

ДИНАМИКА НАПРАВЛЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУРСОВ В ТЕЧЕНИЕ УЧЕБНОГО ГОДА

ORIENTATION DYNAMIC OF STUDENTS' EDUCATIONAL MOTIVATION OF DIFFERENT COURSES DURING THE ACADEMIC YEAR

УДК 159.923.3

DOI: 10.15372/PEMW20180222

Т. А. Дворецкая

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

Dvoretskaya, T.A.

Moscow state linguistic university, Moscow,
Russian Federation, e-mail: dvoretskaya_ta@mail.ru

Л. Р. Ахмадиева

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

Ahmadiyeva, L.P.

Moscow state linguistic university, Moscow,
Russian Federation, e-mail: atossa@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной психолого-педагогической проблеме – изменению учебной мотивации студентов вузов в процессе обучения. Под видами направленности понимается внешняя и внутренняя по отношению к учебному процессу мотивация. Используется авторский опросник «Профиль учебной мотивации студента», в котором выделяются три внутренних вида мотивации (познавательная, достижения, самоуважение) и три внешних вида мотивации (самоуважение, интроецированная и экстерналиная), также выделена отдельная шкала амотивации. Под амотивацией авторы понимают отсутствие учебной мотивации как таковой. Исследование проводилось среди студентов бакалавриата с 1-го по 4-й курс обучения. Участники заполняли анкету два раза: в начале и конце учебного года. В статье представлены результаты сравнения этих двух срезов. В результате анализа результатов исследования были выявлены значимые различия во внутренней и внешней мотивационной направленности студентов 1-го и 3-го курсов. У студентов 1-го курса усилилась мотивация достижения и понизился уровень мотивации самоуважения и интроецированной мотивации. Можно сделать вывод, что у студентов-первокурсников усиливается внутренняя мотивация и снижается внешняя: им интереснее ставить перед собой сложные задачи и решать их, нежели просто ходить в университет из-за престижа получения высшего образования в заведении с громким именем. У студентов 3-го курса мы выявили обратную тенденцию: на данном курсе обучения снижается внутренняя мотивация и повышается

Abstract. The article is devoted to the actual psychological and pedagogical problem seen as the change of students' educational motivation in the learning process. Speaking about the types of orientation the authors assume the external and internal motivation in relation to the learning process. The authors use the questionnaire «Profile of students' academic motivation», which distinguishes three intrinsic motivations (cognitive, achievements, self-development) and 3 extrinsic motivations (self-esteem, introjected and external), and a separate amotivation scale. Under the amotivation, the authors understand the lack of academic motivation. The study was conducted among undergraduate students from the first to the fourth year of study. Participants completed the questionnaire 2 times: at the beginning and end of the academic year. The article presents the results of a comparison of these two sections. As a result of the analysis of the results of the study, significant differences in the internal and external motivational orientation of the first and third year students were revealed. The first-year students increased their motivation for achievement, and the level of motivation for self-esteem and introjection motivation decreased. Thus, it can be concluded that the students of first-year students increase their internal motivation and reduce the external one. They find it more interesting to set themselves challenging tasks and solve them, rather than just going to university because of the prestige of getting higher education in an institution with a great name. For the third year students, we detected a reverse trend. During the third year internal motivation is reduced and the level of amotivation is increased. This confirms the assumption that the third course is a crisis period in the formation of a specialist.

уровень амотивации. Это подтверждает предположение о том, что 3-й курс является кризисным периодом в становлении специалиста.

Ключевые слова: внешняя мотивация, внутренняя мотивация, амотивация.

Для цитаты: Дворецкая Т.А., Ахмадиева Л.Р. Динамика направленности учебной мотивации у студентов разных курсов в течении учебного года // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1924–1933.
DOI: 10.15372/PEMW20180222

Keywords: *intrinsic motivations, extrinsic motivations, amotivation.*

For quote: Dvoretzkaya T.A., Akhmadieva L.R. Orientation dynamic of students educational motivation of different courses during the academic year. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1924–1933.
DOI: 10.15372/PEMW20180222

Введение. Проблема мотивации учебной деятельности давно интересует ученых. Большинство работ отечественных классиков описывает феномен мотивации учебной деятельности у школьников, так как именно в школьном возрасте эта деятельность является ведущей [1–4]. Мотивация студентов изучена в значительно меньшей степени. В прошлом, когда поступление в высшее учебное учреждение было под силу только наиболее успешным и замотивированным ученикам, в подробном изучении мотивации студентов не было необходимости. В наше же время, когда абитуриенты имеют возможность подавать документы в пять разных вузов на совершенно разные специальности, поступление на наименее предпочтительную специальность из-за возможности бесплатного обучения не редкость. В результате возникает проблема низкой мотивированности обучающихся. На данный момент существуют исследования влияния учебной мотивации на эффективность обучения в вузе, они демонстрируют негативное воздействие низкой мотивации на результаты обучения [5–7]. Это свидетельствует о необходимости целенаправленного воздействия на учебную мотивацию студентов. Однако подобное влияние может быть успешным только при условии понимания механизмов формирования и развития учебной мотивации. Существует мнение, что учебный процесс является одним из главных факторов формирования и развития учебной мотивации, и в то же время исследований влияния учебного процесса на изменение мотивации студентов практически нет. Изучение динамики направленности учебной мотивации студентов в процессе обучения может стать первым шагом на пути исследования мотивации студентов с целью повышения эффективности их обучения.

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

В отечественной психологии изучение учебной мотивации начинается с работ А. Н. Леонтьева и его исследований во Дворце молодежи. Там он изучал изменения учебной деятельности и интереса при смене мотива. В одном случае детям было дано задание построить лучшую модель самолета, а в другом – было необходимо, чтобы построенная модель пролетела определенное расстояние по прямой. Во втором случае дети больше интересовались теорией, чтобы успешно выполнить задание, тогда как в первом случае инструкторы безуспешно пытались донести важность теории. Исследование продемонстрировало: для того чтобы человек успешно усвоил тот или иной материал, необходимо создать мотив, благодаря которому выстроится система целей, охватывающая этот материал [1].

А. Н. Леонтьев определил понятие мотива через понятие потребности. Мотив – это потребность, нашедшая свое выражение в предмете [8]. Мотив в отличие от потребности в чем-то задает конкретный способ деятельности. Любая деятельность полимотивирована и имеет динамичную иерархию мотивов. А. Н. Леонтьев разграничивает два вида мотивов: смыслообразующие мотивы – мотивы, которые побуждают деятельность, вместе с тем придают ей личностный смысл, и мотивы-стимулы, выполняющие роль побудительных факторов (положительных или отрицательных).

Л. И. Божович под мотивами учебной деятельности понимает «все побудители этой деятельности» [9, с. 7]. Автор выделяет две направленности учебной мотивации: внутреннюю и внешнюю. Внутренние (по отношению к учебной деятельности) мотивы непосредственно связаны с учебой, а внешние – с общением и желанием занять свое место в обществе.

Аналогичный подход мы видим у таких авторов, как А. К. Маркова, П. М. Якобсон и М. В. Матюхина. У А. К. Марковой эти направленности называются познавательными и социальными мотивациями [10]. П. М. Якобсон и М. В. Матюхина оставляют в своем подходе внутреннюю и внешнюю направленности, однако добавляют мотив избегания неудач как отдельный конструкт [11; 12].

В зарубежных теориях также прослеживается нить выделения внутренней и внешней направленности мотивов. К. Роджерс определял два типа учения: бессмысленное и осмысленное: в первом случае учиться человека заставляет окружение, во втором – его внутреннее желание [13]. Э. Диси и Р. Райан также выделяют внутреннюю и внешнюю мотивацию. Однако если в отечественной традиции внутренняя мотивация разделяется на отдельные мотивы или группы мотивов, то у Э. Диси и Р. Райана внутренняя мотивация – это единый конструкт, который основан на применении интересов человека и поиске задач оптимального уровня сложности [14].

Вместо классификации внутренних мотивов авторы выделяют три основных фактора, от которых зависит уровень внутренней мотивации: автономность, компетентность и взаимосвязь с другими людьми. Автономность, как и в гуманистическом подходе К. Роджерса, у Э. Диси и Р. Райана, является основным фактором в повышении внутренней мотивации. Авторы утверждают: удовлетворение потребности в автономии, то есть ощущение того, что человек сам определяет свою жизнь, является наиболее значимым в осуществлении деятельности. Потребность в компетентности заключается в стремлении субъекта достигнуть результата деятельности и стать эффективным. Потребность во взаимосвязи с другими основывается на установлении положительных отношений индивида с окружающими значимыми людьми.

В структуре внешней мотивации авторы выделяют следующие виды регуляции в зависимости от удовлетворения потребности в автономии: экстернальную, интроецированную и идентифицированную. В данной классификации экстернальная регуляция является наиболее контролируемой, то есть субъект выполняет какую-либо деятельность ради поощрения или во избежание санкций [15]. Более высокий уровень автономии имеет следующий тип регуляции – интроецированная [16]. Он характеризуется появлением чувства долга. Следующий еще более высокий уровень автономии – идентифицированная регуляция [17]. При данном типе регуляции человек понимает ценность целей выполняемой деятельности, он осознает их значимость.

Т. О. Гордеева к внутренним мотивам относит мотивацию познания, достижения и саморазвития, к внешним мотивам – мотивацию самоуважения, интроецированную и экстернальную. Также автор выделяет амотивацию как отсутствие мотивации учебной деятельности вообще [18]. Понятия интроецированной и экстернальной мотивации Т. О. Гордеева берет из теории самодетерминации Э. Диси и Р. Райана. Интроецированной мотивацией считается побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми. Экстернальной мотивацией называют потребность учиться, обусловленную необходимостью следовать требованиям, диктуемым социумом. Учащийся с экстернальной мотивацией воспринимает учебную деятельность как вынужденную [19; 20].

Многие авторы отмечают, что внутренние мотивы положительно сказываются на эффективности обучения. Однако в последних работах Т. О. Гордеевой и В. В. Гижицкого было показано, что определенные виды внешней мотивации также могут позитивно сказаться на академических достижениях обучающихся, к примеру, мотив самоуважения и интроецированная мотивация [19–21].

Влияние разных видов мотивации на эффективность обучения делает актуальным изучение возможностей воздействия на мотивацию в учебном процессе. **Целью** нашего исследования стало изучение изменений в мотивационной направленности студентов разных курсов в процессе обучения в университете в течение одного учебного года.

Методология и методика исследования.

1. Для определения направленности мотивации был использован опросник «Профиль учебной мотивации студента», созданный нами. Опросник был разработан на основе методики «Шкалы академической мотивации» Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева и Е. Н. Осина [22] и методики А. Лазаруса «Структурный профиль» [23]. С помощью опросника можно оценить внутренние, внешние мотивы учебной деятельности и амотивацию.

К внутренним мотивам учебной деятельности относятся мотивация познания, мотивация достижения и мотивация саморазвития.

Мотивация познания – стремление узнать новое, понять изучаемый предмет, а также то, что связано с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания.

Мотивация достижения – стремление добиваться максимально высоких результатов в учебе, испытывать удовольствие в процессе решения трудных задач.

Мотивация саморазвития – стремление к развитию своих способностей, потенциала в рамках учебной деятельности, к достижению ощущения мастерства и компетентности.

Внешние мотивы учебной деятельности – мотивация самоуважения, интроецированная, экстернальная мотивации, амотивация.

Мотивация самоуважения – желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе.

Интроецированная мотивация – побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми.

Экстернальная мотивация – потребность учиться, обусловленная необходимостью для учащегося следовать требованиям, диктуемым социумом. При наличии данного вида мотивации учащийся воспринимает учебную деятельность как вынужденную.

Амотивация – отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности.

2. Методы статистической обработки результатов: проверка на нормальность распределения при помощи критерия Колмогорова-Смирнова, критерия Т-Стьюдента для зависимых выборок и Т-критерия Вилкоксона.

В исследовании участвовало 85 человек в возрасте от 16 до 23 лет (средний возраст 18.9), из них 71 девушка и 14 юношей. Все обучаются в ФГБОУ ВО МГЛУ по направлениям подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование» (бакалавриат).

Результаты. Для сравнения результатов по шкалам с распределением, не отличающимся от нормального, был применен критерий Стьюдента. Полученные результаты приведены в табл. 1.

Таблица 1

Средние значения показателей учебной мотивации студентов в начале и в конце учебного года

Курс	Мотивация									
	познавательная		достижения		саморазвития		самоуважения		интроецированная	
	Сентябрь	Июль	Сентябрь	Июль	Сентябрь	Июль	Сентябрь	Июль	Сентябрь	Июль
1-й	25,9	27,4	10,8	16,8	23,4	22,1	14,1	10,5	13,6	9,3
2-й	14,4	15	11,5	11,8	15,2	15,1	10,7	14,8	15,2	12,3
3-й	20,9	18	17,7	15,5	24	19,1	14,3	15,8	10,6	8,2
4-й	18,1	21,1	12	11,3	26,1	24,4	14,5	14,1	9,3	7,4

Примечание: жирным шрифтом в таблице выделены достоверно различающиеся средние значения (уровень значимости $p < 0,05$).

Согласно представленным в табл. 1 данным в течение учебного года у студентов 1-го курса произошли значимые изменения мотивации достижения, самоуважения и интроецированной мотивации. Содержательный анализ изменений показывает усиление мотивации достижения, то есть к концу первого года обучения студенты в большей степени стремятся решать трудные задачи, добиваться высоких результатов в учебе. Это может быть связано с формирующимся интересом к учебному процессу, который может формироваться за счет сравнения обучения в школе и обучения в высшем учебном заведении.

Обучение в вузе существенно отличается от обучения в школе: в меньшей степени контролируется посещаемость учебных занятий, вуз значительно реже, чем школа включает родителей в процесс обучения (не проводятся их постоянное информирование об успеваемости и посещаемости ребенка, беседы с целью формирования у ребенка мотивации учебной деятельности и т.п.), преподаватели чаще относятся к студентам, как к взрослым людям, а не как к детям. Все это может стимулировать процесс взросления, ведь взрослый человек по определению является ответственным и самостоятельным. Высокие результаты в учебе, способность решать трудные задачи могут цениться именно в качестве показателей способности выполнять возложенные на тебя обязанности. На этапе становления взросления важно получать внешние подтверждения способности

самостоятельно решать задачи. И тогда вполне объяснимо, почему на 2-м, 3-м и 4-м курсах роста мотивации достижения уже не происходит: получив внешние подтверждения, студент может как «переключиться» на другие индикаторы своего взросления, не связанные с успехами в учебе, так и сформировать внутренние критерии успеха, не требующие внешней демонстрации максимально высоких результатов в учебе. В то же время нельзя исключить «эффект новизны»: пока учебная деятельность в вузе является новой, студенту хочется добиваться максимально высоких результатов, как только он привыкает к этой деятельности, желание высоких достижений может снижаться, так как новое и в силу этого интересное становится обыденным и заурядным.

Другое возможное объяснение усиления мотивации достижения исключительно на 1-м курсе связано с тем, что обучение в университете ориентировано на совместную работу на семинарских и практических занятиях, что дает студентам возможность постоянно сравнивать себя с окружающими, в новом коллективе сравнение неизбежно. Развитие любой группы предполагает формирование ее структуры, которая, в свою очередь, «распределяет» групповые роли. Многие авторы говорят о том, что отношения в группе выстраиваются как по горизонтали (в плоскости эмоциональных отношений), так и по вертикали (в плоскости отношений доминирования/подчинения). Ось «доминирование/подчинение» предполагает борьбу за лидерство, которое в учебной группе, в том числе зависит и от успешности учебной деятельности. Это может стимулировать часть студентов ко все более высоким достижениям. В то же время после того, как роли распределены, наступает фаза устойчивой работоспособности группы, не требующая борьбы за «первые места», а значит, снижающая ценность высоких достижений. Тогда остающаяся неизменной мотивация достижения студентов 2-го, 3-го и 4-го курсов ($p > 0,05$) подтверждает то, что распределение ролей в группе завершено, достижения перестают быть средством борьбы за лидерство.

Второе значимое изменение учебной мотивации у студентов 1-го курса – это ослабление мотивации самоуважения. Мотивация самоуважения, с одной стороны, выражается в стремлении студента доказать самому себе что он способен успешно учиться, с другой – в гордости за свое учебное заведение, то есть субъект с высоким мотивом самоуважения учится потому, что образование в конкретном учебном заведении является престижным и повышает уровень его значимости. У студентов 1-го курса наблюдается отрицательная динамика мотивации самоуважения, то есть к концу учебного года они либо теряют желание доказывать себе, что способны успешно учиться, либо у них меняется представление о том, что место, в котором они учатся, может повысить их собственную значимость в глазах окружающих людей.

Изучение причин снижения мотивации самоуважения у студентов 1-го курса требует проведения дополнительных исследований. Можно выделить несколько возможных объяснений данного феномена. Во-первых, повышение мотивации достижения, ориентация на внешнюю оценку результатов своей учебной деятельности может быть антагонистом желания студента доказать самому себе, что он способен успешно учиться, так как наличие внешней оценки (фактически внешнего локуса контроля) может автоматически приводить к отсутствию необходимости во внутренней оценке, внутреннем локусе контроля.

Во-вторых, борьба за лидерство в учебной группе, стремление к достижению максимальных результатов в учебе может привести к тому, что размышление о том, что «я способен/не способен успешно учиться» будет восприниматься как вредоносное. Многие со школьной скамьи знакомы с притчей о сороконожке, которая, задумавшись о том, как ей удастся управлять всеми 40 ногами, не смогла сделать ни единого шага. Проводя аналогию, студент с большей или меньшей степенью осознанности может прийти к выводу, что размышления, а тем более сомнения в собственной способности успешно учиться могут помешать ему достигнуть высоких результатов в учебе. Отсюда неизбежно должен следовать отказ согласиться с утверждением диагностической методики «я учусь потому, что для меня важно доказать самому себе, что я способен успешно учиться». Продуктивнее верить в свою способность успешно учиться, а не искать доказательства этому факту, предполагающие наличие сомнения в нем.

В-третьих, нельзя отрицать возможность снижения мотивации самоуважения вследствие изменения отношения к своему учебному заведению. Мотивация самоуважения предполагает гордость за свое учебное заведение. Если студент 1-го курса сталкивается с ремонтом здания во время учебных занятий, когда голоса преподавателя не слышно из-за ломающихся стен, когда

в коридоре сложно дышать из-за специфической пыли и в аудиторию проникает неприятный запах строительных материалов, если он приходит на учебные занятия, а эти занятия отменяются либо из-за отсутствия преподавателя, либо из-за того, что в одной и той же аудитории по расписанию должны заниматься несколько учебных групп, и в итоге его группа остается без аудитории, если он простужается из-за того, что отопление в учебных аудиториях создавало неблагоприятный для здоровья температурный режим, если он не может разобраться, к кому ему нужно обратиться за получением необходимого документа или необходимой справочной информации, конечно, ему становится сложно чувствовать гордость за свое учебное заведение. Со временем человек способен привыкнуть к разным условиям, поэтому, как правило, не отчислившиеся по собственному желанию на 1-м курсе студенты находят в учебном процессе какие-то привлекательные, сильные стороны, позволяющие закрывать глаза на бытовые и технические сложности, сопровождающие образовательный процесс. Это может объяснять, почему их мотивация самоуважения остается неизменной на протяжении 2-го, 3-го и 4-го курсов.

Третье изменение учебной мотивации у студентов 1-го курса связано с интроецированной мотивацией, которая требует от студента посещения учебных занятий из-за чувства долга. При заполнении опросника студент с выраженной интроецированной мотивацией соглашается с утверждением «я должен посещать учебные занятия, просто потому что их нужно посещать». С точки зрения теории аргументации подобная мотивация представляет собой «порочный круг». Она вынуждает человека выполнять действия, смысл которых может быть неочевидным, в худшем случае он может даже отсутствовать. Поэтому снижение уровня интроецированной мотивации у студентов 1-го курса вполне можно рассматривать как благоприятное событие. Чувство вины уменьшается, и студенты могут сосредоточиться на развитии себя и своих умений и навыков, их внимание переместится с формальных требований на процесс и результаты обучения.

Изменение интроецированной мотивации также может быть связано с сильным контрастом обучения в университете и школе: в университете контроля со стороны преподавателей и родителей гораздо меньше; нет электронных журналов и гораздо меньше текущих оценок; важную роль играют только итоговые оценки за промежуточную аттестацию. Снижение количества текущих оценок не дает учащимся возможности испытывать чувство вины за плохую учебу в течение семестра.

К сожалению, изменение интроецированной мотивации может свидетельствовать и о неблагоприятной динамике отношения к образовательному процессу. Не секрет, что многие студенты способны осознать негативные последствия халатного отношения к учебной деятельности, только столкнувшись с перспективой отчисления. Убедившись во время зимней сессии, что экзамены можно пересдавать несколько раз, что отчисления являются редкостью, некоторые студенты делают вывод о том, насколько бы плохо они ни учились на самом деле, раз им позволяют продолжать обучение, значит, учатся они не так уж и плохо.

Нам приходилось неоднократно сталкиваться с ситуацией, когда студент, добившийся лидерства в учебной группе на 1-м курсе, признанный одногруппниками авторитетным экспертом, впоследствии начинал регулярно пропускать учебные занятия и заканчивал учебное заведение с весьма посредственными с точки зрения преподавателей результатами. Поэтому нельзя исключить возможность рассмотрения повышения мотивации достижения при снижении интроецированной мотивации и мотивации самоуважения в качестве предикторов будущего угасания интереса к учебной деятельности.

Таким образом, у студентов 1-го курса зафиксировано три значимых изменения мотивации учебной деятельности в течение учебного года.

Мотивация учебной деятельности у студентов 2-го и 4-го курсов в течение учебного года не изменилась. Это косвенно указывает на то, что наблюдаемые изменения учебной мотивации студентов 1-го курса в большей степени могут быть связаны с процессами адаптации и взросления, а не с образовательным процессом как таковым. Однако изменения в мотивации учебной деятельности у студентов 3-го курса ослабляют данное предположение, поскольку у них было зафиксировано статистически достоверное ослабление мотивации саморазвития. К концу учебного года студенты 3-го курса в меньшей степени стремятся к развитию своих способностей, потенциала в рамках учебной деятельности. Данные результаты согласуются с изменениями амотивации у этих же студентов.

Показатели экстернальной мотивации и амотивации не подчиняются закону нормального распределения, поэтому для оценки их изменений в течение учебного года использовался Т-критерий Вилкоксона. В табл. 2 представлены уровни статистической значимости различий между показателями экстернальной мотивации и амотивации студентов 1–4-го курсов в начале и конце учебного года.

Таблица 2

Различия показателей учебной мотивации студентов в начале и в конце учебного года

Курс	Экстернальная мотивация	Амотивация
1-й	$p = 0,48$	$p = 0,84$
2-й	$p = 0,38$	$p = 0,17$
3-й	$p = 0,09$	$p = \mathbf{0,03}$
4-й	$p = 0,79$	$p = 0,12$

Примечание: *жирным шрифтом в таблице выделены статистически достоверные различия (уровень значимости $p < 0,05$).

Согласно полученным данным экстернальная мотивация у всех студентов в течение учебного года значимо не изменяется. Единственное статистически достоверное различие между значениями показателя амотивации в начале и в конце учебного года зафиксировано у студентов 3-го курса. Амотивация у студентов 1-го, 2-го и 4-го курсов в течение учебного года остается неизменной.

Т-критерий Вилкоксона позволяет выявить статистически достоверные различия между показателями, но не дает информации о характере этих различий. Чтобы понять характер изменений амотивации у студентов 3-го курса, необходимо построить диаграмму размаха (рис.).

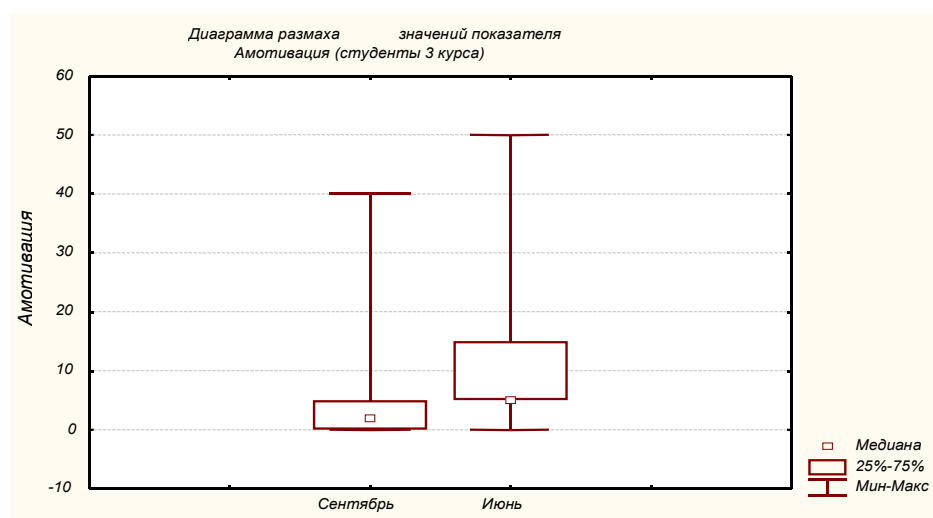


Диаграмма отображает повышение показателя амотивации у студентов 3-го курса в конце учебного года. Это означает, что в течение учебного года они теряют интерес к учебной деятельности, начинают утрачивать ощущение осмысленности учебной деятельности.

Таким образом, мы видим отрицательную динамику мотивации учебной деятельности студентов 3-го курса в течение года: мотивация саморазвития значимо снизилась, а амотивация значимо повысилась. Вероятно, они начинают воспринимать свою учебную деятельность как менее осмысленную и, как следствие, теряют к ней интерес. Утрата смысла и интереса приводит к тому, что учебная деятельность не может восприниматься как «поле» для развития своего потенциала. Такое изменение соответствует житейским представлениям о «кризисе третьего курса», согласно которым у студентов именно на 3-м курсе должны возникать сомнения в правильности выбранной ими профессии. Причиной «кризиса» часто считают осознание разрыва между академической подготовкой и практикой реальной жизни.

В психологии предпринимаются попытки осмыслить «феномен третьего курса». Так, И.А. Ральникова и Е.А. Ипполитова утверждают, что предпоследний год обучения в университете является для студентов кризисным. В этот момент будущие специалисты все чаще задумываются о своей

некомпетентности, теряют уверенность в себе и в собственном профессионализме [24], из-за этого желание развиваться снижается, студенты не видят смысла обучения по выбранной специальности.

Выводы. Подводя итоги проведенного исследования, можно отметить следующее: с одной стороны, выражена положительная тенденция усиления внутренней направленности мотивации и снижение уровня внешней направленности у студентов-первокурсников. У студентов 3-го курса ситуация диаметрально противоположная: наблюдается снижение внутренней мотивации учебной деятельности и повышение амотивации. Это может быть связано с тем, что на 1-м курсе студенты верят в то, что они выйдут из университета готовыми специалистами и полученных знаний им будет хватать. Студенты 3-го курса осознают, что в нашем постоянно меняющемся мире учиться им предстоит постоянно, возможно, поэтому испытывают некоторый страх перед предстоящей трудовой деятельностью.

Результаты исследования позволяют углубить знания об изменениях учебной мотивации в процессе обучения в вузе. В последующих исследованиях было бы актуальным детальное изучение факторов, лежащих в основе негативной трансформации мотивации учебной деятельности на 3-м курсе. Выявление этих факторов позволит разработать мероприятия, способствующие поддержанию оптимальной для эффективного обучения мотивации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Леонтьев А.Н.** Психологическое исследование детских интересов во Дворце пионеров и октябрят // Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2009. С. 46–102.
2. **Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.** Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990.
3. **Матюхина М.В.** Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984.
4. **Березнева Е.Ю., Крысова Т.И.** Учебная мотивация современного школьника и процесс ее развития // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 6–2. С. 335–338.
5. **Семенова Т.В.** Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов: роль учебной активности // Высшее образование в России. 2016. № 7. С. 25–37.
6. **Логинов О.Н., Мусафiroва Е.Н.** Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов вуза // Труды международного симпозиума надежность и качество. 2010. Т. 1. С. 165–168.
7. **Новикова Н.Ю.** Изучение влияния учебной мотивации на успеваемость по геометрии у девятиклассников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2011. № 4. С. 59–61.
8. **Леонтьев А.Н.** Деятельность, сознание, личность. М.: Смысл; Академия, 2005.
9. **Изучение** мотивации поведения детей и подростков: сборник статей / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. М.: Педагогика, 1972. 352 с.
10. **Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М.** Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М.: Педагогика, 1983.
11. **Якобсон П.М.** Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969.
12. **Матюхина М.В.** Мотивы учения учащихся с разным уровнем успеваемости // Мотивация учения. Волгоград, 1976. С. 5–15.
13. **Роджерс К., Фрейберг Д.** Свобода учиться. М.: Смысл, 2002.
14. **Deci E.L., Ryan R.M.** Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985.
15. **Deci E.L., Ryan R.M.** Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains // Canadian Psychology, 2008a. Vol. 49. P. 14–23.
16. **Deci E.L., Ryan R.M.** Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions // Contemporary Educational Psychology, 2000a. Vol. 25. P. 54–67.
17. **Deci E.L., Ryan R.M.** Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // American Psychologist, 2000b. Vol. 55, no. 1. P. 68–78.
18. **Гордеева Т.О.** Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2015.
19. **Гордеева Т.О.** Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 38–53.
20. **Гордеева Т.О., Гижицкий В.В., Сычев О.А., Гавриченко Т.К.** Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности // Психологический журнал. 2016. Т. 37, № 2. С. 57–68.
21. **Гордеева Т.О., Гижицкий В.В.** Универсальность и специфичность внутренней и внешней мотивации учебной деятельности и их роли как предикторов академических достижений // Известия Дагестанского

государственного педагогического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 3(24). С. 5–13.

22. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 4. С. 96–107.

23. Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия. СПб.: Речь, 2001.

24. Ральникова И. А., Ипполитова Е. А. Трансформация представлений студентов о профессиональных перспективах как фактор самоорганизации в кризисные периоды обучения в вузе // Сибирский психологический журнал. 2009. № 32. С. 18–22.

REFERENCES

1. Leontev A. N. [Psychological research of children's interests in the Palace of Pioneers and Little Octobrists]. *Psychological bases of development of the child and training*. Moscow: Smysl Publ., 2009, pp. 46–102. (In Russian)

2. Markova A. K., Matis T. A., Orlov A. B. [*Formation of learning motivation*]. Moscow: Prosveschenie Publ., 1990. (In Russian)

3. Matiukhina M. V. [*Learning motivation of junior schoolchildren*]. Moscow: Pedagogika Publ., 1990.

4. Berezneva E. Iu., Krysova T. I. [Educational motivation of the modern schoolchild and the process of its development]. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2015, no. 6–2, pp. 335–338. (In Russian)

5. Semenova T. V. [Influence of educational motivation on the progress of students: the role of learning activity]. *Higher education in Russia*, 2016, no 7, pp. 25–37. (In Russian)

6. Loginov O. N., Musafirova E. N. [The influence of educational motivation on the academic progress of university students]. *Proceedings of the international symposium of reliability and quality*, 2010, vol. 1, pp. 165–168. (In Russian)

7. Novikova N. Iu. [The study of the influence of educational motivation on the success of the geometry in the ninth-graders]. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological sciences*, 2011, no 4, pp. 59–61. (In Russian)

8. Leontev A. N. [*Activity, consciousness, personality*]. Moscow: Smysl Publ., 2005. (In Russian)

9. Bozhovich L. I., Blagonadezhinoy L. V. [*Collection: The study of the motivation of behavior of children and adolescents*]. Moscow: Pedagogika Publ., 1972. pp. 7–44. (In Russian)

10. Markova A. K., Orlov A. B., Fridman L. M. [*Educational motivation and its bringup in schoolchildren*]. Moscow: Pedagogika Publ., 1983. (In Russian)

11. Iakobson P. M. [*Psychological problems of motivation of human behavior*]. Moscow: Prosveshhenie Publ., 1969. (In Russian)

12. Matiukhina M. V. [Motivation of students with different levels of academic achievement]. *Educational Motivation*. Volgograd, 1976, pp. 5–15. (In Russian)

13. Rogers K., Freiberg D. [*Freedom to learn*]. Moscow: Smysl Publ., 2002. (In Russian)

14. Deci E. L., Ryan R. M. [*Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*]. N. Y.: Plenum Publ., 1985. (In Russian)

15. Deci E. L., Ryan R. M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 2008a, vol. 49, pp. 14–23. (In Russian)

16. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2000a, vol. 25, pp. 54–67. (In Russian)

17. Deci E. L., Ryan R. M. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 2000b, vol. 55, no. 1, pp. 68–78. (In Russian)

18. Gordeeva T. O. [*Psychology of achievement motivation*]. Moscow: Smysl Publ., 2015. (In Russian)

19. Gordeeva T. O. [Motivation: new approaches, diagnostics, practical recommendations]. *Siberian Psychological Journal*. 2016, no. 62, pp. 38–53. (In Russian)

20. Gordeeva T. O., Gizhitskiy V. V., Sychev O. A., Gavrichenkova T. K. [Motivation of self-esteem and respect for others as factors of academic achievement and perseverance in learning activity]. *Psychological journal*, 2016, vol. 37, no 2, pp. 57–68. (In Russian)

21. Gordeeva T. O., Gizhitskiy V. V. [Universality and specificity of internal and external motivation of educational activity and their role as predictors of academic achievements]. *News of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences*, 2013, no. 3(24), pp. 5–13. (In Russian)

22. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Osin E. N. [Questionnaire «Scale of academic motivation»]. *Psychological journal*, 2014, vol. 35, no 4, pp. 96–107. (In Russian)

23. Lazarus A. [*Short-term multimodal psychotherapy*]. St. Petersburg: Rech Publ., 2001. (In Russian)

24. **Ralnikova I. A., Ippolitova E. A.** [Transformation of students' ideas about professional perspectives as a factor of self-organization in the crisis periods of education in the university]. *Siberian psychological journal*, 2009, no. 32, pp. 18–22. (In Russian)

Информация об авторах

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

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

Принята редакцией: 14.12.17

Information about the authors

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

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

Received: December 14, 2017