. Characteristic of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee // Journal of Personality and Social Psychology. 1981. no. 40. P. 1–10.
25. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2015. 334 с.
26. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35, №4. С. 96–107.
27. Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия. СПб.: Речь, 2001. 256 с.
28. Пакулина С.А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 88. С. 23–32.
29. Вербицкий А.А. Игровые формы контекстного обучения. М.: Знание, 1983. 86 с.
30. 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.

REFERENCES

1. Leontev A.N. [Psychological research of children's interests in the Palace of Pioneers and Little Octobrists]. Psychological bases of development of the child and training. Moscow, Smysl Publ., 2009, pp. 46–102.
2. Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. [Formation of learning motivation]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1990, 192 p.
3. Matiukhina M.V. [Learning motivation of junior schoolchildren]. Moscow, Pedagogika Publ., 1990, 144 p.
4. Berezneva E.Iu., Krysova T.I. [Educational motivation of the modern schoolchild and the process of its development]. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnyh i fundamentalnyh issledovaniy = International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2015, no. 6–2, pp. 335–338. (In Russian)
5. Semenova T.V. [Influence of educational motivation on the progress of students: the role of learning activity]. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*, 2016, no. 7, pp. 25–37. (In Russian)
6. Loginov O.N., Musafirova E.N. [The influence of educational motivation on the academic progress of university students]. Proceedings of international symposium of reliability and quality, 2010, vol. 1, pp. 165–168.
7. Novikova N.Iu. [The study of the influence of educational motivation on the success of the geometry in the ninth-graders]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological sciences*, 2011, no. 4, pp. 59–61. (In Russian)
8. Lazurskiy A.F. [The Essay on the science of characters]. Moscow, Nauka Publ., 271 p.
9. Vygotskiy L.S. [History of development of higher mental functions]. Moscow, Yurait Publ., 2016, 359 p.
10. Rubinshtein S.L. [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2015, 705 p.
11. Leontiev A.N. [Activity, consciousness, personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1975, 304 p.
12. Uzmadze D.N. [General psychology]. Moscow, Smysl Publ., 2004, 413 p.
13. Slobodchikov V.I. [Psychological problems of the formation of the inner world of man]. *Voprosy psikhologii = Problems of Psychology*, 1986, no. 6, pp. 14–22. (In Russian)
14. Petrovskiy A.V., Yaroshevskiy M.G. [Brief psychological dictionary]. Moscow, Politizdat Publ., 1998, 431 p.
15. Golovin A.Iu. [Dictionary of practical psychologist]. Minsk, Horvest Publ., 1998, 800 p.
16. Bozhovich L.I., Blagonadzhinoy L.V. [Collection: The study of the motivation of behavior of children and adolescents]. Moscow, Pedagogika Publ., 1972, pp. 7–44.

17. **Smirnov S.D.** [Pedagogics and psychology of higher education. From activity to personality]. Moscow, Akademiya Publ., 2014, 393 p.
18. **Iakobson P.M.** [Psychological problems of motivation of human behavior]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1969, 317 p.
19. **Fromm E.** [The heart of man]. Moscow, Respublika Publ., 1992, 430 p.
20. **Deci E.L., Ryan R.M.** Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. N. Y.: Plenum Publ., 1985, 372 p.
21. **Deci E.L., Ryan R.M.** Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 2008a, vol. 49, pp. 14–23.
22. **Deci E.L., Ryan R.M.** Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2000a, vol. 25, pp. 54–67.
23. **Deci E.L., Ryan R.M.** Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 2000b, vol. 55, no. 1, pp. 68–78.
24. **Deci E.L., Nezlek J., Sheinman L.** Characteristic of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1981, no. 40, pp. 1–10.
25. **Gordeeva T.O.** [Psychology of achievement motivation]. Moscow, Smysl Publ., 2015.
26. **Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N.** [Questionnaire of academic motivation scale]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 2016, vol. 37, no 2, pp. 57–68. (In Russian)
27. **Lazarus A.** [Short-term multimodal psychotherapy]. St. Petersburg, Rech Publ, 2001.
28. **Pakulina S.A.** [Psychological diagnostics of motivation to achieve students' success in higher education]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = Bulletin of Herzen Russian State Pedagogical University*, 2008, no. 88, pp. 23–32. (In Russian)
29. **Verbitskiy A.A.** [Game forms of contextual learning]. Moscow, Znanie Publ., 1983. 86 p.
30. **Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N.** [Intrinsic and extrinsic academic motivation of students: its sources and influence on psychological well-being]. *Voprosy filosofii = Problems of psychology*, 2013, no. 1, pp. 35–45. (In Russian)

Информация об авторах

Дворецкая Татьяна Алексеевна – аспирант кафедр – ры психологии и педагогической антропологии, Московский государственный лингвистический университет (119034, г. Москва, Остоженка 38, стр. 1, e-mail: dvoretskaya_ta@mail.ru)

Ахмадиева Лия Рустэмовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии, Московский государственный лингвистический университет (119034, г. Москва, Остоженка 38, стр. 1, e-mail: atossa@rambler.ru)

Принята редакцией: 14.07.2018

Information about the authors

Tatiana A. Dvoretzkaia – PhD-student at the Chair of Psychology and Pedagogical Anthropology. Moscow State Linguistic University (38 Ostozhenka str., Appt. 1, 119034 Moscow, e-mail: dvo-retskaya_ta@mail.ru)

Liya R. Akhmadieva – Candidate of Psychology, Associate Professor at the Chair of Psychology and Pedagogical Anthropology, Moscow State Linguistic University (38 Ostozhenka str., Appt. 1, 119034 Moscow, e-mail: atossa@rambler.ru)

Received July 14, 2018