

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра
«Педагогика и психология»

Направление подготовки

44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа

Педагогика и психология воспитания

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему

«Развитие познавательной мотивации студентов педагогического вуза»

Студент

Широков Даниил

Валерьевич

(подпись, дата)

(фио полностью)

Руководитель

к.п.н., доцент

(подпись, дата)

Питанова М.Е.

(фамилия, инициалы)

Нормоконтролёр

к.п.н., доцент

(подпись, дата)

Груздова О.Г.

(фамилия, инициалы)

Рецензент

кандидат педагогических наук, старший
методист ГБУ ПО «Центр психолого-
педагогической, медицинской и
социальной помощи» Пензенской
области

(подпись, дата)

Кутеева Н.Г.

(фамилия, инициалы)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ № _____)

Заведующий выпускающей кафедрой

(подпись, дата)

Лыгина М.А.

(фамилия, инициалы)

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ № _____)

Секретарь ГЭК

(подпись, дата)

Назарова О.М.

(фамилия, инициалы)

Пенза, 2024 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1 Теоретические основы изучения проблемы мотивации студентов к обучению	11
1.1 Проблема развития познавательной мотивации студентов	11
1.2 Мотивация в рамках теории самодетерминации Р. Райана и Э. Деси	18
1.3 Продуктивные профили мотивации студентов в педагогическом вузе	24
Глава 2 Исследование познавательной мотивации студентов педагогического вуза	36
2.1 Процедура и методы исследования	36
2.2 Анализ и интерпретация результатов констатирующего эксперимента	44
2.3 Анализ и интерпретация результатов формирующего эксперимента	
2.4 Пути повышения познавательной мотивации студентов	69
Заключение	78
Список использованных источников	82
Приложения	88

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Важным приоритетом в Национальном проекте «Образование» (утвержден Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 3 сентября 2018 г. № 10) названо внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников. Преподаватели вузов должны ориентироваться не только на передачу определенного объема знаний будущим специалистам, но и развивать субъектность в учащемся, создавая условия для развития учебной самостоятельности, когнитивных и творческих способностей. В документе «Об образовании в Российской Федерации», под обучением понимается целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни. Поэтому, ключевым элементом образовательного процесса является стимулирование учебной мотивации студентов. Особенно важным этот аспект становится при обучении будущих педагогов. Только увлеченный учитель, стремящийся к постоянному саморазвитию и познанию, способен заинтересовать ученика, развить его познавательную мотивацию.

В последние годы современные психологи все чаще обращают внимание на необходимость улучшения качества подготовки будущих специалистов в системе образования. Одной из основных причин, выделяемых исследователями, является проблема мотивации студентов педагогических вузов. Именно уровень мотивации учения влияет на успешное усвоение

учебного материала, удовлетворенность учебным процессом, способность работать в коллективе и, как следствие, на общее качество подготовки будущих специалистов.

Степень научной разработанности проблемы. В отечественной психологии проблемы учения разрабатываются на базе культурно-исторической теории Л.С. Выготского, принципа единства психики и деятельности, представленного в работах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, в рамках теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, в тесной связи с теорией поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной.

В научной литературе последних десятилетий широко обсуждается многогранная проблема формирования мотивации учения. Исследования сосредоточены на разработке условий и ситуаций для стимулирования активности, учете прошлого опыта, анализе внутренних и внешних факторов, влияющих на мотивацию. Труды А.К. Марковой посвящены формированию мотивации учения школьников, В.Г. Леонтьев заостряет внимание на формировании потребностей, А.А. Вербицкий и Н.А. Бакшаева – на проблеме формирования учебной мотивации в контекстном обучении. В работах Р.И. Цветковой и Г.И. Щукиной рассматриваются общие вопросы формирования мотивации студентов.

Рассмотрению особенностей учебной мотивации студентов на различных ступенях образования посвящены труды А.В. Усовой, И.А. Игнатковой, Е.Л. Афанасенковой, Н.М. Сараевой и др. В исследованиях И.В. Арендачук, Ю.Н. Слепко, Н.Е. Горской установлена связь учебной мотивации с академической успешностью. В работах А.В. Батаршева, Е.Г. Изотовой, Е.В. Карповой, В.Г. Каташева, Н.А. Канаевой учебная мотивация связывается с учебно-профессиональной деятельностью. Г.А. Думенко, А.Н. Бражникова, Н.М. Сараева устанавливают тесные взаимосвязи учебной и познавательной мотивации с профессиональной идентичностью, нравственностью и субъектностью обучающихся.

Таким образом, возникает противоречие между осознанием важности и необходимости организации психолого-педагогических условий по формированию познавательной мотивации в образовательной организации высшей школы и недостаточностью методической обеспеченности психолого-педагогического сопровождения студенчества в плане создания условий для формирования устойчивой познавательной мотивации.

Обозначенное противоречие определяет проблему исследования – спроектировать условия в педагогическом вузе для осуществления психолого-педагогического сопровождения в целях формирования устойчивой познавательной мотивации будущих учителей.

Цель – построение режима психолого-педагогического сопровождения для формирования устойчивой познавательной мотивации будущих учителей.

Объектом изучения нашей работы являются социально-психологические условия формирования учебной мотивации студентов педагогического вуза.

Предмет изучения – особенности организации сопровождения, позволяющие формировать познавательную мотивацию в первый год обучения в вузе.

Нами была выдвинута **гипотеза** о том, что при создании психолого-педагогических условий развития познавательной мотивации, а именно: организации прохождения учебной практики (адаптационной) в сочетании с организацией деловой игры в студенческих группах кураторами по разработанным нами рекомендациям, а также после проведенного адаптационного тренинга, отмечается положительная динамика в развитии познавательной мотивации уже ко второму году обучения.

Задачи исследования:

- 1) анализ теоретического материала, касающегося вопросов мотивации студентов к обучению;
- 2) изучение проблемы развития мотивации в рамках теории самодетерминации Р. Райана и Э. Деси;

3) изучение и анализ материалов, касающиеся продуктивных профилей мотивации студентов в педагогическом вузе;

4) разработка и проведение констатирующего и формирующего экспериментов, позволяющих оценить уровень сформированности мотивов учебной мотивации, сформировать мотивационные профили студентов разных курсов;

5) разработка социально-психологических условий сопровождения студентов первого курса педагогического вуза для формирования устойчивой познавательной мотивации.

Методологической основой исследования являются положения о содержании факторов мотивации, сущности и структуре мотивации (А. Маслоу, Д. МакКлелланд, Х. Хекхаузер, В.Г. Асеев, Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, П.Е. Ильин, Л.Ю. Лебедин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.Д. Столяренко, А.В. Филиппов, В.Д. Шадриков, П.М. Яковсон); представления о мотивации учебной деятельности студентов вузов (Р. Райан, Э. Деси, С.В. Бобровицкая, Ю.П. Вавилов, Е.Ю. Пятаева, Ф.М. Рахматуллина, А.А. Реан, О.Н. Родина, П.Н. Прудков, В.А. Якунин и др.).

Теоретическая основа исследования. Мы опирались на труды ведущих специалистов, разрабатывающих:

- основные положения теории деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и системного подхода в психологии (В.А. Барабанщиков, Б.Ф. Ломов и др.);

- теоретические положения изучения профессиональной деятельности (Е.М. Иванова, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Ю.К. Стрелков и др.);

- концепции мотивации (Р. Райан, Э. Деси, В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, Е.П.Ильин, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин, П.М. Яковсон и др.).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы исследования нами использовались следующие **методы**:

– теоретические, включающие анализ полученных данных, сбор и обработку психологической и психолого-педагогической литературы по вопросам формирования познавательной мотивации студентов и организации психолого-педагогического сопровождения в условиях педагогического вуза;

– эмпирические, которые предполагают использование эмпирических методик, а именно:

«Шкала академической мотивации» (ШАМ) (разработана Гордеевой Т.О., Сычевым О.А. и Осиным Е.Н., 2014);

«Методика диагностики учебной мотивации студентов» (Реан А.А., Якунин В.А., в модификации Бадмаевой Н.Ц., 2004).

3. Метод математической обработки данных – критерий Пирсона (хи-квадрат).

Комбинация и сочетание данных методов соответствуют целям и задачам, объекту и предмету исследования данной магистерской диссертации.

Исследование проводилось в 4 этапа.

1 этап – подготовительный. Теоретический анализ психологической и психолого-педагогической литературы по изучению академической мотивации в студенчестве, изучение психолого-педагогических условий формирования познавательной мотивации в образовательном учреждении, выдвижение гипотезы, формирование замысла исследования, определение критериев и показателей познавательной мотивации, определение методик исследования.

2 этап – констатирующий эксперимент. Сбор диагностической информации и интерпретация полученных результатов, сопоставительный анализ с применением методов математической статистики.

3 этап – формирующий эксперимент. Разработка и апробация программы психолого-педагогического сопровождения, направленной на развитие познавательной мотивации студентов, сбор диагностической информации до и после формирующего воздействия.

4 этап – аналитический. Математико-статистическая обработка полученного массива данных с использованием метода математической

статистики – критерия Пирсона (хи-квадрат). Обобщение и интерпретация полученных результатов, формулировка выводов.

Эмпирическая база исследования. Исследование проводилось в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования Пензенском государственном университете, в педагогическом институте им. В.Г. Белинского. Общее количество испытуемых, принявших участие в эксперименте – 178 человек. Студенты 1 курса – 101 человек (группы 22ИПА1-2; 22ИПС1; 22ИПО1; 22ИПИ1). Студенты выпускного (4 или 5) курса – 77 человек (группы 20ИПА1-2; 19ИПС1; 19ИПО1).

Надежность полученных результатов обусловлена теоретической обоснованностью проблемы, соответствием применяемых методов целям и задачам, логикой исследования.

Научная новизна исследования заключается:

- в постановке проблемы организации сопровождения для специального формирования познавательной мотивации студентов педагогического вуза;
- в увеличении спектра имеющихся знаний об особенностях психолого-педагогического сопровождения студентов в общеобразовательном учреждении с перспективой формирования продуктивного мотивационного профиля.

Теоретическая значимость исследования:

- результаты исследования способствуют расширению понимания особенностей формирования учебной мотивации у студентов педагогического вуза;
- совершенствование системы психолого-педагогического сопровождения позволит повысить эффективность решения образовательных задач.

Практическая значимость исследования данной работы заключается в получении в ходе нашего исследования результатов, которые могут быть использованы в практике организации воспитательной и образовательной

работы со студентами первых/вторых курсов с целью создания благоприятной для развития познавательной мотивации образовательной среды.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Организация учебной и социальной работы на историко-филологическом факультете эффективны в плане развития учебной мотивации.
2. Организационный режим проведения учебной практики (адаптационной), работа куратора в формате деловой игры для становления форм ученического самоуправления, адаптационный тренинг – это социально-психологические условия, способствующие развитию познавательной мотивации.
3. В условиях специально организованных социально-психологических условий формирования познавательной мотивации возможен вариант раннего формирования продуктивного мотивационного профиля будущего учителя, а именно: сформированные учебно-познавательные, профессиональные и мотивы саморазвития в сочетании с изначально высоким уровнем коммуникативных и социальных мотивов.

Апробация и внедрение результатов исследования. Теоретические положения и результаты исследования были представлены в выступлении на XXXIII университетской НПК обучающихся и научно-педагогических работников «Актуальные проблемы науки и образования» 18 апреля 2023 г. в ФГБОУ ВО ПГУ на секции, организованной кафедрой «Педагогика и психология».

Материалы исследования опубликованы:

1. Широков, Д.В. Учебная мотивация студентов педагогического вуза / Д.В. Широков, М.Е. Питанова // Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность: сборник статей X Всероссийской научно-практической конференции / ПГУ, ВГПУ [и др.]; под ред. Гагаева П.А. – Пенза: Пензен. гос. аграр. ун-т, 2024. – С.167-172.
2. Широков, Д.В. Формирование учебной мотивации в режиме практик / Д.В.Широков, М. Е. Питанова // Молодёжь. Образование. Наука:

научный журнал. – Пенза: Филиал ВА МТО, Пенз. арт. инж. ин-т. – №1(19). – 2024. – С.146-153.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, содержит приложение. Основной объём работы составляет 95 страниц.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ

1.1 Проблема развития познавательной мотивации студентов

Разнообразие подходов к осмыслению сущности мотивации, ее природы, структуры, а также методов ее исследования в значительной мере обусловлено сложностью и многоаспектностью данной проблемы. Артур Шопенгауэр интерпретировал мотивацию как внутреннюю силу, которая мотивирует индивида, и каждый человек, стремясь к исполнению определенного действия, воспринимает мотивы как свою внутреннюю волю, проявляющуюся через видимые движения и поступки. В дальнейшем этот концепт успешно нашел применение в психологии для объяснения мотивации поведения животных и людей [16, с. 30].

К. Мадсен и Ж. Годфруа считают, что мотивация представляет собой совокупность различных факторов, которые направляют и поддерживают поведение. К.К. Платонов подчеркивает, что мотивация структурно представляет собой совокупность мотивов. М.Ш. Магомед-Эминов уделяет внимание, прежде всего, функциональной составляющей, определяя мотивацию как процесс психической регуляции конкретной деятельности. И.А. Джидарьян концентрируется на деятельной составляющей мотивации, описывая процесс действия мотива как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности. В.К. Вилюнас обобщает и оценивает мотивацию как совокупную систему процессов, отвечающих за побуждение и деятельность [16, с. 43].

Существуют два подхода к определению мотивации. Первый рассматривает мотивацию со структурной точки зрения. Второй – как динамичное образование, как процесс.

В обоих случаях мотивация выступает вторичным явлением по отношению к мотиву. В частности, в рамках второго подхода мотивация

выступает механизмом для реализации уже существующих мотивов. Процесс мотивации начинается с актуализации мотива. Согласно данной концепции, мотив рассматривается как объект удовлетворения потребности, представляющийся человеку готовым к использованию. Для активации мотива не требуется его формирование, а лишь необходимо вызвать его осознанное восприятие со стороны человека [16, с. 47].

В работах В.Г. Леонтьева выделяются два основных типа мотивации: первичная, связанная с удовлетворением потребностей, инстинктами и влечениями, и вторичная, связанная с конкретными мотивами. По мнению Леонтьева, мотив и мотивация тесно связаны: мотив, как форма мотивации, возникает на уровне личности и определяет индивидуальное обоснование принятия решения действовать в определенном направлении для достижения конкретных целей, и в этом можно с ним согласиться [22].

Каждый раз, когда нужно объяснить поступки человека, возникает вопрос о его мотивации. Внутренние или внешние причины, или их сочетание, могут объяснить любую форму поведения. В первом случае объяснение исходит из психологических характеристик личности, во втором – из внешних условий деятельности. Мотивы, потребности, цели, намерения, желания и интересы относятся к первому случаю, а стимулы, исходящие из ситуации, – ко второму. Все психологические факторы, определяющие поведение человека, могут быть названы личностными диспозициями. Таким образом, внутреннее определение поведения можно назвать диспозиционной мотивацией, а внешнее – ситуационной мотивацией [28].

Оба вида мотивации взаимосвязаны. В определенной ситуации диспозиции могут проявиться, а активация определенных диспозиций – мотивов, потребностей – может изменить способ восприятия человеком ситуации. В этом случае его внимание становится сосредоточенным, и он анализирует ситуацию исходя из своих текущих интересов и потребностей. Поэтому любое человеческое действие представляется как результат действия как внутренних, так и внешних факторов.

Не существует единства в понимании сути мотивации, роли мотивации в регуляции поведения и взаимосвязи между мотивацией и мотивом.

В современной психологии понятие «мотивация» используется в двояком смысле. В общем понимании, мотивация означает все психологические аспекты, которые влияют на поведение человека в целом. В узком смысле, согласно П.М. Якобсону, мотивация определяет конкретные формы поведения человека [16]. Эту же точку зрения разделял и С.Л. Рубинштейн, который определял мотивацию как систему разнообразных факторов, влияющих на деятельность человека и его поведение. Общественная природа мотивации человеческой деятельности связана с оценкой, которую оказывают общественные нормы и оценка со стороны окружающих.

По мнению А.Г. Маклакова, мотивация представляет собой совокупность стойких мотивов, которые имеют определенную иерархию и отражают направленность личности. Исследования В.Г. Асеева, Дж. Аткинсона, Л.И. Божович, Б.И. Додонова, А. Маслоу, Е.И. Савонько, согласно А.Г. Маклакову, являются продуктивными в анализе мотивации. Авторы представляют мотивацию в виде сложной системы с иерархическими структурами. Структура представляется им в виде постоянного целостного образования элементов и их взаимосвязей [19]. Необходимо также отметить, что структура мотивационного поля не остаётся постоянной, а представляет собой динамическую систему, которая развивается и изменяется в процессе жизнедеятельности субъекта.

В.Г. Асеев выявил в структуре мотивации следующие нюансы:

- а) единство процессуальных и дискретных характеристик;
- б) двухмодальное, т. е. положительное и отрицательное основания ее составляющих.

Б.И. Додоновым выделены четыре структурных компонента в мотивации:

1. Удовольствие от самой деятельности. «Гедонистическая» составляющая мотивации.

Следующие три компонента – целевые.

2. Значимость для личности непосредственного ее результата.

3. «Мотивирующая» сила вознаграждения за деятельность.

4. Принуждающее давление на личность.

Первые два компонента определяют ориентацию и направленность на деятельность, на ее процесс и результат. Третий и четвертый – отражают внешние факторы воздействия по отношению к деятельности. Два последних компонента – награда и избегание наказания – важная составляющая мотивации достижения по мнению Дж. Аткинсона [25].

Мотивация как психическое явление рассматривается современными психологами как комплексная структура, включающая разные виды мотивации с соответствующими функциями. Большинство исследователей поддерживают позицию о динамичном и развивающемся характере мотивации, который изменяется в ходе жизнедеятельности человека.

Схожие по звучанию понятия «мотивация учения», «учебная мотивация» и «познавательная мотивация» могут вызвать затруднения при определении феномена и разработке способов изменения мотивационной сферы обучающихся, поскольку осложнен выбор соответствующих методов развития [23].

Определяя «мотивацию учения», А.К. Маркова указывает на «постоянно изменяющуюся у каждого конкретного ребенка, а иногда и противоречивую структуру, состоящую из разных побуждений, где место ведущего, доминирующего мотива занимает то одно, то другое побуждение в зависимости от условий обучения, обстоятельств общения с окружающими и другое» [26, с. 105]. Мотивация учения – это желание учащегося быть активным и эффективным в учебно-познавательной деятельности.

И.С. Сергеев под «учебной мотивацией» понимает устойчивую систему стремлений и мотивов, благодаря которой организуется познавательная деятельность учащегося [33]. По мнению автора, именно учебная мотивация определяет степень активности конкретного учащегося.

Т.О. Гордеева обращает внимание на то, что мотивация служит тем важным внутренним фактором, который предопределяет успешность учебной деятельности [8].

И.А. Зимняя видит в учебной мотивации «частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность» [17, с. 221]. Автор придерживается позиции большинства исследователей в вопросе структуры учебной мотивации, рассматривая ее как систему мотивов, включающую познавательные нужды, цели, интересы, стремления и идеалы. Эта система с одной стороны – стимул учебной деятельности, с другой стороны – может быть устойчивой, так и динамичной. Обуславливают стойкость учебной мотивации внутренние мотивы, а социальные – динамику побуждений [27, с. 14].

Самая распространенная классификация учебных мотивов разработана А.К. Марковой и М.А. Степановой, Л.И. Божович и П.М. Якобсоном. Ими выделены социальные мотивы учения и познавательные мотивы. Социальные мотивы связаны с осознанием необходимости учебной деятельности для будущего. В социальных мотивах учебный процесс воспринимается как среда для общения и получения одобрения от людей. Познавательные мотивы ведут к личностному развитию в процессе обучения, ориентированы на усвоение нового материала [1, с. 97]. По мнению С.В. Сарычева и И.Н. Логвинова, именно познавательная мотивация провоцирует субъекта на активный интеллектуальный вклад, сопровождающийся эмоциональным подъемом и волевыми усилиями [32].

Итак, можно сделать вывод, что познавательная мотивация требует высокого уровня развития как внутренних, так и внешних стимулов личности, связанных с осознанием себя в качестве активного участника процесса познания, имеющего целью самостоятельное усвоение новых знаний. Мотивация к обучению представляет собой внутренние стимулы учащегося, подталкивающие его к учебной деятельности, в то время как учебная мотивация служит основой для инициирования и поддержания учебного процесса.

А.К. Маркова в познавательной мотивации выделяет три уровня:

- 1) мотивы, направленные на стремление к приобретению обучающимися большого объема новых знаний;
- 2) мотивы, связанные с желанием познать различные методы и способы понимания окружающего мира;
- 3) мотивы самообразования, основанные на стремлении обучающихся улучшить эффективность процесса самостоятельного усвоения знаний [26].

Эти три уровня являются основой возникновения мотивов достижения. Это мотивы, выражающие стремление к достижению результата в собственном развитии. Они очень важны в ситуациях преодоления трудностей обучения. Мотивы достижения связаны с развитием инициативы в познавательной сфере и ориентированы на стремление к профессиональной компетентности.

В.В. Давыдов, И.И. Ильясков, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин – классифицируют познавательные мотивы на внутренние и внешние, исходя из отношения личности обучающегося к процессу усвоения знаний [21]. Однако процесс развития мотивационной сферы тесно связан с активностью и направленностью конкретного обучающегося, оцениваемой через функции побудительности, регуляции и смыслообразования [24].

В исследованиях Г.И. Щукиной можно выделить две категории познавательных мотивов: мотивы, осознаваемые сознанием, и неосознаваемые мотивы. По мнению ученой, осознаваемые мотивы играют ключевую роль в направленном на конечную цель образовательном процессе [14]. Мотивы, которые неосознанно определяются внутренними установками и потребностями учащихся, не всегда могут быть выражены или осознаны ими самими. Следовательно, специалисты в области образования должны быть готовы работать как с осознаваемыми, так и с неосознаваемыми мотивами.

В.Г. Асеевым анализируются два подхода к развитию познавательной мотивации учащихся. Первый подход основан на позиции сверху вниз, где учащимся предъявляются четкие цели, идеалы и нормы поведения, которые нужно усвоить. Вторым подходом – снизу вверх – акцентируется внимание на

стимулировании активности учащегося через воспитание и организацию различных видов деятельности. Оба подхода рекомендуется осуществлять в системе, опираясь на подкрепления многократных повторений [2, с. 64].

После изучения различных типов мотивации можно заключить, что группы мотивов, выделенные различными авторами, обладают общими чертами. Особое же внимание уделяется субъективному отношению личности к учебной деятельности.

Необходимо исследовать возрастные и психологические особенности мотивации студентов. Согласно традиционной точке зрения, мотивационная сфера меняется из-за появления новых психологических состояний. Многие теории личности утверждают, что каждый возрастной период приводит к качественным изменениям в психических системах, в том числе в области мотивации. Условия обучения способствуют появлению новых методов развития познавательной мотивации, которые становятся более сложными и осознанными благодаря изменениям в социальной среде, расширению контактов с педагогическими работниками и увеличению уровня самостоятельности в учебном процессе.

Для развития учебных мотивов, связанных с внутренним содержанием обучения, необходимо активное участие в процессе обучения. Поэтому важную роль играют вовлечение студентов и обратная связь для эффективного развития их познавательной мотивации. Оценка знаний и обратная связь в балльно-рейтинговой системе являются важными компонентами в этом процессе. В студенческом возрасте познавательная мотивация тесно связана с социальными мотивами, поэтому взаимодействие между студентами и преподавателями должно быть гармоничным и объективным [16].

Итак, можно заключить, что для повышения эффективности развития познавательной мотивации важно учитывать не только возрастные и психические особенности, но также создавать обучающую среду, охватывающую социальные и познавательные аспекты, акцентируя внимание как на процессе, так и на результате учебной деятельности.

1.2 Мотивация в рамках теории самодетерминации Р. Райана и Э. Деси

Устойчивый интерес отечественных и зарубежных исследователей к вопросам мотивации объясняется ее определяющей ролью в успешности любой деятельности.

Мотивация к деятельности представляет собой динамическую систему. Особенности мотивации учащегося являются основой его достижений и служат показателями эффективности обучающего процесса. Научные исследования последних десятилетий позволили продвинуться в понимании типов мотивации, которые стимулируют учебную деятельность, а также выявить их основные источники и последствия в отношении упорства учащихся и их академических результатов [10].

Ряд авторов предлагают концепцию академической мотивации как совокупности психологических причин, объясняющих желание и усилия студентов учиться. Эти причины побуждают первокурсников к активной образовательной деятельности и поддерживают их на протяжении всего обучения. Академическая мотивация включает в себя мотивы, цели, стратегии борьбы с неудачами, настойчивость, когнитивные функции и механизмы [37].

В теории самодетерминации было преодолено первоначальное противопоставление между внутренней учебной мотивацией, основанной на интересе к учению, и внешней учебной мотивацией, основанной на стремлении к наградам, поощрениям или избеганию негативных последствий.

Теория мотивации Р. Райана и Э. Деси включает в себя три подтеории – самодетерминация, когнитивная оценка, организмическая интеграция. Эта теория выполняет три основные функции: определение внутренней и внешней мотивации, определение уровня мотивации при саморегуляции поведения человека и оценка взаимосвязи этих концепций с социальными и культурными аспектами [38]. Авторы описывают, что внутренняя мотивация имеет своими основами организмические или врожденные потребности, которые возникают из интереса, чувства компетентности и отсутствия внешнего давления.

Самодетерминация включает стремление к самостоятельному и независимому контролю над собственной деятельностью. Подтеория когнитивной оценки исследует связь между различными внешними и внутренними факторами и внутренней мотивацией, а также ее происхождением и регулированием [6].

Предполагается, что самодетерминация и компетентность являются основополагающими факторами, которые могут объяснить связь других факторов с внутренней мотивацией. Организмическая интегративная подтеория внешней мотивации учитывает различные внешние факторы и их взаимодействие с внутренними. Большое внимание уделяется социальным мотивам действий, а также их возможной внутренней интериоризации. Например, ребенок может начать читать по просьбе родителей, но впоследствии увлечется чтением сам по себе. Авторы теории утверждают, что внутренняя и внешняя мотивация не являются противоположными, а скорее переходят одна в другую.

Исходя из теории мотивации Р. Райана и Э. Деси, академическую мотивацию можно рассматривать как сочетание внешней и внутренней [43]. Внешняя мотивация к образованию может быть обусловлена желанием достичь независимости и получить признание от окружающих, то есть здесь речь идет о целях, не связанных напрямую с учебным процессом [40].

Внешняя мотивация имеет различные типы регуляции: идентифицированную, интегрированную, интроецированную и экстернальную. Каждая из этих форм регуляции отличается по степени автономии, то есть по желанию активно контролировать свою деятельность и удовлетворить данную потребность [11]. Интроецированная мотивация приводит к тому, что учебная деятельность осуществляется под влиянием чувства стыда и ощущения обязанности как перед самим собой, так и перед другими людьми, которые важны для этой личности. Экстернальная мотивация, напротив, связана с принуждением к учебной активности со стороны общества. Она выражается в действиях, совершаемых для соответствия требованиям общества в области образования или для избежания последующих проблем, к примеру, с

трудоустройством. Идентифицированная регуляция отражает важность учебы для самой личности. Интегрированная регуляция представляет собой результат различных мотиваций, присущих личности.

Авторы теории под автономией понимают стремление учащегося быть активным и самодетерминированным субъектом, иницирующим и управляющим своим поведением. Удовлетворение потребности в автономии может привести к интернализации внешних требований, переводя их в более автономные и самодетерминированные мотивы. На самом низком уровне интернализации находится экстернальная регуляция, где поведение контролируется обещанными наградами и угрозой наказания, что препятствует удовлетворению потребности в автономии. При интроецированной мотивации поведение ребенка становится частично управляемым принятыми им самостоятельно правилами и требованиями, которые вдохновляют его действовать в определенной манере. Основными признаками присутствия у индивида интроецированной регуляции являются чувства стыда и вины. Идентифицированная регуляция означает более глубокое внедрение внешних требований и отличается осознанием важности учебной деятельности для самого субъекта [41].

Э. Деси и Р. Райан – авторы теории самодетерминации, подчеркивают разнообразие явлений внешней мотивации, что отмечается и в исследованиях отечественных психологов – А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, П.М. Якобсона, А.К. Марковой, А.И. Савенкова и др.

Например, в работах Л.И. Божович были выявлены два типа мотивов учебной деятельности:

- 1) познавательные мотивы, порождаемые самой учебной деятельностью, связанные с ее содержанием и процессом обучения;
- 2) широкие социальные мотивы, которые возникают из системы отношений между учащимся и его социумом.

Л.И. Божович отмечала разнообразие социальных мотивов и необходимость выделения внутри них двух подгрупп: широких социальных и индивидуалистических мотивов.

Э. Деси и Р. Райан предложили еще один мотивационный конструкт – амотивацию. Это наименее самодетерминированный тип мотивации. При амотивации субъект не чувствует смысла выполняемой учебной деятельности, одновременно ощущая чувство некомпетентности и беспомощности [42].

Внутренняя мотивация связана с потребностью в получении знаний и саморазвитии, что позволяет достигать целей, напрямую связанных с учебным процессом. Она включает в себя мотивацию познания, выражающуюся в стремлении к новым знаниям из любопытства и удовольствия от процесса обучения, а также мотивацию достижения, которая подразумевает стремление к достижению высоких образовательных результатов и радость от преодоления сложных задач [43].

Итак, в области академической мотивации выделяют два типа: внутреннюю и внешнюю. Внутренняя мотивация связана с интересом к самому образовательному процессу, ощущением радости и энтузиазма от учения. В то время как внешняя мотивация основана на внешних факторах, таких как признание со стороны преподавателей, родителей или друзей.

Давно установлено, что существует положительная связь между мотивацией и академическими успехами в школе, университете и в дальнейших карьерных достижениях [35]. По результатам исследований в рамках теории самодетерминации были обнаружены различия в типах мотивации в зависимости от вида деятельности. Например, выявлена связь экстернальной и интроецированной мотивации с низким субъективным благополучием, уровнями образования, достижениями и сложностями в принятии решений [38].

Студенты обычно характеризуются преобладанием внутренней мотивации. Этот тип мотивации положительно связан с успехами в учебе и отрицательно сказывается на проявлении торможения в учебных процессах [44]. С доминированием внутренней мотивации снижается и тенденция к

прокрастинации [45]. Исследование показало, что студенты с низким уровнем внутренней мотивации обычно тратят меньше времени на учебные занятия и более медленно выполняют учебные задания [46]. Пассивное торможение характеризуется отсутствием мотивации. Некоторые исследователи предполагают, что прокрастинация является результатом недостаточной мотивации [47].

В процессе онтогенеза происходит изменение структуры мотивации, что приводит к формированию мотива и увеличению числа факторов, связанных с ним. Сама мотивация изменяется с возрастом из-за перераспределения потребностей.

В ходе обучения академическая мотивация также претерпевает изменения. Это обусловлено преобразованием мотивации в соответствии с изменением потребностей, целей, задач, и также зависит от профессиональных особенностей [31]. Было зафиксировано, что основные мотивы, наблюдаемые у школьников, фиксировались у них и в университете [36]. В некоторых исследованиях была обнаружена стабильность внутренней мотивации [48].

В исследованиях К.А. Вилковой и Н.В. Лебедевой не было выявлено различий во внутренней мотивации студентов по половому признаку, ни на первом, ни на четвертом курсе. Однако согласно предшествующим исследованиям, свойства внутренней мотивации, такие как настойчивость и самоконтроль, которые чаще проявляются у девушек, оказывались выше, чем у юношей [49]. Есть и другие исследования российской выборки, где различия также отсутствуют [11].

Интересным фактом является то, что были обнаружены различия во внешней академической мотивации. Внешние мотивы проявляются сильнее у девушек, чем у юношей. Эти результаты дополняют исследование, проведенное с использованием аналогичного инструмента на российской выборке школьников, и позволяют расширить его выводы на уровень высшего образования. Следовательно, в процессе обучения в университете девушки чаще объясняют свои успехи в учебе внешними факторами, такими как везение

или сложность заданий. Поэтому внешние мотивы могут иметь для девушек большее значение, чем для юношей.

В исследовании о различных подтипах мотивации у девушек было выявлено, что интроецированная мотивация, связанная с обязательством перед собой или обществом, является более выраженной у девушек. Это соответствует результатам исследований о ценностях женщины, которые указывают на то, что они видят получение высшего образования как свою личную обязанность. Послушание и прилежание также характеризуют поведение девушек, что дополнительно подтверждает уровень данного типа мотивации у них.

С другой стороны, экстернальная мотивация, связанная с влиянием мнения других, более выражена у девушек из-за их большей подверженности внешнему влиянию. Однако авторы исследования К.А.Вилкова и Н.В.Лебедева обнаружили, что различия в мотивации на первом курсе исчезают к концу обучения в университете. Это говорит о том, что девушки либо становятся менее подверженными внешнему давлению, либо начинают проявлять собственные стремления к достижению успеха в учебе.

1.3 Продуктивные профили мотивации студентов в педагогическом вузе

В учебной деятельности различные виды мотивации приводят к разным результатам. Интроецированная и экстернальная мотивация обычно связаны с более низкими успехами в учебе, слабыми реакциями на трудности, склонностью к досрочному прекращению обучения и невысоким психологическим благополучием, в отличие от идентифицированной и внутренней мотивации. Эти результаты были подтверждены в российских исследованиях среди школьников и студентов высших учебных заведений [12].

В современной психологии появляются новые подходы к мотивации, где важным фактором не является ее сила, а ее качество. Считается, что одним из ключевых показателей мотивации является соотношение внутренней и внешней

мотивации у субъекта. Один из типов внешней мотивации, характерный для обучения, – это стремление к самоуважению за усилия и достижения в учебе. Этот вид мотивации основан на базовой потребности личности в уважении, описанной в теории потребностей А. Маслоу. Исследования на студентах и школьниках показывают, что мотивация самоуважения имеет значение для успешности учебной деятельности [34].

Существует три типичных профиля академической мотивации, которые содержат информацию о различных аспектах мотивации учащихся. Анализ формы профиля может быть полезен для прогнозирования способности к саморегуляции, планированию, реакции на неудачи, настойчивости в учебе, также как и для определения учебных достижений и субъективного благополучия учеников.

В исследовании, проведенном К. Рателле и его коллегами среди студентов в Канаде, были выделены три группы учащихся, которые продемонстрировали определенные типы учебной мотивации:

- учащиеся с высокой автономной (т.е. внутренней и идентифицированной), низкой контролируемой (т.е. интроецированной и экстернальной) и низкой амотивацией (автономные учащиеся);
- учащиеся с высокой автономной, высокой контролируемой и низкой амотивацией (широко мотивированные учащиеся);
- учащиеся с низкой автономной, низкой контролируемой и высокой амотивацией (амотивированные учащиеся) [50].

Исследование показало, что третья группа студентов имеет значительно более низкий уровень академических успехов. Однако в контексте теории самодетерминации не ясно, почему первая и вторая группы с разным уровнем контролируемой мотивации не отличаются по успеваемости.

Согласно Т.О. Гордеевой, возможным объяснением этого явления является одинаково высокий уровень внутренней мотивации. В исследовании Рателле не были рассмотрены другие переменные, оценивающие специфику мотивационного процесса у студентов.

В отличие от исследований К. Рателле с коллегами, в исследовании Т.О.Гордеевой и О.А. Сычева и были выделены 4 характерных типа учебной мотивации студентов. Наиболее распространенными были два профиля мотивации:

В исследовании Т.О. Гордеевой и О.А. Сычева были выявлены 4 характерных типа учебной мотивации студентов. Наиболее часто встречающимися оказались два профиля мотивации:

1) с высокой внутренней, низкой внешней контролируемой мотивацией и низкой амотивацией;

2) со средней внутренней мотивацией, высокой внешней контролируемой и средней амотивацией.

По степени выраженности мотивации самоуважения, которая была высокой в обоих случаях, группы не отличались. Группы 1 и 3 отличались по степени любознательности, мотивационно-регуляторным характеристикам, а также по воспринимаемому уровню академического контроля. Последний фактор отражает уровень оптимизма и веры в возможность достижения хороших результатов в учебе.

Результаты исследования показывают, что группа 1 имеет преимущество перед группой 3, так как зафиксированы значимые различия в уровне успеваемости. Студенты с высокой внутренней мотивацией из первой группы и с высокой контролируемой мотивацией, при умеренно высокой внутренней мотивации и мотивации самоуважения из третьей группы, не отличаются по уровню настойчивости. Однако их уровень настойчивости значимо выше, чем у представителей группы 4. Это указывает на то, что настойчивость может быть усилена внешними контролируемыми формами мотивации. Подобные данные подтверждают исследования ранее проведенные авторами на тему мотивационных источников настойчивости, указывающие на двойную природу настойчивости, которая зависит как от внутренних, так и от внешних мотивационных факторов [13]. Две группы студентов – 1 и 2 – с выраженной внутренней мотивацией, и две другие группы – 3 и 4 – с преобладающей

контролируемой мотивацией и отсутствием мотивации, имели значительные различия в показателе любознательности.

Важным отличием и преимуществом мотивационного профиля студентов первой группы является высокий уровень внутренней мотивации, преобладающий над другими типами мотивации. Это свидетельствует о важном вкладе внутренней мотивации в успешное саморегулирование и результативность учебной деятельности. Сравнение групп 1 и 3 также подчеркивает важность выраженности внутренней мотивации и ее доминирование над контролируемой мотивацией. Результаты исследования Гордеевой и Сычева соответствуют данным лонгитюдного исследования Тэйлора и коллег на студентах из Канады и Швеции, что подтверждает уникальный вклад внутренней мотивации в успех учебной деятельности. [51].

Согласно теории самодетерминации, амотивированный тип, или 4-я группа, характеризуется наименьшим уровнем удовлетворенности базовых психологических потребностей. У студентов этого типа выпадает наименьший интерес к учебе, отсутствует настойчивость и мотивационные факторы когнитивного порядка, такие как академический контроль, самоэффективность и оптимистическое отношение к неудачам. Несмотря на это, успеваемость у студентов этого типа достаточно высока. Имея достаточный запас знаний и интеллектуальный потенциал, они разочарованы учебой и не проявляют интереса к продолжению образования. В отличие от школьников, у студентов амотивированный профиль встречается значительно реже [34]. Можно предположить, что это связано с выбором специальности, профиля и учебного заведения в соответствии с собственными установками и ценностями. Это способствует удовлетворению потребности в самостоятельности в учебной сфере и предотвращает появление амотивации и других негативных форм мотивации. Результаты исследования показывают, что мотивация к саморазвитию является одной из наиболее важных мотивационных составляющих, которая придает смысл учебной деятельности, стимулирует активность и настойчивость в учебе.

ГЛАВА 2 ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

2.1 Процедура и методы исследования

Исследование проводилось в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования Пензенском государственном университете, в педагогическом институте им. В.Г. Белинского. Общее количество испытуемых, принявших участие в эксперименте – 178 человек.

Студенты 1 курса (101 человек):

- группы 22ИПА1-2 (направление – педагогическое образование, профиль – английский язык) в количестве 43 человек;
- группа 22ИПС1 (направление – педагогическое образование, профиль – немецкий язык, французский язык) в количестве 9 человек;
- группа 22ИПО1 (направление – педагогическое образование, профиль – история, обществознание) в количестве 28 человек;
- группа 22ИПИ1 (направление – педагогическое образование, профиль – история) в количестве 21 человек.

Студенты выпускного (4 или 5) курса (77 человек):

- группа 20ИПА1-2, 4 курс (направление – педагогическое образование, профиль – английский язык) в количестве 48 человек;
- группа 19ИПС1, 5 курс (направление – педагогическое образование, профиль – немецкий язык, французский язык) в количестве 9 человек;
- группа 19ИПО1, 5 курс (направление – педагогическое образование, профиль – история, обществознание) в количестве 20 человек.

Мотивация учебной деятельности представляет собой сложную структуру, включающую не только мотивы, но и цели, стратегии преодоления неудач, настойчивость, когнитивные процессы и механизмы. Мотивы могут быть как осознанными, так и неосознанными причинами деятельности, которые

связаны с потребностями и ценностями субъекта. Различаются мотивы не только по силе и содержанию, но и по их месту в иерархии. Влияние мотивов на эффективность деятельности и психологическое благополучие зависит от их соотношения с характером выполняемой деятельности.

Для замера уровня сформированности каждого из мотивов нами использовались следующие эмпирические методики:

- «Шкала академической мотивации» (ШАМ) (разработана Гордеевой Т.О., Сычевым О.А. и Осиным Е.Н., 2014);
- «Методика диагностики учебной мотивации студентов» (Реан А.А., Якунин В.А., в модификации Бадмаевой Н.Ц., 2004).

Мы предположили, что при создании психолого-педагогических условий развития познавательной мотивации, а именно: организации прохождения учебной практики (адаптационной) в сочетании с организацией деловой игры в студенческих группах кураторами по разработанным нами рекомендациям, а также после проведенного тренинга, отмечается положительная динамика в развитии учебной мотивации уже к завершению второго года обучения.

Исследование динамики академической мотивации студентов педагогического вуза проводилось в несколько этапов.

Первый этап – подготовительный с сентября 2022 г. по октябрь 2022 г., который включал в себя теоретический анализ психологической и психолого-педагогической литературы по изучению академической мотивации в студенчестве, изучение психолого-педагогических условий формирования познавательной мотивации в образовательном учреждении, выдвижение гипотезы, формирование замысла исследования, определение критериев и показателей познавательной мотивации, определение методик исследования.

Второй этап включал в себя проведение констатирующего эксперимента (октябрь 2022 г.) – сбор диагностической информации и интерпретация полученных результатов, сопоставительный анализ с применением методов математической статистики. В констатирующем эксперименте нами собиралась, сопоставлялась и анализировалась информация о мотивационном

профиле студентов первого и выпускного курсов историко-филологического факультета. В пределах нашего исследования сопоставлялись результаты диагностики двух возрастных групп. Статистически значимые различия показали бы нам сдвиг в развитии тех мотивационных компонентов, которые определяют академическую успешность. Оптимальным, с нашей точки зрения, было бы проведение эксперимента на одной и той же группе студентов с временной разницей в 3-4 года для диагностических срезов. Поэтому констатирующий эксперимент является лишь пилотажным. Мы сопоставляем результаты студентов двух возрастных групп (начала и окончания обучения в вузе), сведя к минимуму организационные различия (одинаковы: профили, учебные планы, состав преподавателей) для оценивания эффективности образовательной среды в пространстве высшей школы педагогического вуза Пензы.

Третий этап включал в себя проведение формирующего эксперимента (ноябрь 2022 г. – декабрь 2023 г.), разработку и внедрение программы психолого-педагогического сопровождения, направленной на развитие познавательной мотивации студентов, сбор диагностической информации до и после формирующего воздействия. На третьем этапе организации исследования нами проводился формирующий эксперимент. Наряду с условиями организации образовательной среды на факультете нами предложена деловая игра для кураторов, ориентированная на развитие познавательной мотивации студентов, и проведен адаптационный тренинг в каждой группе исследуемой выборки. В ходе формирующего эксперимента сопоставлялась и анализировалась информация о мотивации студентов 2022 года поступления на историко-филологический факультет Педагогического института им. В.Г.Белинского ФГБОУ ВО ПГУ г. Пензы, предположительно меняющих мотивационный профиль в сторону повышения познавательной мотивации, за первые 1,5 года обучения в вузе.

На четвертом аналитическом этапе (январь 2024 – май 2024 г.) проводилась математико-статистическая обработка полученного массива

данных, обобщение и интерпретация полученных результатов, формулировались выводы. Сопоставление проводилось с использованием метода математической статистики – критерия Пирсона (хи-квадрат).

Остановимся подробнее на используемых в исследовании развитии познавательной мотивации у студентов в образовательном пространстве педагогического вуза методиках.

Шкала академической мотивации (ШАМ) была разработана Гордеевой Т.О., Сычевым О.А. и Осиным Е.Н. в 2014 году.

Шкала, основанная на теории самодетерминации Р. Райана и Э. Деси, предназначена для измерения степени и типов мотивации. Полная версия этой шкалы, ШАМ, позволяет оценить различные подтипы академической мотивации и включает в себя семь шкал: познавательная мотивация, мотивация достижения, саморазвития, мотивация самоуважения, интроецированная мотивация, экстернальная мотивация и шкала амотивации. Первые три шкалы - мотивация познания, достижения и саморазвития - предназначены для измерения внутренней академической мотивации, а вторые три - мотивация самоуважения, интроецированная и экстернальная – внешней. Опросник состоит из 28 утверждений. Для выражения степени согласия с утверждениями используется 5-балльная шкала Ликерта – от «совсем не соответствует» до «вполне соответствует». Бланк для ответов размещен в Приложении А. Баллы начисляются в соответствии с бланком методики:

Познавательная мотивация – 1, 8, 15, 22,

Мотивация достижения – 2, 9, 16, 23,

Мотивация саморазвития – 3, 10, 17, 24,

Мотивация самоуважения – 4, 11, 18, 25,

Интроецированная мотивация – 5, 12, 19, 26,

Экстернальная мотивация – 6, 13, 20, 27,

Амотивация – 7, 14, 21, 28.

Описание шкал.

1. Шкала познавательной мотивации предназначена для оценки желания узнавать новое, глубже понимать изучаемый материал и получать удовольствие от самого процесса познания.

2. Шкала мотивации достижения позволяет измерить стремление к достижению высоких результатов в учебе, радость от преодоления трудностей и удовлетворение от успешного выполнения задач.

3. Шкала саморазвития отличается своей уникальностью и направлена на оценку желания развивать свои способности, раскрывать свой потенциал в учебной сфере, а также достигать ощущения мастерства и компетентности.

4. Шкала мотивации самоуважения измеряет стремление к обучению с целью укрепления чувства собственной ценности и повышения самооценки за счет успехов в учебе. Она соответствует потребности в уважении и признании, выделенной А. Маслоу.

5. Шкала интроецированной мотивации измеряет побуждение к учебе, обусловленное чувством стыда и чувством ответственности перед собой и другими важными для человека лицами.

6. Шкала внешней мотивации оценивает степень вынужденности учебной работы, обусловленной необходимостью соответствовать требованиям, навязываемым обществом. Студент учится, чтобы избежать возможных проблем, однако при этом его желание быть автономным сильно подавляется.

7. Шкала амотивации измеряет отсутствие интереса и ощущение бессмысленности учебной деятельности.

Методика для диагностики учебной мотивации студентов (Реан А.А. и Якунин В.А. модификация Бадмаевой Н.Ц., 2004).

Методика построена на базе опросника, разработанного А.А. Реаном и В.А. Якуниным, к которым были добавлены утверждения, отражающие мотивы учения по выделению В.Г. Леонтьева, а также данные о мотивах учения, полученные Н.Ц. Бадмаевой в результате опроса студентов. Среди них выделяются коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные, мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и

престижа.

Обработка и интерпретация результатов теста:

Шкала 1. Коммуникативные мотивы: 7, 10, 14, 32. Связаны с потребностями в общении.

Шкала 2. Мотивы избегания неудач: 6, 12, 13, 15, 19. Связаны с осознанием возможных неприятностей, неудобств, наказаний, которые могут последовать в случае невыполнения деятельности.

Шкала 3. Мотивы престижа: 8, 9, 29, 30, 34. Связаны со стремлением получить или поддержать высокий социальный статус.

Шкала 4. Профессиональные мотивы: 1, 2, 3, 4, 5, 26. Связаны с желанием получить необходимые знания и навыки в выбранной профессиональной области, стать квалифицированным специалистом.

Шкала 5. Мотивы творческой самореализации: 27, 28. Связаны со стремлением к более полному выявлению и развитию своих способностей и их реализации, творческим подходом к решению задач.

Шкала 6. Учебно-познавательные мотивы: 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24. Связаны с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения. Мотивы овладения новыми знаниями и учебными навыками демонстрируют ориентацию студента на приобретение новых методов усвоения информации. Интерес к методам самостоятельного обучения, научному познанию и умениям саморегулировать учебную деятельность является характеристикой учебно-познавательных мотивов студентов. Эти мотивы отражают стремление студентов к самосовершенствованию и развитию способов приобретения знаний.

Шкала 7. Социальные мотивы: 11, 16, 25, 31, 33. Связаны с различными видами социального взаимодействия студента с другими людьми; также к социальным мотивам относятся мотивы, выражающиеся в стремлении занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить авторитет.

При обработке результатов тестирования необходимо подсчитать средний

показатель по каждой шкале опросника. Вопросы методики приведены в Приложении Б.

2.2 Анализ и интерпретация результатов констатирующего эксперимента

В констатирующем эксперименте приняли участие студенты общим количеством – 178 человек, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» на историко-филологическом факультете в Педагогическом институте им. В.Г.Белинского.

Выборка студентов 1 курса количеством в 101 человек представлена группами 22ИПА1-2 (43 человека), 22ИПС1 (9 человек), 22ИПО1 (28 человек) и 22ИПИ1 (21 человек).

Выборка студентов выпускного (4/5) курса количеством 77 человек представлена группами 20ИПА1-2 (48 человек), 19ИПС1 (9 человек) и 19ИПО1 (20 человек).

Структура констатирующего эксперимента выглядит следующим образом.

1. Поуровневая диагностика в группе студентов-первокурсников сформированности мотивов, определяющих совокупность академической или учебной мотивации по выбранным методикам.

2. Поуровневая диагностика в группе студентов выпускного (4/5) курса сформированности мотивов академической или учебной мотивации мотивационного профиля бакалавра-выпускника по тем же методикам.

3. Сопоставление результатов диагностических срезов, интерпретация полученного материала, выводы о развитии учебной мотивации за время обучения в педагогическом вузе.

Сравнение результатов диагностического среза проводилось с целью выделения статистически достоверных различий, позволяющих утверждать о том, что в студенчестве в стенах образовательного учреждения задаются психолого-педагогические условия для формирования эффективного

мотивационного профиля в личности будущих учителей.

Начнем представление результатов диагностики академической мотивации по опроснику «Шкала академической мотивации» (ШАМ), разработанному Гордеевой Т.О., Сычевым О.А. и Осиным Е.Н.

Авторский коллектив опирается на понятие академическая мотивация, представляющей совокупность мотивов, объясняющих намерения и стремления студентов учиться, побуждающие их к учебно-познавательной активности и поддерживающие эту активность в форме эффективного мотивационного профиля. Первые три шкалы – мотивация познания, достижения и саморазвития – позволяют измерить внутреннюю академическую мотивацию, следующие три – мотивация самоуважения, интроецированная и экстернальная – внешнюю мотивацию; седьмая – шкала амотивации.

Начнем сопоставление по первой шкале – мотивация познания – внутренней мотивации студентов. Шкала мотивации познания направлена на диагностику стремления узнать новое, понять изучаемый предмет, связанного с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания.

Стоит отметить, что абитуриентов, поступающих на историко-филологический факультет, отличает сформированная познавательная мотивация. Это и было продемонстрировано результатами среза на студентах-первокурсниках в самом начале их обучения. Желание понять изучаемый предмет на высоком уровне представлены у десятой части выборки (13 чел. – 12,9%).

К окончанию обучения ситуация меняется – в мотивационном профиле уже чуть менее половины выборки выпускников (32 чел. – 41,6%) имеют высокий уровень стремления узнать новое. Различия статистически достоверны ($\chi^2 = 7,2$ при $\chi^2_{кр.} = 6,635$, $p \leq 0,01$).

Подавляющее большинство первокурсников (79 чел. – 78,2%) находятся на среднем уровне сформированности мотивов, связанных с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания, тогда как выпускников со средним уровнем остается меньше за счет формирования высокого уровня

познавательной мотивации к окончанию обучения у студентов направления «Педагогическое образование». К выпускному курсу имеют средний уровень познавательной мотивации 42 человека из 77 (54,5%). Различия статистически достоверны ($\chi^2 = 10,71$ при $\chi^2_{кр.} = 6,635$, $p \leq 0,01$).

Распределение студентов разных групп исследуемой выборки по уровням сформированности познавательных мотивов приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Мотивация познания в пилотажном исследовании

Группа студентов	Уровень выраженности познавательных мотивов		
	низкий 5-10 баллов	средний 11-15 баллов	высокий 16-20 баллов
22ИПА1-2 (43)	2 чел. – 4,7%	35 чел. – 81,4%	6 чел. – 13,9%
22ИПС1 (9)	1 чел. – 11,1%-	6 чел. – 66,7%	2 чел. – 22,2%
22ИПО1 (28)	2 чел. – 9,1%	23 чел. – 82,1%	3 чел. – 10,7%
22ИПИ1 (21)	4 чел. – 19,0%	15 чел. – 71,4%	2 чел. – 9,5%
Всего студенты 1 курса (101)	9 чел. – 8,9%	79 чел. – 78,2%	13 чел. – 12,9%
20ИПА1-2 (48)	2 чел. – 4,2%	26 чел. – 54,2%	20 чел. – 41,7%
19ИПС1 (9)	1 чел. – 11,1%	2 чел. – 22,2%	6 чел. – 66,7%
19ИПО1 (20)	–	14 чел. – 70,0%	6 чел. – 30,0%
Всего студенты 4/5 курса (77)	3 чел. – 3,9%	42 чел. – 54,5%	32 чел. – 41,6%

В пределах нашей выборки обращает на себя внимание сокращение к выпускному курсу количества студентов с низким уровнем познавательной мотивации. Если на первом курсе зафиксировано 9 человек (8,9%), то к окончанию обучения – всего трое из 77 человек (3,9%) характеризуются низким уровнем. Различия статистически не достоверны ($\chi^2 = 3,27$ при $\chi^2_{кр.} = 3,841$).

Еще ярче изменения, коснувшиеся внутренней мотивации, отмечены по шкале мотивации достижения. Почти все студенты 1 курса в начале обучения имеют средний уровень стремления добиваться максимально высоких результатов в учебе (92 чел. – 91,1%).

Высокий уровень сформированности мотивов достижения не отмечен ни у одного студента 1 курса, а низкий характеризует десятую часть выборки (9 чел. – 8,9%).

Наглядно распределение по уровню сформированности познавательной мотивации среди студентов выборок 1 и 4/5 курсов приведены в рисунке 1.

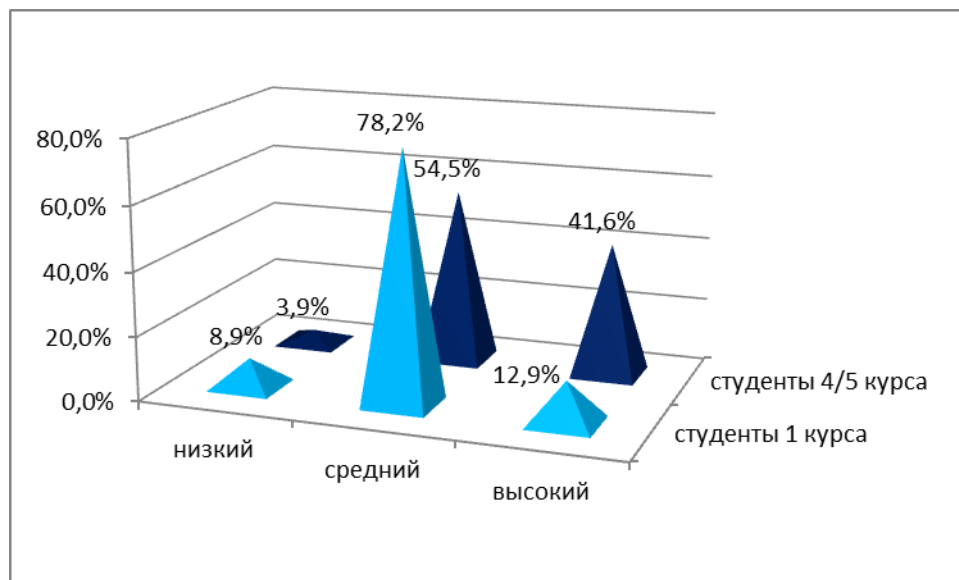


Рисунок 1 – Распределение студентов по уровням познавательной мотивации, в %

На выпускном курсе ситуация принципиально другая. Больше половины выборки (41 чел. – 53,2%) имеют высокий уровень сформированности мотивов достижения, испытывают удовольствие в процессе решения учебных задач. На первом курсе отсутствуют студенты с высоким уровнем. Различия заметны и статистически достоверны ($\chi^2 = 39,02$ при $\chi^2_{кр.} = 6,635$, $p \leq 0,01$).

Сокращается и доля студентов, имеющих средний уровень мотивации достижения, за счет появления в мотивационном профиле сформированных на высоком уровне мотивов достижения. Различия статистически достоверны ($\chi^2 = 29,26$ при $\chi^2_{кр.} = 6,635$, $p \leq 0,01$).

Из 77 студентов-выпускников лишь пятеро (6,5%) отличаются низким уровнем мотивации достижения, тогда как на первом курсе мы зафиксировали низкий уровень у 9 студентов (8,9%). Различия статистически не достоверны ($\chi^2 = 0,64$ при $\chi^2_{кр.} = 3,841$).

Распределение студентов разных групп исследуемой выборки по уровням сформированности мотивов достижения приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Мотивация достижения в пилотажном исследовании

Группа студентов	Уровень выраженности мотивов достижения		
	низкий 5-10 баллов	средний 11-15 баллов	высокий 16-20 баллов
22ИПА1-2 (43)	5 чел. – 11,6%	38 чел. – 88,4%	–
22ИПС1 (9)	1 чел. – 11,1%	8 чел. – 88,9%	–
22ИПО1 (28)	2 чел. – 9,1%	26 чел. – 92,9%	–
22ИПИ1 (21)	1 чел. – 4,7%	20 чел. – 95,3%	–
Всего студенты 1 курса (101)	9 чел. – 8,9%	92 чел. – 91,1%	–
20ИПА1-2 (48)	3 чел. – 6,3%	12 чел. – 25,0%	33 чел. – 68,7%
19ИПС1 (9)	–	3 чел. – 33,3%	6 чел. – 66,7%
19ИПО1 (20)	2 чел. – 10,0%	4 чел. – 20,0%	16 чел. – 80,0%
Всего студенты 4/5 курса (77)	5 чел. – 6,5%	31 чел. – 40,3%	41 чел. – 53,2%

Наглядно распределение по уровню сформированности мотивов достижения среди студентов выборок 1 и 4/5 курсов приведены в рисунке 2.

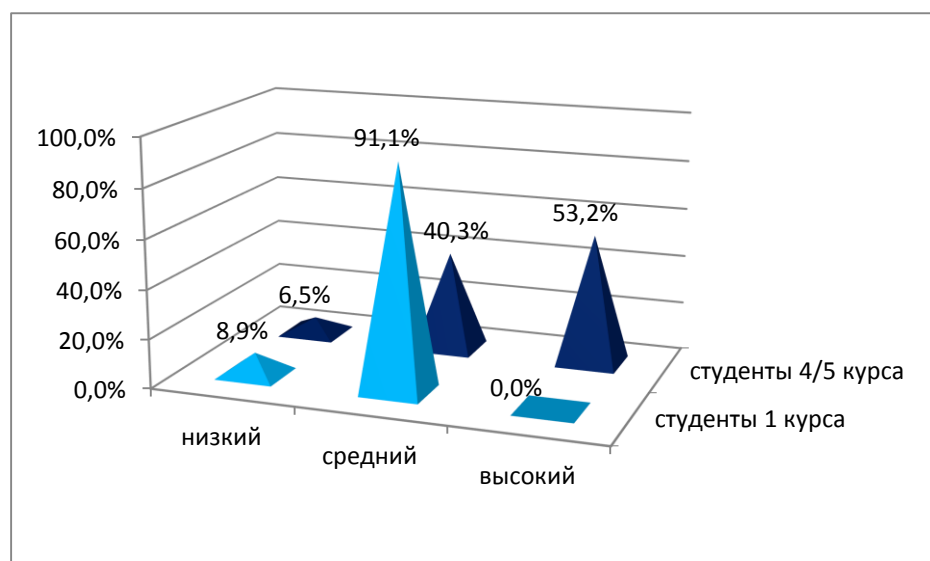


Рисунок 2 – Распределение студентов по уровням мотивов достижения, в %

В сопоставительном анализе стоит отметить значимые различия в мотивационных профилях студентов первых и выпускных курсов по сформированности мотивов саморазвития и самоуважения. Особенности организации воспитательной и социальной работы в ПГУ и на историко-филологическом факультете в частности задают режим формирования

стремления к развитию своих способностей, своего потенциала в рамках учебной деятельности.

В университете (ФГБОУ ВО ПГУ) функционирует созданный в 2015 году Центр студенческих общественных объединений. Основными направлениями деятельности Центра является взаимодействие со студенческими общественными объединениями с целью поддержки студенческих инициатив. Центр оказывает помощь в реализации студенческих проектов. Направления работы представлены и на историко-филологическом факультете Педагогического института им. В.Г.Белинского. Охарактеризуем значимые, с нашей точки зрения, в плане формирования мотивов саморазвития и самоуважения.

1. Волонтерское движение основано на дружеских отношениях и взаимной помощи, объединяя активных людей, готовых помогать нуждающимся в любой момент. Участие в волонтерской деятельности помогает студентам приобрести профессиональные навыки, развить личностные качества и обменяться опытом.

2. Тьюторство представляет собой форму наставничества в университете. Тьюторы развивают коммуникативные навыки, заводят новые знакомства, приобретают опыт в организации мероприятий, а также улучшают свои лидерские качества. Цель тьюторского сопровождения заключается в раскрытии потенциала саморазвития и самоактуализации через образование, удовлетворении потребностей субъекта деятельности.

3. Студенческий педагогический отряд «Пламенный» обладает обширным опытом работы с различными категориями детей: одаренными, спортсменами, воспитанниками коррекционно-развивающих учреждений, детьми группы риска и детьми из неблагополучных семей. В разные летние периоды отряд успешно осуществлял программы организации летнего отдыха.

4. Школа актива «Истфил». Развитие социальной активности и инициативности студенчества является невозможным без профессиональной подготовки студенческого актива. Школа актива предоставляет возможность

систематической работы над саморазвитием: формирование лидерских качеств, улучшение навыков эффективного общения, развитие навыков презентации себя и своих проектов, приобретение организаторских способностей и других качеств, характерных для успешного активиста.

Психолого-педагогические условия организации жизни студенчества на факультете нашли отражение в изменяющемся мотивационном профиле студентов от первого к четвертому/пятому курсу. Распределение студентов разных групп исследуемой выборки по уровням сформированности мотивов саморазвития приведены в таблице 3.

Таблица 3 – Мотивация саморазвития в пилотажном исследовании

Группа студентов	Уровень выраженности мотивов саморазвития		
	низкий 5-10 баллов	средний 11-15 баллов	высокий 16-20 баллов
22ИПА1-2 (43)	6 чел. – 13,9%	36 чел. – 83,7%	1 чел. – 2,3%
22ИПС1 (9)	2 чел. – 22,2%	7 чел. – 77,8%	–
22ИПО1 (28)	3 чел. – 10,7%	24 чел. – 85,7%	1 чел. – 3,5%
22ИПИ1 (21)	4 чел. – 19,0%	17 чел. – 81,0%	–
Всего студенты 1 курса (101)	15 чел. – 14,8%	84 чел. – 83,2%	2 чел. – 2,0%
20ИПА1-2 (48)	3 чел. – 6,25%	30 чел. – 62,5%	15 чел. – 31,25%
19ИПС1 (9)	2 чел. – 22,2%	2 чел. – 22,2%	5 чел. – 55,6%
19ИПО1 (20)	2 чел. – 10,0%	12 чел. – 60,0%	6 чел. – 30,0%
Всего студенты 4/5 курса (77)	7 чел. – 9,1%	44 чел. – 57,1%	26 чел. – 33,8%

Подавляющее большинство студентов 1 курса в начале обучения имеют средний уровень стремления к достижению ощущения мастерства и компетентности (84 чел. – 83,2%). Высокий уровень сформированности мотивов саморазвития отмечен лишь у двоих студентов 1 курса профиля «Английский язык» и сдвоенного профиля «История. Обществознание» (2 чел. – 2,0%), а низкий характеризует 15 человек из выборки (14,8%).

На выпускном же курсе ситуация другая. Больше трети выборки (26 чел. – 33,8%) имеют высокий уровень сформированности мотивов саморазвития, стремления к развитию своего потенциала в учебной деятельности. На первом

курсе с высоким уровнем всего два студента. Различия заметные и статистически достоверны ($\chi^2 = 18,89$ при $\chi^2_{кр.} = 6,635$, $p \leq 0,01$). Сокращается и доля студентов, имеющих средний уровень мотивации саморазвития, за счет появления в мотивационном профиле сформированных на высоком уровне мотивов саморазвития. Различия статистически достоверны ($\chi^2 = 11,9$ при $\chi^2_{кр.} = 6,635$, $p \leq 0,01$). Из 77 студентов-выпускников лишь семеро (9,1%) отличаются низким уровнем мотивации саморазвития, тогда как на первом курсе мы зафиксировали низкий уровень у 15 студентов (14,8%). Различия статистически не достоверны ($\chi^2 = 2,22$ при $\chi^2_{кр.} = 3,841$). Наглядно распределение по уровню сформированности мотивов саморазвития среди студентов выборки 1 и 4/5 курсов приведены в рисунке 3.

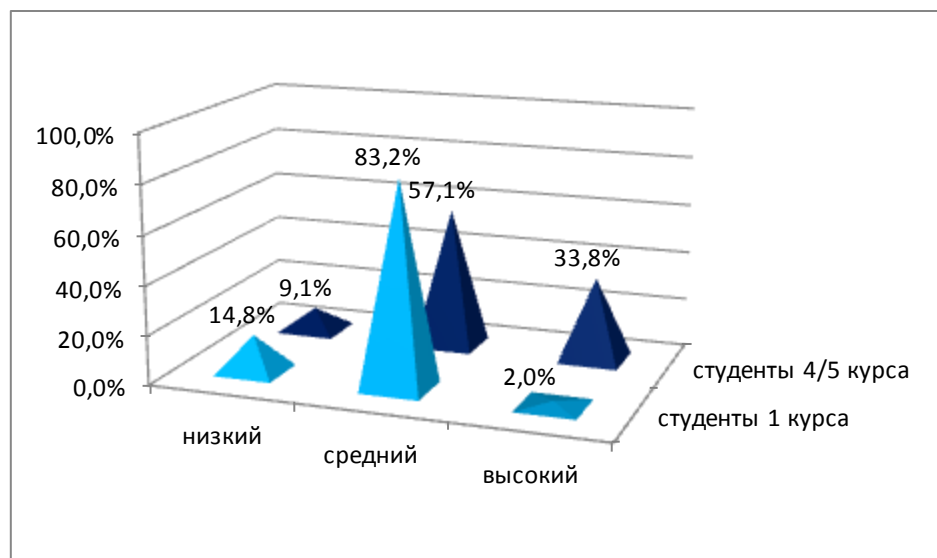


Рисунок 3 – Распределение студентов по уровням мотивов саморазвития, в %

Психолого-педагогические условия организации воспитательной и социальной работы на факультете повлияли на формирование внешних мотивов, связанных с желанием учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе.

Распределение студентов разных групп исследуемой выборки по уровням сформированности мотивов самоуважения приведены в таблице 4.

Таблица 4 – Мотивация самоуважения в пилотажном исследовании

Группа студентов	Уровень выраженности мотивов самоуважения		
	низкий 5-10 баллов	средний 11-15 баллов	высокий 16-20 баллов
22ИПА1-2 (43)	4 чел. – 9,3%	32 чел. – 74,4%	7 чел. – 2,3%
22ИПС1 (9)	2 чел. – 22,2%	7 чел. – 77,8%	–
22ИПО1 (28)	3 чел. – 10,7%	19 чел. – 67,8%	6 чел. – 3,5%
22ИПИ1 (21)	4 чел. – 19,0%	16 чел. – 76,2%	1 чел. – 4,8%
Всего студенты 1 курса (101)	13 чел. – 12,8%	74 чел. – 73,3%	14 чел. – 13,9%
20ИПА1-2 (48)	3 чел. – 6,25%	18 чел. – 37,5%	27 чел. – 56,25%
19ИПС1 (9)	–	7 чел. – 77,8%	2 чел. – 22,2%
19ИПО1 (20)	–	11 чел. – 55,0%	9 чел. – 45,0%
Всего студенты 4/5 курса (77)	3 чел. – 3,9%	36 чел. – 46,8%	38 чел. – 49,3%

Радует, что даже у только что поступивших студентов у большинства отмечается средний уровень стремления к повышению самооценки за счет достижений в учебе (74 чел. – 73,3%). Высокий уровень сформированности мотивов самоуважения отмечен лишь у десятой части выборки студентов 1 курса (14 чел. – 13,9%), а низкий характеризует 13 человек из выборки (12,8%).

На выпускном же курсе ситуация принципиально иная. Половина выборки (38 чел. – 49,3%) имеют высокий уровень сформированности мотивов самоуважения, стремления учиться ради собственной значимости.

На первом курсе с высоким уровнем отмечено нами 14 человек (13,9%). Различия заметные и статистически достоверны ($\chi^2 = 10,17$ при $\chi^2_{кр.} = 6,635$, $p \leq 0,01$). Сокращается доля студентов, имеющих средний уровень мотивации самоуважения, за счет появления в мотивационном профиле сформированных на высоком уровне мотивов самоуважения. Различия статистически достоверны ($\chi^2 = 12,44$ при $\chi^2_{кр.} = 6,635$, $p \leq 0,01$).

Из 77 студентов-выпускников лишь трое (3,9%) отличаются низким уровнем мотивации самоуважения, тогда как на первом курсе мы зафиксировали низкий уровень у 13 студентов (12,8%). Различия статистически достоверны ($\chi^2 = 5,06$ при $\chi^2_{кр.} = 3,841$, $p \leq 0,05$).

Наглядно распределение по уровню сформированности мотивов самоуважения среди студентов выборок 1 и 4/5 курсов приведены в рисунке 4.

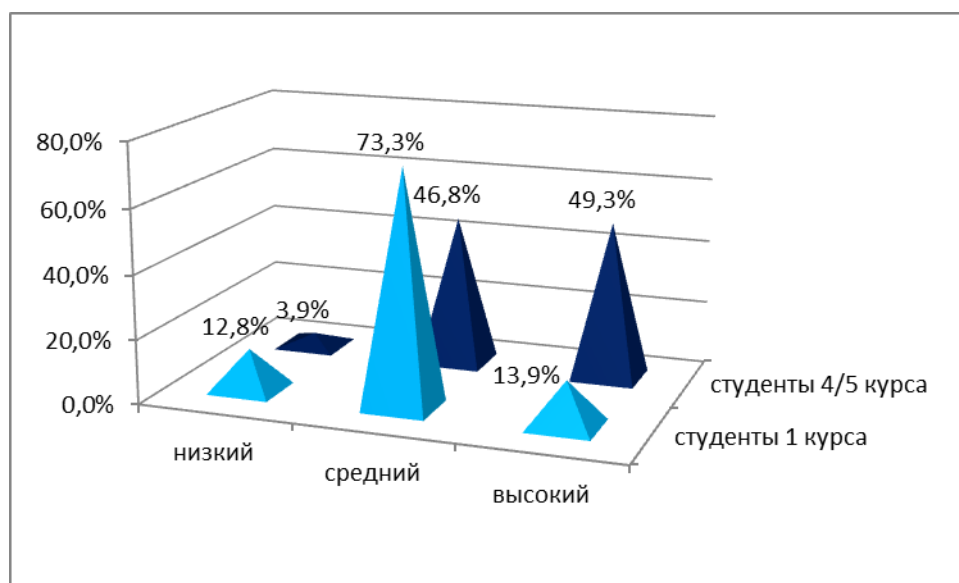


Рисунок 4 – Распределение студентов по уровням мотивов самоуважения, в %

Стоит отметить, что в мотивационных профилях академической мотивации студентов историко-филологического факультета, отсутствуют высокий уровень сформированности внешней интроецированной и экстернальной мотивации. Даже у первокурсников отсутствует высокий уровень побуждения к учебе, обусловленного ощущением стыда и чувством долга перед собой и другими людьми. Интроецированные мотивы на среднем уровне характеризуют четверть выборки (25 чел. – 24,7%), тогда как у подавляющего большинства чувство долга перед другими людьми и перед собой не является ведущим мотивом.

К выпускному курсу ситуация меняется, но не принципиально. Не формируется высокий уровень интроецированной внешней мотивации. Снижается ее актуальность и для тех, кто изначально имел средний уровень выраженности чувства долга и ощущения стыда перед другими. В мотивационном профиле выпускников десятая часть отличаются средним уровнем, тогда как все остальные руководствуются внутренней мотивацией, игнорируя мотивы интроецированной мотивации. Различия статистически достоверны по среднему уровню ($\chi^2 = 4,69$ при $\chi^2_{кр.} = 3,841$, $p \leq 0,05$).

Распределение студентов разных групп исследуемой выборки по уровням сформированности интроецированных мотивов приведены в таблице 5.

Таблица 5 – Интроецированная мотивация в пилотажном исследовании

Группа студентов	Уровень выраженности интроецированных мотивов		
	низкий 5-10 баллов	средний 11-15 баллов	высокий 16-20 баллов
22ИПА1-2 (43)	35 чел. – 81,4%	8 чел. – 18,6%	–
22ИПС1 (9)	5 чел. – 55,6%	4 чел. – 44,4%	–
22ИПО1 (28)	21 чел. – 75,0%	7 чел. – 25,0%	–
22ИПИ1 (21)	15 чел. – 71,4%	6 чел. – 28,6%	–
Всего студенты 1 курса (101)	76 чел. – 75,3%	25 чел. – 24,7%	–
20ИПА1-2 (48)	42 чел. – 87,5%	6 чел. – 12,5%	–
19ИПС1 (9)	7 чел. – 77,8%	2 чел. – 22,2%	–
19ИПО1 (20)	17 чел. – 85,0%	3 чел. – 15,0%	–
Всего студенты 4/5 курса (77)	66 чел. – 85,7%	11 чел. – 14,3%	–

Аналогичная диагностическая картина наблюдается и в сопоставлении результатов по экстернальной мотивации. Распределение студентов разных групп исследуемой выборки по уровням сформированности экстернальной мотивации приведены в таблице 6.

Таблица 6 – Экстернальная мотивация в пилотажном исследовании

Группа студентов	Уровень выраженности экстернальных мотивов		
	низкий 5-10 баллов	средний 11-15 баллов	высокий 16-20 баллов
22ИПА1-2 (43)	31 чел. – 72,1%	10 чел. – 23,2%	2 чел. – 4,7%
22ИПС1 (9)	8 чел. – 88,9%	1 чел. – 11,1%	–
22ИПО1 (28)	23 чел. – 82,1%	5 чел. – 17,9%	–
22ИПИ1 (21)	18 чел. – 85,7%	3 чел. – 14,3%	–
Всего студенты 1 курса (101)	80 чел. – 79,2%	19 чел. – 18,8%	2 чел. – 2,0%
20ИПА1-2 (48)	44 чел. – 91,7%	4 чел. – 8,3%	–
19ИПС1 (9)	9 чел. – 100%	–	–
19ИПО1 (20)	19 чел. – 95,0%	1 чел. – 5,0%	–
Всего студенты 4/5 курса (77)	72 чел. – 93,6%	5 чел. – 6,4%	–

Только два человека (2,0%) имеют высокий уровень сформированности мотивов, позволяющих оценить ситуацию обучения в вузе, как вынужденную. Пятая часть выборки первокурсников (19 чел. – 18,8%) на среднем уровне руководствуются необходимостью следовать требованиям общества. Именно они учатся, прежде всего, чтобы избежать возможных проблем. Подавляющее большинство первокурсников (80 чел. – 79,2%) находятся на низком уровне сформированности экстернальных мотивов.

Изменения, которые происходят в мотивационном профиле, касаются сокращения числа студентов с высоким уровнем внешней экстернальной мотивации вплоть до отсутствия, и до резкого снижения студентов со средним уровнем до 5 человек в выборке (5,0%) против 19 на первом курсе. Различия статистически достоверны ($\chi^2 = 7,04$ при $\chi^2_{кр.} = 6,635$, $p \leq 0,01$).

Опросник ШАМ содержит шкалу амотивации, которая измеряет отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности. Распределение студентов разных групп исследуемой выборки по уровням амотивации приведены в таблице 7.

Таблица 7 – Амотивация в пилотажном исследовании

Группа студентов	Уровень выраженности амотивации		
	низкий 5-10 баллов	средний 11-15 баллов	высокий 16-20 баллов
22ИПА1-2 (43)	41 чел. – 95,3%	2 чел. – 4,7%	–
22ИПС1 (9)	9 чел. – 100%	–	–
22ИПО1 (28)	27 чел. – 96,4%	1 чел. – 3,6%	–
22ИПИ1 (21)	21 чел. – 100%	–	–
Всего студенты 1 курса (101)	98 чел. – 97,0%	3 чел. – 3,0%	–
20ИПА1-2 (48)	48 чел. – 100%	–	–
19ИПС1 (9)	9 чел. – 100%	–	–
19ИПО1 (20)	20 чел. – 100%	–	–
Всего студенты 4/5 курса (77)	77 чел. – 100%	–	–

На первом курсе только три человека (3,0%) имеют средний уровень сформированности мотивов, позволяющих оценить ситуацию обучения в вузе,

как бессмысленную. Высокий уровень отсутствует. Почти все первокурсники (98 чел. – 97,0%) имеют низкий уровень выраженности амотивации.

К окончанию обучения по выбранному профилю отмечается, что все студенты характеризуются низким уровнем амотивации. Таким образом, годы обучения в вузе не позволили потерять интерес и смысл учебной деятельности.

Сопоставление результатов диагностики академической мотивации первокурсников и выпускников по опроснику «Шкала академической мотивации» (ШАМ), разработанному Гордеевой Т.О., Сычевым О.А. и Осиным Е.Н. позволило сформулировать ряд закономерных изменений, статистически подтвержденных:

1. Сокращение к выпускному курсу числа студентов с низким уровнем познавательной мотивации, с одновременным увеличением количества студентов с высоким уровнем сформированности познавательных мотивов.

2. Формирование высокого уровня мотивации достижения у половины выборки выпускников и мотивации саморазвития у трети выборки выпускников.

3. Сокращение к выпускному курсу числа студентов с низким и средним уровнем мотивов самоуважения, с одновременным увеличением количества студентов с высоким уровнем стремления учиться ради собственной значимости.

Формирование учебной мотивации на этапе профессионального обучения играет важную роль. На нее влияет множество факторов, изучение которых помогает улучшить качество высшего образования. При анализе мотивационных установок студентов важно учитывать их структуру и выявлять доминирующие мотивы, которые демонстрируют истинные цели и стремления учащихся. Мотивационная направленность определяет не только действия человека, но и влияет на все аспекты его психической деятельности.

Методика диагностики учебной мотивации студентов Реана А.А. и Якунина В.А. в модификации Бадмаевой Н.Ц. позволила нам в ориентире на усредненные показатели мотивации выстроить мотивационные профили

первокурсников и выпускников. В мотивационном профиле присутствуют коммуникативные мотивы, мотивы избегания и престижа, профессиональные и мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные и социальные мотивы.

Начнем с анализа мотивационного профиля первокурсников. Приближены к максимально возможному значению выраженности мотивации оказались коммуникативные (18,4 при max 20) и социальные (23,5 при max 25) мотивы. Для юных студентов привлекательным оказывается общение с новыми людьми, они стремятся занять среди них достойное место, пользоваться уважением. На первом курсе не менее сильны социальные мотивы, поскольку успешное будущее, с их точки зрения зависит от успехов в учебе. Однако в профиле собственно учебно-познавательные мотивы далеки от высокого уровня сформированности (19,8 при max 35), что позволяет предположить лишь декларирование понимания, что от успехов в учебе зависит будущее. Учиться, быть готовым к занятиям, приобретать прочные и глубокие знания первокурсник не сильно мотивирован.

Присутствуют в профиле на среднем уровне сформированности мотивы избегания (14,7 при max 25), лидерами в оценивании которых являются формулировки «не желаю оказаться среди отстающих» и «попав в институт, вынужден учиться». Рядом по степени выраженности находятся мотивы престижа (15,2 при max 25). Желания получить диплом с хорошими оценками, добиться одобрения родителей и окружающих оказываются значимыми для поступивших учиться на направление подготовки «Педагогическое образование».

Наглядно средние показатели разных мотивов в профиле первокурсников приведены в рисунке 5.

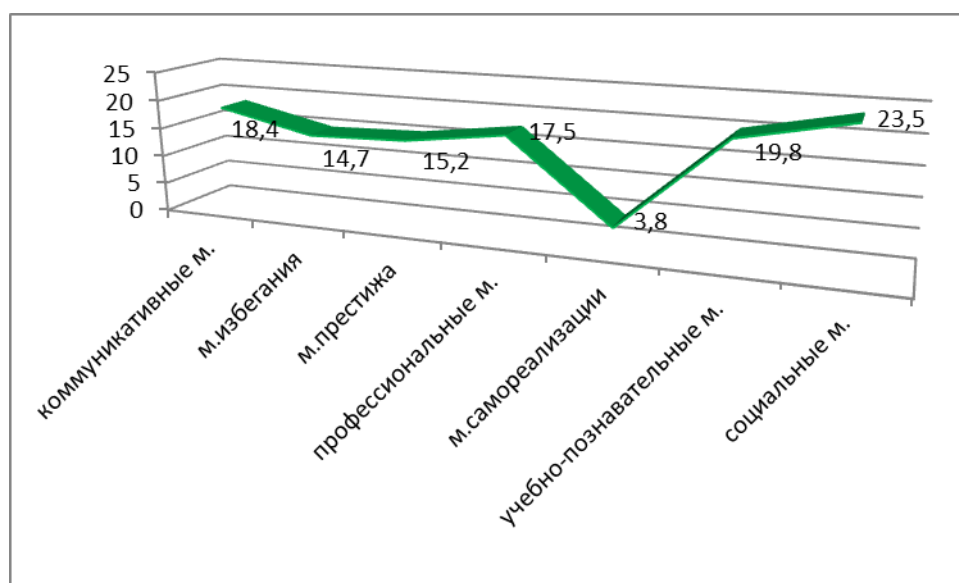


Рисунок 5 – Мотивационный профиль первокурсников, в баллах

Можно отметить достаточно низкий уровень сформированности профессиональных мотивов (17,5 при max 30), что позволяет предположить, что о будущей профессии юные студенты еще не задумываются. Слабее всего представлена мотивация творческой самореализации (3,8 при max 10), видимо от непонимания траектории своего развития в стенах вуза.

Рассмотрим мотивационный профиль студентов выпускного курса. Коммуникативные мотивы к выпускному курсу перестают быть доминирующими, они представлены на среднем уровне (15,9 при max 20), тогда как социальные так и остаются на высоких позициях (24,0 при max 25). Годы обучения в вузе лишь усилили мотивационное стремление создать серьезное основание для будущей социальной карьеры, вкладываясь в настоящее время в собственное обучение. Видимо, четкое понимание своего жизненного проектирования в сочетании с созданными в педагогическом вузе социально-психологическими условиями повлияло на формирование учебно-познавательных мотивов выпускников. У подавляющего большинства они сформированы на высоком уровне, поэтому усредненное значение приближено к максимально возможному (31,6 при max 35).

Наглядно средние показатели разных мотивов в профиле выпускников приведены в рисунке 6.

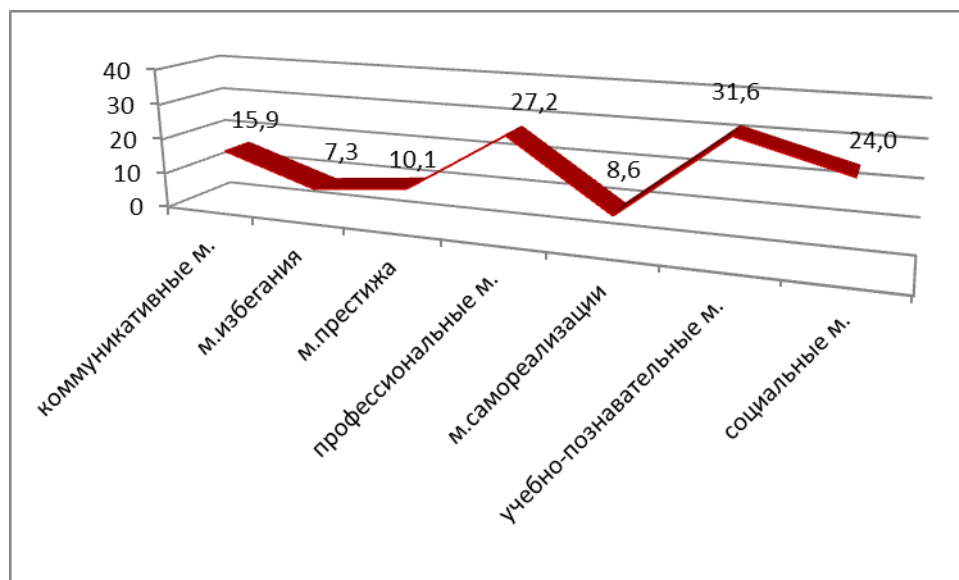


Рисунок 6 – Мотивационный профиль выпускников, в баллах

Отмечены в профиле на низком уровне выраженности мотивы избегания (7,3 при max 25), видимо в силу осознанности и значимости полученного образования к выпускному курсу. Чуть более выражены, но так же на низком уровне мотивы престижа (10,1 при max 25). Диплом ради одобрения родителей и окружающих не является значимым мотивом для выпускников. Мотивы избегания и престижа уступили свои позиции сформированным к 4/5 курсу профессиональным мотивам (27,2 при max 30).

Выпускники, имеющие опыт производственных практик мотивированы к освоению профессиональных компетенций. Возможность реализовать свой творческий потенциал за годы учебы в вузе приблизило к максимальной оценке выраженность мотивов творческой самореализации (8,6 при max 10), что объясняется участием студентов в проектах студенческого самоуправления на факультете.

Сопоставление мотивационных профилей первокурсников и выпускников приведено в рисунке 7.

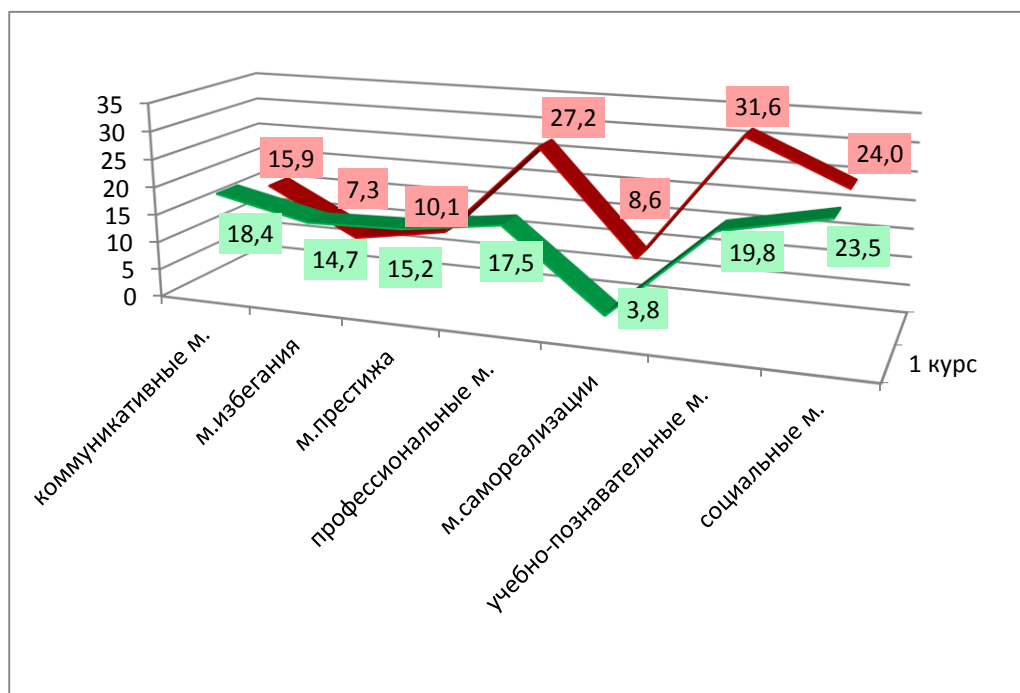


Рисунок 7 – Сопоставление мотивационных профилей первокурсников и выпускников, в баллах

Сопоставление мотивационных профилей первокурсников и выпускников по методике диагностики учебной мотивации студентов Реана А.А. и Якунина В.А. в модификации Бадмаевой Н.Ц. позволило отметить ряд изменений в мотивационной сфере студентов:

1. Уходят с лидирующих позиций на средний уровень выраженности коммуникативные мотивы.
2. Низкий уровень проявлений в структуре мотивации имеют мотивы избегания и престижа.
3. На высоком уровне остаются социальные мотивы.
4. Развиваются, формируются и достигают высокого уровня профессиональные мотивы, учебно-познавательные и мотивы творческой самореализации.

2.3 Анализ и интерпретация результатов формирующего эксперимента

В формирующем эксперименте нами сопоставлялись результаты

диагностики параметров учебной мотивации студентов 2022 года поступления историко-филологического факультета Педагогического института им. В.Г. Белинского ФГБОУ ВО ПГУ г. Пензы с интервалом в 1,5 года. Первый диагностический срез (стартовая диагностика) проведен в октябре 2022 года. Второй (финальная диагностика) – в декабре 2023 года.

Общее количество испытуемых, принявших участие в формирующем эксперименте – 101 человек: группы 22ИПА1-2; 22ИПС1; 22ИПО1; 22ИПИ1.

Формирующий эксперимент предполагает разработку и внедрение психолого-педагогического сопровождения, направленного на развитие познавательной мотивации студентов, сбор и сопоставительный анализ диагностических данных до и после формирующего воздействия. На этом этапе нами предложена деловая игра для реализации ее в группе кураторами, ориентированная на развитие познавательной мотивации студентов, и проведен адаптационный тренинг в каждой группе исследуемой выборки. Рекомендации кураторам по проведению деловой игры приведены в Приложении В.

Систематическая работа по стимулированию познавательной мотивации студентов на всех курсах в педагогическом университете способствует ее укреплению. Это приводит к возрастанию активности обучающихся в учебном процессе и повышению эффективности обучения в вузе. Познавательная мотивация позволяет студентам приобретать необходимые навыки и компетенции для успешной будущей профессиональной деятельности [18]. В системе профессиональной подготовки будущего педагога важная роль принадлежит различным видам практик. Они являются органической частью учебного процесса, обеспечивая соединение теоретической подготовки будущих педагогов с их практической деятельностью в реальных условиях профессиональной деятельности. В ходе проведения практик студенты знакомятся с основными направлениями деятельности педагога, совершенствуют навыки непосредственного взаимодействия с людьми, приобретают опыт психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса, осознают значимость и важность педагогической

деятельности, а также необходимость формирования профессиональной компетентности [5].

Мы же сосредоточили свое внимание на организации и проведении практики учебной (адаптационной), реализуемой преподавателями кафедры «Педагогика и психология». Главная цель учебной (адаптационной) практики – закрепление теоретических знаний, полученных студентами при изучении дисциплин психолого-педагогического модуля и модуля воспитательной деятельности «Психология», «Педагогика», «Технология и организация воспитательных практик», «Инклюзивное образование детей с ОВЗ». Именно в рамках практики у студентов появляется возможность приобрести умения самостоятельно решать актуальные профессиональные задачи. Субъектность в решении задач педагогической деятельности, с нашей точки зрения, является мощным стимулом в формировании устойчивой мотивации студентов. Организация учебной (адаптационной) практики на протяжении трёх семестров является психолого-педагогическими условиями, в которых формируется и осознается познавательная мотивация к исследованию и изучению разных аспектов педагогической деятельности у студентов первых 2-х лет обучения по направлению «Педагогическое образование». Адаптационная функция практики проявляется в том, что студент знакомится с основными направлениями, содержанием, формами и способами работы педагогов. В обучающей функции знания проверяются практикой. Происходит процесс выработки основных общепрофессиональных компетенций, формирование профессионального сознания. Воспитывающая функция предполагает формирование у будущего учителя профессионально востребованных качеств личности: социальной чувствительности, способности работы над собой и т.д. Начиная работать самостоятельно в режиме практики, студенты осознают необходимость самообразования и самовоспитания. Профессионально-значимые качества требуют постоянного развития, что невозможно без развитой познавательной мотивации.

Нами проведен адаптационный тренинг в октябре-ноябре 2022 года со

студентами выбранных для исследования групп. Программа тренинга построена на основе авторского тренинга Скаткова Виктора Владимировича «Адаптационный тренинг». Программа модифицирована нами под направление подготовки «Педагогическое образование» и представлена в Приложении Г.

В ходе формирующего эксперимента сопоставлялась и анализировалась информация о мотивации студентов 2022 года поступления до и после проведенной работы нами, кураторами и педагогами в режиме учебной (адаптационной) практики. Мы предположили возможность изменения мотивационного профиля в сторону повышения познавательной мотивации, за первые 1,5 года обучения в вузе. Для замера уровня сформированности каждого из мотивов нами использовались следующие эмпирические методики:

- «Шкала академической мотивации» (ШАМ) (разработана Гордеевой Т.О., Сычевым О.А. и Осиным Е.Н., 2014);
- «Методика диагностики учебной мотивации студентов» (Реан А.А., Якунин В.А., в модификации Бадмаевой Н.Ц., 2004).

Мы предположили, что при создании психолого-педагогических условий развития познавательной мотивации, а именно: организации прохождения учебной практики (адаптационной) в сочетании с организацией деловой игры в студенческих группах кураторами по разработанным нами рекомендациям, а также после проведенного тренинга, отмечается положительная динамика в развитии учебной мотивации уже к завершению второго года обучения.

Начнем представление результатов диагностики академической мотивации по опроснику «Шкала академической мотивации» (ШАМ), разработанному Гордеевой Т.О., Сычевым О.А. и Осиным Е.Н.

Начнем сопоставление по первой шкале – мотивации познания. Инструмент внутренней мотивации используется для обнаружения желания узнавать новое, понимать учебный материал. Познавательная мотивация, в свою очередь, связана с чувством интереса и удовольствия от процесса познания.

Первокурсников нашей эмпирической выборки изначально отличает

сформированная познавательная мотивация, что и подтверждается в диагностических срезах в начале обучения. Желание понять изучаемый предмет на высоком уровне представлены у десятой части выборки (13 чел. – 12,9%). К середине второго года обучения ситуация меняется – в мотивационном профиле второкурсников высокий уровень стремления узнать новое характеризует более половины учащихся (65 чел. – 64,4%). Различия статистически достоверны ($\chi^2 = 16,67$ при $\chi^2_{кр.} = 6,635$, $p \leq 0,01$).

Если подавляющее большинство первокурсников (79 чел. – 78,2%) находятся на среднем уровне сформированности мотивов, связанных с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания, то уже на втором курсе после специально организованной работы с ними учащихся со средним уровнем остается меньше за счет формирования высокого уровня познавательной мотивации. Ко второму курсу имеют средний уровень познавательной мотивации третья часть выборки (31 чел. – 30,7%). Различия статистически достоверны ($\chi^2 = 20,08$ при $\chi^2_{кр.} = 6,635$, $p \leq 0,01$).

Распределение студентов исследуемой выборки до и после формирующей серии по уровням познавательных мотивов приведены в таблице 8.

Таблица 8 – Мотивация познания до и после формирующей серии эксперимента

Группа студентов	Уровень выраженности познавательных мотивов		
	низкий 5-10 баллов	средний 11-15 баллов	высокий 16-20 баллов
22ИПА1-2 (43) ДО	2 чел. – 4,7%	35 чел. – 81,4%	6 чел. – 13,9%
22ИПС1 (9) ДО	1 чел. – 11,1%	6 чел. – 66,7%	2 чел. – 22,2%
22ИПО1 (28) ДО	2 чел. – 9,1%	23 чел. – 82,1%	3 чел. – 10,7%
22ИПИ1 (21) ДО	4 чел. – 19,0%	15 чел. – 71,4%	2 чел. – 9,5%
Всего студенты 1 курса (101) ДО	9 чел. – 8,9%	79 чел. – 78,2%	13 чел. – 12,9%
22ИПА1-2 (43) ПОСЛЕ	2 чел. – 4,7%	13 чел. – 30,2%	28 чел. – 65,1%
22ИПС1 (9) ПОСЛЕ	–	3 чел. – 33,3%	6 чел. – 66,7%
22ИПО1 (28) ПОСЛЕ	2 чел. – 9,1%	10 чел. – 35,7%	16 чел. – 57,2%
22ИПИ1 (21) ПОСЛЕ	1 чел. – 4,7%	5 чел. – 23,8%	15 чел. – 71,5%
Всего студенты 1 курса (101) ПОСЛЕ	5 чел. – 4,9%	31 чел. – 30,7%	65 чел. – 64,4%

В пределах нашей выборки обращает на себя внимание и сокращение количества студентов с низким уровнем познавательной мотивации. Если на начало обучения в вузе зафиксировано 9 человек (8,9%), то уже ко второму курсу осталось пятеро из 101 человека (4,9%). Различия статистически не достоверны ($\chi^2 = 0,64$ при $\chi^2_{кр.} = 3,841$).

Наглядно распределение по уровню сформированности познавательной мотивации до и после проведенной работы по формированию учебной мотивации приведены в рисунке 8.

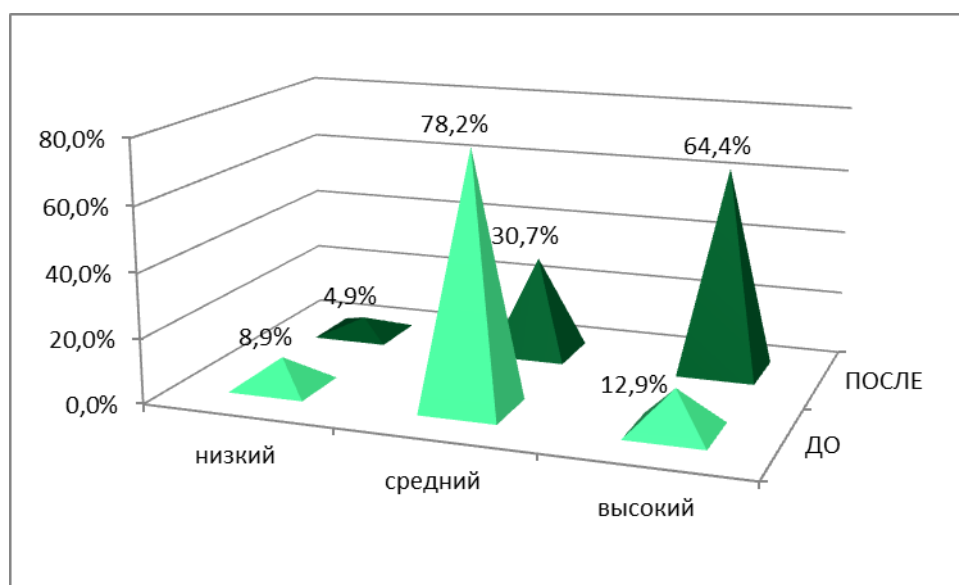


Рисунок 8 – Распределение студентов по уровням познавательной мотивации до и после формирующей серии, в %

По шкале мотивации достижения почти все студенты 1 курса в начале обучения имеют средний уровень стремления добиваться максимально высоких результатов в учебе (92 чел. – 91,1%). Высокий уровень сформированности мотивов достижения не отмечен ни у одного студента 1 курса, а низкий характеризует десятую часть выборки (9 чел. – 8,9%).

В середине второго курса у студентов экспериментальной части выборки отмечается ситуация принципиально иная мотивационная картина, связанная с мотивами достижения. Почти половина выборки (40 чел. – 39,6%) имеют высокий уровень сформированности мотивов достижения, испытывают удовольствие в процессе решения учебных задач. Различия заметны и

статистически достоверны ($\chi^2 = 38,025$ при $\chi^2_{кр.} = 6,635$, $p \leq 0,01$). Сокращается спустя год и доля студентов, имеющих средний уровень мотивации достижения, за счет появления в мотивационном профиле сформированных на высоком уровне мотивов. Различия статистически достоверны ($\chi^2 = 11,18$ при $\chi^2_{кр.} = 6,635$, $p \leq 0,01$). Из 101 студента-второкурсника 10 человек (9,9%) отличаются низким уровнем мотивации достижения, что не отличается от стартовых показателей 1 курса. Различия статистически не достоверны ($\chi^2 = 0$ при $\chi^2_{кр.} = 3,841$). Распределение студентов исследуемой выборки по уровням сформированности мотивов достижения до и после формирующей серии эксперимента приведены в таблице 9.

Таблица 9 – Мотивация достижения до и после формирующей серии

Группа студентов	Уровень выраженности мотивов достижения		
	низкий 5-10 баллов	средний 11-15 баллов	высокий 16-20 баллов
22ИПА1-2 (43) ДО	5 чел. – 11,6%	38 чел. – 88,4%	–
22ИПС1 (9) ДО	1 чел. – 11,1%	8 чел. – 88,9%	–
22ИПО1 (28) ДО	2 чел. – 9,1%	26 чел. – 92,9%	–
22ИПИ1 (21) ДО	1 чел. – 4,7%	20 чел. – 95,3%	–
Всего студенты 1 курса (101) ДО	9 чел. – 8,9%	92 чел. – 91,1%	–
22ИПА1-2 (43) ПОСЛЕ	3 чел. – 7,0%	22 чел. – 51,1%	18 чел. – 41,9%
22ИПС1 (9) ПОСЛЕ	–	4 чел. – 44,4%	5 чел. – 55,6%
22ИПО1 (28) ПОСЛЕ	4 чел. – 14,3%	14 чел. – 50,0%	10 чел. – 35,7%
22ИПИ1 (21) ПОСЛЕ	3 чел. – 14,3%	11 чел. – 52,4%	7 чел. – 33,3%
Всего студенты 1 курса (101) ПОСЛЕ	10 чел. – 9,9%	51 чел. – 50,5%	40 чел. – 39,6%

Наглядно распределение по уровню сформированности мотивов достижения среди студентов до и после формирующей серии эксперимента приведены в рисунке 9.

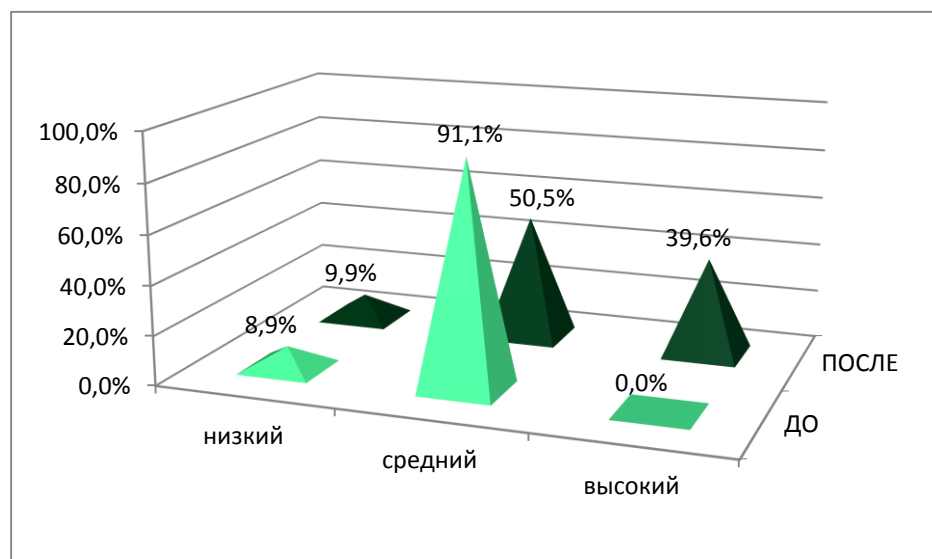


Рисунок 9 – Распределение студентов по уровням мотивов достижения до и после формирующей серии, в %

В сопоставительном анализе стоит отметить значимые различия в учебной мотивации у студентов до и после проведенной формирующей работы по мотивам саморазвития и самоуважения. Можно отметить, что работа преподавателей в формате учебной (адаптационной) практики, работа кураторов и проведение нами адаптационного тренинга задали те социально-психологические условия, которые оказались благоприятными для формирования стремления к развитию своих способностей, своего потенциала в рамках учебной деятельности. Своевременно проведенная работа по сопровождению студентов первого курса сказалась на мотивационном профиле. Подавляющее большинство студентов 1 курса в начале обучения имеют средний уровень стремления к достижению ощущения мастерства и компетентности (84 чел. – 83,2%). Высокий уровень сформированности мотивов саморазвития характеризует лишь двоих студентов 1 курса (2,0%), а низкий – 15 человек из выборки (14,8%).

Распределение студентов групп исследуемой выборки по уровням сформированности мотивов саморазвития до и после формирующей серии эксперимента приведены в таблице 10.

Таблица 10 – Мотивация саморазвития до и после формирующей серии

Группа студентов	Уровень выраженности мотивов саморазвития		
	низкий 5-10 баллов	средний 11-15 баллов	высокий 16-20 баллов
22ИПА1-2 (43) ДО	6 чел. – 13,9%	36 чел. – 83,7%	1 чел. – 2,3%
22ИПС1 (9) ДО	2 чел. – 22,2%	7 чел. – 77,8%	–
22ИПО1 (28) ДО	3чел. – 10,7%	24 чел. – 85,7%	1 чел. – 3,5%
22ИПИ1 (21) ДО	4 чел. – 19,0%	17 чел. – 81,0%	–
Всего студенты 1 курса (101) ДО	15 чел. – 14,8%	84 чел. – 83,2%	2 чел. – 2,0%
22ИПА1-2 (43) ПОСЛЕ	3 чел. – 7,0%	23 чел. – 53,5%	17 чел. – 39,5%
22ИПС1 (9) ПОСЛЕ	–	7 чел. – 77,8%	2 чел. – 22,2%
22ИПО1 (28) ПОСЛЕ	3чел. – 10,7%	12 чел. – 42,8%	13 чел. – 46,4%
22ИПИ1 (21) ПОСЛЕ	3 чел. – 14,3%	13 чел. – 61,9%	5 чел. – 23,8%
Всего студенты 1 курса (101) ПОСЛЕ	9 чел. – 8,9%	55 чел. – 54,5%	37 чел. – 36,6%

Год студенчества не прошел бесследно и отразился на уровне сформированности мотивов саморазвития. На втором курсе после проведенной нами работы в формирующей серии эксперимента больше трети выборки (37 чел. – 36,6%) имеют высокий уровень сформированности мотивов саморазвития, стремления к развитию своего потенциала в учебной деятельности. Различия заметны и статистически достоверны ($\chi^2 = 29,64$ при $\chi^2_{кр.} = 6,635$, $p \leq 0,01$).

Сокращается количество студентов, имеющих средний уровень, за счет появления в мотивационном профиле сформированных на высоком уровне мотивов саморазвития. Было 84 учащихся, стало 55 человек из 101. Различия статистически достоверны ($\chi^2 = 5,64$ при $\chi^2_{кр.} = 3,841$, $p \leq 0,05$).

Из 101 студента-второкурсника лишь 9 человек (8,9%) отличаются низким уровнем мотивации саморазвития, тогда как на первом курсе мы зафиксировали низкий уровень у 15 студентов (14,8%). Различия статистически не достоверны ($\chi^2 = 1,04$ при $\chi^2_{кр.} = 3,841$). Наглядно распределение по уровню сформированности мотивов саморазвития среди студентов до и после формирующей серии эксперимента приведены в рисунке 10.

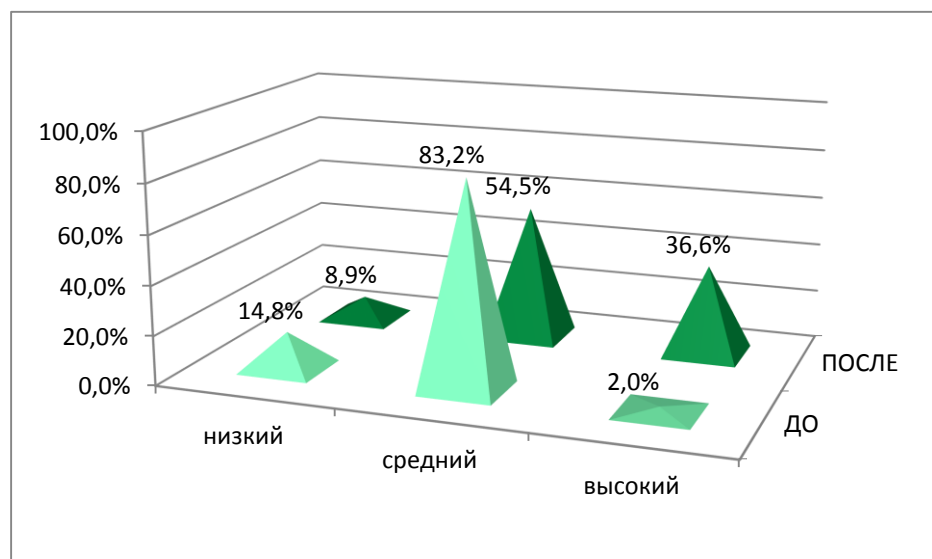


Рисунок 10 – Распределение студентов по уровням мотивов саморазвития до и после формирующей серии, в %

Организованные нами психолого-педагогические условия в режиме формирующей серии эксперимента повлияли на формирование внешних мотивов, связанных с желанием самоутвердиться и поднять самооценку благодаря достижениям в образовании. Распределение студентов исследуемой выборки по уровням сформированности мотивов самоуважения до и после формирующей серии эксперимента приведены в таблице 11.

Таблица 11 – Мотивация самоуважения до и после формирующей серии

Группа студентов	Уровень выраженности мотивов самоуважения		
	низкий 5-10 баллов	средний 11-15 баллов	высокий 16-20 баллов
22ИПА1-2 (43) ДО	4 чел. – 9,3%	32 чел. – 74,4%	7 чел. – 2,3%
22ИПС1 (9) ДО	2 чел. – 22,2%	7 чел. – 77,8%	–
22ИПО1 (28) ДО	3 чел. – 10,7%	19 чел. – 67,8%	6 чел. – 3,5%
22ИПИ1 (21) ДО	4 чел. – 19,0%	16 чел. – 76,2%	1 чел. – 4,8%
Всего студенты 1 курса (101) ДО	13 чел. – 12,8%	74 чел. – 73,3%	14 чел. – 13,9%
22ИПА1-2 (43) ПОСЛЕ	3 чел. – 7,0%	23 чел. – 53,5%	17 чел. – 39,5%
22ИПС1 (9) ПОСЛЕ	1 чел. – 11,1%	3 чел. – 33,3%	5 чел. – 55,6%
22ИПО1 (28) ПОСЛЕ	1 чел. – 3,6%	14 чел. – 50,0%	13 чел. – 46,4%
22ИПИ1 (21) ПОСЛЕ	2 чел. – 9,5%	11 чел. – 52,4%	8 чел. – 38,1%
Всего студенты 1 курса (101) ПОСЛЕ	7 чел. – 6,9%	51 чел. – 50,5%	43 чел. – 42,6%

В исследовании нами отмечено, что даже у первокурсников у большинства отмечается средний уровень стремления к повышению самооценки за счет достижений в учебе (74 чел. – 73,3%). Высокий уровень сформированности мотивов самоуважения зафиксирован у десятой части выборки студентов 1 курса (14 чел. – 13,9%), а низкий – у 13 человек из выборки (12,8%).

Те же самые студенты, но через 1,5 года после проведенной с ними формирующей работы имеют качественно иные результаты. Почти половина выборки (43 чел. – 42,6%) имеют высокий уровень сформированности мотивов самоуважения, стремления учиться ради собственной значимости, против всего 14-ти (13,9%) в начале обучения. Различия заметны и статистически достоверны ($\chi^2 = 13,75$ при $\chi^2_{кр.} = 6,635$, $p \leq 0,01$). Наглядно распределение по уровню сформированности мотивов самоуважения среди студентов до и после формирующей серии эксперимента приведены в рисунке 11.

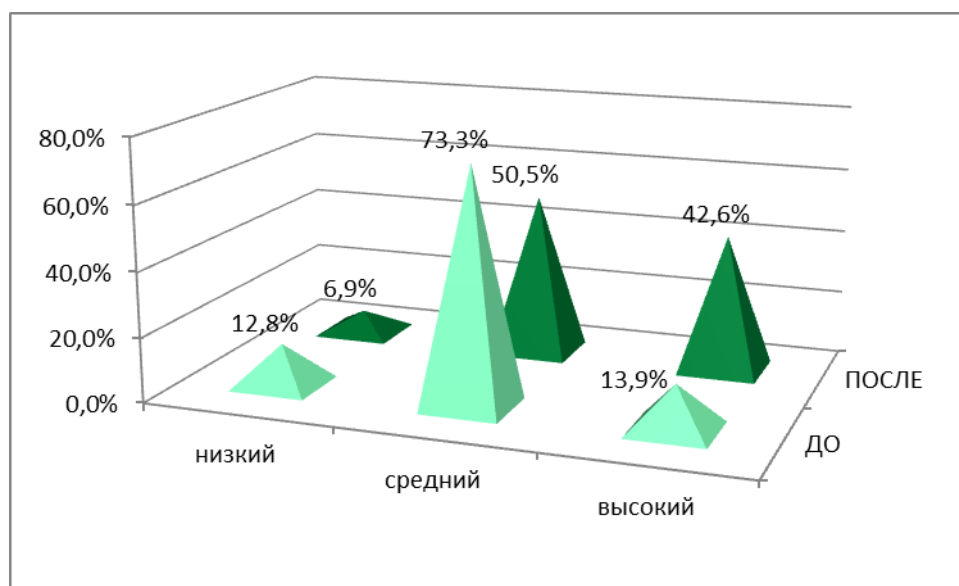


Рисунок 11 – Распределение студентов по уровням мотивов самоуважения до и после формирующей серии, в %

Сокращается количество студентов, имеющих средний уровень мотивации самоуважения с 74 до 51 человека, за счет появления в учебной мотивации сформированных на высоком уровне мотивов самоуважения. Различия статистически достоверны ($\chi^2 = 3,872$ при $\chi^2_{кр.} = 3,841$, $p \leq 0,05$). Из

101 студентов-второкурсников семеро (6,9%) отличаются низким уровнем мотивации самоуважения, то есть количество сократилось вдвое за первые 1,5 года обучения. Различия статистически не достоверны ($\chi^2 = 1,25$ при $\chi^2_{кр.} = 3,841$).

В структуре академической мотивации первокурсников историко-филологического факультета, отсутствуют высокие уровни внешней интроецированной и экстернальной мотивации. Интроецированные мотивы связаны с ощущением стыда и чувством долга перед собой и другими людьми. Интроецированные мотивы на среднем уровне характеризуют четверть выборки (25чел. – 24,7%) в самом начале обучения. Подавляющее большинство имеют низкий уровень, то есть чувство долга перед другими людьми и перед собой не является определяющим мотивом в учебной деятельности.

Распределение студентов исследуемой выборки по уровням сформированности интроецированных мотивов до и после формирующей серии эксперимента приведены в таблице 12.

Таблица 12 – Интроецированная мотивация до и после формирующей серии

Группа студентов	Уровень выраженности интроецированных мотивов		
	низкий 5-10 баллов	средний 11-15 баллов	высокий 16-20 баллов
22ИПА1-2 (43) ДО	35 чел. – 81,4%	8 чел. – 18,6%	–
22ИПС1 (9) ДО	5 чел. – 55,6%	4 чел. – 44,4%	–
22ИПО1 (28) ДО	21 чел. – 75,0%	7 чел. – 25,0%	–
22ИПИ1 (21) ДО	15 чел. – 71,4%	6 чел. – 28,6%	–
Всего студенты 1 курса (101) ДО	76 чел. – 75,3%	25чел. – 24,7%	–
22ИПА1-2 (43) ПОСЛЕ	39 чел. – 90,7%	4 чел. – 9,3%	–
22ИПС1 (9) ПОСЛЕ	8 чел. – 88,9%	1 чел. – 11,1%	–
22ИПО1 (28) ПОСЛЕ	25 чел. – 89,3%	3 чел. – 10,7%	–
22ИПИ1 (21) ПОСЛЕ	16 чел. – 76,2%	5 чел. – 23,8%	–
Всего студенты 1 курса (101) ПОСЛЕ	88 чел. – 87,1%	13 чел. – 12,9%	

За полтора года обучения ситуация принципиально не меняется. Высокий уровень интроецированной внешней мотивации так и не формируется. Более

того, снижается значимость мотива и у тех студентов, кто изначально имел средний уровень выраженности чувства долга и стыда перед другими. Среди второкурсников чуть больше десятой части (13 чел. – 12,9%) отличаются средним уровнем, тогда как все остальные руководствуются внутренней мотивацией, игнорируя мотивы интроецированной мотивации. Различия статистически не достоверны по среднему уровню и по низкому уровню ($\chi^2 = 3,184$ и $\chi^2 = 0,73$ при $\chi^2_{кр.} = 3,841$ соответственно). Таким образом, изначально привлекательная ситуация с интроецированной внешней мотивацией сохраняется без значимых изменений.

Практически неизменной остается и результативность по экстернальной мотивации. Среди первокурсников только два человека (2,0%) имеют высокий уровень сформированности мотивов, позволяющих оценить ситуацию обучения в вузе, как вынужденную. Через полтора года на высоком уровне сформированности экстернальной мотивации отмечено трое учащихся. Один из них сохранил свой высокий уровень, двое – сформировали его за год обучения. Пятая часть выборки первокурсников (19 чел. – 18,8%) на среднем уровне руководствуются необходимостью следовать требованиям общества. Именно они учатся, прежде всего, чтобы избежать возможных проблем. Резкого снижения числа студентов со средним уровнем не наблюдается.

После формирующей серии эксперимента 13 студентов (12,9%) все же имеют средний уровень развития мотива, связанного с подчинением требований социума. Различия статистически не достоверны ($\chi^2 = 0,78$ при $\chi^2_{кр.} = 3,841$). Подавляющее большинство первокурсников (80 чел. – 79,2%) находятся на низком уровне сформированности экстернальных мотивов. Ко второму курсу выдерживается это же значение с незначительным увеличением до 88 человек (84,1%). Различия статистически не достоверны ($\chi^2 = 0,29$ при $\chi^2_{кр.} = 3,841$).

Распределение студентов исследуемой выборки по уровням сформированности экстернальной мотивации до и после формирующей серии эксперимента приведены в таблице 13.

Таблица 13 – Экстернальная мотивация до и после формирующей серии

Группа студентов	Уровень выраженности экстернальных мотивов		
	низкий 5-10 баллов	средний 11-15 баллов	высокий 16-20 баллов
22ИПА1-2 (43) ДО	31 чел. – 72,1%	10 чел. – 23,2%	2 чел. – 4,7%
22ИПС1 (9) ДО	8 чел. – 88,9%	1 чел. – 11,1%	–
22ИПО1 (28) ДО	23 чел. – 82,1%	5 чел. – 17,9%	–
22ИПИ1 (21) ДО	18 чел. – 85,7%	3 чел. – 14,3%	–
Всего студенты 1 курса (101) ДО	80 чел. – 79,2%	19 чел. – 18,8%	2 чел. – 2,0%
22ИПА1-2 (43) ПОСЛЕ	38 чел. – 88,4%	4 чел. – 9,3%	1 чел. – 2,3%
22ИПС1 (9) ПОСЛЕ	8 чел. – 88,9%	1 чел. – 11,1%	–
22ИПО1 (28) ПОСЛЕ	24 чел. – 85,7%	3 чел. – 10,7%	1 чел. – 3,6%
22ИПИ1 (21) ПОСЛЕ	15 чел. – 71,4%	5 чел. – 23,8%	1 чел. – 4,8%
Всего студенты 1 курса (101) ПОСЛЕ	88 чел. – 84,1%	13 чел. – 12,9%	3 чел. – 3,0%

Шкала амотивации измеряет отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности. Распределение студентов исследуемой выборки по уровням амотивации до и после формирующей серии эксперимента приведены в таблице 14.

Таблица 14 – Амотивация до и после формирующей серии

Группа студентов	Уровень выраженности амотивации		
	низкий 5-10 баллов	средний 11-15 баллов	высокий 16-20 баллов
22ИПА1-2 (43) ДО	41 чел. – 95,3%	2 чел. – 4,7%	–
22ИПС1 (9) ДО	9 чел. – 100%	–	–
22ИПО1 (28) ДО	27 чел. – 96,4%	1 чел. – 3,6%	–
22ИПИ1 (21) ДО	21 чел. – 100%	–	–
Всего студенты 1 курса (101) ДО	98 чел. – 97,0%	3 чел. – 3,0%	–
22ИПА1-2 (43) ПОСЛЕ	43 чел. – 100%	–	–
22ИПС1 (9) ПОСЛЕ	9 чел. – 100%	–	–
22ИПО1 (28) ПОСЛЕ	28 чел. – 100%	–	–
22ИПИ1 (21) ПОСЛЕ	21 чел. – 100%	–	–
Всего студенты 1 курса (101) ПОСЛЕ	101 чел. – 100%		

На первом курсе три человека (3,0%) имеют средний уровень мотивов,

позволяющих оценить ситуацию обучения в вузе, как бессмысленную. Высокий уровень отсутствует. Почти все первокурсники (98 чел. – 97,0%) имеют низкий уровень выраженности амотивации.

Через полтора года обучения отмечается, что все студенты этой же выборки характеризуются низким уровнем амотивации. Таким образом, созданные социально-психологические условия в формирующей серии эксперимента оказывают позитивное влияние на формирование учебной мотивации, позволяют поддерживать интерес и видеть смысл учебной деятельности.

Сопоставление результатов диагностики академической мотивации учащихся ИФФ до и после формирующей серии эксперимента по опроснику «Шкала академической мотивации» (ШАМ), разработанному Гордеевой Т.О., Сычевым О.А. и Осиным Е.Н. позволило сформулировать ряд сдвигов, статистически подтвержденных, за первые 1,5 года обучения:

1.Сокращение количества студентов с низким уровнем познавательной мотивации до 4,9%, с одновременным увеличением до двух третей выборки студентов с высоким уровнем сформированности познавательных мотивов.

2.Формирование высокого уровня мотивации достижения и мотивации саморазвития у трети выборки второкурсников.

3.Сокращение до 6,9% количества студентов с низким мотивов самоуважения, с одновременным увеличением до 42,6% количества студентов с высоким уровнем стремления учиться ради собственной значимости.

В начале профессионального обучения ключевую роль играет формирование мотивации к изучению будущей профессиональной деятельности. Множество факторов влияет на мотивацию студентов, поступающих в высшее учебное заведение, и имеет большое значение для повышения эффективности и качества получаемого образования.

В предлагаемых формах взаимодействия со студентами исследуемой выборки мы обратили внимание на профессиональный запрос от педагогической деятельности на личностные характеристики, которые

оказываются значимыми в работе учителя.

Методика диагностики учебной мотивации студентов Реана А.А. и Якунина В.А. в модификации Бадмаевой Н.Ц. позволила нам в ориентире на усредненные показатели мотивации выстроить мотивационные профили первокурсников и второкурсников. В мотивационном профиле присутствуют коммуникативные мотивы, мотивы избегания и престижа, профессиональные и мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные и социальные мотивы.

Сразу же приступим к сопоставительному анализу. У первокурсников приближены к максимально возможному значению выраженности мотивации оказались коммуникативные (18,4 при max 20) и социальные (23,5 при max 25) мотивы. Стоит отметить, что в середине второго курса коммуникативные и социальные мотивы не сдали свои позиции по значимости для студентов. Для второкурсников еще более привлекательным оказывается общение с новыми людьми, они стремятся занять среди них достойное место, пользоваться уважением (19,5 при max 20). Еще более важными становятся социальные мотивы, поскольку у студентов была возможность убедиться в том, что успешное будущее зависит от успехов в учебе (24,0 при max 25).

Однако, в профиле первокурсников в начале обучения собственно учебно-познавательные мотивы далеки от высокого уровня сформированности (19,8 при max 35), что позволяет предположить лишь декларирование понимания, что от успехов в учебе зависит будущее. Учиться, быть готовым к занятиям, приобретать прочные и глубокие знания студент начинает после проведенной с ним работы в условиях формирующей серии эксперимента. И тогда уже через 1,5 года в мотивационном профиле учебно-познавательные мотивы начинают занимать лидирующие позиции (28,2 при max 35).

Наглядно средние показатели разных мотивов в профиле студентов исследуемой выборки до и после формирующей серии эксперимента приведены в рисунке 11.

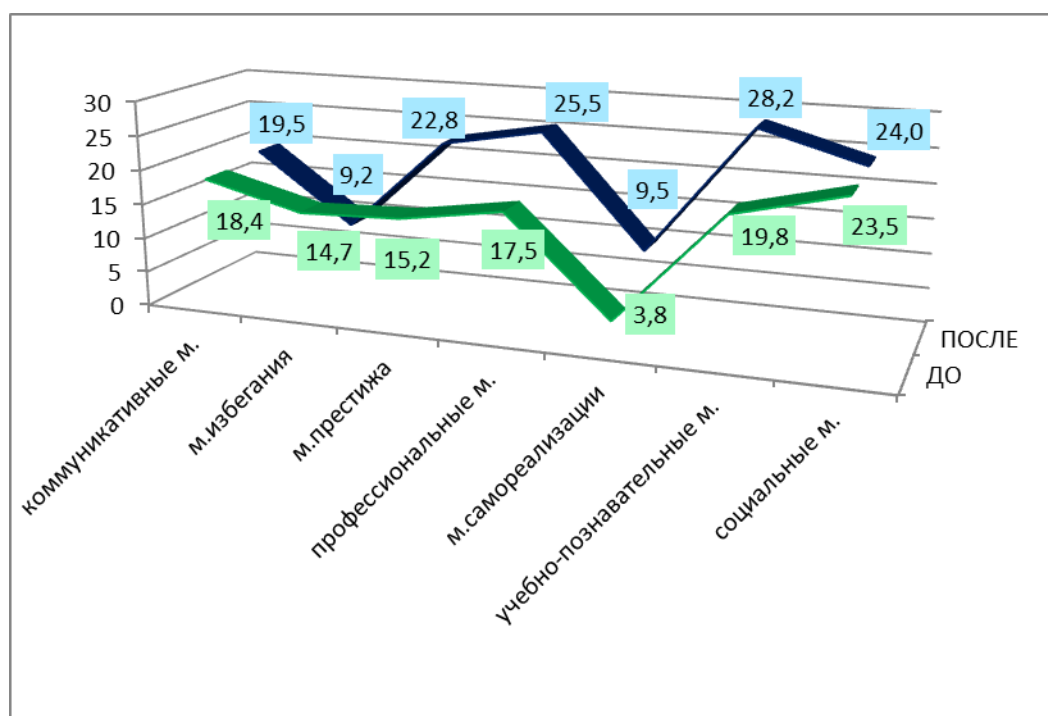


Рисунок 11 – Сопоставление мотивационных профилей первокурсников и второкурсников, в баллах

Присутствуют в профиле первокурсников на среднем уровне сформированности мотивы избегания (17,4 при max 25), лидерами в оценивании которых являются формулировки «не желаю оказаться среди отстающих» и «попав в институт, вынужден учиться». Уже к середине второго курса эти мотивы становятся не актуальными, в виду организованной работы по формированию учебной мотивации будущих учителей (9,2 при max 25).

Если на первом курсе в мотивационном профиле рядом по степени выраженности находятся мотивы престижа (15,2 при max 25), то в исследуемой группе студентов желания получить диплом с хорошими оценками, добиться одобрения родителей и окружающих оказываются значимыми и лидирующими (22,8 при max 25).

У первокурсников можно отметить низкий уровень сформированности профессиональных мотивов (17,5 при max 30), что позволяет предположить, что о будущей профессии юные студенты еще не задумываются. Однако после реализации социально-психологических условий в формате учебной (адаптационной) практики, адаптационного тренинга и целенаправленной

работы кураторов мы констатируем развитие профессиональных мотивов (25,5 при max 30). Полагая, что последующие годы учебы будут эффективными для формирования профессиональных компетенций.

Слабее всего у поступивших на первый курс студентов представлена мотивация творческой самореализации (3,8 при max 10), видимо от непонимания траектории своего развития в стенах вуза. Уже к середине второго курса ситуация меняется кардинально. Почти каждый студент находит возможность для творческой реализации в образовательном пространстве педагогического вуза, что сказывается на формировании мотивов самореализации (9,5 при max 10).

Сопоставление мотивационных профилей первокурсников и второкурсников по методике диагностики учебной мотивации студентов Реана А.А. и Якунина В.А. в модификации Бадмаевой Н.Ц. до и после профдедненной формирующей серии эксперимента позволило отметить ряд сдвигов в мотивационной сфере студентов:

1. На высоком уровне значимости в учебной мотивации остаются социальные мотивы, коммуникативные мотивы.

2. Выходят на лидирующие позиции мотивы престижа, учебно-познавательные, мотивы самореализации и профессиональные.

3. Теряют актуальность мотивы избегания.

Интересно, с нашей точки зрения, сопоставить мотивационные профили второкурсников, которые стали участниками нашего эксперимента, с профилем выпускников, стоящих на пороге окончания обучения.

Наглядно средние показатели разных мотивов в профиле студентов второго и выпускного курса приведены в рисунке 12.

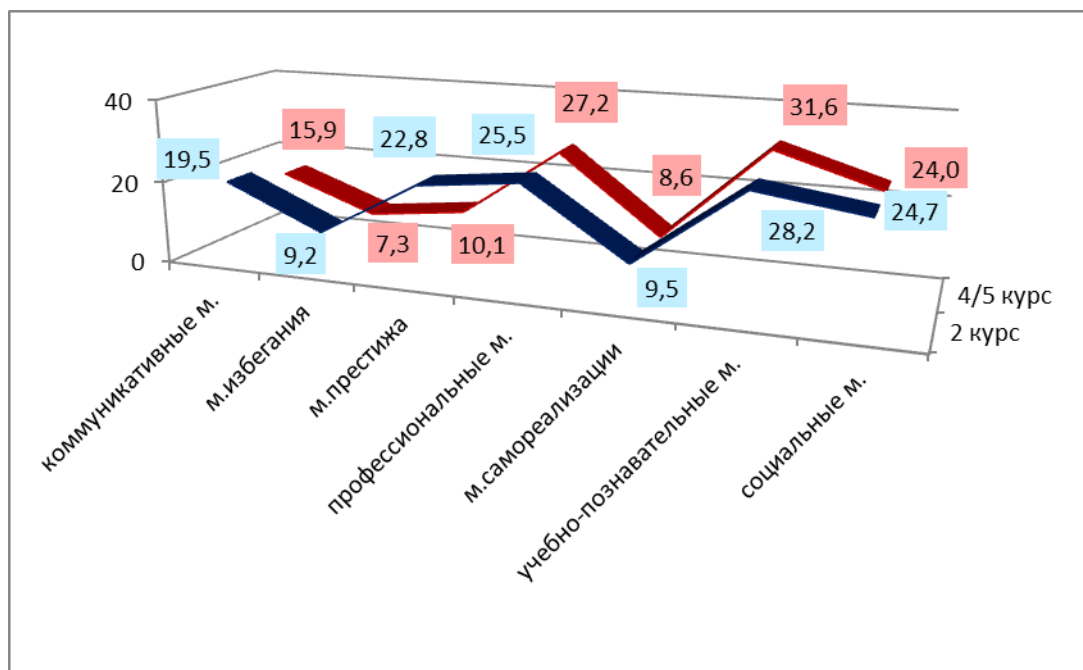


Рисунок 12 – Сопоставление мотивационных профилей второкурсников (экспериментальная группа) и выпускников, в баллах

Стоит отметить, что после проведенной формирующей работы в рамках эксперимента, мотивационные профили второкурсников оказываются идентичными профилю студентов выпускных курсов. Это позволяет говорить о раннем мотивационном формировании будущего учителя в предлагаемых социально-психологических условиях.

Таким образом, анализ результатов проведенного эксперимента по оценке эффективности психолого-педагогических условий формирования познавательной мотивации в образовательном пространстве педагогического вуза позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Организация учебной и социальной работы на историко-филологическом факультете эффективны в плане развития учебной мотивации, о чем свидетельствуют достоверные различия при сопоставлении результатов диагностики первокурсников и студентов выпускных курсов.

2. Эффективны социально-психологические условия для формирования продуктивного профиля учебной мотивации, а именно: организационный режим проведения учебной практики (адаптационной), работа куратора в

формате деловой игры для становления форм ученического самоуправления, адаптационный тренинг в начале обучения по выбранному профилю.

3. При сопоставлении результатов диагностики академической мотивации до и после формирующей серии эксперимента отмечены статистически подтвержденные сдвиги за первые 1,5 года обучения:

- сокращение количества студентов с низким уровнем познавательной мотивации, с одновременным увеличением до двух третей выборки студентов с высоким уровнем сформированности познавательных мотивов;

- формирование высокого уровня мотивации достижения и мотивации саморазвития у трети выборки;

- сокращение количества студентов с низким мотивом самоуважения, с одновременным увеличением до 42,6% количества студентов с высоким уровнем стремления учиться ради собственной значимости.

4. В условиях специально организованных социально-психологических условий формирования познавательной мотивации возможен вариант раннего формирования продуктивного мотивационного профиля будущего учителя: сформированные учебно-познавательные, профессиональные и мотивы саморазвития в сочетании с изначально высоким уровнем коммуникативных и социальных мотивов.

2.4 Пути повышения познавательной мотивации студентов

В образовательном пространстве педагогического вуза особенно важно организовать систематическую работу по стимулированию интереса у студентов ко всем предметам. Это способствует более активному участию студентов в учебном процессе, что, в свою очередь, повышает его эффективность в высшем учебном заведении.

Значимость познавательной мотивации в процессе усвоения учебного материала, овладения профессиональными компетенциями осознается всеми. Однако, имеет смысл рассмотреть пути повышения учебной мотивации.

В системе профессиональной подготовки будущего педагога важная роль принадлежит различным видам практик. Они являются органической частью учебного процесса, обеспечивая соединение теоретической подготовки будущих педагогов с их практической деятельностью в реальных условиях профессиональной деятельности. В ходе проведения практик студенты знакомятся с основными направлениями деятельности педагога, совершенствуют навыки непосредственного взаимодействия с людьми, приобретают опыт психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса, осознают значимость и важность педагогической деятельности, а также необходимость формирования профессиональной компетентности [1].

Мы же сосредоточили свое внимание на организации и проведении практики учебной (адаптационной), реализуемой преподавателями кафедры «Педагогика и психология». Главная цель учебной (адаптационной) практики – закрепление теоретических знаний, полученных студентами при изучении дисциплин психолого-педагогического модуля и модуля воспитательной деятельности «Психология», «Педагогика», «Технология и организация воспитательных практик», «Инклюзивное образование детей с ОВЗ». Именно в рамках практики у студентов появляется возможность приобрести умения самостоятельно решать актуальные профессиональные задачи. Субъектность в решении задач педагогической деятельности, с нашей точки зрения, является мощным стимулом в формировании устойчивой мотивации студентов. Организация учебной (адаптационной) практики на протяжении трёх семестров является психолого-педагогическими условиями, в которых формируется и осознается познавательная мотивация к исследованию и изучению разных аспектов педагогической деятельности у студентов первых 2-х лет обучения по направлению «Педагогическое образование».

Адаптационная функция практики проявляется в том, что студент знакомится с основными направлениями, содержанием, формами и способами работы педагогов. В обучающей функции знания проверяются практикой.

Происходит процесс выработки основных общепрофессиональных компетенций, формирование профессионального сознания. Воспитывающая функция предполагает формирование у будущего учителя профессионально востребованных качеств личности: социальной чувствительности, способности работы над собой и т.д. Начиная работать самостоятельно в режиме практики, студенты осознают необходимость самообразования и самовоспитания. Профессионально-значимые качества требуют постоянного развития, что невозможно без развитой познавательной мотивации.

Так, в режиме учебной практики (адаптационной) на вводном занятии преподаватель представляет студентам основные цели обучения, включая цель изучения, поставленные задачи, компоненты компетенций, структуру учебного процесса и его содержание на протяжении семестра. Также на этом этапе обучающиеся знакомятся с форматом зачетной работы, которая включает в себя выполнение группового проекта.

В начале второго курса раздел учебной практики (адаптационной) называется «Введение в профессию». На этом этапе практики проходит установочная конференция, где объясняются цели и задачи практики. Студенты знакомятся с правилами поведения, техникой безопасности и способами оценки результатов выполнения заданий. Также на этом этапе проводится интерактивная лекция по психологии или педагогике под названием «Погружение в профессию», где раскрывается история, социальное значение и особенности профессии учителя.

На основном этапе формируются первичные профессиональные умения и навыки путем погружения в профессиональную среду, готовность использовать их в профессиональной деятельности. В ходе этапа осуществляются:

- знакомство студентов с «Профессиональным стандартом педагога», профессиограммой педагога;
- выполнение студентами заданий по самодиагностике личности;
- проведение беседы с педагогом для выполнения задания: (проанализируйте жизненный путь известных педагогов; что послужило

определяющим в их профессиональном становлении – талант, случай или способность к самосозиданию?));

– развитие навыков коллективной работы, толерантности к социокультурным и личностным различиям, самоорганизации и самообразования, осознание социальной значимости будущей профессии, мотивация к профессиональному росту, планирование собственного личностного развития.

Во время аналитического этапа основными задачами являются обработка, систематизация и анализ результатов практики, а также формирование итогового проекта в виде отчета о практике. На этом этапе студенты проводят анализ «Профстандарта», выделяют требования к педагогу по выполняемым образовательным задачам, выявляют особенности педагогической деятельности и профессии, анализируют результаты самодиагностики личности и подготавливают отчет по результатам практики.

На заключительном этапе практики студенты принимают участие в итоговой конференции, на которой представляют групповые отчеты в форме устного доклада с презентацией о выполненных задачах практики.

В рамках решения задачи мотивирования студентов возможно использование методических способов и приемов преподавателем в ходе подачи учебных дисциплин. Так, например, особенностью лекционных занятий является выбор форм проблемных интерактивных лекций. При изучении дисциплины преподавателю важно обращать внимание на активизирующее воздействие изучаемого материала. Для этого демонстрировать важность каждого составляющего в цельной системе, обозначать межпредметные связи; обращать внимание на важность и современность изучаемого учебного материала; показывать как научную, так и практическую значимость знания; делать акцент на профессиональную направленность учебного материала.

Мотивационным средством на практических занятиях является использование проблемных ситуаций и задач с возможностью решения силами студентов в мини-группах. Дискуссионный режим, мини-проекты в ходе

подготовки к семинарам стимулируют развитие разных мотивов академической мотивации. Высокий результатов в плане развития учебной мотивации можно добиться, используя потенциал квазипрофессиональной деятельности, в рамках которой будущим педагогам предлагается организовать и провести в качестве модератора практическое занятие со студентами. В этом случае им предстоит разработка комплекса дидактических заданий для интерактивной работы над предметным материалом; разработка игровых заданий, направленных на формирование профессиональных компетенций; разработка и демонстрация творческих заданий. В процессе квазипрофессиональной деятельности студент находит способы преодоления психологического дискомфорта, который часто возникает в непривычных условиях работы, что способствует быстрому поиску оптимальных решений в нестандартных ситуациях. Это играет ключевую роль в формировании личной готовности педагога к выполнению профессиональных задач.

Среди различных способов организации деятельности студентов будущих педагогов особое значение имеют конкурсы профессионального мастерства, которые способствуют стимулированию учащихся к учебной активности. Так, например, при формировании команды-участницы в конкурсе «Педагогический дебют» студенты второго курса привлекаются в роли ассистентов-помощников, для того чтобы с одной стороны оказать поддержку основному составу – студентам 3-5 курсов, с другой стороны, чтобы вырасти в мотивационном плане, «дозреть» до участия через год-два в аналогичном конкурсе. Этот опыт необходим для будущей профессиональной деятельности, так как современные образовательные учреждения активно внедряют инновационные технологии, участвуют в научно-исследовательской работе, готовят студентов к участию в различных конкурсах и олимпиадах, обладают высоким уровнем материально-технической оснащенности. К уровню подготовки выпускников и молодых специалистов предъявляются серьезные требования. В этом случае конкурс является стимулом к самосовершенствованию, саморазвитию, непрерывному творческому поиску.

Наиболее эффективен комплексный подход к мотивированию учащихся, а наилучшие результаты показывают студенты, стремящиеся не просто достичь высоких показателей в учебе, а реально увлеченные изучаемыми дисциплинами. А в случае основная нагрузка на преподавателя, на те методические приемы, которые он использует, на те личностные характеристики, которые замечают студенты.

В роли фасилитатора преподаватель должен применять доступные методы для стимулирования образовательного процесса, который представляет собой общую цель. Преподавателю доступны инструменты для управления способами передачи знаний и содержанием учебных материалов.

Традиционные лекции утратили свою значимость и важно дополнить их конкретными примерами, реальными историями из практики и темами, близкими студентам. Современному преподавателю необходимо учитывать дополнительные материалы к лекциям и семинарам, и быстро отправлять ссылки на них студентам через электронную почту. Важное значение имеет коммуникация во время и после занятий, как в профессиональных, так и в общедоступных социальных сетях. Некоторые студенты могут лучше усвоить материал, увидев сообщение в Snapchat, изображение в Instagram или рекомендацию в книжных сервисах Goodreads или Worldcat, что стимулирует их к самостоятельной работе.

Современный студент вдохновляется использованием современных технологий, таких как интерактивные доски, проекторы и гаджеты. Вместо традиционных семинаров предпочтение отдаётся интерактивным коллоквиумам, презентациям и круглым столам. Использование интерактивных технологий не только делает обучающий процесс более интересным, но и помогает студентам расширить свой опыт, что способствует их мотивации к образованию.

Успешный студент сегодня – это молодой ученый. На старших курсах бакалавриата студент способен провести самостоятельное исследование, написать статью в рецензируемый журнал. Преподаватель с первых курсов

мотивирует, предлагая свою помощь с оформлением исследования и его результатов. Можно инициировать активность студентов, предложив написать работу для промежуточной аттестации в виде статьи для академического журнала, круглого стола или в варианте разработки кейса для реализации технологии кейс-стади.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одним из ключевых факторов, влияющих на совершенствование подготовки будущих специалистов в современной системе образования, является мотивация студентов. Проблема мотивации студентов занимает важное место в педагогической психологии, так как от нее зависит успешность учебного процесса, удовлетворенность учением, взаимоотношения в учебном коллективе и, в конечном итоге, качество подготовки специалистов. Уровень мотивации студента имеет прямое влияние на его успех в учебе, психологическое состояние и общее качество жизни. Поэтому изучению мотивации уделяется большое внимание в различных научных областях, изучающих человека.

Индивидуальное отношение к любой деятельности определяется не одними отдельными факторами, такими как личностные или социальные, а их совокупностью. Именно эти факторы иницируют, контролируют и направляют данную деятельность. При этом каждый фактор имеет определенное значение по отдельности. Например, мотивация рассматривается как сложное системное психологическое явление с множеством компонентов. Будущие педагоги, не обладающие знанием о методах мотивации учащихся, не смогут успешно развивать мотивацию учения школьников в своей профессиональной практике.

Анализ проблемы формирования познавательной мотивации студентов педагогического вуза показал необходимость создания и проверки модели формирования такой мотивации, направленной на изменение баланса структурных компонентов учебной мотивации и обеспечение психолого-педагогического взаимодействия между субъектами образовательного процесса.

В учебной деятельности в вузе основное внимание уделяется саморазвитию и самосовершенствованию студентов. Целью обучения является усвоение системных знаний, развитие обобщенных способов действий и их

применение в различных ситуациях. Процесс обучения студентов в вузе можно разделить на несколько этапов, на каждом из которых организация учения имеет свои особенности, такие как учебно-познавательная, учебно-исследовательская и учебно-профессиональная деятельность. Это приводит к изменениям в структуре мотивации у студентов. Структура мотивации студентов объединяет познавательную, мотивацию к достижению успеха, личностные мотивационно-смысловые образования и реализуется через мотивационные стратегии.

Мотивация студента не является постоянной величиной, она изменяется от курса к курсу, зависит от текущей ситуации и контекста обучения. Студенты переосмысливают свое представление о себе как о потенциальных специалистах по мере учебы. Это восприятие связано с их ценностными убеждениями, самооценкой и стремлением к обучению.

Основными способами стимулирования познавательной мотивации студентов педагогического вуза являются: развитие умения ставить цели, что содействует осознанию и принятию смысла обучения, пониманию важности учебного процесса для личного роста и будущей карьеры; создание обстановок, где студент достигает успеха за счёт своей активности и стремлений к саморазвитию; осмысление временной перспективы обучения, объединяющей прошлый опыт, настоящие условия, профессиональные амбиции и завершающееся формированием образа «профессионального будущего»; формирование позитивного отношения к учению путём развития внутренней структуры мотивации учения.

Для развития познавательной мотивации студентов необходимо проходить через три этапа: 1) анализ и оценка мотивации обучения студентов; 2) стимулирование познавательной активности в процессе обучения; 3) развитие познавательной мотивации через психологические тренинги.

Исследование формирования познавательной мотивации студентов проводилось в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования Пензенском государственном университете,

в педагогическом институте им. В.Г. Белинского. Оценка эффективности психолого-педагогических условий формирования познавательной мотивации в образовательном пространстве педагогического вуза позволяет утверждать, что организация учебной и социальной работы на историко-филологическом факультете эффективна в плане развития учебной мотивации, о чем свидетельствуют достоверные различия при сопоставлении результатов диагностики первокурсников и студентов выпускных курсов.

Эффективны социально-психологические условия для формирования продуктивного профиля учебной мотивации, а именно: организационный режим проведения учебной практики (адаптационной), работа куратора в формате деловой игры для становления форм ученического самоуправления, адаптационный тренинг в начале обучения по выбранному профилю. За первые 1,5 года обучения отмечены статистически подтвержденные сдвиги: сокращение количества студентов с низким уровнем познавательной мотивации, с одновременным увеличением до двух третей выборки студентов с высоким уровнем сформированности познавательных мотивов; формирование высокого уровня мотивации достижения и мотивации саморазвития у трети выборки; сокращение количества студентов с низким уровнем мотивов самоуважения, с одновременным увеличением количества студентов с высоким уровнем стремления учиться ради собственной значимости.

В условиях специально организованных социально-психологических условий формирования познавательной мотивации возможен вариант раннего формирования продуктивного мотивационного профиля будущего учителя: сформированные учебно-познавательные, профессиональные и мотивы саморазвития в сочетании с изначально высоким уровнем коммуникативных и социальных мотивов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александровская Э.М. Личностные особенности младших школьников, испытывающих трудности в обучении. М.: Просвещение. 2012. 199 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: ВЛАДОС. 2010. 167 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). М.: Просвещение, 1968. 464 с.
4. Бугрименко А.Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2016. Том. 11. № 4. С. 51-60.
5. Введение в профессию. Учебная практика (адаптационная): учеб.-метод. пособие / сост.: Щербакова Н.Е., Груздова О.Г., Лыгина М.А., Питанова М.Е. Пенза: Изд-во ПГУ, 2021. 104 с.
6. Вилкова К.А., Лебедева Н.В. Динамика академической мотивации в университете: есть ли гендерные различия? // Психологические исследования. 2020. Т 13. № 74. <http://psystudy.ru> (дата обращения 23.02.2024 г.)
7. Герасименко Н.А. Мотивация студентов к обучению: социально-психологический аспект // Вестник ГУУ. 2017. № 7-8. С. 179-182.
8. Гордеева Т.О. Мотивация школьников XXI века: практические советы. М.: Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2022. 135 с.
9. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития. М.: МГУ, 2017. 444 с.
10. Гордеева Т.О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2014. № 3. С. 63-78.
11. Гордеева Т.О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 38-53.

12. 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.
13. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Внутренние источники настойчивости и ее роль в успешности учебной деятельности // Психология обучения. 2012. № 1. С. 33-48.
14. Демешина А.Р. Г.И. Щукина о познавательном интересе // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. 2018. С. 69-71.
15. Епифанова С.В. Формирование учебной мотивации // Высшее образование в России. 2020. №3. С.106-107.
16. Занюк С.А. Психология мотивации. Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. М.: РГБ, 2004. 351 с.
17. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. 375 с.
18. Зырянова С.М., Иванова А.В., Шанц Е.А. Повышение мотивации студентов к учебной деятельности в педагогическом вузе // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2023. № 4 (85). С. 20-28.
19. Икрин Г.В. Особенности учебной деятельности и профессиональное развитие личности студента: Автореф... к. псих. н.: Пермь, 2008. 23 с.
20. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 508 с.
21. Ильясов И.И. Развивающее обучение в становлении учебной самостоятельности // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 155-158.
22. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 254 с.
23. Кузина Д.В., Кайзер Я.Р. Проблема развития познавательной мотивации у обучающихся средней школы // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. №6.
24. Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 2016. № 2. С. 3-18.

25. Макклелланд Д. Мотивация человека. М.: Питер, СПб.: Печатный двор им. А.М.Горького, 2007. 669 с.
26. Маркова А.К. Мотивация учения в среднем и старшем школьном возрастах// Вестник практической психологии образования. 2012. Т. 9. № 4(33). С. 104-106.
27. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 2006. 203 с.
28. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 2009. 479 с.
29. Мешков Н.И. Мотивационная сфера обучающихся высшей школы // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 2 (34). С. 92-97.
30. Пакулина С.А., Кетько С.М. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. С. 1-11.
31. Психология воздействия (проблемы теории и практики). М.: АПН СССР, 1989. 153 с.
32. Сарычев С.В., Логвинов И.Н. Педагогическая психология. СПб.: Питер, 2015. 224 с.
33. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности. СПб.: Питер, 2004. 316 с.
34. Сычев О.А., Гордеева Т.О., Гижицкий В.В. Профили мотивации как предикторы настойчивости в учебной деятельности // Психологическая антропология: диалог парадигм: сборник материалов VI Сибирского психологического форума (12—14 ноября 2015 г., г. Томск) / Под ред. проф. С.А. Богомаза. Томск: Издательский дом Томского государственного университета, 2016. С. 228-232.
35. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М.: Смысл, 2003. 859 с.
36. Шадриков В.Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: Т. 1. Системогенез профессиональной и учебной деятельности. М.: Издательский дом Российской академии образования (РАО), 2017. 325 с.

37. Vallerand R.J., Pelletier L.G., Blais M.R., Briere N.M., Senecal C., Vallieres E.F. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 1992. N 4(52). P. 1003-1017.
38. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 2008. N 3(49). P. 182-185.
39. Deci E.L., Ryan R.M. *Self-determination theory*, New York: Routledge Publishers, 2012.
40. Eccles J.S., Wigfield A. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 2002. N 1(53). P. 109-132.
41. Ryan R.M., Deci E.L. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. N.Y.; London: Guilford Press, 2017.
42. Deci E.L., Ryan R.M. *Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health* // *Canadian Psychology*. 2008. Vol. 49. P. 182-185.
43. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 2010. P. 1-2.
44. Rakes G.C., Dunn K.E. The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination // *Journal of Interactive Online Learning*, 2010. N 1(9). P. 78-93.
45. Lee J. Effects of leadership and leader-member exchange on commitment // *Leadership & Organiza-tion Development Journal*, 2005. P. 655-672.
46. Conti R. College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? // *Social Psychology of Education*, 2000. N 2(4). P. 189-211.
47. Wolters C.A. Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective // *Journal of Educational Psychology*, 2003. N 1(95). P. 179-185.

48. Hellgren J.M., Lindberg S. Motivating students with authentic science experiences: changes in motivation for school science // Research in Science & Technological Education, 2017. N 4(35). P. 409-426.
49. Duckworth A.L., Seligman M.E. Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores // Journal of Educational Psychology. 2006. N 1(98). P. 198-208.
50. Ratelle C.F., Guay F., Vallerand R.J. et al. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis // Journal of Educational Psychology. 2007. Vol. 99. N 4. P. 734-746.
51. Taylor G., Jungert T., Mageau G.A. et al. A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation // Contemporary Educational Psychology. 2014. Vol. 39. N 4. P. 342-358.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Шкала академической мотивации (бланк)

Инструкция: пожалуйста, внимательно прочитайте каждое утверждение. Используя шкалу от 1 до 5, укажите ответ, который наилучшим образом соответствует тому, что Вы думаете о причинах Вашей вовлеченности в деятельность. Отвечайте, используя следующие варианты ответа:

совсем не соответствует	скорее не соответствует	нечто среднее	скорее соответствует	вполне соответствует
1	2	3	4	5

Почему Вы в настоящее время ходите на занятия в университет?

Утверждение	1	2	3	4	5
1. Мне интересно учиться.					
2. Учёба доставляет мне удовольствие, я люблю решать трудные задачи.					
3. Потому что я получаю удовольствие, превосходя самого себя в учебных достижениях.					
4. Потому что я хочу доказать самому(ой) себе, что я способен(на) успешно учиться в университете.					
5. Потому что мне стыдно плохо учиться.					
6. У меня нет другого выбора, так как посещаемость отмечается.					
7. Честно говоря, не знаю, мне кажется, что я здесь просто теряю время.					
8. Мне нравится учиться, потому что это интересно.					
9. Я чувствую удовлетворение, когда нахожусь в процессе решения сложных учебных задач.					
10. Учеба дает мне возможность почувствовать удовлетворение в моем совершенствовании.					
11. Потому что, когда я хорошо учусь, я чувствую себя значимым человеком.					

12. Потому что совесть заставляет меня учиться.					
13. Чтобы избежать проблем с деканатом и сессией.					
14. Раньше я понимал(а), зачем учусь, а теперь не уверен(а), стоит ли продолжать.					
15. Мне просто нравится учиться и узнавать новое.					
16. Мне нравится решать трудные задачи и прикладывать интеллектуальные усилия.					
17. Ради удовольствия, которое приносит мне достижение новых успехов в учебе.					
18. Чтобы доказать самому(ой) себе, что я умный человек.					
19. Потому что учиться – это моя обязанность, которой я не могу пренебречь.					
20. Потому что близкие меня будут осуждать, если я стану плохо учиться.					
21. Ходить-то я хожу, но не уверен(а), что мне это действительно надо.					
22. Я действительно получаю удовольствие от изучения нового материала на занятиях.					
23. Я просто люблю учиться, решать сложные задачи и чувствовать себя компетентным(ой).					
24. Мне приятно осознавать, как растет моя компетентность и мои знания.					
25. Потому что я хочу показать самому себе, что я могу быть успешным(ой) в учебе.					
26. Потому что, поступив в университет, я должен посещать занятия и учиться.					
27. У меня нет выбора, иначе я не смогу в будущем иметь достаточно обеспеченную жизнь.					
28. Хожу по привычке, зачем, откровенно говоря, точно не знаю.					

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Методика для диагностики учебной мотивации студентов

(А.А.Реан и В.А.Якунин, модификация Н.Ц.Бадмаевой)

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

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.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Рекомендации кураторам по организации деловой игры

Куратор должен быть готов к творческому сотрудничеству со студентами, уважая личность студента, ценя в нем и развивая эмоциональный комфорт, доброту, отзывчивость, гибкость, чуткость, способствуя самосовершенствованию, становлению профессионально-педагогической субъектности.

Главная задача куратора студенческой группы – поддержка познавательной мотивации студентов. Решая эту задачу важно создать условия для студенческого самоуправления внутри группы. Развитие самоуправления дисциплинирует и мотивирует учащегося.

Нами предлагается деловая игра для студентов первого курса. Целями проведения деловой игры «Самоуправление в учебной группе» являются:

- воспитание чувства ответственности, лидерских качеств;
- активизация познавательной мотивации студентов.

Задачи деловой игры:

- воспитание чувства сопричастности к системе управления группой, грамотности в принятии управленческих решений (дидактические);
- формирование мировоззренческих установок; освоение норм бесконфликтного общения (воспитательные);
- развитие коммуникативных навыков студентов (развивающие).

Игра проводится в 4 этапа.

Первый этап – введение в игру. Уместно небольшое вступительное слово куратора об организации самоуправления в группе, о роли каждого в принятии коллективных решений. Лидер получает письмо, и пока группа знакомится документацией, распределяет основные обязанности. Затем знакомит с заданием каждого члена группы.

В каждой команде выделяются следующие роли: лидер, докладчик, эксперт по содержанию, эксперт-психолог, эксперт по языку и стилю, эксперт

по эстетике, рецензент, эксперт по времени. Описание основных ролевых заданий:

1. Лидер – организатор работы в группе. Распределяет роли между участниками.
2. Эксперт по содержанию – анализирует содержание доклада.
3. Эксперт-психолог – оценивает наличие контакта с аудиторией, умение возбудить и поддержать интерес к докладу, эмоциональность выступления.
4. Эксперт по языку и стилю – оценивает культуру речи.
5. Эксперт по эстетике – оценивает эстетические достоинства примеров, артистизм докладчика
6. Рецензент – главный критик – обобщает оценки экспертов
7. Эксперт по времени – учитывает время выступления, оценивает темп речи, собранность докладчика.
8. Докладчик – составляет доклад по теме и представляет информацию слушателям, при этом демонстрирует ораторское мастерство и культуру речи.
9. Активная аудитория – подают реплики, задают вопросы, всячески проявляют обратную связь, помогают другим членам группы.

Рационально выделить 3-5 человек в жюри (они не входят ни в одну из команд), для объективной оценки проектов. Пока команды готовят свои проекты, группа жюри и «активная аудитория» может подготовить свой проект распределения обязанностей в группе. Эксперты сначала помогают докладчику и лидеру подготовить доклад, а затем участвуют в оценке выступления противника. Рецензент должен выступить после докладчика противоположной команды, оценив как положительные, так и отрицательные стороны выступления и предложенной структуры управления.

Второй этап – разработка проекта структуры управления учебной группой, распределения обязанностей между органами управления и отдельными ответственными лицами. Студенты рисуют схемы, распределяют

обязанности между органами, наделяют их определенными полномочиями, готовят выступления по защите своего проекта. Важным средством воспитания являются межличностные отношения. Они формируются в коллективах студентов. Формальные отношения строятся на единых целях коллектива, совместной деятельности обучающихся, их официальной организации, руководстве и исполнении. В основе их лежат определенные нравственные нормы, и поэтому они формируют поведение обучающихся в духе коллективизма и взаимопомощи, дисциплины и ответственности, требовательности и уважения друг к другу. Неформальные отношения строятся на взаимных симпатиях, интересах и увлечениях, или на антипатиях и неприязни.

Третий этап – выступление команд. Каждая команда демонстрирует свою структуру управления, представляет взаимосвязи органов и ответственных лиц, отвечает на вопросы экспертов, куратора, активной аудитории и т.д.

Четвертый этап – оценки и комментарии куратора, экспертов (жюри), разбор игры и заключение. Свое выступление группа Жюри начинает с изложения аргументированной оценки проектов. Оценку деятельности групп в игре в своем заключительном слове дает и куратор, предварительно выслушав мнение Жюри и других студентов. Если в учебной группе много неформальных лидеров, можно создать и большее количество команд, чтобы дать возможность проявиться лидерским и организационным качествам каждого. Наблюдение за работой обучающихся дает много информации куратору.

Рекомендации были предложены действующим кураторам групп для реализации деловой игры в течение учебного года.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Программа модификации тренинга Скаткова Виктора Владимировича «Адаптационный тренинг»

Цель тренинга: создание условий для формирования осознанного отношения к профессиональному выбору, для формирования устойчивой познавательной мотивации в составе академической мотивации.

Задачи:

1. Создать условия для формирования осознанной учебной и профессиональной мотивации;
2. Содействовать осознанию профессиональных качеств и требований профессии, способности соотносить эти требования и собственные ресурсы;
3. Содействовать объединению участников тренинга в команду; создать условия для формирования позитивных внутригрупповых взаимоотношений и взаимодействий.

Ожидаемый результат:

- осознание студентами своей мотивации на приобретение профессиональных компетенций;
- получение участниками группы опыта позитивного и эффективного взаимодействия в команде;
- осознание собственных ресурсов;
- осознание участниками требований к профессии и соотнесение этих требований со своими ресурсами;
- уточнение представлений о требованиях, предъявляемых к профессии.

Содержание «Адаптационного тренинга» на формирование учебной мотивации и развитие осознанного отношения к профессии:

1. Организационный этап

Знакомство, представление цели и задач тренингового занятия.

Принятие правил работы (мозговой штурм). Оформление правил на доске.

Упражнение «Поменяйтесь местами те, кто...» (кто пил утром кофе, кто пил чай, кто чистил зубы, кто выпался, кто рад, что он студент, кто живёт в Пензе и т.д.). Участники располагаются стоя или сидя по кругу и меняются местами в соответствии с заданием тренера. Запрет занимать соседнее место.

Цель: создание условий для двигательной активности, создание непринуждённой атмосферы, освоение пространства, в котором будет проходить тренинг.

Упражнение «Молекулы»

Цель: создание условий для двигательной активности, создание непринуждённой атмосферы, освоение пространства, в котором будет проходить тренинг, объединение в пары для выполнения следующего упражнения. Участники хаотически перемещаются по аудитории и по сигналу ведущего объединяются в молекулы с указанным количеством атомов (2-7-3-5-4-2). Завершается упражнение созданием молекул из 2 человек каждая для выполнения следующего задания.

Упражнение «10 фактов о нас».

Цель: помочь участникам увидеть и осознать то, что может их объединять. Участникам надо записать 10 общих фактов в парах, четвёрках, восьмёрках. По минуте на пару, четвёрку, восьмёрку. Шеринг: легче было работать в парах или в группе, какие факты оказались неожиданными.

Упражнение «Левитация».

Цель: показать силу команды. Инструкция добровольцу: постарайтесь довериться команде. Инструкция команде: ваша задача поднять одного члена команды на пальцах. Один участник ложиться на стол. Все остальные встают вокруг. Руки участников сжаты в кулак, работают только указательные пальцы. С помощью указательных пальцев команда поднимает участника, лежащего на столе. Выглядит как фокус и для многих участников (особенно тех, кого поднимают), это становится очень сильным упражнением.

Шеринг: что чувствовали при выполнении этого упражнения, чему упражнение учит.

2. Основная часть встречи

Упражнение «Австралийский дождь».

Цель: раскрепощение участников, создание позитивного настроения на неформальное общение. Выполнение по кругу в обе стороны. На каждый элемент текста выполняется массажное движение на спине впереди стоящего человека. Участники располагаются по кругу в колонну по одному. Ведущий говорит: «Когда в Австралии дует ветер (ладони растирают спину), он собирает облака и начинают падать первые капли дождя (короткие прикосновения пальцами). Дождь усиливается (похлопывание ладонями), ещё усиливается (постукивание кулаками), гремит гром (к движениям рук присоединяется топание ногами по полу), и дождь начинает стихать (похлопывание ладонями), падают последние капли дождя (короткие прикосновения пальцами), ветер разгоняет облака (ладони растирают спину), и выглядывает солнце (все разворачиваются лицом в круг и поднимают руки над головой).» Потом участники разворачиваются на 180 градусов и «благодарят» за массаж товарищей, делая упражнение ещё раз.

Шеринг: какое отношение к себе от соседей почувствовали, и что постарались передать соседям сами.

Упражнение «Шкала».

Цель: создать условия для осмысления своей успешности в выбранной профессии.

Тренер предлагает участникам встать у той стены помещения, которая символизирует ноль процентов владения будущей профессией и медленно двигаться к противоположной стене, символизирующей 100%, занять место, соответствующее его внутреннему ощущению на данный момент. Затем участники объединяются в пары (по близости расположения в пространстве) и обсуждают, почему выбрали именно этот уровень. Затем можно предложить

найти идеальный уровень владения профессией для себя и также обсудить результат в парах.

Мозговой штурм: образ профессии.

Цель: актуализировать представления о выбранной профессии.
Объединение в группы: красный, жёлтый, зелёный путём простого расчёта.

Работа в группах, составление рекламного ролика «Портрет профессионала». Презентация.

Цель: создать условия для творческого осмысления выбранной профессии.

Шеринг: что общего во всех работах, в чём креатив каждой команды.

Индивидуальная работа: мои качества, помогающие/мешающие овладению профессией.

Цель: создать условия для осмысления личной ответственности за свою успешность/неуспешность в профессии. Участники записывают на лист в две колонки свои качества, помогающие и мешающие овладению выбранной профессией. Затем в парах обсуждают полученный результат.

Шеринг: что удивило в работе партнёра. Что делать, если качеств, мешающих овладению профессией меньше?

Упражнение «Дракон, принцесса, самурай».

Цель: создание условий для двигательной активности, неформального отношения в группе и раскрытию творческого потенциала. Две команды играют до победы одной из команд. Принцип игры такой же, как в «Камень, ножницы, бумага». Дракон побеждает принцессу, принцесса самурая, самурай побеждает дракона. На каждого персонажа выполняется своя фигура со звуковым сопровождением. Команды совещаются, и одновременно все участники показывают одну из фигур. Дракон: шаг вперед с поднятием вверх рук, пальцы разведены, будто в руках яблоки. Звуковое сопровождение: Рычание. Принцесса: руки по швам, ладони параллельно полу, короткие семенящие шажки на месте. Звуковое сопровождение: «Ти-ти-ти». Самурай:

выпад вперёд одновременно с рубящим движением руками. Звуковое сопровождение: «Киии-я».

Упражнение «Модель делового конструктивного общения».

Цель: создать условия для осмысления факторов, влияющих на конструктивные аспекты общения и факторов, разрушающих общение.

Группа объединяется в 4 команды и каждая команда создаёт модель делового конструктивного общения. Затем кратко презентует результат своей работы. Потом команды обмениваются своими моделями и 2 команды получают задание показать, как коррупция разрушает деловое конструктивное общение, а 2 другие команды должны показать, как терроризм разрушает деловое конструктивное общение. После презентаций деструктивных последствий плакаты возвращаются группам, создавшим их на первом этапе упражнения и задача группы восстановить модель делового конструктивного общения.

Шеринг: какие выводы сделали?

Упражнение «Синквейн». Составление синквейна на тему своей будущей профессии.

Цель: создать условия для творческого осмысления своей профессии.

Синквейн (от фр. *cinquains*, англ. *cinquain*) – это творческая работа, которая имеет короткую форму стихотворения, состоящего из пяти нерифмованных строк.

Синквейн – это стихотворение, написанное по следующим правилам:

1 строка – одно существительное, выражающее главную тему синквейна.

2 строка – два прилагательных, выражающих главную мысль.

3 строка – три глагола, описывающие действия в рамках темы.

4 строка – фраза, несущая определенный смысл.

5 строка – заключение в форме существительного (ассоциация с первым словом).

Например, так может выглядеть синквейн «Студент»:

Студент

Голодный, уставший

Учится, общается, не спит

Через тернии к звёздам

Профессионал.

Релакс-пауза «Место моей силы».

3. Завершающий этап

Рефлексия: «Сегодня я... потому что...

Важным для меня было...

Мне не хватило...

Я осмыслил...

Стоит подумать над...»