

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
Факультет начальных классов
Кафедра педагогики и психологии начального образования

Фетисова Марина Сергеевна

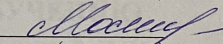
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Тема: Индивидуальное психологическое консультирование как средство
повышения мотивации студентов к обучению

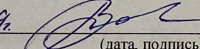
Направление: 44.04.02. Психолого-педагогическое образование

Магистерская программа: Мастерство психологического консультирования

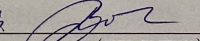
Допущена к защите
Заведующая кафедрой
к.пс.н., доцент Мосина Н.А.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

11.12.2019г. 
(дата, подпись)

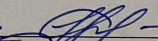
Руководитель магистерской программы
к.пс.н., доцент Сафонова М.В.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

11.12.2019г. 
(дата, подпись)

Научный руководитель
к.пс.н., доцент Сафонова М.В.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

11.12.2019г. 
(дата, подпись)

Студент
Фетисова М.С.
(инициалы)

11.12.2019г. 
(дата, подпись)

Красноярск, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

РЕФЕРАТ.....	3
ABSTRACT	6
ВВЕДЕНИЕ.....	9
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПОМОЩИ СТУДЕНТАМ ПО ПОВЫШЕНИЮ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ.....	16
1.1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ.....	16
1.2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ПЕРИОД СТУДЕНЧЕСТВА.....	30
1.3 ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ.....	44
Выводы по Главе I.....	51
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ПРИМЕНЕНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ.....	53
2.1 МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА.....	53
2.2. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ПОВЫШЕНИЮ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ.....	75
2.3. РЕЗУЛЬТАТЫ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ.....	96
Выводы по Главе II.....	105
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	107
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	110
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	118

Реферат

Диссертация на соискание степени магистра психолого-педагогического образования «Индивидуальное психологическое консультирование как средство повышения мотивации студентов к обучению».

Объем – 148 страницы, включая 14 рисунков, 9 таблиц, 13 приложений.
Количество использованных источников – 103.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально подтвердить результативность применения индивидуального консультирования как средства повышения мотивации студентов к обучению.

Объект исследования – процесс повышения мотивации студентов к обучению.

Предмет исследования – индивидуальное психологическое консультирование студентов как средство психологической помощи в повышении мотивации к обучению.

Гипотеза состоит в предположении о том, что индивидуальное психологическое консультирование студентов будет эффективным средством повышения мотивации к обучению, если:

1. в процессе консультирования на этапе опроса будет сформирована истинная модель проблемной ситуации и выявлены факторы, препятствующие активному и эффективному освоению студентом содержания образования;

2. психологическое воздействие будет направлено на изменение мотивов, конкретных побуждений, причин, заставляющих личность действовать, проявлять активность, совершать поступки;

3. содержание индивидуального психологического консультирования будут включены практические психотехники и упражнения, способствующие активной позиции студента в процессе обучения.

Теоретическую и методологическую основу исследования составили труды таких ученых, как В.Г. Асеев, В.А. Бодров, А.А. Жданович, Е.П. Ильин, Е.А. Климов, Д. Макклелланд, А. Маслоу, В.Э. Мильман, Е.А. Могилевкин, П. Мартин, Ш. Ричи, Я.Л. Чернышев, В.К. Шаповалов и др.

Подходы к учебной мотивации, а также формированию универсальных учебных действий и познавательного интереса учащихся рассматривались А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, М.Р. Гинзбургом, П. Ильиным, О.А. Карабановой, Н. А. Курдюковой и др.

В работе были применены следующие **методы** исследования:

1. Теоретические – анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; обобщение практического опыта по использованию психологами техник работы с мотивацией к обучению.
2. Эмпирические – наблюдение; тестирование; опросные методы.
3. Статистические – качественный и количественный анализ данных, методы математической обработки.

Апробация диссертации происходила в ходе организации и проведения индивидуальных консультаций на базе Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

В результате проведенного исследования были достигнуты следующие результаты:

- Изучен уровень мотивации студентов к обучению.
- Проведен анализ результатов диагностики.
- Выявлено 10 студентов для проведения консультативных бесед, для которых характерно стремление получать лишь внешние вознаграждения в деятельности, доминирует мотив жизнеобеспечения, а не творческого раскрытия и стремления к постоянному развитию, низкий уровень целеустремленности и самомотивации, снижена потребность устранения неопределенности в учебных задачах, высокий уровень мотивации к избеганию неудач, высокие установки на защиту, а также низкая мотивация к успеху.

- Проведены индивидуальной консультации со студентами.
- Выявлены положительные изменения в мотивационной сфере студентов, прошедших консультационные сессии.

Таким образом, достигнута основная цель проведения **консультирования**, заключающаяся в создании условий для того, чтобы студент сам задумался о своей ситуации, погрузился в нее и смог самостоятельно сделать необходимые выводы. Отмечены значительные положительные изменения у участников консультативных бесед, что подтвердило эффективность исследования.

Результаты исследования имеют **теоретическую значимость**, заключающуюся в понимании особенностей повышения мотивации как фактора, побуждающего студентов к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования, изучении ее значения в управлении поведением студента, способностью студента деятельно удовлетворять свои образовательные потребности.

Практическое значение исследования состоит в возможности практического применения психологом материалов организации, проведения и анализа индивидуальных консультаций для студентов с целью повышения их мотивации к обучению.

Итогом нашего исследования на данном этапе является подтверждение высказанной гипотезы: индивидуальное психологическое консультирование студентов будет эффективным средством повышения мотивации к обучению.

Abstract

Thesis for a Master's degree in Psychology and Pedagogical Education “Individual psychological counseling as a means of increasing the motivation of students' teaching”.

Volume – 148 pages, including 14 drawing, 9 tables, 13 applications. The number of sources used – 103.

The purpose of the study is to theoretically substantiate and experimentally confirm the effectiveness of the use of individual counseling as a means of increasing motivation to learn from students.

The object of research is the process of increasing the motivation to learn from students.

The subject of the research is individual psychological counseling for students as a means of psychological assistance in increasing the motivation to learn.

The hypothesis is the assumption that individual psychological counseling for students will be an effective means of increasing motivation to learn if:

1. in the process of consulting at the survey stage, a true model of the problem situation will be formed and factors that prevent the student from actively and effectively developing the content of education will be identified;
2. the psychological impact will be aimed at changing the motives, specific motives, reasons forcing the person to act, be active, commit acts;
3. the content of individual psychological counseling will include practical psychotechnics and exercises that contribute to the active position of the student in the learning process.

The theoretical and methodological basis of the study was composed of the works of such scientists as V.G. Aseev, V.A. Bodrov, A.A. Zhdanovich, E.P. Ilyin, E.A. Klimov, D. McClelland, A. Maslow, V.E. Milman, E.A. Mogilevkin, P. Martin, S. Ritchie, J.L. Chernyshev, V.K. Shapovalov and others.

The approaches to learning motivation, as well as the formation of universal learning activities and the cognitive interest of students were considered by A.G. Asmolov, G.V. Burmenskaya, I.A. Volodarskaya, M.R. Ginzburg, P. Il'in, O.A. Karabanova, N. A. Kurdyukova and others.

The following research methods were applied:

1. Theoretical – analysis of psychological and educational literature on the problem of research; generalization of practical experience in using psychologists to work with the motivation to learn.
2. Empirical – observation; testing; survey methods, experiment.
3. Statistical – ranking; qualitative and quantitative data analysis, mathematical processing methods.
4. Approval of the thesis took place in the course of organizing and conducting group consultations based on Pedagogical university.

As a result of the study, the following results were achieved:

1. Studied the level of motivation to learn students.
2. A correlation analysis of the diagnostic results was carried out.
3. 10 students were identified for consultative conversations, which are characterized by the desire to receive only external rewards in activities, dominated by the motive of life support, not creative disclosure and striving for continuous development, low levels of dedication and self-motivation, reduced need to eliminate uncertainties in learning tasks, high level of motivation to avoid failures, high protection settings, and low motivation for success.
4. Conducted individual consultations with students.
5. Identified positive changes in their motivational sphere.

Thus, the main goal of counseling was achieved, which was to create conditions for the student to think about his situation, plunge into it, and be able to independently draw the necessary conclusions. Significant positive changes were noted in the participants of the consultative conversations, which confirmed the effectiveness of the study.

The results of the study have a theoretical significance, which consists in understanding the features of increasing motivation as a factor that encourages students to productive cognitive activity, actively mastering the content of education, studying its value in managing student behavior, the ability of a student to actively meet their educational needs.

The practical significance of the study is the possibility of the practical use of materials by the psychologist in organizing, conducting and analyzing individual counseling for students in order to increase their motivation to learn.

The result of our research at this stage is the confirmation of the stated hypothesis: individual psychological counseling for students will be an effective means of increasing motivation for learning.

Введение

Современные учебные заведения требуют от обучающегося высокого уровня интеллектуального развития, который крайне необходим для наиболее успешного усвоения сложных учебных программ. Именно поэтому развитие обучающихся в настоящее время приобретает особенную актуальность.

К числу наиболее значимых проблем, которые необходимо преодолеть современным педагогам, входит проблема утраты обучающимися интереса к процессу обучения, инициативности, здорового любопытства к новому, положительного самоощущения. В совокупности все перечисленные проблемы обуславливают важность совершенствования уже имеющихся подходов к организации и содержанию учебного процесса. Мотивация к обучению способствует более успешному учению, а, следовательно, является основой для эффективной реализации учащихся в дальнейшем саморазвитии.

Результаты проведенного анализа сложившейся современной практики в вузах по профессиональной подготовке показывает, что в образовательном процессе на самого обучаемого оказывают активное действие факторы, которые способны вызвать у него отрицательные переживания, действия и поведение. Недостаточное внимание, уделяемое педагогами к интересам и потребностям студентов, ведет к тому, что они самостоятельно преодолевают свои проблемы.

В связи с этим можно говорить о необходимости оказания студентам специально организованной психологической помощи.

Современная практика произвела такие виды психологической помощи, как психологическая коррекция, психологическая терапия и психологическое консультирование, в то время как анализ специфики студенческого контингента, а также возникающих психологических трудностей у студентов показывает, что в роли наиболее приемлемой формы психологической помощи выступает именно психологическое консультирование.

В современных условиях политических, экономических, социокультурных преобразований все более востребованной можно считать готовность молодежи к интеграции в процессы жизнедеятельности общества в роли субъекта, который уже достиг как профессиональной, так и личностной зрелости, а также готовности к преодолению социальных вызовов, возникающих в эпоху глобализации. Внешние факторы, которые отражают сложные политические и экономические условия, должны быть не только осознаны, но также и структурированы, приняты молодым человеком. Ведь на основе субъективной картины мира и осуществляется регуляция собственного поведения и деятельности. Активную творческую адаптацию к окружающей среде можно назвать эффективным средством, помогающим молодому человеку в освоении содержания и принятия формы профессиональной подготовки в вузе, сохранения устойчивости в кризисных ситуациях, возможности справляться с разными стрессовыми обстоятельствами жизни.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения наиболее эффективных приемов и педагогических технологий, направленных на развитие и повышение положительной мотивации к обучению в высшей школе. Актуальность формирования развития новой парадигмы, а также концепции оказания психологической помощи в сложившихся условиях приобретает достаточно важное практическое значение.

В силу того, что психологическое консультирование является эффективным видом психологической помощи, которая необходима при указанных проблемах, нами была выбрана актуальная тема исследования: «Индивидуальное психологическое консультирование как средство повышения мотивации студентов к обучению».

Проблему мотивации и мотивов поведения в рамках деятельности считают одной из основных в психологии. Каждая область психологии так или иначе затрагивает мотивационный процесс.

Актуальность работы заключается также в том, что в настоящее время мотивацию как психическое явление трактуют по-разному. Так, в одном случае - как определенную совокупность факторов, которые поддерживают и направляют, то есть определяют поведение, в другом – как совокупность мотивов, а в третьем – как определенное побуждение, вызывающее у организма активность и определяющее ее направленность. Помимо этого, мотивация рассматривается в виде процесса психической регуляции конкретной деятельности, процесса действия мотива и в форме механизма, определяющего возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности, как определенная совокупная система процессов, регламентирующих побуждение и деятельность.

Направление к эффективной профессиональной деятельности субъекта проходит через понимание его мотивации. Лишь зная то, что движет человеком, и что именно побуждает его к той или иной деятельности, какие мотивы находятся в основе его действий, можно разработать эффективную систему форм и методов управления им. Для этого необходимо знать, как возникают и вызываются те или иные мотивы, а также, как и какими способами мотивы могут быть преобразованы в действие, как осуществляется мотивирование индивида.

Существенные возможности психологического консультирования, направленного на совершенствование образовательного процесса, а также на оказание индивидуальной психологической помощи обучаемым, в прямой постановке, не исследовались. Именно поэтому представляется перспективной разработка подобного рода задач на базе теоретических предпосылок как отечественной, так и зарубежной психологической теории и практики. В связи с этим актуальность проблемы, теоретическая и практическая значимость в рамках высшей школы, а также недостаточная научная разработанность во многом обусловили выбор темы работы.

Проблема исследования заключается в нахождении действенных и эффективных методов помощи в обретении мотивации к обучению студентами высших учебных заведений.

Разработанность проблемы исследования. Содержательное и организационное отделение консультативной психологии определилось в самостоятельную отрасль науки и практики в начале 50-х годов, при этом в США была учреждена определенно новая позиция консультирующего психолога, Американская психологическая Ассоциация изменила наименование «Консультирование и руководство» на «Консультативная психология». Так, в качестве основных теоретических подходов в рамках психологического консультирования могут выступать такие научные направления, к которым относятся глубинная психология (А. Адлер, Э. Берн, З. Фрейд, К. Юнг и др.), бихевиоральное направление (А. Эллис), гуманистическое направление (Д. Морено, Р. Перлз, К. Роджерс, В. Франкл).

В рамках отечественной психологии консультирование как самостоятельную отрасль психологической практики, а также как дополнение к различным ее видам, рассматривали в своих работах Г.С. Абрамова, Ю.Е. Алешина, А.А. Бодалев, А.Ф. Бондаренко, Г.В. Бурменская, Ф.Е. Василюк, П.П. Горностай, А.С. Гусева, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.Ф. Копьев, Г.И. Марасанов, А.К. Маркова, Б.М. Мастеров, А.Н. Моховиков, Р.С. Немов, Н.Н. Обозов, А.Ю. Панаскжа, А.В. Скворцов, А.С. Спиваковская, В.В. Столин, Т.А. Флоренская, А.В. Юпитов, И.С. Якиманская и др.

При этом некоторые аспекты при оказании психологической помощи лицам, которые имеют различные посттравматические стрессовые расстройства, с использованием метода психологического консультирования, изучались Р.А. Абдурахмановым, С.В. Захариком, В.Е. Поповым и др. В исследовании, проведенном О. И. Ждановым были рассмотрены аспекты использования психологической коррекции для наиболее успешной

адаптации к разным сферам социальной практики. Применительно к деятельности высших учебных заведений вопросы психологического консультирования исследовались А.Я. Анцуповым, А.К. Марковой, Ю.В. Синягиным, С.И. Съединым, Л.В. Темновой и др.

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды таких ученых, как В.Г. Асеев, В.А. Бодров, А.А. Жданович, Е.П. Ильин, Е.А. Климов, Д. Макклелланд, А. Маслоу, В.Э. Мильман, Е.А. Могилевкин, П. Мартин, Ш. Ричи, Я.Л. Чернышев, В.К. Шаповалов и др.

Подходы к учебной мотивации, а также формированию универсальных учебных действий и познавательного интереса обучающихся рассматривались А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, М.Р. Гинзбургом, Е.П. Ильиным, О.А. Карабановой, Н. А. Курдюковой и др.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально подтвердить результативность применения индивидуального консультирования как средства повышения мотивации студентов к обучению.

Объект исследования: процесс повышения мотивации студентов к обучению.

Предмет исследования: индивидуальное психологическое консультирование студентов как средство психологической помощи в повышении мотивации к обучению.

Основная гипотеза исследования состоит в том, что индивидуальное психологическое консультирование студентов будет эффективным средством повышения мотивации к обучению, если:

1. в процессе консультирования на этапе опроса будет сформирована истинная модель проблемной ситуации и выявлены факторы, препятствующих активному и эффективному освоению студентом содержания образования;

2. психологическое воздействие будет направлено на изменение мотивов, конкретных побуждений, причин, заставляющих личность действовать, проявлять активность, совершать поступки;

3. в содержание индивидуального психологического консультирования будут включены практические психотехники и упражнения, способствующие активной позиции студента в процессе обучения.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научную литературу по проблеме исследования.
2. Определить критерии и уровни учебной мотивации.
3. Подобрать диагностический комплекс для изучения учебной мотивации студентов.
4. Изучить и описать актуальное состояние мотивации студентов к обучению.
5. Провести индивидуальные консультации со студентами, направленные на повышение мотивации студентов к обучению.
6. Проследить динамику в уровнях развития мотивации к обучению у студентов до и после формирующего эксперимента.
7. Проверить гипотезу исследования с помощью методов математической статистики.

В ходе исследования будут использованы следующие **методы**:

1. Теоретические – анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; обобщение практического опыта по использованию психологами техник работы с мотивацией к обучению.
2. Эмпирические – наблюдение; тестирование; опросные методы; эксперимент; индивидуальное психологическое консультирование.
3. Статистические – ранжирование; качественный и количественный анализ данных, методы математической обработки.

Теоретическая значимость и новизна исследования заключаются в уточнении содержания понятия мотивации к обучению и ее структуры, в углублении понимания особенностей повышения мотивации как фактора,

побуждающего студентов к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования, изучение ее значения в управлении поведением студента, способностью студента деятельно удовлетворять свои образовательные потребности.

Практическая значимость работы заключается в изучении особенностей мотивации студентов педагогического вуза к обучению, составлении и апробации программы индивидуального психологического консультирования студентов как средства повышения мотивации данной социальной группы.

Эмпирическая база исследования: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, в исследовании приняли участие студенты в количестве 36 человек, из них 36 девушек, в возрасте от 18 до 22 лет.

Структура работы. Работа состоит из реферата, введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений. Общий объем диссертационного исследования составил 147 страницы текста, проиллюстрированного 14 рисунками и 9 таблицами.

Объем – 148 страницы, включая 14 рисунков, 9 таблиц, 13 приложений. Количество использованных источников – 103.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПОМОЩИ СТУДЕНТАМ ПО ПОВЫШЕНИЮ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ

1.1. Теоретический анализ проблемы мотивации к обучению в зарубежных и отечественных исследованиях

При теоретическом анализе проблемы мотивации к обучению в зарубежных и отечественных исследованиях необходимо остановиться на понятии мотивации.

В самом общем виде под мотивацией человека к деятельности понимают совокупность движущих сил, которые побуждают человека к реализации определенных действий. Такие силы находятся как вне, так и внутри человека, заставляют его осознанно, либо не осознанно совершать определенные поступки. Связь между отдельно взятыми силами и действиями человека во многом опосредована довольно сложной системой взаимодействий, в результате которой разные люди реагируют совершенно по-разному на одни и те же воздействия со стороны одинаковых сил. Помимо этого, поведение индивида, а также осуществляемые им действия тоже могут оказывать влияние на его реакцию на внешние воздействия. В результате этого может меняться не только степень влияния данного воздействия, но и направленность поведения, которая вызывается этим воздействием [12].

Рассмотрим более детализированное определение мотивации. Мотивация представляет собой совокупность внешних и внутренних движущих сил, побуждающих человека к деятельности, задающих формы и границы деятельности, данная совокупность придает этой деятельности направленность, которая, в свою очередь, ориентирована на достижение конкретных целей. При этом, влияние мотивации на поведение индивида зависит от большого количества факторов, оно индивидуально и может меняться в зависимости от воздействия обратной связи со стороны деятельности человека [16].

Для того, чтобы наиболее полно раскрыть понятие мотивации, необходимо рассмотреть три основных аспекта этого явления:

- деятельность индивида находится в определенной зависимости от мотивационного воздействия;
- необходимо рассматривать соотношение внутренних и внешних сил;
- мотивация определенным образом соотносится с результатами деятельности индивида.

Для того, чтобы приступить к рассмотрению этих аспектов, необходимо остановиться на разъяснении смысла основных понятий, которые будут применены в дальнейшем.

Под потребностями понимают то, что появляется и при этом находится внутри самого индивида, и что является общим для разных людей, однако, в то же время, несет в себе определенное индивидуальное проявление у конкретного человека. Другими словами, потребность - это то, от чего человек стремится освободиться, в силу того, что, пока потребность существует, то она «требует» устранения. Различные люди по-разному могут устранять потребности, подавлять, удовлетворять их, либо игнорировать их.

Потребности человека появляются как осознанно, так и неосознанно. При этом важно отметить, что далеко не каждая потребность осознается и может осознанно устраниться. Если потребность устранена, это не означает, что ее устранили навсегда. Довольно большое количество потребностей могут периодически возобновляться, при этом они имеют способность менять форму своего проявления, а также степень настойчивости и влияния на индивида.

Мотив представляет собой определенный стимул, вызывающий определенные действия у человека. Мотивы находятся «внутри» человека, имеют «персональный» характер, зависят от большого количества внешних и внутренних факторов по отношению к человеку, от действия других, от

параллельно возникающих с ним мотивов. Мотив не столько побуждает индивида к действию, сколько определяет, что именно надо сделать и каким образом будет осуществлено это действие. Так, если мотив вызывает у человека действия по устранению потребности, то можно говорить о том, что у различных людей такие действия могут быть совершенно различны, даже если потребности идентичны. Мотивы человека поддаются осознанию - он может воздействовать на собственные мотивы, либо приглушая их действие, либо устраняя их из своей мотивационной совокупности.

Обычно поведение человека не определяется одним мотивом, а их совокупностью, где мотивы находятся в определенном отношении друг к другу, расположены по степени их возможного воздействия на поведение индивида. Именно поэтому мотивационная структура человека может изучаться как основа осуществления им тех или иных действий.

Также, мотивационная структура личности хоть и обладает стабильностью, но может меняться, даже сознательно в процессе воспитания индивида, его образования [40].

Под мотивированием понимают процесс определенного воздействия на человека с целью его побуждения к определенным действиям посредством пробуждения в нем тех или иных мотивов.

Далее необходимо рассмотреть виды и классификации мотивации.

В рамках традиционной психологии выделяют такие виды мотивации, как внутренняя и внешняя, положительная и отрицательная.

Под внешней мотивацией понимают такую мотивацию, которая не связана с содержанием определенной деятельности, но, в то же время, обусловлена внешними обстоятельствами по отношению к субъекту. Внутренняя мотивация – это мотивация, которая связана не с внешними обстоятельствами, а с самим содержанием деятельности.

При рассмотрении положительной и отрицательной мотивации, важно отметить, что мотивация, которая основана на положительных стимулах, -

это положительная; мотивация, основанная на отрицательных стимулах - отрицательная.

Далее перейдем к рассмотрению различных мотивов, движущих действиями человека. Так, мотив самоутверждения представляет собой стремление индивида утвердить себя в социуме; он связан с чувством собственного достоинства, самолюбием, честолюбием. Мотив самоутверждения заставляет человека доказывать окружающим, что он чего-то стоит, стремиться получать определенный статус в обществе. В некоторых случаях стремление к самоутверждению относится к мотивации престижа (а именно - стремления получить или поддерживать высокий социальный статус). Таким образом, можно говорить о том, что стремление к самоутверждению, повышению собственного формального и неформального статуса, а также позитивной оценке своей личности — это существенный мотивационный фактор, побуждающий человека особенно интенсивно работать и развиваться [42].

Под мотивом идентификации с другим человеком Е.П. Ильин понимает стремление быть похожим на какого-либо героя, кумира или авторитетную личность (отца, учителя и т. п.). Данный мотив побуждает индивида работать и развиваться. Особенно актуальным он является для подростков, которые часто пытаются копировать поведение других людей [42].

Стремление быть похожим на кумира – это существенный мотив поведения, при влиянии которого человек совершенствуется и развивается. Идентификация индивида с другим человеком может приводить к повышению энергетического потенциала самого индивида посредством символического «заимствования» энергии у своего кумира (или объекта идентификации): у индивида появляются силы, вдохновение, желание действовать в соответствии с особенностями поведения героя (кумира, отца и др.). Идентифицируясь с другим человеком, индивид становится смелее. Наличие образца, с которым стремится отождествлять себя человек и кого

пытается копировать, – это важное условие эффективного процесса социализации.

Мотив власти – это стремление индивида оказывать влияние на людей. Мотивация к власти (или потребность во власти) считается одной из главных движущих сил в человеческих действиях. Данное стремление связано с потребностью занять руководящую позицию в коллективе, с попытками руководить людьми, определять и регламентировать их деятельность. Мотиву власти отдается значимое место в иерархии мотивов.

Многие действия различных людей (руководителей различных рангов) во многом побуждаются мотивом власти. Стремление человека господствовать над другими людьми, а также руководить ими является мотивом, который побуждает их преодолевать различные значительные трудности и прилагать довольно большие усилия в процессе деятельности. В данном случае человек много работает не для саморазвития или удовлетворения собственных познавательных потребностей, но ради того, чтобы получать влияние на отдельных людей или целый коллектив.

К деятельности человека может побуждать не столько стремление принести какую-либо пользу обществу или отдельному коллективу и не чувство ответственности (социальные мотивы), сколько мотив власти. В данном случае все действия направлены только на завоевание и удержание власти, при этом они составляют угрозу для дела, для структуры, которую возглавляет данный человек.

Экстринсивные мотивы представляют собой такую группу мотивов, в которой побуждающие факторы находятся вне деятельности. В том случае, когда на индивида оказывают действия экстринсивные мотивы, к деятельности человека побуждают не содержание и процесс деятельности, а факторы, не связанные непосредственно с ней. Если отсутствует интерес к деятельности (процессуально-содержательная мотивация), то существует определенное стремление к таким внешним атрибутам, которые может принести деятельность.

В том случае, когда в процессе деятельности экстринсивные мотивы не подкрепляются процессуально-содержательными - интересом к содержанию или процессу деятельности, они не обеспечивают максимального эффекта. В ситуации действия экстринсивных мотивов привлекательной является не сама по себе деятельность, а лишь то, что с ней связано (к примеру, престиж, материальное благополучие, слава), однако этого зачастую недостаточно для побуждения к деятельности.

Мотив саморазвития представляет собой определенное стремление к саморазвитию и самосовершенствованию. Это очень важный мотив, побуждающий индивида развиваться. Согласно мнению А. Маслоу, данное стремление выражается в полной реализации собственных способностей и желании ощущать свою компетентность. Часто для движения вперед человеку необходима смелость. Индивид зачастую держится за прошлое, за собственные достижения, покой и стабильность. Возникающий страх риска, а также угроза потерять что-либо значимое сдерживают его на пути саморазвития.

Так, человек как будто «разрывается между стремлением к движению вперед и стремлением к самосохранению и безопасности».

С одной стороны, он стремится к чему-то новому, а с другой - страх перед опасностью и чем-то неизвестным, желание избежать риска сдерживают его движение вперед. А. Маслоу утверждал, что развитие происходит тогда, когда следующий шаг вперед объективно приносит больше радостей, больше внутреннего удовлетворения, чем предыдущие приобретения и победы, которые стали чем-то обычным и даже надоели. Саморазвитие, движение вперед часто сопровождаются внутриличностным конфликтом, но не являются насилием над собой [64].

Движение вперед - это ожидание, предвидение новых приятных ощущений и впечатлений. Когда удастся актуализировать у человека мотив саморазвития, увеличивается сила его мотивации к деятельности.

Талантливые тренеры, учителя, менеджеры умеют задействовать мотив саморазвития, указывая своим ученикам (спортсменам, подчиненным) на возможность развиваться и совершенствоваться.

Мотив достижения - стремление достичь высоких результатов и мастерства в деятельности; оно проявляется в выборе сложных заданий и стремлении их выполнить. Успехи в любой деятельности зависят не только от способностей, навыков, знаний, но и от мотивации достижения. Человек с высоким уровнем мотивации достижения, стремясь получить весомые результаты, настойчиво работает ради достижения поставленных целей.

Мотивация достижения (и поведение, которое направлено на высокие результаты) даже у одного и того же человека не всегда одинакова и зависит от ситуации и предмета деятельности. Кто-то выбирает сложные задачи по математике, а кто-то, наоборот, ограничиваясь скромными целями в точных науках, выбирает сложные темы по литературе, стремясь достичь именно в данной области высоких результатов.

Просоциальные (общественно значимые) мотивы - мотивы, связанные с осознанием общественного значения деятельности, с чувством долга, ответственностью перед группой или обществом. В случае действия просоциальных мотивов происходит идентификация индивида с группой.

Человек не только считает себя членом определенной социальной группы, не только отождествляется с ней, но и живет ее проблемами, интересами и целями. Личности, которая побуждается к деятельности просоциальными мотивами, присущи нормативность, лояльность к групповым стандартам, признание и защита групповых ценностей, стремление реализовать групповые цели. Ответственные люди, как правило, являются более активными, чаще и добросовестнее выполняют обязанности. Они считают, что от их труда и усилий зависит общее дело. Общественный деятель (политик), который больше других идентифицируется со своей страной и живет ее проблемами и интересами, будет более активным в своей

деятельности, будет делать все возможное ради процветания государства. Таким образом, просоциальные мотивы, связанные с идентификацией с группой, чувством долга и ответственностью, являются важными в побуждении человека к деятельности. Актуализация у субъекта деятельности этих мотивов способна вызывать его активность в достижении общественно значимых целей.

Негативная мотивация — побуждения, вызванные осознанием возможных неприятностей, неудобств, наказаний, которые могут последовать в случае невыполнения деятельности. Например, школьника к учебе могут побуждать требования и угрозы родителей, боязнь получить неудовлетворительные оценки. Учеба под влиянием такого мотива приобретает характер защитного действия и является принудительной. В случае действия негативной мотивации человека побуждают к деятельности страх перед возможными неприятностями или наказанием и стремление их избежать. Он рассуждает так: «Если я этого не сделаю, то меня ожидают неприятности». Вот что побуждает к деятельности под влиянием негативной мотивации.

Существуют два подхода к изучению теорий мотивации.

Первый подход основывается на исследовании содержательной стороны теории мотивации. Такие теории базируются на изучении потребностей человека, которые и являются основными мотивом их проведения, а, следовательно, и деятельности. К сторонникам такого подхода можно отнести американских психологов Абрахама Маслоу, Фредерика Герцберга и Дэвида Мак Клелланда. Рассмотрим эти теории подробнее (см. табл. 1.1).

Таблица 1.1. - Теории мотивации, базирующиеся на содержательной стороне

Название, автор теории мотивации	Содержание теории мотивации	Значение для формирования учебной мотивации
Теория мотивации по А. Маслоу	<p>В основе поведения лежат потребности человека, которые можно разделить на пять групп:</p> <ul style="list-style-type: none"> – физиологические потребности, необходимые для выживания человека: в еде, в воде, в отдыхе и т.д.; – потребности в безопасности и уверенности в будущем - защита от физических и других опасностей со стороны окружающего мира и уверенность в том, что физиологические потребности будут удовлетворяться и в будущем, – социальные потребности - необходимость в социальном окружении. В общении с людьми и поддержка; – потребности в уважении, в признании окружающих и стремлении к личным достижениям, – потребность самовыражения, т.е. потребность в собственном росте и в реализации своих потенциальных возможностей. 	<p>Потребности в самовыражении и самореализации не могут быть удовлетворены в процессе обучения, пока не реализованы предыдущие потребности в указанной иерархии.</p>
Теория мотивации Дэвида Мак Клелланда	<p>Структура потребностей высшего уровня сводится к трем факторам: стремлению к успеху, стремлению к власти, к признанию. При таком утверждении успех расценивается не как похвала или признание со стороны окружающих, а как личные достижения в результате активной деятельности, как готовность участвовать в принятии сложных решений и нести за них персональную ответственность.</p>	<p>Удовлетворение потребностей высшего уровня в процессе обучения, а именно самореализация в обучении студентов, будет способствовать либо, стремлению к власти, либо стремлению к признанию.</p>

Продолжение Таблицы 1.1.

<p>Теория мотивации Фредерика Герцберга</p>	<p>Двухфакторная модель, которая показывает удовлетворенность деятельностью:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Первая группа факторов (гигиенические факторы) связана с самовыражением личности, ее внутренними потребностями, а также с окружающей средой, в которой осуществляется сама деятельность. - Вторая группа факторов мотивации связана с характером и сущностью самой деятельности. 	<p>Учащийся становится активнее в какой-либо деятельности лишь в том случае, когда решит, что мотивация неадекватна.</p>
---	--	--

Первая из рассматриваемых теорий называется иерархией потребностей Маслоу [64]. Сущность ее сводится к изучению потребностей человека. Это более ранняя теория. Ее сторонники, в том числе и Абрахам Маслоу, считали, что предметом психологии является поведение, а не сознание человека. Первые две группы потребностей первичные, а следующие три вторичные (см. табл. 1.1). Согласно теории Маслоу, все эти потребности можно расположить в строгой иерархической последовательности в виде пирамиды, в основании которой лежат первичные потребности, а вершиной являются вторичные.

С развитием экономических отношений и совершенствованием управления значительная роль в теории мотивации отводится потребностям более высоких уровней. Представителем этой теории является Дэвид Мак Клелланд [61]. Стремление к власти (лидерству) должно не только говорить о честолюбии, но и показывать умение человека успешно действовать на разных социальных уровнях, а стремление к признанию - его способность быть неформальным лидером, иметь свое собственное мнение и уметь убеждать окружающих в его правильности (см. табл. 1.1). Согласно теории Мак Клелланда, люди, стремящиеся к власти и лидерству, должны удовлетворить эту свою потребность и могут это сделать при занятии определенных социальных статусов и ролей.

Теория мотивации Фредерика Герцберга появилась в связи с растущей необходимостью выяснить влияние материальных и нематериальных факторов на мотивацию человека. Фредерик Герцберг создал двухфакторную модель, которая показывает удовлетворенность деятельностью. Гигиенические факторы Ф. Герцберга, как видно, соответствуют физиологическим потребностям, потребности в безопасности и уверенности в будущем (см. табл. 1.1).

Различия в рассмотренных теориях следующие: по мнению А. Маслоу, после мотивации человек обязательно начинает лучше выполнять свою деятельность в определенной сфере, по мнению Ф. Герцберга, человек становится активнее в какой-либо деятельности только после того, как решит, что мотивация неадекватна.

Таким образом, содержательные теории мотивации базируются на исследовании потребностей и выявлении факторов, определяющих поведение людей.

Второй подход к мотивации базируется на процессуальных теориях. Здесь говорится о распределении усилий человека и выборе определенного вида поведения для достижения конкретных целей. К таким теориям относятся теория ожиданий, или модель мотивации по В. Вруму, теория справедливости и теория или модель Портера – Лоулера (см. табл. 1.2).

Таблица 1.2 – Теории мотивации, базирующиеся на процессуальной стороне

Название, автор теории мотивации	Содержание теории мотивации	Значение для формирования учебной мотивации
Теория ожиданий В. Врума	Подчеркивается необходимость в преобладании повышения качества деятельности и уверенности в том, что сделанное будет отмечено кем-то, что позволяет личности реально удовлетворить свою потребность.	У обучающегося формируется мотивация к учебной деятельности на основе поведения куратора, руководителя, других студентов с различными социальными статусами

Продолжение Таблицы 1.2.

<p>Теория справедливости С. Адамса</p>	<p>Люди субъективно определяют отношение полученного вознаграждения к затраченным усилиям и затем соотносят его с вознаграждением других людей, выполняющих аналогичную работу. Если сравнение показывает дисбаланс и несправедливость при получении вознаграждения, т.е. работник считает, что его коллега получил за такую же работу большее вознаграждение, то у него возникает психологическое напряжение. В результате для повышения мотивации к труду у этого работника, необходимо снять возникшее напряжение и для восстановления справедливости устранить возникший дисбаланс.</p>	<p>Мотивация к обучению будет строиться на основе субъективного мнения студента о вознаграждении, либо порицании остальных обучающихся в той или иной области, в определенном задании и т.д.</p>
<p>Теория мотивации Л. Портера - Э. Лоулера</p>	<p>Существуют три переменные, которые влияют на размер вознаграждения:</p> <ul style="list-style-type: none"> - затраченные усилия, - личностные качества человека, - его способности и осознание своей роли в процессе деятельности. 	<p>Обучающийся получает удовлетворение от обучения не благодаря хорошей оценке, а благодаря личностным результатам, достижениям, знаниям и т.д. Согласно такой теории результативность должна неукоснительно повышаться.</p>

Согласно теории ожиданий В. Врума не только потребность является необходимым условием мотивации человека для достижения цели, но и выбранный тип поведения.

Процессуальные теории ожидания устанавливают, что поведение человека определяется поведением:

- неформального лидера, куратора, который при определенных условиях стимулирует деятельность группы;
- члена коллектива, который уверен, что при определенных условиях ему будет выдано вознаграждение;
- члена коллектива и лидера, допускающих, что при определенном улучшении качества деятельности им будет выдано определенное вознаграждение;
- члена коллектива, который сопоставляет размер вознаграждения (похвала, повышения своего статуса и др.) с тем, что необходимо ему для удовлетворения определенной потребности.

Исходя из теории ожиданий, можно сделать вывод, что человек должен иметь такие потребности, которые могут быть в значительной степени удовлетворены в результате предполагаемых вознаграждений. А лидер коллектива должен давать такие поощрения, которые могут удовлетворить ожидаемую потребность члена коллектива (см. табл. 1.2).

Согласно теории справедливости С. Адамса эффективность мотивации оценивается человеком не по определенной группе факторов, а системно с учетом оценки вознаграждений, полученных другими членами коллектива. Человек оценивает свой размер поощрения (социального, личностного) по сравнению с поощрениями других участников коллектива. При этом он учитывает условия, в которых взаимодействуют он и другие люди (см. табл. 1.2).

Теория мотивации Л. Портера – Э. Лоулера построена на сочетании элементов теории ожиданий и теории справедливости. Суть ее в том, что введены соотношения между вознаграждением и достигнутыми результатами. Л. Портер и Э. Лоулер ввели три переменные, которые влияют на размер вознаграждения: затраченные усилия, личностные качества человека и его способности и осознание своей роли в процессе деятельности. Элементы теории ожидания здесь проявляются в том, что человек оценивает

вознаграждение в соответствии с затраченными усилиями и верит в то, что это вознаграждение будет адекватно затраченным им усилиям (см. табл. 1.2).

Элементы теории справедливости проявляются в том, что люди имеют собственное суждение по поводу правильности или неправильности вознаграждения по сравнению с другими и соответственно и степень удовлетворения. Отсюда важный вывод о том, что именно результаты деятельности являются причиной удовлетворения человека, а не наоборот.

Среди отечественных ученых наибольших успехов в разработке теории мотивации достигли Л.С. Выготский и его последователи – А.Н. Леонтьев и Б.Ф. Ломов. Они исследовали проблемы психологии на примере педагогической деятельности.

Теория Выготского утверждает, что в психике человека имеются два параллельных уровня развития – высший и низший, которые и определяют высокие и низкие потребности человека и развиваются параллельно. Это означает, что удовлетворение потребностей одного уровня с помощью средств другого невозможно [22].

Например, если в определенный момент времени человеку требуется удовлетворение в первую очередь низших потребностей, срабатывает материальное стимулирование. В таком случае реализовать высшие потребности человека можно только нематериальным путем. Это свидетельствует о том, что такую высшую потребность, как потребность в самообразовании, обучении, саморазвитии невозможно удовлетворить с помощью материальных благ, здесь имеет место именно внутреннее удовлетворение от собственных достижений, статуса, заслуг. Л.С. Выготский сделал вывод о том, что высшие и низшие потребности, развиваясь параллельно и самостоятельно, совокупно управляют поведением человека и его деятельностью.

По его мнению, эта теория более прогрессивна, чем любая другая. Однако она не учитывает высшие проблемные потребности человека.

Исходя из системного представления человеческой деятельности, можно утверждать, что человек принимает решения на уровне регулирования, адаптации и самоорганизации. Соответственно и потребности должны быть реализованы на каждом из указанных уровней одновременно. Можно утверждать, что низшие, высшие и самые высшие потребности развиваются параллельно и совокупно и управляются поведением человека на всех уровнях его организации, т. е. существует тройственный характер удовлетворения потребностей через материальное и нематериальное стимулирование.

1.2. Психологические особенности мотивации к обучению в период студенчества

В практике вуза вопрос о мотивации без преувеличения может быть назван основным. Мотивация учения складывается из многих, изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом сторон (цели, эмоции, интересы и др.). Именно поэтому становление мотивации, интереса, потребностей – это не простое возрастание положительного или отрицательного отношения к учению. Исследования большого количества ученых показали, что мотивационная сфера гораздо более динамична, чем познавательная и интеллектуальная. Другими словами, изменения в мотивации происходят довольно быстро. При этом, если ею не управлять, то может произойти регресс мотивации, снижение ее уровня, а мотивы могут потерять свою действенность. Это случается в тех случаях, когда нет целенаправленного управления данной стороной учения. Дальнейшее совершенствование процесса обучения, а также повышение его развивающих и воспитывающих возможностей требует максимума внимания к мотивационной сфере учащегося.

Мотивационную сферу учащихся исследовали Б.Г. Ананьев, М.Н. Волокитина, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, И. Лингарт, А.И. Липкина, В.А. Пальмирин, В.И. Самохвалова, Л.С. Славина, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др. Предметом изучения в исследованиях П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина стало формирование мотивации через организацию деятельности.

Сложность изучения мотивационной сферы и тем более формирование мотивов, интересов, потребностей учения у обучающихся объясняется, прежде всего, тем, что они побуждаются к учению целым комплексом мотивов, интересов.

Несмотря на то, что проблема развития мотивационной сферы личности давно и широко исследуется различными учеными, она остается довольно актуальной. В настоящее время за раскрытой теоретической составляющей вопроса развития мотивационной сферы личности стоит вопрос о недостаточном раскрытии особенностей ее развития в учебной деятельности студентов, не достаточно разработаны педагогические условия развития мотивационной сферы личности студента вуза. Отсюда вытекает проблема исследования: каковы педагогические условия, способствующие положительному развитию мотивационной сферы личности в учебной деятельности обучающихся в вузе.

Важно отметить, что мотивационная сфера личности в учебной деятельности имеет определенную структуру (см. табл. 1.3):

Таблица 1.3. - Структура мотивационной сферы личности в учебной деятельности

Компонент	Характеристика
Анализ задачи	Для включения в деятельность учащемуся необходимо сосредоточить свое внимание на учебной ситуации, переключить на нее все свои интересы, цели, мотивы, затормозить отрицательные побуждения, отвлекающие от учебной задачи.
Принятие задачи	Учащийся получает информацию о предмете потребности, осознает личностный смысл предстоящей деятельности, что, в свою очередь, выражается в

	готовности действовать, знакомится с тем, какие знания ему предстоит усвоить, какими способам овладеть, что и почему необходимо знать.
Актуализация имеющихся знаний, необходимых для ее решения	Внешние побуждения актуализируют необходимую в ситуации учебной задачи потребность, она стимулирует личность на совершение определенных действий, но это решение принимает сам обучающийся. Он выбирает нужные ему мотивы учебной деятельности (осознает необходимость овладения новыми знаниями и умениями, стремится преодолеть познавательные затруднения, выработать в себе необходимые способности и качества).
Составление плана решения задачи	Осознание потребности и выбор доминирующего в данной ситуации мотива приводит к выбору решения – постановке цели самим обучающимся. Если мотив побуждает к деятельности, то цель определяет направленность активности студента, характер отдельных учебных действий (пунктов плана). Он, оценив учебную и производственную ситуацию, сконцентрировав на ней свое внимание, ставит цели и стремится их достичь.
Практическое осуществление плана решения учебной задачи	На данном этапе обучающийся осуществляет действия по продвижению к поставленной им цели. Выполнение учебных действий всегда должно сопровождаться получением информации, стимулирующей их деятельность. Для достижения поставленной цели обучающийся должен быть уверен в правильности своих действий: ему необходимо контролировать и оценивать результаты своей работы. Интерес, стремление к деятельности, другие мотивы подкрепляются, если планируемое реализуется, если есть результаты и удовлетворение от работы
Контроль и оценка решения задачи	Обучающийся осуществляет контроль и оценку выполненной работы и своих действий. Вследствие чего выясняется, насколько действенными были мотивы, интересы, которые двигали обучающимся на протяжении решения учебной задачи.
Осознание способов деятельности, необходимых для решения учебной задачи (рефлексия)	Осознавая смысл и значение выполняемой деятельности, обучающийся сопоставляет ее качество с нормами общества и проявляет готовность отвечать за последствия своих действий. Рефлексия обнажает общественную сущность деятельности обучающегося, раскрывают ее социальность. В этом акте проявляется общественная мотивация общения, открывающие личности возможности безграничного совершенствования: сделать лучше, чем прежде; не хуже, чем другие; выглядеть не

хуже других и т.д.

В ходе теоретического анализа научных источников, многими авторами, такими как М.Б. Батюта, Л.В. Карпушина, С.В. Пепеляева, В.Ф. Сопов, И.Т. Фролова, определена взаимосвязь мотивации к учению и ценностей у студентов.

Мотивационно-ценностная структура личности представляет собой определенную основу ценностного спектра, центральное ядро личности, определяющее побудительную сторону ее поведения [79]. Основные составляющие мотивационно-ценностной структуры личности – это ее мотивационная направленность, самоотношение и стремление к актуализации.

Мотивационно-ценностные ориентации личности являются не только определяющим, но также и стимулирующим фактором эффективности организации всех сфер деятельности человека, в частности обучения. По В.Ф. Сопову, в ситуации совпадения личностных ценностей и ценностей учебного коллектива, эффект воздействия на такой коллектив будет носить одновременно и стимулирующий, и мотивирующий характер [101].

По мнению И.Т. Фроловой под ценностями понимают специфические социальные определения объектов в окружающем мире, которые выявляют их положительное, либо отрицательное значение для человека, а также общества в целом (к таким социальным объектам относятся благо, добро и зло, прекрасное и безобразное, заключенные в явлениях общественной жизни и природы) [88].

М.Б. Батюта и С.В. Пепеляева придерживаются мнения о том, что ценности являются сутью предмета или явления, а также и их свойств, необходимых людям определенного общества, класса или отдельной личности в виде средств удовлетворения потребностей [5].

Как считает А.С. Буреломова, ценность существует в виде особой категории, отражающей представления человечества о должном и во многом

определяющей его деяния, что делает возможным сам процесс познания ценности [10].

При воспитании, общении и трудовой деятельности у каждого человека формируется определенная иерархическая система отношений, направленная к действительности, а также к самому себе, в зависимости от которой различные отношения приобретают для него разное значение. Данные различия состоят в нетождественной степени ценности, важности предмета или явления для человека. Большая, либо меньшая ценность, отрицательная или положительная значимость явлений и предметов мира вещей, а также социальной действительности представляют основу, в которой можно изучить понимание ценностных ориентации.

Отметим, что существует тесная связь ценностных ориентаций с потребностями, мотивациями, целями человека. В то время как скорость и степень трудности по удовлетворению той или иной потребности, а также характер реализации и достижения целей и сама мотивированная деятельность во многом определяют значение ценности для самого человека какого-либо предмета или явления. В ценностных ориентациях находит отражение культура общества, его нравственность, идеология, этические и моральные принципы.

При анализе научной литературы по проблеме исследования, было обнаружено, что общепризнанной классификации ценностей нет. Вместе с этим, наиболее встречаемым можно отметить мнение, согласно которому ценности принято делить на две группы, а именно — материальные и духовные. Причем соотношение духовных и материальных ценностей у разных людей совершенно различно. Любая крайняя позиция является для человека дестабилизирующим фактором [21].

Также ценностные ориентации принято подразделять на групповые и индивидуальные. Групповыми являются такие ценности, которые выработаны целой группой, сообществом или коллективом и делятся людьми,

входящими в эти объединения. Индивидуальные ценности – это такие, которые сформированы личностью в ходе ее индивидуального развития.

Важно отметить, что диапазон ценностных ориентации может колебаться от особо значимых переживаний, которые соответствуют очень высоким, даже недостижимым уровням потребностей (к примеру, стремление достичь уровня «идеала» при недостаточных для этого способностях и условиях). С другой же стороны, существует такой вариант, при котором, несмотря на кажущуюся простоту и доступность удовлетворения обыденных потребностей, присущих для каждого человека, у отдельных лиц могут возникать трудности при их реализации (к примеру, в удовлетворении голода, половой потребности и т.д.).

В рассмотренных случаях развивается достаточно высокое напряжение переживаний, которые отражают данные потребности и сопровождающихся аффективными расстройствами. Однако не следует полагать, что сверхзначимые побуждения, а также претензии на достижение уровня идеала приносят всегда в процессе деятельности положительный результат. Часты случаи, когда формирование системы значимых ценностей может сильно отставать от развития реальной обстановки. Здесь сохраняются неадекватные для возможностей, преувеличенные представления личности относительно значимых ценностей лишь как об источниках удовлетворения. В рассмотренном случае механизм по перестройке старых ценностей и переходе к новым сильно искажается [88].

В структуре ценностных ориентаций центральное место занимает сознание индивидуумом собственной ценности. Исследования показывают, что адекватная или неадекватная, заниженная или завышенная, устойчивая или неустойчивая самооценка может оказывать существенное влияние как на мотивационно-потребностную сферу человека в целом, так и на процесс реализации потребностей при конкретной деятельности. Потребность в позитивной и устойчивой самооценке — один из важнейших мотивов человеческого поведения.

Стоит отметить, что, ценности являются главенствующим фактором, регулирующим и детерминирующим мотивацию личности.

Необходимо отметить, что, исходя из факта несовпадения системы ценностей индивида и системы ценностей социальной группы, к которой он принадлежит, из способности человека репрезентировать социально желательные (нормативные) ценности общества, можно выделить такую категорию ценностных представлений, какой являются ценностные стереотипы. Они, по сути, отражают ожидания, которые предъявляемые человеку определенными социальными группами или обществом в целом, а также осознаваемые им.

При этом важно учитывать, что в сознании одного индивида может одновременно отражаться несколько систем ценностных стереотипов различных социальных групп. Также очевиден довольно большой индивидуальный разброс, связанный со степенью дифференцированности восприятия самих систем ценностей различных социальных групп.

Еще одной категорией ценностных представлений можно назвать ценностные идеалы. Смысл данного понятия заключается в том, что индивид не является пассивным объектом своей ценностной регуляции, он субъект, который может оценивать свои собственные ценности, а также проектировать в воображении свое движение к намеченным ценностям, отличающимся от настоящих. Ценностные идеалы, иерархия которых во многом характеризует ценность для каждого человека самих личностных ценностей вне рамок образа своего «Я», выступают в виде идеальных конечных ориентиров развития ценностей субъекта.

Наряду с ценностными идеалами выделяют ценностную перспективу, отражающую представления индивида о своих ценностях в конкретном будущем (например, через 5, 10, 15 лет и т.д.) и являющуюся своеобразной промежуточной точкой между ценностными ориентациями и ценностными идеалами. Существует также и ценностная ретроспектива – а именно представления субъекта о собственных ценностях определенное время назад.

В связи с рассмотренными особенностями мотивационно-ценностной сферы личности обучающегося, важно рассмотреть динамику мотивационно-ценностной сферы студентов.

Изучение проблемы динамики мотивационно-ценностной структуры в теории свидетельствует о наличии большого количества противоречий, которые, в свою очередь, связаны с определением структуры и динамики мотивационной сферы личности студентов.

Так, сторонники деятельностного подхода, такие, как К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др., говорят о структуре мотивационной сферы человека с позиции деятельности. В то время, как Л.И. Анцыферова, В.Г. Асеев, Л.И. Божович, К.К. Платонов и др. рассматривают структуру мотивационной сферы в связи с проблемами личности.

Ряд авторов (А.Г. Асмолов, В.К. Вилюнас, В.А. Петровский и др.) изучали психологические механизмы появления и развития мотивации в рамках процессуальных характеристик.

В.С. Мерлин и В.Н. Мясищев, будучи сторонниками представлений о мотивации с точки зрения личностного подхода, исследовали мотивы с позиции личностных отношений. В.Н. Мясищев изучал мотивы как отношения личности в трех аспектах отношение человека к окружающим людям; отношение к себе и отношение к предметному миру. В.С. Мерлин под мотивационной системой понимает совокупность взаимосвязанных, а также взаимозависимых мотивов личности, не прекращающую своего развития.

В связи с этим перспективным можно назвать подход, который основан на теории деятельности А.Н. Леонтьева. Так, согласно данному подходу, внутренние психологические процессы являются производными от деятельности, которая изначально протекает во внешнем плане, и сохраняет в себе ее структуру. Появляется возможность для рассмотрения

мотивационной сферы личности студентов в рамках структуры и динамики деятельности, которую она опосредует. Под мотивационной сферой личности понимают структурно-динамическую систему взаимосвязанных мотивов, которые обуславливают поведение и деятельность личности студентов в процессе обучения в высшей школе [54].

Существуют определенные разногласия между авторами по вопросам динамики мотивационной сферы студентов при обучении в вузе. В большинстве исследований недостаточно рассмотрены критерии оценивания мотивационной сферы личности, в сочетании с основными особенностями и структуры, и динамики мотивационной сферы личности студентов различных направлений.

Мотивационную сферу личности студентов по В.Г. Асееву можно представить в виде схемы (см. рис. 1.1).



Рис. 1.1. Модель мотивационной сферы личности студентов

Компоненты мотивационной сферы личности представлены мотивами – их соответствующими показателями. Рассмотрим их.

1. Учебно-профессиональный компонент мотивационной сферы.

Учебно-познавательный мотив проявляется в стремлении человека получить новую информацию, а также расширить свой кругозор в предметной области, спектр самостоятельных действий по поиску различных

способов решения. Данный мотив измерен при помощи шкалы: учебно-познавательный мотив (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой).

Научно-познавательный мотив направлен на самостоятельное получение новых знаний в научной области на основе уже имеющихся, что является самостоятельным смыслообразующим фактором учебной деятельности. Этот мотив измерен при помощи шкал: креативность, достижения, развитие себя в сфере обучения (Л.В. Карпушина, В.Ф. Сопов).

Профессиональный мотив является источником формирования знаний, умений, навыков, а также способов выполнения профессиональных операций и действий в практической деятельности. Этот мотив измерен при помощи шкалы: профессиональный мотив (А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой).

Мотив социальной идентификации в обучении проявляется в стремлении студента к признанию учебно-практических достижений учебным сообществом. В ходе учебной деятельности студент сравнивает собственные достижения и тех, кто учился на данном направлении до него и в настоящее время и уже достиг определенных высоких профессиональных успехов. Данный мотив измерен при помощи шкал: сохранение индивидуальности, собственный престиж в обучении (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина).

2. Коммуникативный компонент мотивационной сферы.

Мотив общения во многом реализует межличностное взаимодействие через систему отношений в сферах обучения и профессионализации. Поведение личности направлено на установление в процессе обучения определенного характера отношений с окружающими. При этом личность стремится к взаимопониманию, взаимопомощи и к возникновению обоюдных психических контактов, помогающих учиться. Данный мотив измеряется с помощью шкал: мотив общения (Т.И. Евменова),

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

Мотив взаимопомощи представляет собой мотив, проявляющийся в понимании эмоционального состояния другого человека посредством сопереживания, проникновения в его субъективный мир. Определенный уровень эмпатии является профессионально важным качеством для всех специалистов, работа которых непосредственно связана с людьми. Данный мотив измерен при помощи такой шкалы, как поликоммуникативная эмпатия (И.М. Юсупов).

Мотив конформизма – нонконформизма представляет собой мотив, определяющий зависимость или независимость личности от принятия, либо непринятия групповых стандартов и ценностей. Тенденция к «борьбе» проявляется в активном стремлении личности участвовать в групповой жизни, добиваться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений. Тенденция к избеганию «борьбы» показывает уход от взаимодействия в групповых спорах и конфликтах, предпочитая компромиссные решения. Данный мотив измерен при помощи шкал: зависимость, принятие борьбы (В. Стефансон), мотив аффилиации (А. Мехрабиан).

Мотив идентификации в коммуникации представляет собой общение с группой на уровне рефлексии и сопереживания. Идентификация как стиль общения во многом обеспечивает формирование позитивных идентификационных личностных качеств. При этом общение в студенческой среде - социальные отношения, где личность принимает на себя тип поведения другого, идентифицируясь с ним, усваивая его тип поведения, его мотивы, приписывая ему собственные мотивы. Данный мотив измерен при помощи шкал: общительность (В. Стефансон), социальные контакты (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина).

3. Профессиональный компонент мотивационной сферы.

Мотив познания своим направлением имеет получение, хранение, узнавание, преобразование, а также воспроизведение информации, формирует профессионально-ориентированные когнитивно-познавательные состояния субъективно нового знания. Это, в свою очередь, что является самостоятельным смыслообразующим фактором в учебной деятельности. В таком случае мотив познания может относиться к разным аспектам профессиональной деятельности как понимание содержания выполнения практических задач, их структуры, так и изучение собственных возможностей в этой сфере. Мотив познания измерен при помощи шкал: познавательный мотив (Т.И. Евменова), общая активность (В.Э. Мильман).

Мотив достижения успеха представляет собой мотив, направляющий профессиональную деятельность не только на сам процесс, но также и на получение конечного результата высокого уровня и желание соответствовать стандартам деятельности в любой ее ситуации. Данный мотив измерен при помощи шкал: мотивация достижения успеха (Т. Элерс), мотив достижения (Т.И. Евменовой), достижения (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина).

Мотив избегания неудач во многом выявляет стремление личности к исключению возможного осуждения в случае неудачи. При избегании неудач (высокий уровень защиты), предпочитается малый или, наоборот, чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает престижу. Данный мотив измерен при помощи шкал: мотивация избегания неудач (Т. Элерс), избегание неудач (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой).

Мотив социальной идентификации в профессии определяет принадлежность личности к конкретной профессиональной общности, способствует установлению положительных взаимоотношений с ней, ведет к развитию социально-значимых профессиональных качеств. Данный мотив измерен при помощи шкал: сохранение собственной индивидуальности в профессии, собственный престиж в профессии (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина), широкие социальные мотивы, мотив престижа (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой).

Мотив прагматический представляет собой мотив, который имеет для личности утилитарно-прагматический смысл, то есть реализующий потребность во внешнем благополучии (материальном или социальном). Данный мотив измерен при помощи шкал: поддержание жизнеобеспечения, комфорт (В.Э. Мильман), высокое материальное положение (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина).

Мотив самоактуализации является мотивом, проявляющимся в познании своих индивидуальных особенностей, которые направлены на постоянное развитие своих профессиональных способностей и других личностных характеристик для самореализации в профессии. Мотив самоактуализации измерен при помощи шкал: развитие себя в профессии, духовное удовлетворение профессией, креативность в профессии (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина), мотив творческой активности (В.Э. Мильман), мотив творческой самореализации (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой).

Мотив общественной полезности определяет получение объективного, значимого результата от реализации профессиональной деятельности и возможности принести пользу обществу. Данный мотив измерен при помощи шкалы: общественная полезность (В.Э. Мильман).

Мотив карьерного роста во многом проявляется в стремлении к завоеванию определенного места на карьерной лестнице, признании обществом достижения в профессиональной сфере. Данный мотив измерен при помощи шкалы: социальный статус (В.Э. Мильман).

Каждый мотив представлен уровнем следующей выраженности:

- низкий уровень – мотив в структуре мотивационной сферы представлен слабо (низкая степень влияния мотива на эффективность деятельности), нет значимых связей с показателями;
- средний уровень – мотив в структуре мотивационной сферы представлен наравне с другими (средняя степень влияния мотива на эффективность деятельности), присутствуют значимые связи с показателями;

– высокий уровень – мотив в структуре мотивационной сферы представлен ярко (высокая степень влияния мотива на эффективность деятельности), присутствует большое количество связей с другими показателями.

Процесс динамики ценностно-мотивационной сферы личности также можно проследить на примере исследований мотивации к учебной деятельности в рамках системного подхода (Р.С. Вайсман, Е.Е. Васюкова, Ю.Н. Кулюткин, Н.С. Ткаченко, В.И. Шкуркин, В.А. Якунина и др.), целью которых было изучение отдельных мотивов, потребностей, а также их взаимосвязи.

По мнению А.Н. Леонтьева, учебная деятельность, будучи сложной формой деятельности, побуждается несколькими потребностями, что говорит о ее полимотивированности.

Е.В. Карповой разработан качественно иной подход, в котором мотивационная сфера личности, основываясь на структурно-уровневом принципе, образует своеобразную иерархию закономерно организованной совокупности 5 основных уровней, каждый из которых обладает собственной качественной определенностью и не может быть редуцируемым ни к одному другому.

По ее мнению, мотивационная сфера состоит из метасистемного уровня (личностный), системного (уровень организации мотивационной сферы «как системы»), субсистемного (уровень мотивационных подсистем), компонентного (уровень «отдельных мотивов») и элементного (уровень потребностей, стимулов – отдельных «составляющих» мотивов).

В связи с тем, что мотивационная сфера личности напрямую зависит от внешних факторов среды, в которой она находится, можно говорить о том, что на мотивацию современного студента оказывает влияние современная ситуация, сложившаяся в обществе. Это, во-первых, информационная перегруженность молодого поколения не всегда нужной и полезной для них

информацией, во-вторых, транслируемые в СМИ ценности, преимущественно направленные на гедонистические принципы, материальные блага, в-третьих, нестабильная ситуация в стране и мире в целом.

1.3 Возможности применения индивидуального психологического консультирования как средства повышения мотивации к обучению у студентов

Исключительное значение в рамках вуза имеет сопровождение профессиональной карьеры студента, а также развитие человеческих ресурсов как определенного потенциала национальной экономики. Реализация психологического обеспечения образования происходит посредством современных и наукоемких различных развивающих технологий процесса сопровождения студента. Отметим, что психологическое сопровождение играет роль ответственного введения студента в социальные институты, существующие в данном обществе. Важно, что происходит определенная интеграция в образовательном пространстве того или иного вуза культурных, профессиональных и личностных линий развития.

Психологическую службу можно назвать составной частью в системе психологического сопровождения образования многих городов в нашей стране как одно из условий формирования и развития человеческого ресурса, а также повышения уровня психологической безопасности граждан и перспективной психологической подготовки кадров для системы образования в целом.

Среди разных видов психологической помощи именно психологическому консультированию отводят одно из ведущих мест.

Так, психологическое консультирование, во-первых, позволяет раскрыть существующие индивидуальные возможности конкретной личности, которые обеспечивают творческую адаптацию с помощью нахождения и использования наиболее эффективного способа решения трудных жизненных ситуаций, во-вторых, оно определяется в форме уникального исследовательского явления, позволяющего раскрыть глубинные закономерности во внутренней жизни человека, а также определить феномены его межличностного общения [69, с. 205].

Предмет психологического консультирования - это наиболее актуальные и потенциальные моменты психической реальности студента, которые способствуют нахождению новых возможностей для решения возникших проблем.

Основная цель консультирования - обеспечение полноценного личностного и психического развития студента в зависимости от индивидуальных возможностей и особенностей [77].

В процессе психологического консультирования решаются следующие задачи:

1. Оказывается психологическая помощь студентам, находящимся в сложных жизненных ситуациях.
2. Организуется консультативно-диагностическая, а также психопрофилактическая помощь в условиях конкретного образовательного учреждения.
3. Реализуется психологическое сопровождение относительно профессионального становления личности студентов в конкретном вузе, а также оказывается содействие при адаптации первокурсников и при формировании профессиональной направленности студентов в ходе обучения.
4. Оказывается помощь при формировании ответственности, психологической готовности к реализации личностного и социального выбора студента.

5. Организуется содействие в поддержке благоприятного социально-психологического климата группы, в решении различных проблем межличностного общения [82, с. 9].

Высшим профессиональным образованием в соответствии с существующими общественными потребностями должно предусматриваться, что у студентов различный уровень компетентности в профессии, а также в области нравственных, семейных ценностей. В процессе психологического консультирования студентом приобретаются необходимые жизненные компетенции. Помимо этого, психологическое консультирование во многом ориентировано на потребность студента в эмоциональной поддержке, в формировании умений для преодоления трудностей, адекватного и эффективного реагирования на явления жизни.

Психологическое консультирование считается особым шагом для установления контакта самого студента с окружающим миром. В данный период происходит активное разностороннее развитие личности, а также устанавливается, либо видоизменяется идентификация с определенными группами.

Психолог-консультант выполняет в данном случае особую роль, заключающуюся в гармонизации отношений студента с социумом, и как специалист, который ориентируется профессионально в достаточно широком круге психологических проблем, он нацелен на реализацию субъект-субъектного подхода при общении и владеет специфическими техниками для организации подобного межличностного взаимодействия. Ведь именно субъектное, диалогическое общение, которое предполагает открытость, доверие и отсутствие оценок, а также принятие человека как значимого, является главным условием оказания ему помощи для адекватного личностного самоопределения.

Представим модель психологического консультирования студентов как средства повышения мотивации к учению в виде схемы (см. рис. 1.2).

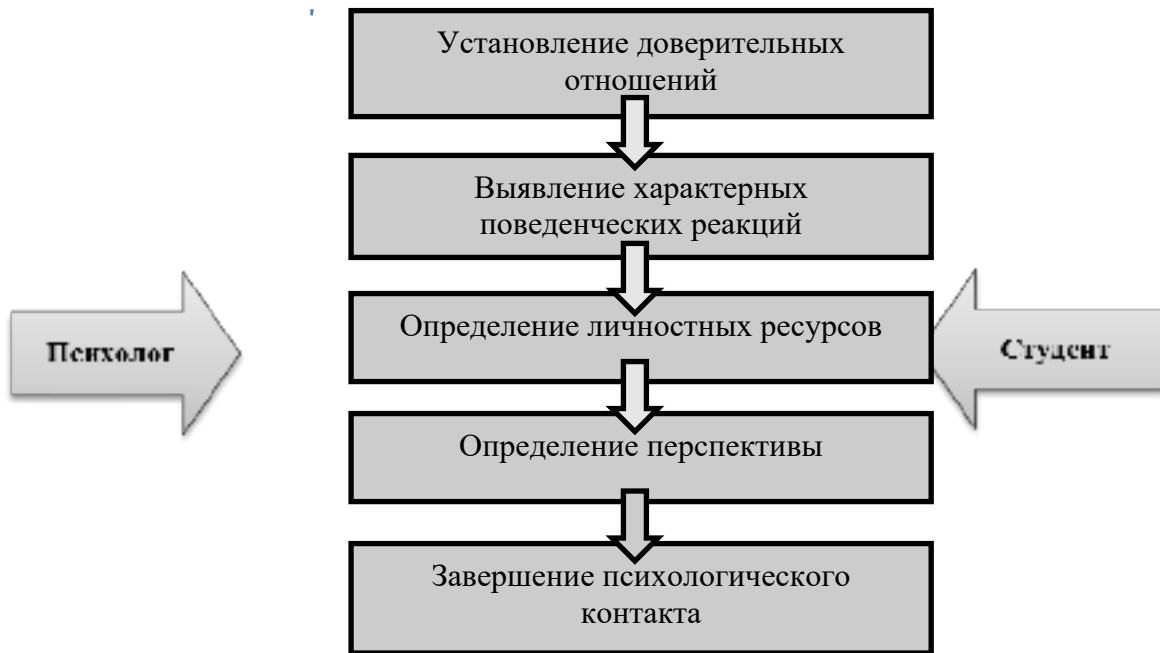


Рис. 1.2. Модель психологического консультирования студентов

Важно отметить, что реальная практика психологической консультации далеко не всегда базируется на добровольном и осознанном обращении студента за помощью, зачастую запрос на помощь формулируется другим человеком: педагогами, зачастую родителями. В таком случае установление доверительных отношений со студентом, а также его мотивация на работу должны начинаться с выявления его актуального эмоционального состояния [86].

Примерами для вопросов студенту могут послужить следующие: Как вы сейчас себя чувствуете? Какое сейчас у вас настроение, можете его нарисовать? и т.д. При этом можно предложить ему любую рисуночную методику, к примеру, «Несуществующее животное», «ДДЧ» и др., а беседу начать с обсуждения результатов методики. Данные техники, в сочетании с серьезным и уважительным отношением консультанта способствуют снижению эмоционального напряжения консультируемого и помогают эффективно установить с ним первичный личностный контакт [80].

В дальнейшей же беседе выявляются особенности проявления характерных специфических поведенческих реакций:

- реакция эмансипации (Какие отношения у вас с родителями? Всё ли вы можете родителям рассказать?);
- реакция группирования (Есть ли у вас друзья? Кого вы считаете своим другом? Для чего вообще нужны друзья? Как часто вы проводите с ними время?);
- реакция увлечений (Что вас интересует? Чем вы увлекаетесь? Как проводите свое свободное время?),
- реакция самосознания (Что вы думаете о жизни? Всё ли вас устраивает в ней? Что бы вы хотели изменить в своей жизни?).

Полученная таким образом психологическая информация о субъективном восприятии, а также оценке студентом значимых сфер в его жизни, переживаний, личностных смыслов, дает хорошую возможность психологу выстроить дальнейшую стратегию психологической работы с ним при учете особенностей характера.

В ходе консультирования необходимо также обсуждать перспективы будущего студента, его цели, жизненные планы, ценности. Данная информация может быть получена посредством таких вопросов, как «Каким бы вы хотели видеть будущее?», «Что вы считаете важным, ценным в жизни?», «Что ты вы хотели изменить в жизни?» и т.д.

Подобное обсуждение само по себе может стать важным, так как помещает студента в уже ставшую для него не новой позицию - рефлексирующего субъекта, который планирует важные жизненные решения, осознает свои поступки и несет за них ответственность. Студент, который имеет планы на будущее, осознает себя в настоящем, а значит, будет стараться что-то предпринять для того, чтобы добиться цели.

Следующий логичный этап психологической консультативной беседы - это совместное определение личностных ресурсов студента, которые необходимы для достижения им желаемого будущего. Ресурсы выявляются следующими вопросами: «Какие качества, особенности человека ценны и

важны для вас?», «Какими из перечисленных качеств вы уже обладаете, и как они помогают вам достигать целей?», «За что вы бы могли себя похвалить?» и др.

Такого рода обсуждение закономерно приводит студента к исследованию, а также конкретизации путей, методов решения актуальных психологических проблем и способствует его личностному росту. После проведения консультативной беседы становится возможной уже дальнейшая психологическая работа со студентом, которая нацелена на помощь в адекватном социальном самоопределении.

Считаем, что теоретико-методологической основой организации психологической работы среди студентов вуза может выступать вариативно-субъектный подход, который рассматривается нами как двусторонний взаимосвязанный процесс, направленный на создание оптимальных условий в отношениях студента с социумом, позволяющих добиться решения психологических проблем, а также активизировать развитие личностных ресурсов студентов, сформировать положительные ценностные ориентации и активную социально и личностно значимую позицию.

Реализация вариативно-субъектного подхода предполагает:

- развитие духовно-нравственных, интеллектуальных ресурсов студентов;
- формирование у студентов позитивного отношения к общественным ценностям;
- развитие активной жизненной позиции в ситуациях выбора и личностной ответственности за последствия выбора;
- формирование качеств социальной компетентности, навыков общения, эмпатии, желание оказывать поддержку своим ровесникам.

Взаимодействие различных социальных институтов в процессе осуществления психологической консультативной работы (семьи, социальных работников, психологов, преподавателей) - процесс вполне

объективный, но вместе с тем и противоречивый, который требует координации, интеграции и коррекции. Учитывая разноплановость функционирования указанных субъектов, считаем, что именно психолог может взять на себя функцию координатора действий субъектов социализирующего воздействия, который может организовать взаимодействие в рамках функционирования открытой социально-педагогической системы.

Таким образом, особенности психологического консультирования студентов вуза заключаются в необходимости объединения нескольких специалистов для эффективного результата работы. Так же, как и при других видах консультирования, самым трудным для психолога является установление контакта и доверительных отношений со студентом вуза, в ходе которого возможно построение плана, целей и задач для дальнейших встреч.

Важным при психологическом консультировании студентов является совместное с психологом определение их личностных ресурсов, которые необходимы для достижения ими желаемого будущего.

Выводы по Главе I

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. На сегодняшний день отмечается колоссальное количество способов воздействия на мотивацию человека, при этом их диапазон постоянно возрастает. К тому же, фактор, который сегодня способен мотивировать конкретного человека к интенсивному обучению и труду, уже завтра может способствовать «отключению» того же самого индивида. На данный момент в точности не определено, как действует детально механизм мотивации, а также то, какой силы должен быть мотивирующий фактор и когда он при этом сработает.

2. Под мотивированием понимают процесс воздействия на человека с целью побуждения его к определенным действиям посредством пробуждения в нем определенных мотивов.

3. Мотивация обучения складывается из многих, изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом сторон (цели, эмоции, интересы и др.). Именно поэтому определено, что становление мотивации, интереса, потребности не является простым возрастанием положительного или отрицательного отношения к обучению.

4. Отмечено существование тесной связи ценностных ориентаций с потребностями, мотивациями, целями человека. Выявлено, что скорость и степень трудности по удовлетворению определенной потребности, а также характер реализации достижения целей и сама мотивированная деятельность во многом определяют значение ценности для самого человека какого-либо предмета или явления.

5. К особенностям психологического консультирования студентов вуза были отнесены следующие: необходимость объединения нескольких специалистов для более эффективного результата работы; трудность в

установлении контакта и доверительных отношений со студентом вуза, в ходе которого возможно построение плана, целей и задач для дальнейших встреч; важность совместного с психологом определения личностных ресурсов студента, которые необходимы для достижения ими желаемого будущего.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ПРИМЕНЕНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ

2.1 Методическая организация исследования и обсуждение результатов констатирующего эксперимента

Исследование проводилось на базе КГПУ им. В.П. Астафьева, всего в исследовании приняли участие 36 студентов 1, 2 и 3 курса, возраст которых составил от 18 до 22 лет.

В качестве основных методик исследования были выбраны следующие:

1. Опросник для определения источников мотивации»— MSI, авторы — Джон Барбуто и Ричард Сколл.

Авторы опросника предложили довольно реалистичную и при этом информативную модель мотивации (именно в плоскости взаимоотношений «человек-организация»), интегрирующую различные существующие подходы ученых. По мнению создателей методики, мотивация как явление очень динамична, ее практически невозможно измерить, именно поэтому в модели акцент сделан на основные источники мотивации как фундаментальные личностные образования. Всего авторы выделили пять таких источников:

1. Внутренние процессы личности: а именно, желание получать наслаждение и удовольствие от процессов деятельности.

2. Инструментальная мотивация – это желание осязаемых внешних вознаграждений, к примеру, плата, премия и т. д.

3. Внешняя концепция Я – это желание поддержания и принятия своих черт, ценностей и компетентности со стороны других людей или референтной группы.

4. Внутренняя концепция Я. Представляет собой желание индивида отвечать собственным стандартам компетентности, черт, ценностей.

5. Интернализация цели – это желание в достижении целей, соответствующих интернализированным (присвоенными, либо ставшими внутренними) ценностям.

Информация об источниках мотивации позволяет педагогу составить «мотивационную картину» студента как будущего специалиста в определенной области. У каждого индивида (как и у группы) можно определить все источники мотивации, однако степень их выраженности будет различной. Подобную информацию о выявленных потребностях студентов — после проведения ранжирования — можно применять при разработке комплекса специальных мероприятий по мотивации студентов к учению, а, следовательно, к освоению своей будущей профессии. Способы по удовлетворению одной и той же потребности могут варьироваться в зависимости от имеющихся времени, средств, курса обучения и других факторов.

Опросник состоит из 30 вопросов (по 6 вопросов в каждой категории). При этом по каждому из пунктов испытуемому предлагается дать ответ по 7-балльной шкале: «Полное НЕТ», «НЕТ», «Скорее НЕТ», «Не знаю», «Скорее ДА», «ДА», «Полное ДА».

Испытуемый при выполнении методики может заметить определенное сходство в направленности вопросов, поэтому авторы данной методики предлагают изменить порядок их постановки. При учете некоторой «интимности» вопросов опросник следует использовать индивидуально, либо анонимно – в зависимости от целей исследования.

В структуре мотивации каждого отдельного индивида представлены все источники мотивации, но в данном исследовании, интересной будет выраженность каждого из них в составленном индивидуальном мотивационном профиле, а также их напряженность в общей совокупности мотивации.

Указанная авторами методики классификация предоставляет возможность применять систему координат, которая необходима для прогнозирования поведения человека, понимать, в частности, особенностей его принятия решения. При этом, источником мотивации может быть и сам процесс обучения, и внешние результаты, какие-либо виды поощрений, награды, грамоты; принадлежность к определенной группе, поддержка значимых ее членов, самосовершенствование, стремление достичь более высокого уровня компетентности в определенной профессии; стремление к самосовершенствованию, самовыражению, высоким достижениям, реализации определенных целей, самоактуализации и т. д.

Мотивированный студент обучается не только потому, что должен это делать, а в большей степени потому, что хочет учиться. Для того, чтобы создать высокую мотивацию, необходимо создать условия, которые бы удовлетворяли потребности каждого студента.

Так, человеческие мотивы появляются и развиваются по собственным законам, причем не всегда рациональным, тем более зачастую не доступным для регуляции их извне. Важно использовать такие движущие силы во благо обучения.

2. Диагностика мотивационной структуры личности (В.Э. Мильман).

Данная методика позволяет диагностировать как мотивационный (МП) профиль личности, так и эмоциональный (ЭП).

Методика способна измерять результирующую тенденцию мотивации, а именно степень преобладания мотивационного, либо эмоционального мотивов, а также стремления к достижению успеха, либо избегания неудач. Так, высокие показатели по данному тесту говорят о том, что стремление к достижению успеха выражено в большей степени, чем избегание неудачи, низкие же — наоборот.

3. Мотивационный профиль личности (Ш. Ричи и П. Мартин).

Авторы использовали модель мотивационного профиля, состоящую из 12 факторов, которые позволяют выявить относительную ценность двенадцати основных мотивационных потребностей индивида:

1. В высоком заработке и материальных благах;
2. В положительных физических условиях работы;
3. В организованной работе, в информации о собственной работе и обратной связи, что может снизить степень неопределенности, которая связана с функциональными обязанностями;
4. В социальных связях, обыденное общение с широким кругом людей;
5. В устойчивых и продолжительных взаимоотношениях с группой людей;
6. В признании своих заслуг, а также в социальной значимости индивида в обществе;
7. В постановке и достижении разумных для себя целей;
8. Во влиянии и осуществлении контроля за другими членами коллектива;
9. В разнообразии, переменах, которые вызывают стимулирующий интерес;
10. В самостоятельности и самосовершенствовании;
11. В широте взглядов и креативности;
12. В интересной работе, полезной для общества.

Мотивационный профиль, составленный Ш. Ричи и П. Мартином, носит «...поистине интернациональный характер... индивидуальные различия между людьми, независимо от того, какую местность или сферу деятельности они представляют, могут быть гораздо больше в пределах одной национальности, или местожительства, или рабочей группы, нежели различия межгрупповые или межнациональные» [Цит. по: 74, с. 81].

Также он дает возможность численно оценить значимость данных потребностей для каждого конкретного человека, а также графически представить его мотивационный профиль.

4. Опросник имплицитных теорий и целей обучения К. Двек [102].

Данная методика представляет собой опросник, который направлен на выявление имплицитных целей в учебном процессе. Опросник разработан Т.В. Корниловой и С.Д. Смирновым в 2008 г. на основе трёх опросников К. Двек, которые измеряют различные имплицитные теории обучения, с добавлением собственной авторской шкалы.

По исследованиям К. Двек, в успешности обучения играют ключевую роль именно имплицитные теории. Индивиды, которые разделяют представления об интеллекте, как неизменном свойстве (количественном), в большей степени ценят легкий успех, стремятся быть лучше всех, любые трудности, препятствия, достижения других людей заставляют их подвергать сомнению собственные интеллектуальные возможности. Индивиды, которые придерживаются иной точки зрения, считают, что интеллект - изменяемое свойство, «прирастающее» и обогащающееся в процессе обучения. Такие индивиды не боятся трудностей, препятствий, потому что главным считают развитие своего интеллекта, а не конкретный успех. При анализе влияния имплицитных теорий на постановку жизненных и учебных целей, К. Двек отмечает, что для одних ближе цель, ориентированная на результат (performance goals): избегание неудач и позитивная оценка, в то время, как для других - обучение (learning goals).

Именно студенты, ориентированные на овладение мастерством, чаще всего выбирают цели учения.

5. Шкала академической мотивации (ШАМ, англ. AMS) (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин) [103].

В работах Т.О. Гордеевой исследовались представления о содержании и структуре достиженческой мотивации, а также именно учебной

деятельности. Так, внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности включают в себя мотивы, релевантные по содержанию учебной деятельности, либо внешние по отношению к ней, направленных на удовлетворение и преодоление фрустрации иных потребностей, напрямую не связанных с выполняемой деятельностью. Внутренняя учебная мотивация – это относительно гомогенное образование, которое задается мотивами, основывающимися на стремлении к удовлетворению потребностей в познании, саморазвитии и достижении. Внешние же мотивы задаются различными внешними потребностями личности по отношению к учебному процессу; наиболее характерные из них - потребности в принятии, уважении, автономии.

Опросник включает в себя семь шкал:

1. Шкалу мотивации познания, которая направлена на изучение стремления узнать учащимся что-то новое, понять изучаемый им предмет; такая мотивация связана с переживанием удовольствия и интереса в процессе познания.

2. Шкалу мотивации достижения, измеряющую стремление учащегося добиться наиболее высоких результатов в процессе обучения; мотивация по данной шкале связана с удовольствием в процессе решения трудных задач.

3. Шкалу саморазвития, которая является оригинальной и диагностирует выраженность стремления учащегося к развитию собственных способностей, потенциала в учебной деятельности; мотивация связана с достижением учащимся ощущения компетентности и мастерства.

4. Шкалу мотивации самоуважения, измеряющую желание учиться для ощущения своей значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе; мотивация по данной шкале соответствует потребности учащегося в уважении и самоуважении по А. Маслоу, а также близким типам потребностей, описанных С. Хартер.

5. Шкалу интроецированной мотивации, которая диагностирует побуждение учащегося к учебе, обусловленное чувством долга перед собой и другими значимыми людьми, а также ощущением стыда.

6. Шкалу экстернальной мотивации, оценивающей ситуацию вынужденности учебной деятельности для учащегося, обусловленную необходимостью следовать требованиям социума: учащийся учится для того, чтобы избежать возможных проблем, в данном случае потребность в автономии фрустрируется.

7. Шкалу амотивации, которая измеряет отсутствие интереса и чувства осмысленности в учебной деятельности.

Обоснование использования диагностических методик в данном исследовании представим в виде таблицы (см. табл. 2.1).

Таблица 2.1. - Обоснование использования диагностических методик в исследовании

Название методики	Автор методики	Обоснование использования в исследовании
Опросник для определения источников мотивации»— MSI	Джон Барбуто и Ричард Сколл	Информация об источниках мотивации позволяет педагогу составить «мотивационную картину» студента как будущего специалиста в определенной области. У каждого индивида (как и у группы) можно определить все источники мотивации, однако степень их выраженности будет различной. Подобную информацию о выявленных потребностях студентов — после проведения ранжирования — можно применять при разработке комплекса специальных мероприятий по мотивации студентов к учению, а, следовательно, к освоению своей будущей профессии.

Продолжение Таблицы 2.1.

Диагностика мотивационной структуры личности	В.Э. Мильман	Методика выбрана, так как способна измерять результирующую тенденцию мотивации, а именно степень преобладания мотивационного, либо эмоционального мотивов, а также стремления к достижению успеха, либо избегания неудач. Мотивированный студент обучается не только потому, что должен это делать, а в большей степени потому, что хочет учиться. Для того, чтобы создать высокую мотивацию, необходимо создать условия, которые бы удовлетворяли потребности каждого студента.
Мотивационный профиль личности	Ш. Ричи и П. Мартин	Методика позволяет оценить количественно значимость потребностей для каждого конкретного студента, что, в свою очередь, позволяет сделать выводы об относительной ценности мотивации обучения.
Опросник имплицитных теорий и целей обучения	К. Двек	Методика направлена на выявление имплицитных целей в учебном процессе. По ее результатам можно выявить студентов, ориентированных на овладение мастерством (они чаще всего выбирают цели учения).
Шкала академической мотивации	Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин	Методика позволяет исследовать представления о содержании и структуре достиженческой мотивации учащегося, а также именно учебной деятельности.

Далее необходимо описать критерии и уровни развития мотивации к обучению у студентов (см. табл. 2.2).

Таблица 2.2. – Критерии и уровни развития мотивации к обучению у студентов

Критерии	Уровни			Методика
	Высокий	Средний	Низкий	
Источник мотивации	Процесс обучения, самосовершенствование, стремление достичь более высокого уровня компетентности в определенной профессии; стремление к самосовершенствованию, самовыражению, высоким достижениям, реализации определенных целей, самоактуализации	Инструментальная, внутренняя, либо внешняя мотивация личности	Внешние результаты, какие-либо виды поощрений, награды, грамоты, принадлежность к определенной группе, поддержка значимых ее членов	Опросник для определения источников мотивации — MSI
Степень преобладания мотивационного, либо эмоционального мотивов	Стремление к достижению успеха	Средний уровень стремления к достижению успеха, либо избегания неудач	Избегание неудач	Диагностика мотивационной структуры личности
Ценность мотивационных потребностей индивида	Самосовершенствование, польза для общества	Стремление к признанию своих в обществе, стремление к осуществлению контроля за другими членами коллектива.	Материальные и личностные потребности	Мотивационный профиль личности

ИмPLICITН ые теории, представле ния об интеллекте	Цель - обучение (learning goals).	Индивиды хоть и не боятся трудностей, препятствий, считают развитие своего интеллекта главным, однако иногда ставят под сомнение свои интеллектуаль ные способности	Цель, ориентирован ная на результат (performance goals): избегание неудач и позитивная оценка.	Опросник имPLICITН ых теорий и целей обучения К. Двек
Внутренняя или внешняя учебная мотивация	Стремление к удовлетворению потребностей в познании, саморазвитии и достижении	Саморазвитие, самоуважение , интросекция, либо экстернальная мотивация	Удовлетворе ние и преодоление фрустрации иных потребностей	Шкала академичес кой мотивации

Исходя из таблицы 2.2, в ходе диагностики необходимо выявить студентов, для которых характерна ориентация на внешние результаты деятельности, поощрения, награды, грамоты и т.д., избегание неудач, преобладание материальных и личностных потребностей, удовлетворение и преодоление фрустрации иных потребностей, так как данные критерии являются свидетельством низкой мотивации к обучению; и пригласить данных студентов на консультативные беседы.

Рассмотрим полученные результаты исследования по указанным методикам.

Результаты исследования по опроснику для определения источников мотивации — MSI

На основании полученных результатов (см. Приложение А, табл. 1 и 2) по данной методике установлено следующее (см. рис. 2.1).

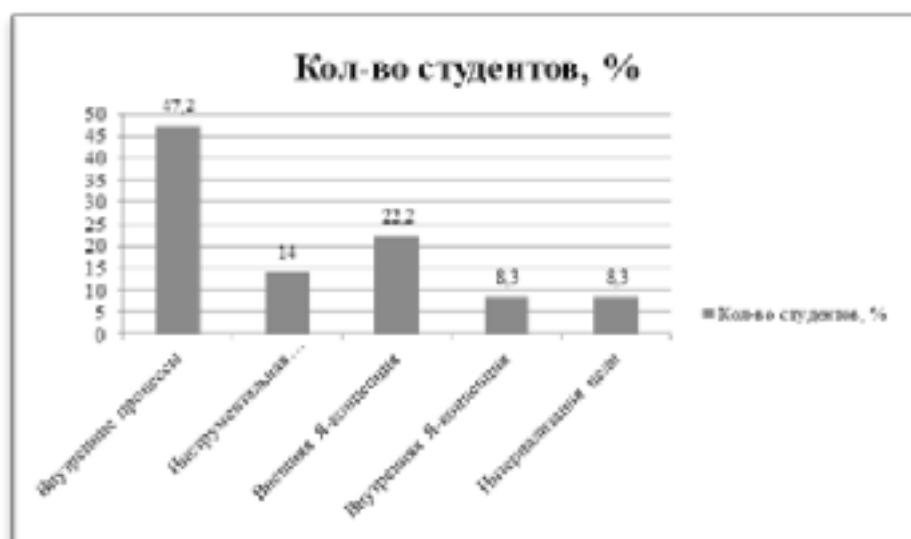


Рис. 2.1. Результаты опросника по определению источников мотивации — MSI, %

– у 47,2% опрошенных (17 человек) наблюдается склонность к инструментальной мотивации, а что означает желание осязаемых внешних вознаграждений;

– у 14% студентов (5 человек) – выявлена склонность к внешней концепции Я, другими словами, у данных испытуемых присутствует желание принятия и поддержания своих черт, компетентности и ценностей со стороны других индивидуумов, либо референтной группы;

– у 22,2% опрошенных (8 человек) – склонность к внутренним процессам, а именно желание получать удовольствие и наслаждение от процессов деятельности;

– у 8,3% опрошенных (3 человека) – к внутренней концепции Я, то есть испытуемые склонны отвечать собственным стандартам черт, компетентности и ценностей;

– у 8,3% опрошенных (3 человека) – к интернализации цели, а именно у студентов присутствует желание достигать целей, соответствующих интернализированным (присвоенным, ставшими внутренними) ценностям.

Как видно из рисунка 2.1, подавляющее большинство студентов педагогического вуза составляют те, кто ориентирован на инструментальную мотивацию (желание осязаемых внешних вознаграждений и т. п.), следом идёт ориентация на внутренние процессы (желание получать удовольствие и наслаждение от процессов деятельности), затем наблюдаются студенты с внешней концепцией Я (желанием принятия и поддержания своих черт, ценностей и компетентности со стороны других студентов или целой группы), далее отмечены студенты с ориентацией на внутреннюю концепцию Я (характеризуются желанием отвечать собственным стандартам черт, компетентности и ценностей) и такое количество студентов можно охарактеризовать как ориентированных на интернализацию целей (на желание достигать целей, соответствующих интернализированным ценностям).

Так, по результатам проведенного опросника MSI, можно констатировать преобладание акцента мотивации на материальные ценности у будущих педагогов. Все остальные ценности находятся в относительно равномерном распределении.

Результаты исследования по диагностике мотивационной структуры личности (В.Э. Мильман)

При анализе результатов опросника было выявлено следующее (см. Приложение Б, табл. 1 и 2). Полученные данные представлены на рис. 2.2.

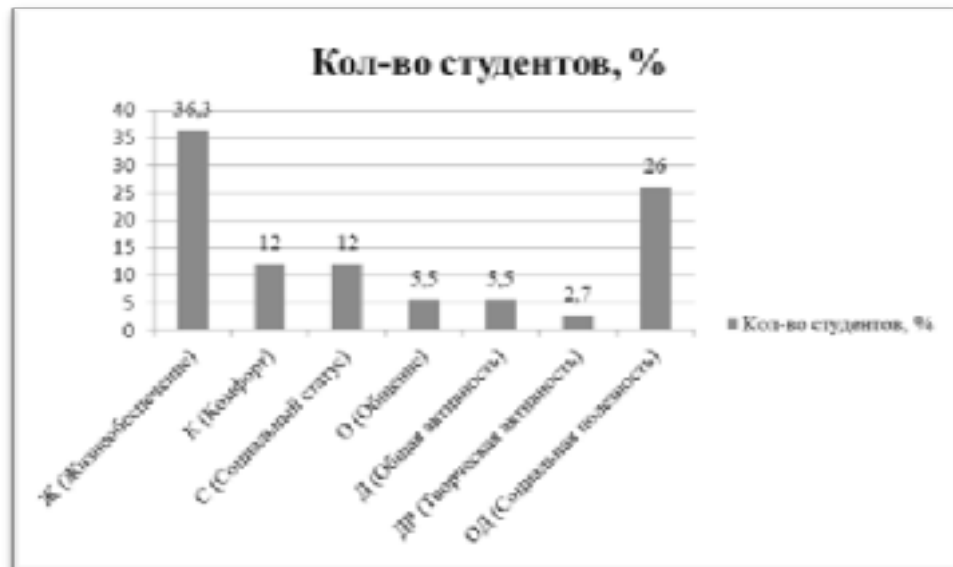


Рис. 2.2. Результаты диагностики мотивационной структуры личности, %

В данном опроснике изучены направленности личности по 7 шкалам:

1. Жизнеобеспечение (Ж);
2. Социальная полезность (ОД);
3. Общение (О);
4. Общая активность (Д);
5. Комфорт (К);
6. Социальный статус (С);
7. Творческая активность (ДР).

Согласно полученным результатам можно сделать вывод, что для большинства студентов педагогического университета мотивами обучаться по соответствующей специальности является, в первую очередь, жизнеобеспечение, т.е. стремление обрести в будущем доход в обмен на собственный труд, и, во вторую очередь, социальная полезность профессии, гарантирующая трудовую занятость.

Результаты по методике «Мотивационный профиль личности» (Ш. Ричи и П. Мартин)

Результаты по данной методике представлены в таблицах 1 и 2 в Приложении В.

На рис. 2.3 отражены средние значения по показателям мотивационного профиля студентов.

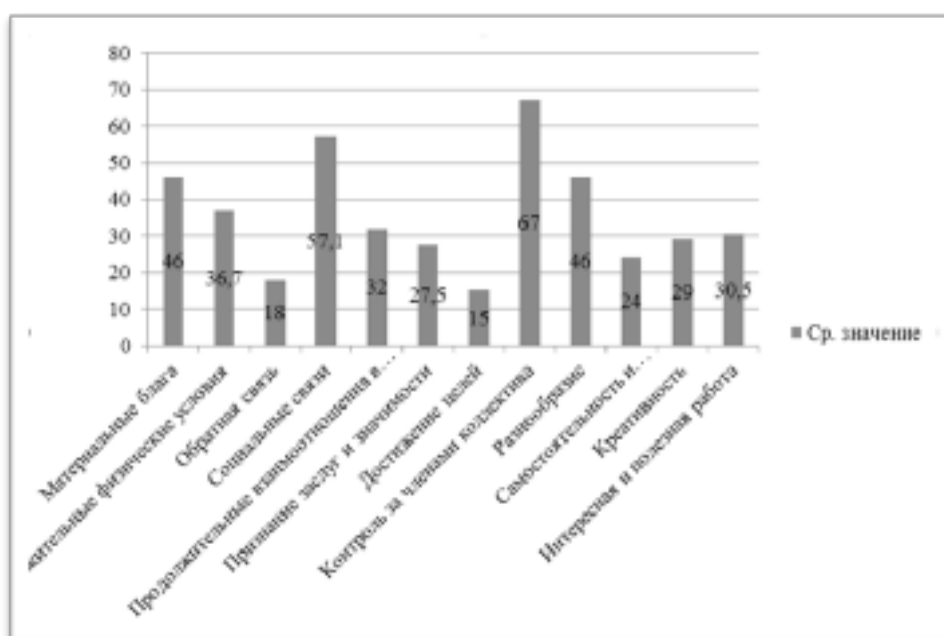


Рис. 2.3. Мотивационный профиль студентов, в баллах

Рассмотрим наиболее значимые потребности для студентов педагогического университета, принимавших участие в исследовании.

Доминирующей потребностью для будущих педагогов является контроль за членами коллектива, среднее значение по группе равно 67. Для студентов характерна потребность во власти и влиятельности, а также свойственно стремление быть лидером – управлять другими. Преобладание данной потребности является показателем конкурентной напористости студентов, так как предусматривает обязательное сравнение себя с одноклассниками и оказание на них определенного влияния. Данные потребности соотносимы с будущей профессией испытуемых.

Важной потребностью студенты педагогического университета также отметили социальные связи, что составило 57,1. Данная потребность предполагает общение студентов с широким кругом людей, также предполагается легкая степень доверительности и довольно тесных связей с другими людьми. Высокие показатели по данной потребности присущи более студентам 1 и 2 курса, нежели 3-го. Для данных студентов характерно стремление взаимодействовать с другими людьми, не в ущерб отношениям к одноклассникам. Данный показатель свидетельствует о высокой социальной адаптированности.

Равными по значимости испытуемые отметили потребности в материальных благах и в разнообразии будущей профессиональной деятельности. Данные потребности получили по 46 баллов.

Студентов, у которых преобладает потребность в материальных благах, отличает важность в высоком заработке и материальных вознаграждениях, а также стремление иметь будущую работу с обширным набором льгот и надбавок. Такая потребность выявляет определенную тенденцию к изменениям в процессе будущей профессиональной жизни. В сочетании с преобладающей потребностью в разнообразии, переменах на месте работы, потребность в материальных благах может брать верх.

Среднее значение в 36,7 баллов отмечено в потребностях относительно хороших условий обучения и комфортной обстановки.

Следующие потребности в мотивационном профиле студентов педагогического вуза занимают более низкие значения. Другими словами, для данных студентов не важно четкое структурирование учебного процесса, малую значимость составляет понимание посредством обратной связи о результатах обучения, не является важной потребностью снижения неопределенности и установления правил по выполнению учебных задач. Для испытуемых не важна потребность в продолжительном свободном времени, а также не имеет значение расписание занятий. Низкий показатель

по данной потребности свидетельствует о том, что студенты не сильно стремятся больше времени проводить вне университета.

Потребность завоевать признание со стороны других студентов находится на низком уровне у испытуемых, собственные достижения и успехи не являются особо важной и основополагающей потребностью для них. Также, низкие показатели, свойственные для данной потребности говорят об отсутствии симпатии к другим, социальные взаимоотношения между студентами можно назвать поверхностными, холодными, в отличие от студентов, для которых важны социальные связи.

Для таких испытуемых также не характерна потребность ставить перед собой сложные цели и пытаться достичь их, низкий показатель потребности в следовании поставленным целям, в самомотивации говорит об отсутствии стремления завоевывать сложные рубежи.

Потребность быть анализирующим, креативным и думающим обучающимся также не характерна для данных студентов, что не является благоприятным для успешности в будущей профессии. Низкий показатель говорит о тенденции не проявлять любопытства и пытливости в учебе. Такие студенты не стремятся к новшествам и инновациям, так как это требует упорства и креативности. Основополагающим для данных испытуемых можно назвать потребность в независимости, нежели в самосовершенствовании и саморазвитии. Общественная польза также не важна для студентов.

Результаты опросника имплицитных теорий и целей обучения К.

Двек

Результаты по данному опроснику представлены в Приложении Г – в таблице 1 и 2. Наглядно результаты оформлены на рис. 2.4.

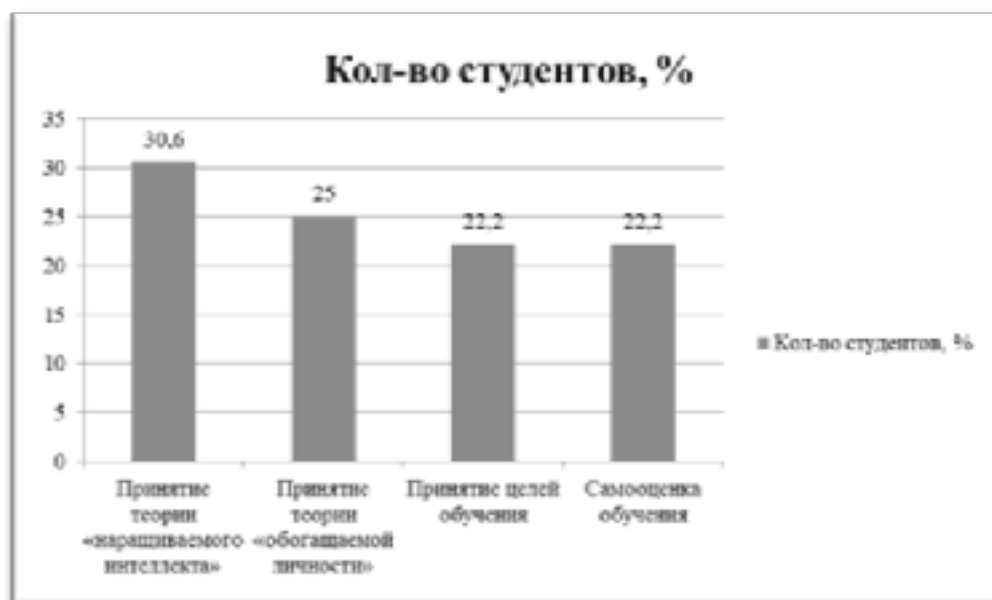


Рис. 2.4. Результаты опросника имплицитных теорий и целей обучения

В процессе выявления имплицитных теорий интеллекта личности студентов, было установлено, что 25% из них принимают теории обогащаемой личности. 30,6% студентов педагогического университета разделяют теорию приращиваемого интеллекта, что свидетельствует о снижении неблагоприятных видов мотивации.

В соответствии с результатами по шкале «Самооценка обучения», 22,2% студентов более прагматичны (ориентированы на результаты), не переоценивают свои усилия в учебе. Данные студенты считают прилагаемые усилия в процессе обучения адекватными поставленным задачам.

Такое же количество студентов (22,2%) принимают цели обучения, они ориентированы на самосовершенствование и мастерство.

Результаты методики Шкала академической мотивации

Результаты методики представлены в Приложении Д – в таблицах 1 и 2. Также данные представлены на рис. 2.5.

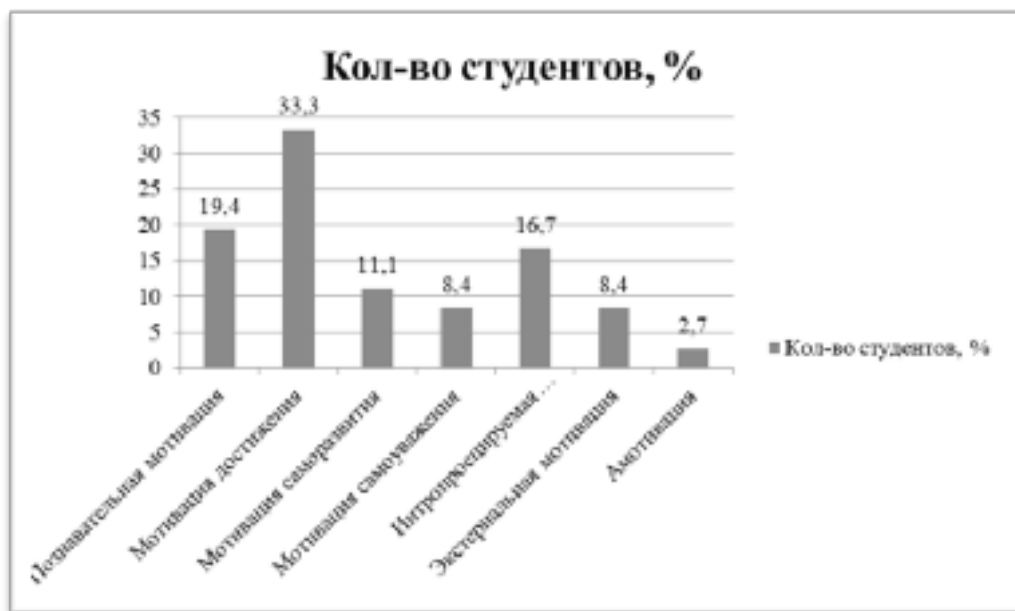


Рис. 2.5. Результаты методики Шкала академической мотивации

Согласно полученным данным, стремление студентов педагогического университета добиваться наиболее высоких результатов в обучении, выражено в большей степени у 33,3% студентов; такая мотивация достижения выражается в том, что студент испытывает удовольствие при решении трудных учебных задач.

Чуть менее выражена познавательная мотивация (у 19,4% будущих педагогов), такие студенты характеризуются стремлением постоянно узнавать новое, понимать изучаемый предмет, переживать интерес и удовольствие в процессе познания.

Интроецированная мотивация, выражающаяся в побуждении к учебе обусловленная ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми, отмечена у 16,7% студентов.

Мотивация саморазвития, выражающаяся в стремлении студента к развитию собственных способностей, потенциала в учебной деятельности, достижению мастерства и компетентности, характерна для 11,1% опрошенных.

У 8,4% студентов отмечена мотивация самоуважения, данные студенты проявляют желание учиться ради чувства собственной значимости и

повышения самооценки посредством достижений в учебе, потребности в уважении и самоуважении.

Амотивация, а именно отсутствие интереса и ощущение осмысленности учебной деятельности, свойственно 2,7% опрошенных.

Итоговый уровень развития мотивации к обучению у студентов представлен на рис. 2.6.

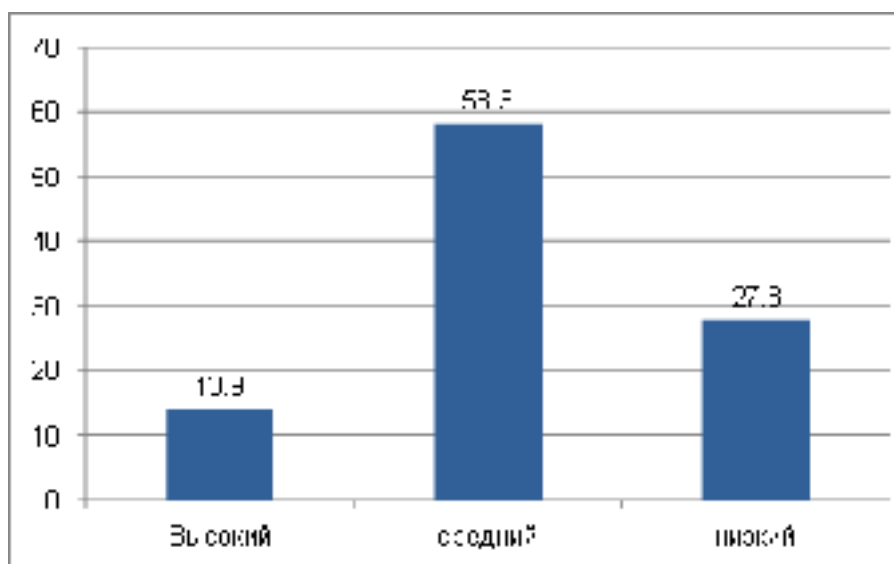


Рис. 2.6. Итоговый уровень развития мотивации к обучению у студентов

В соответствии с выявленными нами критериями и уровнями развития мотивации к обучению, мы, на основании анализа полученных данных определили уровень развития мотивации к обучению участников исследования. На основании анализа данных, мы разделили исследуемых на три уровня:

- Студентов с высоким уровнем мотивации 13,9 %;
- Студентов со средним уровнем мотивации 58,3 %;
- Студентов с низким уровнем мотивации 27,8%.

После диагностики для наибольшей информативности проведенного исследования, а также для более четкого представления о целях консультирования, полученные результаты проверены с помощью критерия Манна – Уитни по определению значимой взаимосвязи по изучаемым

параметрам (см. таблицы 2.3-2.5). Сравнивались результаты, полученные у испытуемых 1-х и 3-х курсов.

Таблица 2.3. – Значимость различий мотивации

	Студенты 1 курса	Студенты 3 курса
Важность социальных и моральных мотивов	9,44	2,88
Другие мотивы	8,56	1,14
Материальные мотивы	3,78	8,32

Таблица 2.4. – Значимость различий источников мотивации

Источники мотивации	Студенты 1 курса	Студенты 3 курса
Внешняя Я-концепция	1,71	15,14
Внутренняя Я-концепция	9,44	11,14
Интернализация цели	10,97	8,56
Внешние вознаграждения	5,85	8,32
Внутренние процессы – удовольствие от деятельности	3,78	12,54

Таблица 2.5. – Значимость различий мотивационной структуры личности

Направленность	Студенты 1 курса	Студенты 3 курса
Жизнеобеспечение	9,44	4,97
Творческая активность	8,56	10,75
Социальная полезность	3,78	7,68

Таким образом, получено, что среди студентов и 1-х, и 3-х курсов преобладают материальные мотивы.

Также студенты 1 курса более склонны к принятию и поддержанию своих черт, компетентности и ценностей со стороны других индивидуумов, либо группы, в отличие от студентов 3 курса.

Помимо этого была найдена сильная зависимость от внешних вознаграждений, характерная для всех испытуемых. Это подтверждает результаты анализа значимости различий по методике, изучающей мотивационный профиль личности.

Также найдена значимость внутренних процессов, то есть получения удовольствия от обучения для студентов 1 курса.

Определено, что мотивационная структура личности всех студентов характеризуется значимостью жизнеобеспечения, то есть стремления обрести в дальнейшем доход в обмен на труд. Причем у студентов 1 курса данная направленность выражена ярче.

Помимо критерия Манна – Уитни, использовался анализ первичных статистических показателей (анализ средних арифметических) и корреляционный анализ Спирмена (коэффициент ранговой корреляции Спирмена)

Корреляционный анализ (36 человек) по определению значимой взаимосвязи мотивационной структуры и источников мотивации в обучении студентов (см. рис. 2.6- 2.8). От 0,5 до 0,7 заметные (средние) связи $p < 0,05$.

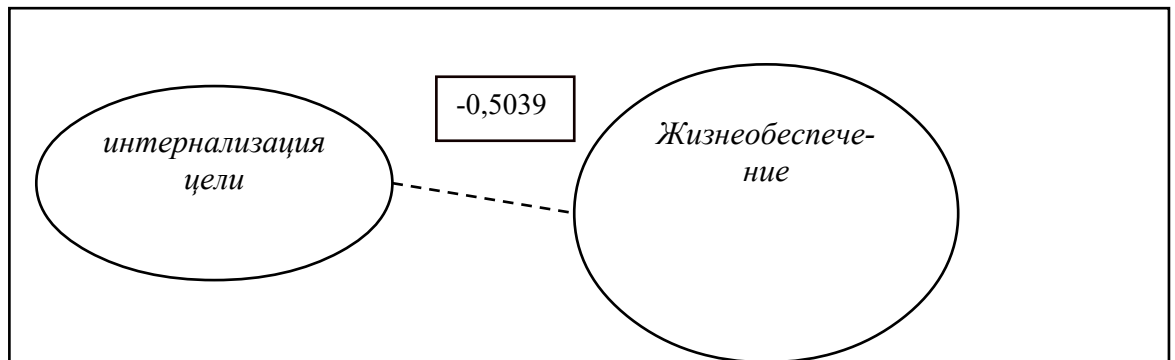


Рис. 2.6 Отрицательная взаимосвязь между источником мотивации интернализация цели и потребностью в жизнеобеспечении

Определена отрицательная взаимосвязь между источником мотивации интернализация цели и потребностью в жизнеобеспечении. Это может свидетельствовать о том, что студенты, для которых важны материальные вознаграждения, не склонны к построению перспективных жизненных планов и целеустремленности.

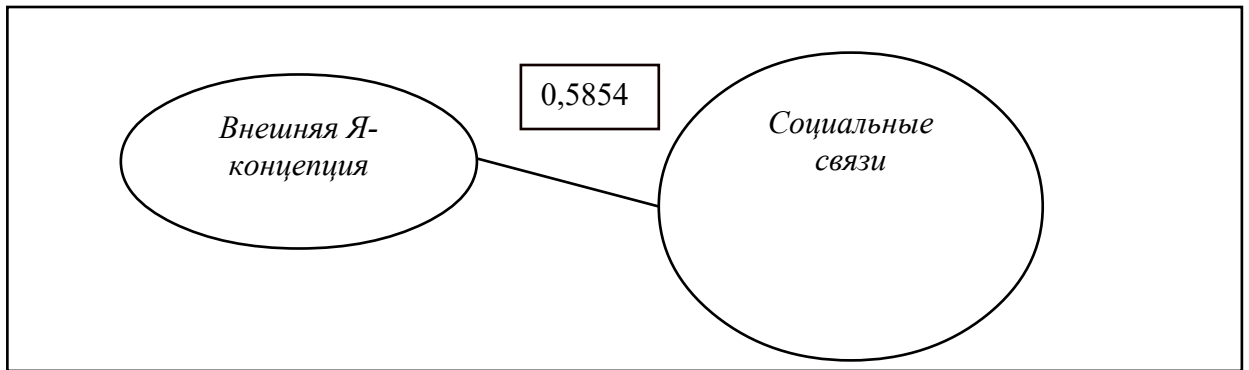


Рис. 2.7. Положительная взаимосвязь между источником мотивации внешняя Я-концепция и потребностью в социальных связях

Найдена положительная взаимосвязь между источником мотивации внешняя Я-концепция и потребностью в социальных связях. Данная взаимосвязь говорит о том, что, чем более студенты принимают и поддерживают свои черты, ценности и компетентности со стороны других студентов или целой группы, тем в большей степени они склонны к общению и построению новых социальных связей.

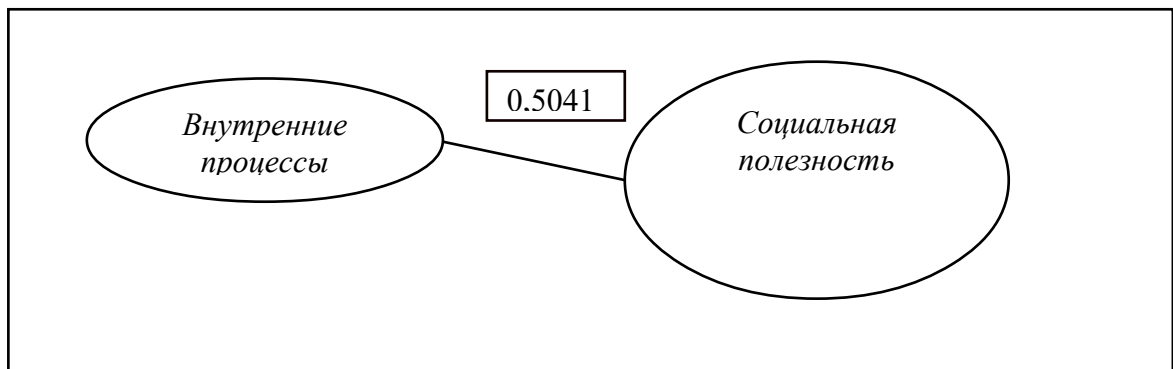


Рис. 2.8. Положительная взаимосвязь между источником мотивации внутренние процессы и социальной полезностью

Рассмотрим положительную взаимосвязь между источником мотивации внутренние процессы и потребностью в социальной полезности. Это может означать, что при желании получать удовольствие и наслаждение от процессов обучения студенты стремятся быть социально-полезными, участвовать в общественной жизни педагогического университета, помогать другим.

Таким образом, в ходе анализа проведенной психологической диагностики, были выявлены 10 студентов, для которых одновременно характерны черты, затрудняющие успешность обучения и препятствующие овладению профессии педагога:

- стремление получать лишь внешние вознаграждения в деятельности;
- доминирует мотив жизнеобеспечения, а не творческого раскрытия и стремления к постоянному развитию;
- низкий уровень целеустремленности и самомотивации, снижена потребность устранения неопределенности в учебных задачах;
- высокий уровень мотивации к избеганию неудач, высокие установки на защиту;
- низкая мотивация к успеху;
- амотивация.

С данными студентами были проведены консультативные беседы.

2.2. Организация и проведение формирующего эксперимента по повышению мотивации к обучению студентов в процессе индивидуального консультирования

В связи с полученными в результате проведения методик на изучение мотивации данными, была построена дальнейшая работа по повышению мотивации к обучению студентов педагогического университета. Данная работа заключалась в проведении индивидуальных консультативных бесед с 10 студентами, принявшими участие в исследовании. Беседы проводились индивидуально, так как была вероятность негативного влияния друг на друга студентов при обсуждении вопросов мотивации к обучению, в свободное для

студентов время, продолжительность бесед была ограничена 45 минутами – 1,5 часами в зависимости от хода консультирования.

Каждая консультативная беседа состояла из нескольких этапов.

1 этап – организационный, на котором в процессе знакомства, объяснения студентам целей консультаций, предоставления общей информации о психологическом консультировании, предполагалось установление положительного контакта, а также предоставлялась возможность студентам «собраться с мыслями», снизить напряженность, если это необходимо.

2 этап – расспрос и формирование консультативных гипотез.

1 стадия 2 этапа (расспрос) имела некоторые особенности в связи с самой организацией исследования. В силу того, что в рамках данной работы причина обращения исходит не от клиента, а от консультанта, была разработана структурированная беседа, состоящая из вопросов к студентам, в которой эмпатическое слушание было применено в меньшей степени, чем в ситуации обращения клиента со своей проблемой, но все же имело место.

В ходе проведения структурированной беседы происходило принятие концепции клиента при расспросе, несогласие консультантом не выражалось, суждения студентов не оспаривались. Применялось краткое комментирование сказанного клиентом, а также регулярное подведение итогов сказанного им. Данные приемы были применены с целью помощи студентам быть более последовательными и лаконичными в своей речи, исключения повторения одного и того же по несколько раз.

Кроме того, примененные приемы позволили клиентам получить возможность прислушаться к себе, понять себя, услышать себя, получить стимул проверить себя еще раз и обдумать сказанное - действительно ли это так.

2-ой стадии 2-го этапа (формирование консультативных гипотез) предшествовало осмысление того, что говорит студент. Такое осмысление

основной целью имеет составление одной, либо нескольких консультативных гипотез, то есть предположительных формулировок о закономерной (причинной) связи низкой мотивации к обучению и суждений студента о возможных причинах этого.

В силу того, что при психологическом консультировании формулировка психологической проблемы в основном заключается в изменении запроса клиента на психологический язык на основе изучения всей информации о клиенте и его ситуации, в данной работе не запрос от клиента, а результат проведенной диагностики будет выступать в роли психологической проблемы.

3 этап – проверка консультативных гипотез.

На данный этап возможно перейти тогда, когда консультантом собрано достаточное количество информации о клиенте. В зависимости от готовности и заинтересованности студентов в положительном результате консультирования, выбирался один из следующих алгоритмов:

1. Вопросы клиенту, которые направлены на уточнение возникших у консультанта идей.

2. Изложение своей гипотезы клиенту.

На всем протяжении данного этапа консультативной беседы происходило стимулирование клиента к описанию собственных чувств, чувств других людей. Такой прием использовался потому, что чувства гораздо глубже отражают действительность, больше информации предоставляют о плохо осознаваемых, зачастую скрытых для самого клиента конфликтах и желаниях, находящихся в основе проблем.

4 этап – коррекционное воздействие.

Данный этап состоял из 2-х фаз: коррекции установок клиента и коррекции поведения клиента.

- 1 фаза 4 этапа характеризовалась работой над осознанием клиентом определенной закономерности происходящих событий:

1. Чувство или переживание клиента, существующее длительно или возникающее периодически относительно обсуждаемой проблемы.
2. Неадекватные средства, выбираемые для снижения переживаний.
3. Различные сложности во взаимоотношениях, усугубляющие проблемы клиента.

Такое осознание способствует изменению установок клиента на неэффективное поведение, осознанию его неэффективности с целью поиска более эффективного поведения применительно к своей ситуации.

Для осознания клиентом неэффективности своего поведения были использованы следующие приемы:

1. Акцентирование на противоречиях рассказа клиента (их подчеркивание).
2. Переформулирование, реструктурирование окружающей клиента реальности с использованием комментариев (интерпретация ситуаций клиента с основой на опыт или знания консультанта).
3. Рефлексивная позиция для клиента (предложение клиенту посмотреть на происходящее с точки зрения других участников какой-либо ситуации и оценить ее).
4. Пересказ клиенту главных реалий его рассказа, применение частых резюме (повторений в сжатом виде основных фактов, фигурирующих в рассказе клиента). Цель – создание условий для того, чтобы студент сам задумался о своей ситуации, погрузился в нее и смог самостоятельно сделать необходимые выводы.

Важно на данной фазе 4-го этапа прийти к принятию клиентом прежних способов поведения в значимых ситуациях, а также установка на поиск новых конструктивных способов поведения.

2 фаза 4 этапа характеризуется помощью клиенту в формулировании возможных альтернатив привычного поведения, после чего консультант вместе с клиентом анализируют и критически оценивают каждую из

альтернатив, выбирают тот вариант, который является для клиента наиболее подходящим. Фаза не продолжительна, так как на нее в процессе консультирования зачастую не хватает времени, а также она требует более длительных осмыслений со стороны клиента, что, в свою очередь, реализовать при консультативной беседе довольно сложно.

5 этап – завершающий.

Данный этап, хоть и не продолжительный, так как все время консультативной беседы ограничено, но очень важен для всего результата консультативной беседы.

Поэтому было решено применение следующего обязательного алгоритма мероприятий:

1. подведение итогов беседы (консультант кратко обобщает все происшедшее за время психологической беседы);
2. обсуждение вопросов, которые касаются дальнейших отношений консультанта с клиентом, либо другими необходимыми специалистами, причем первый случай менее подходит для данного исследования;
3. прощание консультанта с клиентом, которое не должно выглядеть слишком формально.

Программа консультирования представлена в Приложении Е.

В данной работе отметим определенные особенности проведенных бесед. Так, проведенные консультации с 10 студентами, выбранными по итогам диагностики, имели схожие черты. Рассмотрим их.

На этапе установления контакта со студентами, а также при описании дальнейшей работы проблем не возникало, были выстроены доброжелательные и довольно открытые отношения.

Далее, на 2 этапе была получена довольно полная информация от студентов относительно их особенностей в обучении в школе и вузе – трудности и достижения, с которыми данные студенты сталкивались. При этом выяснилось, что все студенты испытывали и испытывают различные

сложности в обучении и в данный момент. Такие сложности, по словам консультируемых связаны, главным образом, с непониманием, для чего необходимы отдельные предметы, с неуверенностью в своих силах и знаниях при проверочных испытаниях, а также с отсутствием четко сформулированного жизненного плана как на ближайшее, так и далекое будущее относительно конкретной профессии и дальнейшего получения знаний.

На данном этапе была проведена работа по формулированию гипотез. Так, приведем примеры: «Если я пойму, зачем мне учиться здесь, то буду успешнее», «Если построить желаемые планы на жизнь, появится стремление лучше учиться», «Я не уверена в себе, но приобретя уверенность, смогу много достичь в учебе» и др.

Далее студентам была оказана помощь в осмыслении основной цели консультирования.

Здесь проводилась совместная со студентами работа по переформулированию гипотез в конкретный запрос консультирования с их последующей отработкой.

К примеру, сформулированная гипотеза «Если я пойму, зачем мне учиться здесь, то буду успешнее» была разобрана на составляющие: «Я хочу понять, осознать, осмыслить», «Я хочу быть успешнее». Поэтому запрос от клиента был сформулирован так: «Я хочу получать полезные знания, научиться разбираться в них, быть среди других авторитетнее». В указанном случае под фразой «понять, осознать, осмыслить» скрывалось стремление разбираться в учебном материале на уровне, который был бы выше, чем у остальных студентов группы, а за фразой «хочу быть успешнее» - быть лидером в группе, оказывать определенное влияние на одногруппников, быть в центре внимания и т.д. Как видно из указанной ситуации, у студентки понимание успешности в обучении неотделимо от статуса, занимаемого в группе. Поэтому дальнейшую работу строили в определении конкретных

понятий, а именно разделении понятий успешности в обучении и успешности в коллективе.

Далее проводилась работа по разработке рекомендаций. Рекомендации были сформулированы также совместно со студентами в процессе консультативной беседы. Здесь проходила работа по выявлению и анализу существующих закономерностей происходящих событий, анализу ситуаций неуспеха, анализу чувств и причин именно такого поведения в той или иной ситуации (анализ жизненного сценария).

Со студентами прорабатывались вымышленные ситуации с предположениями о последствиях при различном способе поведения в одной и той же ситуации, вбирались более продуктивные, анализировались трудности и положительные моменты (плюсы и минусы) каждой ситуации.

Работа по коррекции поведения консультируемых сводилась к совместному формулированию возможных альтернатив свойственного обычно поведения студента в сторону эффективного.

Результаты консультирования обсуждались совместно со студентами в следующей форме:

- с чем обратились (гипотеза, запрос),
- к чему пришли (проработка ситуаций поведения),
- как действовать далее (прогноз, рекомендации).

Совместно составлялся прогноз развития, основанный на ресурсах личности студентов, который повышает уверенность в решении проблемы.

В качестве примера более подробно приведем случай №1 со студенткой М.С. 2 курса педагогического университета. Остальные консультации рассмотрим кратко.

В течение исследования с М.С. было проведено две консультации, каждая из которых длилась 45-50 минут.

Студентке М.С. 19 лет, она проживает в г. Красноярске и обучается в КГПУ им. В.П. Астафьева. Семья полная, М.С. – единственный ребенок в

семье. Успеваемость по результатам сданных сессий средняя. Конфликтов с преподавателями со слов М.С. нет. В университет поступила на платное отделение в связи с низкими проходными баллами, обучение оплачивают родители.

В школе успеваемость была ниже, в аттестате 5 «троек», остальные оценки – «хорошо».

С самого начала беседы можно сказать о том, что М.С. застенчивая, молчаливая.

1 этап – Организационный этап сбора информации.

При первой консультативной встрече с М.С. были установлены доверительные отношения, однако, ближе к середине беседы.

Фрагменты проведенных бесед, которые имели отличительные особенности от других, представлены в протоколе индивидуальных психологических консультаций в Приложении Ж.

Фрагмент консультации №2.

К.: Расскажи о себе через 3 года, когда в руках у тебя диплом.

С.: Я могу устроиться на работу.

К.: Через 3 года ты можешь взяться за ответственное дело?

С.: Да, могу.

К.: А обязательно ждать 3 года, когда можно и сейчас это делать? И опыта за одно прибавится!

С.: (смеется) Согласна.

К.: Опиши ситуацию, с которой ты можешь столкнуться завтра.
Условие: высокий уровень ответственности, но знаний у тебя для этого достаточно.

...

К.: А теперь опиши эту ситуацию с позитивной точки зрения: ты справилась, что чувствуешь?

...

К.: А вот теперь с негативной точки зрения.

...

К.: Что надо, чтобы не попасть в эту «плохую» ситуацию? И как вести себя, если ты уже в ней? Мысли позитивно.

С.: Не нервничать, когда отвечаешь, чтобы не упустить главное, нужное. Не думать о провале, не думать о том, как выглядишь со стороны, а спокойно отвечать по подготовленному материалу.

К.: Попробуй сказать то же самое, но убрать все частицы «не», заменив на позитивные слова.

С.: Быть уверенной в себе, говорить, по сути, самое главное, думать о хорошем, быть собой.

Таким образом, в процессе консультации выявлено, что у студентки занижена самооценка, это мешает быть социально активной, брать на себя ответственные задания, позитивно относиться к возникающим неудачам.

Можно сделать вывод о том, что в ходе консультирования были выявлены основные проблемы, с которыми сталкивается М.С. в процессе обучения – неуверенность при ответах в группе, тревожность при выступлении перед публикой, боязнь брать на себя ответственность за определенные задания из-за возможного «провала». М.С. исправно старается выполнять все задания, которые задают в вузе, но не может себя «презентовать», боится выступить и показать свои знания. Помимо этого, тревожность заставляет не задумываться о будущем, ведь оно тоже может оказаться тревожным, так как требует все большей самостоятельности и активности.

В процессе второй консультации была проведена работа с жизненным сценарием, возможными способами поведения, ресурсами для новой позиции и нового поведения, с обсуждением перспективы. Пришли вместе к тому, что студентка тревожится и переживает при ответах не перед всей аудиторией, а только перед определенными лицами, моделировали много ситуаций, переводили негативные, на взгляд клиента, моменты в позитивные, искали во

всех ситуациях плюсы. Выписали список качеств, присущих студентке, а также тех, которыми она хотела бы обладать. Соотнесли эти качества, обсудили ресурсы для каждого из них и ощущения, которые человек, имеющий данное качество, испытывает.

Далее вместе расширили представления о профессии педагога, которую выбрала клиентка, в целом. Обсудили пользу обучения – человек развивается, шире мыслит, знает, как поступить во многих ситуациях и т.д.

Пришли к тому, что нужен опыт в любой области знаний, получать опыт означает активно участвовать в различных мероприятиях, стремиться к большей практике, тем более, что в рамках данного вуза, практическая деятельность предусматривается в довольно больших объемах. Участие в жизни вуза поможет расширить опыт общения с людьми, повысить организаторские способности.

Выбранный совместно ресурс – это знания студентки. Пришли к тому, что эти знания не нужно прятать, надо показывать, а чужое мнение никак с ними не соотносится и от их количества не зависит. Цель для клиента – получение опыта – в обучении, в общении, в будущей профессии.

Рассмотрим проведенные консультации с остальными студентами.

Случай № 2. Имя: Д.Е. Возраст: 18 лет.

Инфантильность, отсутствие упорства, настойчивости в достижении цели. Отсутствие цели, желания учиться в вузе. Потребность в опеке в сочетании с нежеланием принимать помощь. Внутренний конфликт между требованиями общества относительно определенной ответственности и нежеланием данную ответственность проявлять.

Вывод: преобладающие гедонистические цели в жизни и отсутствие чувства взрослости (вместе с сопутствующими данному чувству качествами) ставят барьер для мотивации к развитию, в общем, и к обучению, в частности.

Было проведено 2 встречи продолжительностью по 1 часу.

Первая встреча была посвящена установлению доверительных отношений, этому уделялось значительное внимание, так как инициатива консультирования исходила от консультанта, и клиент изначально не был мотивирован на открытие и совместную работу. В работе с Д.Е. были применены элементы транзакционного анализа, объяснены структурные роли взрослого, родителя, ребенка по Э.Берну. Использовался прием «смена ролей», Д.Е. принимала роль своего отца, затем роль преподавателя, разыгрывались жизненные ситуации. После проведена работа над жизненными целями и перспективами (незаконченные предложения). Дано «домашнее задание» (причем Д.Е. согласилась на него легко): записывать в тетрадь в течение недели свои желания и мечты в одной колонке, те качества и средства, которые необходимы для этого – в другой.

На второй встрече обсудили «домашнее задание».

Положительной динамикой можно назвать то, что Д.Е. стала задумываться о своем будущем.

Случай №3. Имя: В.В. Возраст: 19 лет.

Родители настояли на поступлении в педагогический вуз, хотела пойти учиться на дизайнера. Преобладает чувство обиды, бесполезности, безысходности. Мотивация к обучению находится на низком уровне, преобладает мотив избегания.

Вывод. Преобладают эмоции, которые «мешают» принять правильное решение. Вместо серьезного разговора с родителями, которые настояли на поступлении именно на эту специальность, клиентка выбрала обиду, не объясняя своих чувств, мыслей и предпочтений.

Проведено 2 встречи, продолжительность первой – 1,5 часа, второй – 1 час.

На первой встрече прорабатывался запрос совместно со студенткой. Переформулирование фраз в Я-высказывания, Я-желания. Делался упор на то,

свои чувства необходимо выразить. Так как преобладающими чувствами студентка отметила обиду, нежелание учиться по данной специальности, применили техники телесно-ориентированной терапии, а именно «Арку Лоуэна» для определения мышечных зажимов, упражнения для снятия напряжения с горла, лица, шеи: «Напряжение и расслабление тела», «Высвобождение шума», «Крик», «Разрядка гнева и агрессии».

На второй встрече общение проходило более открыто, совместно со студенткой работали над поиском путей решения проблемы, из них выбирали осуществимые и неосуществимые на данный момент.

Случай № 4. Имя: А.Л. Возраст: 18 лет.

Не адаптировалась к обучению, студентка 1 курса. Видит враждебную среду вокруг себя, не объясняя это объективно. Растеряна, тревожна. В школе беспокоилась за свои успехи и неспехи, что сохранилось и сейчас, большое значение имеет внешняя оценка.

Вывод. У студентки высокая тревожность относительно возможных неудач, неопределенности, непонимания системы обучения, необходимости проявлять себя и быть активной. Данные чувства мешают быть сосредоточенной, спокойной, сконцентрировать на обучении.

Проведено 2 встречи по 1,5 часа каждая.

На первой встрече устанавливались доверительные отношения, обсуждались доминирующие чувства, принято решение о проведении некоторых техник телесно-ориентированной терапии.

Применялись упражнения: «Арка Лоуэна» для выявления зон наибольшего напряжения; упражнения «Высвобождение двигательной активности», «Напряжение и расслабление тела», «Мотивированный бег или ходьба», «Брыкание». Применялись также дыхательные упражнения и работа с энергетическими каналами.

Далее проводили работу с самооценкой («Моя декларация самоуважения» по В. Сатир).

Вторая встреча назначена через неделю, по истечении которой у студентки отмечен более уверенный взгляд, движения и речь. Происходил совместный поиск решения проблем с неуверенностью в себе, страхом перед коллективом.

Случай № 5. Имя: З.Д. Возраст: 20 лет.

З.Д. хочет получить диплом и открыть свое дело. В крайнем случае - поработать в частной образовательной организации.

Несмотря на то, что у студента есть четкая и перспективная цель, присутствует мотивация на получение образования, однако она не направлена на содержание обучения. Для З.Д. кажется не важным получение знаний как таковых, характерны частые пропуски занятий. Завышенная самооценка, стремление к удовлетворению лишь собственных потребностей.

Вывод. Не развитая эмпатия и отсутствие стремления к саморазвитию и получению знаний будут серьезным препятствием для профессиональной деятельности педагога или руководителя образовательной организации, кем себя видит З.Д. в будущем и к чему стремится.

Проведено 2 встречи, каждая встреча по 1 часу.

На первой встрече отмечено стремление манипулировать окружающими людьми, частый уход от ответа. В начале консультации, предположительно, установлен не достаточно доверительный контакт с клиентом. Далее с целью достижения студентом осознания уровня собственных возможностей и необходимого уровня знаний для достижения поставленной цели, проведена методика «Незаконченные предложения».

После того, как студент стал более открыто сообщать о своих чувствах, проведена работа с «Я-реальным». Была составлена таблица – в одной колонке необходимо было вписать качества, которые, по мнению клиента, у него на данный момент присутствуют, во второй – качества, которые необходимы, чтобы достичь своей профессиональной цели в будущем.

На второй консультации работали с самооценкой и уровнем притязаний. Обсуждали таблицу, составленную при прошлой встрече. Динамика – студент попросил разрешения внести исправления в нее, качества, описанные З.Д. стали более реалистичными. Происходил совместный поиск путей и ресурсов для формирования необходимых качеств.

Случай № 6. Имя: И.Г. Возраст: 19 лет.

И.Г. сообщила о нежелании обучаться, хотя она учится уже 2 курсе, в связи с произошедшим конфликтом с педагогом. По словам И.Г., личная неприязнь преподавателя к ней помешала объективно оценить ее знания и поставить зачет только с 3-го раза. Полюс темперамента – экставерт. Отмечена заикленность на проблеме, поиск все новых причин (в окружающих) и объяснений случившегося конфликта.

Вывод. Необходимо разграничение в понимании студенткой ее обучения в целом и конфликта по одному предмету с преподавателем.

Проведено 2 консультации, первая продолжалась 1,5 часа, вторая – 1 час.

На первой встрече студентка сообщила, что не собирается продолжать обучение, описала произошедший конфликт. Использовались приемы «резюмирование», «отражение слов и чувств». Далее применялась техника «смена ролей». Ее использование помогло студентке встать на сторону преподавателя и посмотреть на ситуацию с его точки зрения. Было дано «домашнее задание», на которое студентка согласилась с заинтересованностью: подумать и записать 5 причин, по которым ей необходимо «бросить» обучение.

На второй встрече студентка сообщила о намерении продолжить обучение, объяснив это, во-первых, тем, что данный преподаватель, с которым произошел конфликт, больше не будет вести у нее никакие предметы, во-вторых, с тем, что обучение ей нравится.

Были даны рекомендации по отреагированию эмоций, об особенностях поведения в конфликте.

Случай № 7. Имя: О.Д. Возраст: 18 лет.

Родители настояли на бесплатном обучении, специальность пришлось выбирать по предметам ЕГЭ. У студентки преобладают отрицательные эмоции, по ее словам, она злится на родителей, что они не смогли оплатить ей коммерческое обучение. В связи с этим присутствует нежелание обучаться, пониженный фон настроения.

Вывод. О.Д. не принимает поступок родителей, не пытается понять его причину, объяснить его.

Проведено 2 консультации, первая продолжалась 1,5 часа, вторая – 1 час.

На первой встрече проведены упражнения на снятие эмоционального напряжения и негативных эмоций (упражнения на релаксацию «Дождь», «Утро», проективная методика «Мое настроение»). Затем студентке объяснены элементы транзактного анализа по Э. Берну, а именно – структурные роли. Выполнялось упражнение на определение ролей в ее семье. Проведен прием «смена ролей», где О.Д. играла роль одного, затем другого родителя, консультант играл роль О.Д. Динамика отражалась в понимании поступка родителей.

На второй встрече проходила работа с самооценкой. Были проговорены причины поступка родителей, О. Д. сообщила, что принимает данные причины, и на их месте поступила бы также, проговорены чувства родителей, которые они испытывают в данной ситуации – чувство вины. Далее совместно со студенткой предложено устранить заикленность на проблеме, и начать осуществлять поиск ее решения.

Случай № 8. Имя: А.Н. Возраст: 21 год.

Работа важнее обучения. А.Н. обучается на 3 курсе, с 1-го курса работает. Сессии сдает со 2-3 раза, но по этому поводу не переживает, ставит работу (по другой специализации, нежели обучение в вузе) на первый план. Имеет адекватную самооценку, и, в целом, благоприятный взгляд на жизнь.

Вывод. Необходимо уточнение, осознает ли студентка значимость того, что специальность, по которой она обучается и по которой на данный момент работает – совершенно разные.

Проведена 1 консультация, которая продолжалась 1 час 20 минут.

На первой встрече установлен контакт с клиентом, определялась причина, по которой студентка ставит работу во главе всего, хотя обучается по другой специальности – педагог дошкольного образования. Доминируют материальные мотивы. Прорабатывали цель обучения, проговаривали, готовили студентка после окончания вуза менять свою работу на профессию по специальности. Применялись такие приемы, как переформулирование, отражение высказываний клиента.

Необходимость во второй встрече не была выявлена.

Случай № 9. Имя: А.А. Возраст: 19 лет.

Поняла, что учитель – «не мое», разочаровалась.

Склонность к мнительности, нерешительность. Мотивация избегания неудач, боязнь совершить ошибку. Аккуратность, даже педантичность в вещах и словах.

Вывод. Если результаты методик, определяющих склонность к профессии, будут противоположны качествам, педагога, и сфера деятельности «человек-человек» совершенно не подойдет студентке, то необходимо рассмотреть возможные пути решения проблемы (крайний из них – перевод на другую специальность или в другой вуз). Если «разочарование» в будущей профессии связано страхами, неуверенностью, мнительностью, то необходимо работать в направлении устранения данных проявлений.

Проведено 2 консультации, первая продолжалась 1,5 часа, вторая – 1 час.

На первой встрече происходила проработка доминирующих чувств – это разочарование, неуверенность в будущем. Основные техники – побуждение к «Я-высказываниям», работа с жизненными целями (одной из целей студентка обозначила получение диплома об образовании; для достижения этой цели предложено прописать подробно небольшие шаги).

На второй встрече рекомендовано пройти ряд методик, определяющих склонности в будущей профессии.

Случай № 10. Имя: А.Т. Возраст: 18 лет.

Не видит смысла в обучении, «зарабатывают сейчас и без дипломов». Убеждена, что получить сертификат, диплом или иное подтверждение о прохождении какого-либо курса обучения в настоящее время легко. Поэтому не видит значимости и ценности получения диплома об образовании в данном вузе. Выражена потребность в материальных благах; преобладают инструментальная мотивация, жизнеобеспечение.

Вывод. А.Т. не мотивирована на обучение, необходимо проработать образ педагога в глазах студентки.

Проведено 2 консультации продолжительностью по 1 часу.

На первой встрече было предложено поразмышлять о будущем («опиши себя через 1 год, через 5 лет и через 10 лет»), выявлено, что четкого представления у А.Т. о своем будущем нет. Использовался прием «Отражение смысла высказывания». Далее проведено упражнение на осознание особенностей личности педагога: предложено записать в один столбик таблицы качества, без которых, по мнению студентки, невозможно стать педагогом, во второй столбик – те качества из 1 столбика, которыми обладает студентка, в 3-й столбик – те, которыми А.Т. хочет обладать. Сравнить качества в столбиках до следующей встречи.

На второй встрече обсуждали таблицу качеств, происходила работа с «Я».

Далее представим в виде таблицы психотерапевтические техники, которые применялись в каждом их консультативных случаев (см. табл. 2.6).

Таблица 2.6. – Психотерапевтические техники, применяемые на консультативных беседах со студентами

№ п/п	ФИО	Используемые психотерапевтические техники, приемы	Цель использования психотерапевтической техники
1	М.С.	Поиск ресурсов Работа с жизненными сценариями Работа с самооценкой	Повысить самооценку, отойти от дисгармоничных жизненных сценариев, найти ресурс, на который можно опираться при формировании мотивации
2	Д.Е.	Прием «смена ролей» Транзакционный анализ по Э.Берну Работа над жизненными целями и перспективами	Преодолеть инфантильность, сформировать самостоятельность, независимость, возможность брать на себя ответственность.
3	В.В.	Работа с «Я»: формулирование Я-высказываний, Я-желаний Переформулирование проблемы и поиск путей решения проблем Телесно-ориентированная терапия («Арка Лоуэна»; упражнения для снятия напряжения с горла, лица, шеи: «Напряжение и расслабление тела», «Высвобождение шума», «Крик», «Разрядка гнева и агрессии»).	Отреагирование эмоций. Определить истинные мотивы при стремлении учиться по другой специальности – действительные способности или желание поступить наперекор родителям, «по-взрослому»
4	А.Л.	Телесно-ориентированная терапия («Арка Лоуэна», «Высвобождение двигательной активности», «Напряжение и расслабление тела», «Мотивированный бег или ходьба», «Брыкание») Работа с самооценкой («Моя декларация самоуважения» по В. Сатир).	Снятие психологического напряжения Обретение уверенности в собственных мыслях, чувствах, действиях

5	З.Д.	Работа с самооценкой и уровнем притязаний. «Незаконченные предложения». Работа с «Я-реальным».	Достижение осознания уровня собственных возможностей и необходимого уровня для достижения поставленной цели.
6	И.Г.	«Резюмирование», «отражение слов и чувств». Прием «смена ролей».	Объективное осознание конфликта. Принятие точки зрения оппонента в конфликте.
7	О.Д.	Упражнения на релаксацию «Дождь», «Утро», проективная методика «Мое настроение». Трансактный анализ по Э. Берну. Прием «смена ролей». Работа с самооценкой.	Снятие эмоционального напряжения. Понять причину поступка родителей Принять ее Устранить заикленность на проблеме, осуществлять поиск ее решения
8	А.Н.	Переформулирование, отражение высказываний	Понимание и осознание того, что без образования и стремления к саморазвитию не может быть достойной работы. Ведь любая ответственная профессия связана с постоянным обучением и самосовершенствованием.
9	А.А.	«Я-высказывания», работа с жизненными целями. Планирование	Осознание чувств и причин их возникновения. Постоянное планирование как средство достижения цели и как средство снижения тревожности.

10	А.Т.	Отражение смысла высказывания Работа с «Я»	Добиться понимания собственных слов студенткой Мотивация на самосовершенствование и саморазвитие
----	------	---	---

Таким образом, количество проведенных консультаций варьировалось в зависимости от каждого конкретного случая. В целом, студенты, принимавшие участие в исследовании, показали заинтересованность в работе над собой.

Рассмотренные отдельные случаи охарактеризованы с точки зрения запроса, краткой характеристики студента, основных направлений работы и примененных техник, приемов. Описано количество встреч и краткое содержание каждой из них.

В рассмотренных случаях, отобранных специально по принципу низкой мотивации к обучению, прослеживалась положительная динамика в мотивации, многие проблемы, обозначенные студентами, были разрешимы за две-три встречи. Это свидетельствует о важности психологической помощи студентам в процессе обучения. Ведь психолог может предложить квалифицированную помощь в вопросах обучения, в проблемах переживаний и т.д., так как компетентен в данной области.

2.3. Результаты формирующего эксперимента и их обсуждение

Повторно проводились методики с 10 испытуемыми, принимавшими участие в консультациях. Методики те же, что и при первичной диагностике.

Результаты по опроснику для определения источников мотивации — MSI

Итоги исследования представлены в Приложении 3 в таблице 1 и 2.

Сравнительные результаты с первичной диагностикой показали следующее (см. рис. 2.9):

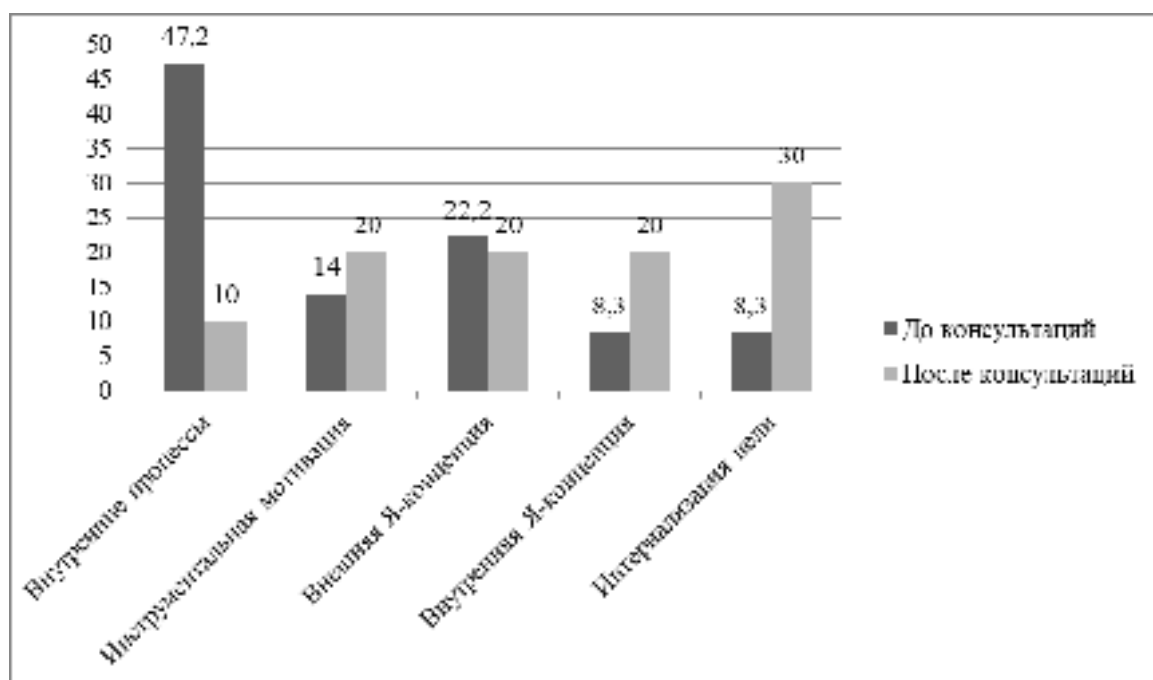


Рис. 2.9. Результаты повторного проведения опросника по определению источников мотивации — MSI

– у 20% опрошенных (2 человек) наблюдается склонность к инструментальной мотивации, а что означает желание осязаемых внешних вознаграждений;

– у 20% студентов (2 человек) – выявлена склонность к внешней концепции Я, другими словами, у данных испытуемых присутствует желание

принятия и поддержания своих черт, компетентности и ценностей со стороны других индивидуумов, либо референтной группы;

- у 10% опрошенных (1 человек) – склонность к внутренним процессам, а именно желание получать удовольствие и наслаждение от процессов деятельности;

- у 20% опрошенных (2 человек) – к внутренней концепции Я, то есть испытуемые склонны отвечать собственным стандартам черт, компетентности и ценностей;

- у 30% опрошенных (3 человек) – к интернализации цели, а именно у студентов присутствует желание достигать целей, соответствующих интернализированным (присвоенным, ставшими внутренними) ценностям.

Как видно из рисунка 2.9, для трети студентов характерно желание достигать целей, соответствующих интернализированным ценностям, для них свойственны выборы по шкале интернализация цели.

В равной степени распределились такие источники мотивации, как инструментальная мотивация (желание осязаемых внешних вознаграждений и т. п.), внешняя концепция Я (желание принятия и поддержания своих черт, ценностей и компетентности со стороны других студентов или целой группы), ориентация на внутреннюю концепцию Я (желание отвечать собственным стандартам черт, компетентности и ценностей). В меньшей степени проявились источники мотивации, связанные с ориентацией на внутренние процессы (желание получать удовольствие и наслаждение от процессов деятельности).

Так, по результатам повторного проведения опросника MSI, можно говорить о том, что у студентов, прошедших консультирование, преобладание акцента мотивации на материальные ценности сместилось на желание достигать целей, соответствующих интернализированным ценностям. Индивидуальное психологическое консультирование способствовало тому, что студенты стали задумываться о жизненных целях, о будущем.

Результаты исследования по диагностике мотивационной структуры личности (В.Э. Мильман)

При сравнительном анализе результатов первичного и повторного проведения опросника (Приложение И, таблица 1 и 2) было выявлено следующее (см. рис. 2.10).

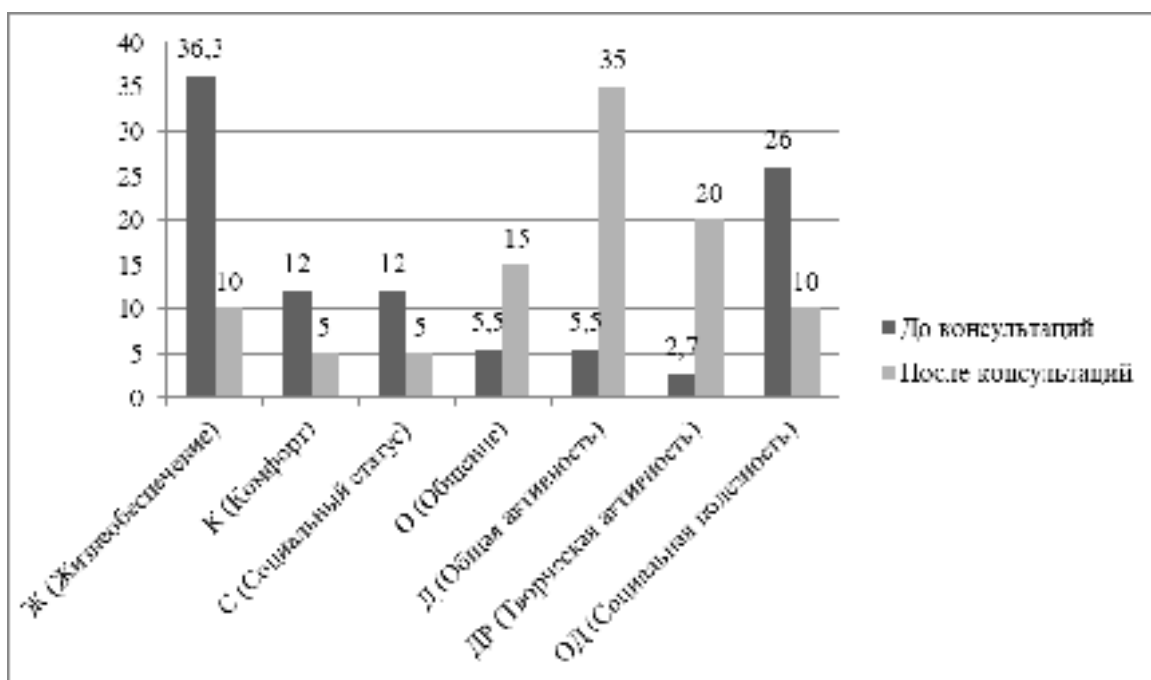


Рис. 2.10. Результаты диагностики мотивационной структуры личности

Практически для трети студентов мотивом обучиться по соответствующей специальности является общая активность, в отличие от результатов прошлой диагностики, где на первом месте у студентов было жизнеобеспечение – стремление обрести в будущем доход в обмен на собственный труд. Также важно отметить, что после проведения психологических консультаций студенты увидели в себе творческий потенциал, который можно реализовать в рамках обучения. В связи с тем, что профессия педагога связана с постоянным саморазвитием и обучением, проведенные консультативные беседы способствовали формированию необходимого для педагога качества.

Результаты по методике «Мотивационный профиль личности»

(Ш. Ричи и П. Мартин)

Данные представлены в Приложении К (таблица 1 и 2). На рис. 2.11 отражены средние значения по показателям мотивационного профиля студентов при повторной диагностике.

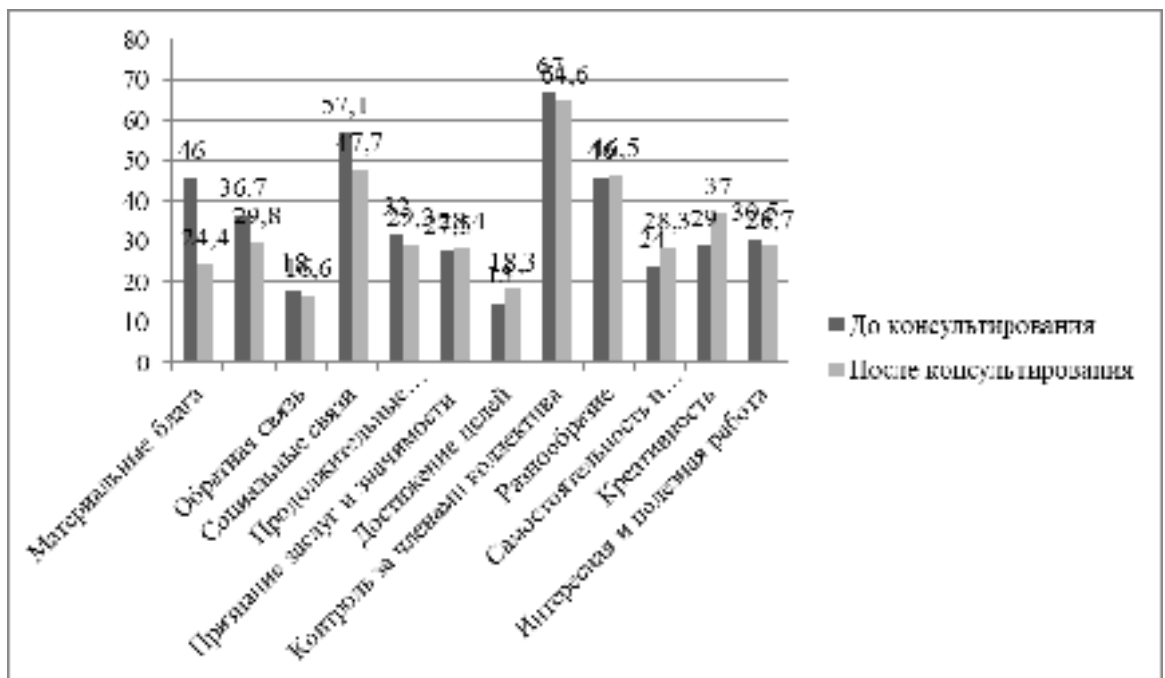


Рис. 2.11. Мотивационный профиль студентов

Наиболее значимыми потребностями для студентов стали следующие.

Средний балл 47,7 по шкале «Социальные связи» говорит о важной потребности студентов в социальных связях. Данная потребность предполагает общение студентов с широким кругом людей, также предполагается легкая степень доверительности и довольно тесных связей с другими людьми. Для данных студентов, как и ранее, характерно стремление взаимодействовать с другими людьми, не в ущерб отношениям к одноклассникам. Данный показатель свидетельствует о высокой социальной адаптированности.

Средний балл 37 по шкале «Креативность» говорит о потребности быть анализирующим, креативным и думающим обучающимся. Отмечается

определенная тенденция проявлять любопытство и пытливость в учебе. Студенты в большей степени, чем ранее стремятся к новшествам и инновациям, хоть это и требует от них упорства и креативности.

Средний балл 28,3 по шкале «Самостоятельность и самосовершенствование» говорит о стремлении проявлять инициативность, независимость от мнения других, и при этом у студентов есть склонность к развитию и саморазвитию.

Средний балл 18,3 по шкале «Достижение целей» свидетельствует о том, что для испытуемых важна потребность ставить перед собой сложные цели и пытаться достичь их, в самомотивации, стремлении завоевывать сложные рубежи.

И до, и после проведения консультаций, у студентов доминируют мотивы контроля за членами коллектива. Однако мотив материальных благ снизился, в то время, как потребность в креативности, разнообразии будущей профессии, интереса и пользы от будущей трудовой деятельности стали выше. Это может говорить о том, что проведенные консультации помогли осознать студентам ключевое качество педагога – креативность, и стремиться сформировать и развивать его у себя.

Результаты повторного проведения опросника имплицитных теорий и целей обучения К. Двек

Результаты представлены в Приложении Л в таблицах 1 и 2. Также данные отображены на рис. 2.12.

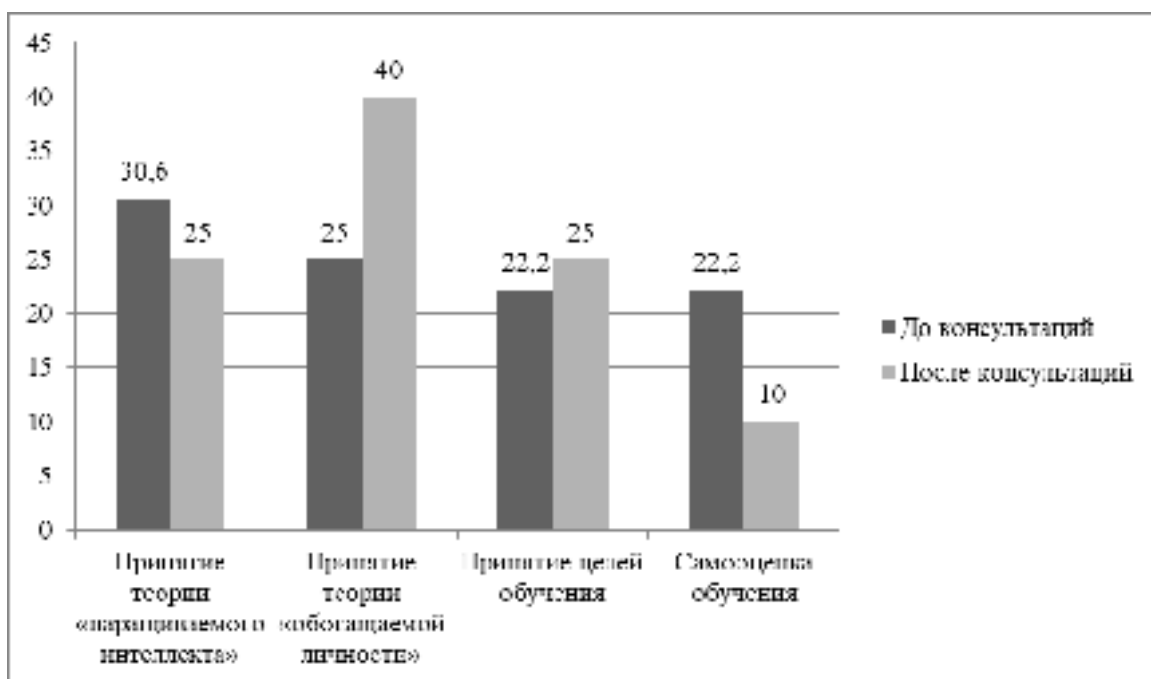


Рис. 2.12. Результаты повторного проведения опросника имплицитных теорий и целей обучения

После проведения методики на выявления имплицитных теорий интеллекта личности студентов, с которыми проводилось индивидуальное психологическое консультирование, доминирующей мотивацией стало принятие теории «наращиваемого» интеллекта и теории обогащаемой личности. В то время как прагматичность в обучении свойственна лишь для 10%.

Результаты методики Шкала академической мотивации

Результаты представлены в Приложении М, в таблице 1 и 2. Также результаты оформлены на рис. 2.13.

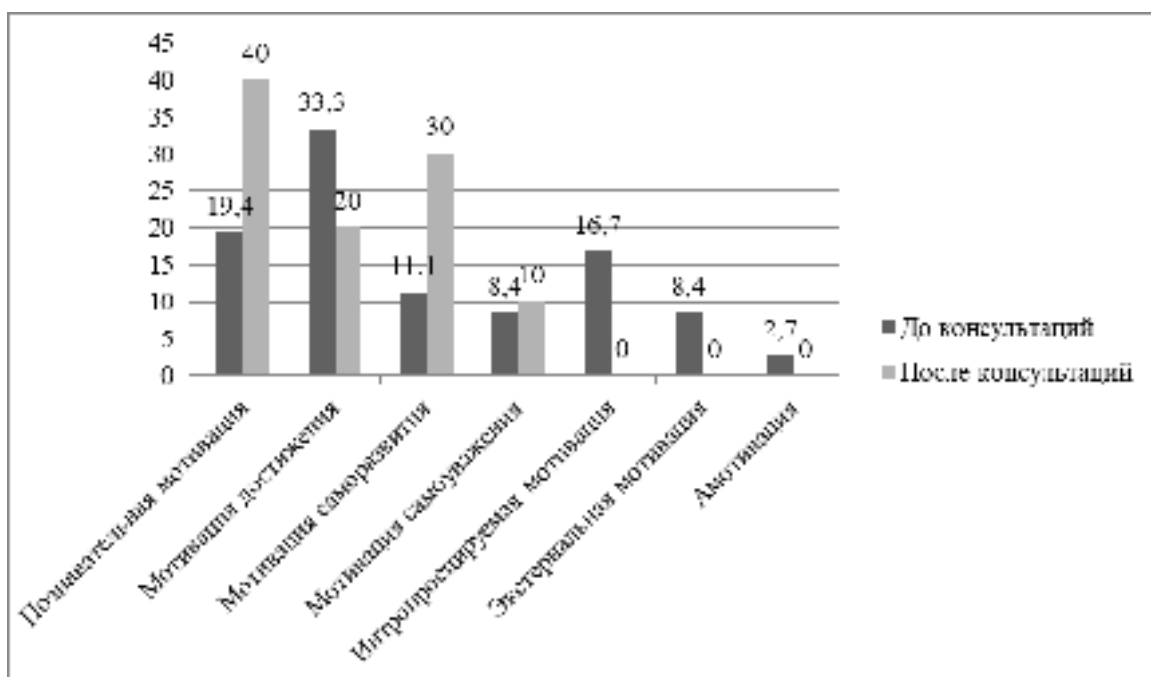


Рис. 2.13. Результаты методики Шкала академической мотивации

После проведения индивидуальных психологических бесед у студентов доминируют критерии мотивации, которые были выделены как благоприятные для процесса обучения и соответствуют высокому уровню мотивации к обучению.

Так, познавательная мотивация выражена у 40% студентов, для них свойственно стремление постоянно узнавать новое, понимать изучаемый предмет, переживать интереса и удовольствие в процессе познания.

Мотивация саморазвития характерна для 30% студентов, она выражается в стремлении к развитию собственных способностей, потенциала в учебной деятельности, к достижению педагогического мастерства и компетентности.

Мотивация достижения выявлена у 20% студентов, для них характерно стремление добиваться наиболее высоких результатов в обучении, испытывать удовольствие при решении трудных учебных задач.

Остальные и менее благоприятные шкалы академической мотивации у студентов не выражены.

Статистическая проверка гипотез проводилась с помощью Т-критерия Вилкоксона и показала, что в экспериментальной группе различия в уровнях развития мотивации к обучению до и после формирующего эксперимента достоверны при уровне значимости $p \geq 0,99$, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Распределение студентов по итоговому уровню развития мотивации к обучению до и после формирующего эксперимента представлен на рис. 2.14.

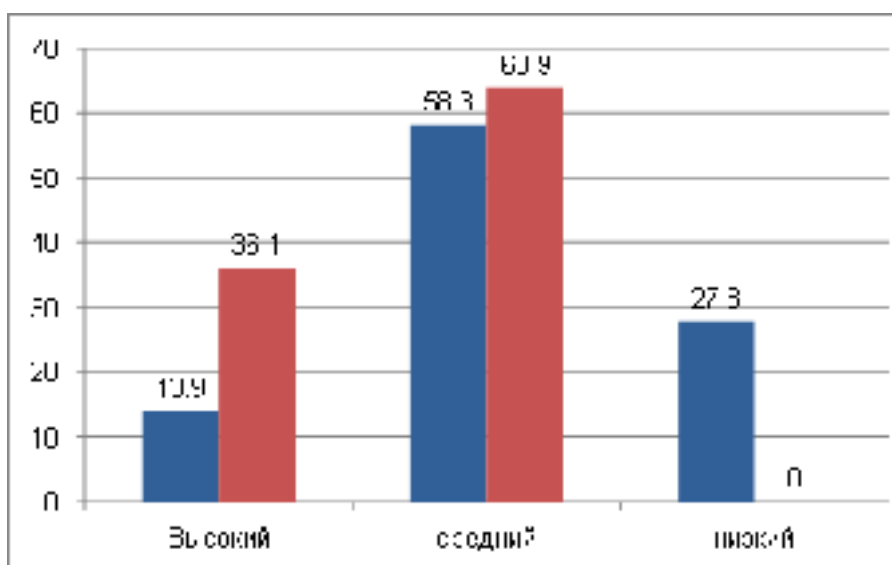


Рис. 2.14. Распределение студентов по итоговому уровню развития мотивации к обучению до и после формирующего эксперимента

Статистическая проверка гипотез, с помощью Т-критерия Вилкоксона показала, что в экспериментальной группе различия в уровнях развития мотивации к обучению до и после формирующего эксперимента достоверны при уровне значимости $p \geq 0,99$, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Результаты представлены в Приложении Н, в таблице 1 и 2. Также результаты оформлены на рис. 2.14.

Повторная диагностика позволила сделать вывод о том, что проведенные беседы помогли студентам понять причины желаний или

нежелания учиться, подумать о будущем всерьез, строить конкретные жизненные планы, начать активно действовать, мириться со своими субъективными «недостатками», преодолевать трудности и относиться к ним более позитивно.

Проведенные психологические консультации способствовали повышению мотивации к познанию, что важно при получении любой профессии и при любом обучении, однако в профессии педагога познавательная мотивация особенно важна, она предоставляет возможность постоянно развиваться и совершенствоваться.

Выводы по Главе II

Эмпирическая часть исследования содержала в себе диагностику уровня мотивации к обучению студентов, анализ результатов диагностики, отбор 10 студентов для проведения консультативных бесед, осуществление данных бесед, повторную диагностику, а также подведение итогов.

Анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. Психологическая диагностика, показала, что среди 36 опрошенных выявлено 10 студентов, для которых характерно стремление получать лишь внешние вознаграждения в деятельности, доминирует мотив жизнеобеспечения, а не творческого раскрытия и стремления к постоянному развитию, низкий уровень целеустремленности и самомотивации, снижена потребность устранения неопределенности в учебных задачах, наличие амотивации к обучению у студентов.

2. Результаты первичной диагностики послужили основой для организации индивидуальных психологических консультаций. Каждая из проведенных консультаций включала в себя 5 этапов, длительность консультаций, в зависимости от конкретного случая, составляла от 45 минут до 1,5 часов. Также, в зависимости от случая, применялись различные психологические и психотерапевтические техники.

3. Проверка эффективности проведенных консультаций была произведена при помощи тех же методик, которые использовались в первичной диагностике мотивации студентов.

4. Повторная диагностика показала, что проведенные беседы, во-первых, помогли студентам понять причины желания или нежелания учиться, подумать о будущем всерьез, строить конкретные жизненные планы, начать активно действовать, мириться со своими субъективными «недостатками», преодолевать трудности и относиться к ним более позитивно. Перечисленное стало основной частью психологических рекомендаций, которые были

озвучены индивидуально с каждым студентом, принявшим участие в консультировании.

Заключение

Актуальность темы исследования «Индивидуальное психологическое консультирование как средство повышения мотивации студентов к обучению» была определена отнесением мотивации к обучению к числу наиболее значимых проблем, которые необходимо преодолеть современным педагогам. Проблема утраты обучающимися интереса к процессу обучения, инициативности, здорового любопытства к новому, положительного самоощущения на современном этапе развития общества носит глубокий характер. Также было определено, что мотивация к обучению способствует более успешному обучению, а, следовательно, является основой для эффективной реализации учащихся в дальнейшем саморазвитии.

Формирование и развитие мотивации к обучению возможно при нахождении действенных и эффективных методов помощи в обретении данной мотивации.

В исследовании сформирована гипотеза, согласно которой индивидуальное психологическое консультирование студентов будет эффективным средством повышения мотивации к обучению, если:

1) в процессе консультирования на этапе опроса будет сформирована истинная модель проблемной ситуации и выявлены факторы, препятствующие активному и эффективному освоению студентом содержания образования;

2) психологическое воздействие будет направлено на изменение мотивов, конкретных побуждений, причин, заставляющих личность действовать, проявлять активность, совершать поступки;

3) содержание индивидуального психологического консультирования будут включены практические психотехники и упражнения, способствующие активной позиции студента в процессе обучения.

Для проверки гипотезы проведено исследование, включающее 3 основных этапа. На первом этапе проведена первичная диагностика уровня мотивации к обучению студентов, а также анализ значимых различий и корреляционный анализ результатов диагностики.

Отбор 10 студентов для проведения консультативных бесед производился в соответствии с результатами диагностики, их участие в индивидуальном психологическом консультировании определялось низким уровнем по критериям: источник мотивации, степень преобладания мотивационного, либо эмоционального мотивов, ценность мотивационных потребностей индивида, имплицитные теории, представления об интеллекте, внутренняя или внешняя учебная мотивация.

На следующем этапе исследования проводились индивидуальные психологические беседы.

Так, в подтверждение гипотезы можно привести следующее. При проведении консультаций на 1 этапе каждой беседы были сформулированы запросы от студентов, исходя из имеющихся трудностей в обучении и стремления с ними справиться, учитывались особенности организации консультаций (инициатива исходит от консультанта). Обсуждались барьеры, которые мешают студентам быть активными, творческими и самостоятельными личностями.

Изменению мотивов, конкретных побуждений, причин, заставляющих студентов действовать, проявлять активность, совершать определенные поступки способствовала работа над жизненными сценариями, работа с самооценкой (обсуждение и проработка реальных и желаемых качеств, («Моя декларация самоуважения» по В. Сатир и др.), работа с «Я», работа над осознанием ситуации, в которой находится студент (резюмирование, отражение слов и чувств студента, применение Я-высказываний, резюмирование), работа с психосоматическими проявлениями (телесно-ориентированная терапия). Таким образом, можно говорить о том, что в

процесс психологического консультирования были включены практические психотехники и упражнения, способствующие активной позиции студента в процессе обучения.

По итогам консультаций была проведена повторная диагностика, а также подведены основные итоги исследования.

Сделан вывод о том, что проведенные беседы, во-первых, помогли студентам понять причины желания или нежелания учиться, подумать о будущем всерьез, строить конкретные жизненные планы, начать активно действовать, мириться со своими субъективными «недостатками», преодолевать трудности и относиться к ним более позитивно.

Список используемых источников

1. Андреева Г. М. Социальная психология : Учебник для высших учебных заведений. 5-е изд., испр. и доп. М. : Аспект Пресс, 2004.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. М., 1990.
3. Атвайтер И. Я вас слушаю. М., 1984.
4. Багдасарьян Н.Г., Кансузьян Л.В., Немцов А.А. Инновации в ценностных ориентациях студентов // Социологические исследования, 1995. - № 4.
5. Батюта М.Б., Пепеляева С.В. Исследование жизненных смыслов и ценностных ориентаций// Современные проблемы науки и образования, 2015.
6. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1968. 321с.
7. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995.
8. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972. С. 7–44.
9. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб., 2001.
10. Буреломова А.С. Социально-психологические особенности ценностей современных подростков: дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 195 с.
11. Валеев Г. Х. Методология и методы психолого – педагогических исследований: Учебное пособие для студентов 3 – 5-х курсов педагогических вузов. Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2002. 134 с.
12. Васильев И.А., Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация и контроль за действием. Текст. М.: Изд-во. МГУ, 1991.
13. Вилюнас В. К. Инстинкт в свете эмоциональной концепции мотивации // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14: Психология, 1997. № 1. С. 3-13.

14. Вилюнас В. К. Обусловливание мотивационных отношений // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14: Психология, 1985. № 4. С. 50—59.
15. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 288 с.
16. Вилюнас В. К. Психология развития мотивации. СПб.: Речь, 2006. 458 с.
17. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. 142 с.
18. Вилюнас В. К., Кравченко А. С. Мотивация демонстративного поведения // Современная психология мотивации / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 122-151.
19. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации. СПб.: Питер, 2006. 365 с.
20. Возрастная и педагогическая психология: Учебник / под ред. Гамезо. М.: Наука, 1984. 176 с.
21. Володева А.А. Влияние средств массовой информации на формирование ценностных ориентаций старшеклассников // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXXV междунар. науч.-практ. конф. № 12(35). Часть I. Новосибирск: СибАК, 2013.
22. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1996. 340 с.
23. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск, 1996.
24. Гиппенрейтер Ю.Б. Чудеса активного слушания. АСТ, 2014. ISBN 978-5-17-081014-7.
25. Глэддинг С. Психологическое консультирование. 4-е изд. СПб : Питер, 2002. (Мастера психологии).
26. Гоноболин Ф.Л. Очерки психологии советского учителя. М., 1951.
27. Гребенюк О. С. Принцип мотивационной основы обучения // Психологические проблемы повышения эффективности и качества труда: Тез. науч. сообщений советских психологов к IV Всесоюз. съезду Общества психологов СССР. 4.2. М., 1983.

28. Дусавицкий А. К. Формула интереса. М., 1989. 198 с.
29. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы (особенности деятельности студентов и преподавателей вуза). Минск, 1978.
30. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении: Спецпрактикум по социальной психологии. Изд-во МГУ, 1990.
31. Забродин Ю. М. Психологическое консультирование / Ю. М. Забродин, В. Э. Пахальян ; под общ. ред. Ю. М. Забродина. М. : Litres, 2015. ISBN 5457005070.
32. Зудина А.Ю. Мотивы поступления, учебные мотивы и представления о науке у абитуриентов и студентов-психологов: Выпускная квалификационная работа. Кафедра психологии Международного университета природы, общества и человека. Дубна, 2004.
33. Изард К. Эмоции человека. М., 1980.
34. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб: Питер, 2011.
35. Ильин Е. П. Психология воли. СПб: Питер, 2011.
36. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. СПб: Питер, 2011.
37. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб: Питер, 2013.
38. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб: Питер, 2012.
39. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. СПб: Питер, 2011.
40. Ильин Е. П. Сущность и структура мотива // Психологический журнал. № 2. 2005.
41. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2011.
42. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2008.

43. Ильясов Ф. Н. Методология ресурсного подхода к анализу трудовых мотивов и установок // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены, 2013. № 5. С. 13-25.
44. Климов Е.А. Психология профессионала. Воронеж, 1996.
45. Клочков А. К. КРІ и мотивация персонала. Полный сборник практических инструментов. Эксмо, 2010. 160 с. ISBN 978-5-699-37901-9.
46. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. М., 1988. 232 с.
47. Комусова Н.В. Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1983.
48. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / под ред. В. В. Макарова. М. : Академический проспект, 1999.
49. Кузьмина Н.В., Чан Зоан Тьюнг. К вопросу о формулировании профессиональной направленности у вьетнамских студентов// Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. - Л., 1978.
50. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: Учебник для вузов. — СПб. : Питер, 2001.
51. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения (idem — Оглавление, От составителей, Введение, Аннотация & Комментарии: т. 1, т. 2), 1983; В 2-х т. Том 1 и 2.
52. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии, 2000.
53. Леонтьев А. Н. Воля, 1978.
54. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Просвещение, 1982. 245 с.
55. Леонтьев А. Н. Дискуссия о проблемах деятельности // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы. М., 1990 (соавт.).
56. Леонтьев А. Н. Категория деятельности в современной психологии// Вопросы психологии, 1979. № 3.
57. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1973.
58. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2011.

59. Лисовский В.Т. Советское студенчество: Социологические очерки. М., 1990.
60. Лысенко Е. М. Индивидуальное психологическое консультирование. Краткий курс лекций / Е. М. Лысенко, Т. А. Молодиченко. М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006.
61. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007.
62. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. М., 1990. 212 с.
63. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., 1983. 64 с.
64. Маслоу А. Мотивация и личность /Пер. с англ. СПб.: Питер, 2006. 352 с.
65. Меновщиков В. Ю. Введение в психологическое консультирование. М., 1998.
66. Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии, 1987. № 5.
67. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе // Психология и педагогика. №2, 1979.
68. Мотив и мотивация: восемь основных проблем / Х. Хекхаузен // Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. С. 33-48.
69. Набатникова Л. П. Формирование у студентов мотивации преодоления жизненных трудностей средствами психологического консультирования. Мотивация в современном мире: Материалы международной научно-практической конференции. ГОУ ВПО МГПУ. М.: МО Щелково, 2011. С. 205-208.
70. Неймарк М.С. О соотношении осознаваемых и неосознаваемых мотивов в поведении, характеризующих направленность личности подростка // Вопросы психологии, 1968. №5.
71. Немов Р. С. Психология. Учебник. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. 146 с.

72. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина и др. М., 1987.
73. Олифиревич Н. И. Индивидуальное психологическое консультирование: Теория и практика. Минск : Тесей, 2005. (Современная психология и психотерапия).
74. Основы теории и практики профориентации. Л., 1990.
75. Панкова Н.В. Социально-психологические особенности студенческого периода жизни и воспитания молодежи. Владивосток, 1998.
76. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
77. Положение о Психологической службе поддержки студентов Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской педагогический университет». М., 2009.
78. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.; Воронеж, 1996.
79. Психологический словарь /Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М., 2015. 494 с.
80. Ратанова Т. А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности. М., 1998.
81. Рогов Е.И. Личность в педагогической деятельности. Ростов н/Д, 1994.
82. Романова Е. С. Психологическая поддержка мотивации учащихся к обучению Мотивация в современном мире: Материалы международной научно-практической конференции. ГОУ ВПО МГПУ. М.: МО Щелково, 2011. С. 9-14.
83. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. М., 1999.
84. Рубинштейн М.М. Юность: По дневникам и автобиографическим записям. М., 1928.

85. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946.
86. Сафонова М.В. Теория и практика психологического консультирования: практикум для самостоятельной работы магистрантов / сост. Сафонова М.В., Краснояр. Гос. Пед. Ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016. 128 с.
87. Сорокина В. Переживания и некоторые личностные особенности старшеклассников // Актуальные проблемы психологии образования: Материалы III региональной научно-практической конференции. Н. Новгород, 2004.
88. Толстых Н.Н., Прихожан А.М. Психология подросткового возраста. М.: ЮРАЙТ, 2016. 406 с.
89. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. М.; Воронеж, 1996.
90. Фридман Л. М. Психопедагогика общего образования: Пособие для учителей. М., 1997.
91. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. М., 1962. Т. 2. 476 с.
92. Шопенгауэр А. «Мир как воля и представление» (Die Welt als Wille und Vorstellung, 1819).
93. Шопенгауэр А. «О воле в природе» (Über den Willen in der Natur, 1836).
94. Шопенгауэр А. «О свободе воли» (Über die Freiheit des menschlichen Willens, 1839).
95. Allport G.W. Attitudes / Handbook of Social Psychology. – Worcester: Clark University Press, 1935. – P. 798 – 884. Festinger L. A theory of cognitive dissonance. – Stanford, 1957.
96. Gelso C.J., Carter J.A. The relationship in counseling and psychotherapy: components, consequences and theoretical antecedents // The Counseling Psychologist, 1985. Vol. 13. P. 155-243.

97. Gilliland B.E., James R.K., Bowman J.T. Theories and Strategies in Counseling and Psychotherapy. 2 nd Ed. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall, 1989.
98. Hovland C.I., Sherif M. Judgmental phenomena and scales of attitude measurement: item displacement in Thurstone scales // Journal of abnormal and social psychology. 1952. №47. P. 822 – 832.
99. Rogers C. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change // Journal of Consultation Psychology, 1957. Vol. 21. P. 95-103.
100. Rokeach M. Beliefs, attitudes, and values. San Francisco, 1968.
101. Морфологический тест жизненных ценностей МТЖЦ В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной. Диагностика жизненных ценностей личности [Электронный ресурс] URL: <https://psycabi.net/> (дата обращения 10.03.2018).
102. Опросник имплицитных теорий и целей обучения Двек [Электронный ресурс] Psylab.info (дата обращения 10.06.2019).
103. Шкала академической мотивации (ШАМ, англ. AMS) [Электронный ресурс] Psylab.info (дата обращения 10.06.2019).

Приложение

Приложение А

Таблица 1. – Результаты опросника для определения источников мотивации
— MSI

№ п/п	Испытуемый	Внутренние процессы	Инструментальная мотивация	Внешняя Я-концепция	Внутренняя Я-концепция	Интернализация цели
1	Анна Р.	13	17	17	15	4
2	Мария М.	4	15	5	3	2
3	Нина Б.	10	14	8	6	5
4	Алина Т.	5	16	10	4	9
5	София У.	4	10	3	2	5
6	Диана Д.	11	16	11	5	6
7	Василиса К.	9	17	8	7	2
8	Елена Х.	15	15	10	9	10
9	Екатерина К.	11	13	9	5	3
10	Дарья Е.	5	14	5	6	6
11	Анна А.	10	10	6	2	8
12	Инна Т.	8	14	8	6	7
13	Марина И.	12	12	10	8	9
14	Ольга С.	17	15	11	10	12
15	Анна Щ.	18	17	13	10	3
16	Виктория В.	7	11	8	4	8
17	Александра Л.	10	14	9	5	10
18	Зоя Д.	9	12	6	4	16
19	Анна В.	15	18	12	6	9
20	Милана Ц.	17	17	9	8	8
21	Вера З.	15	17	8	7	6
22	Ксения А.	13	16	10	9	5
23	Ирина Г.	10	12	4	3	7
24	Ольга Д.	8	17	12	8	7
25	Ирина М.	14	16	11	10	12
26	Наталья К.	17	17	16	16	10
27	Виктория Г.	17	16	12	9	10
28	Светлана Ч.	18	17	17	10	8
29	Анна Е.	16	17	10	8	6
30	Ева И.	17	16	11	6	5
31	Алина Н.	10	12	4	5	4
32	Арина А.	16	15	6	8	6
33	Мария С.	14	10	7	7	6
34	Марина Ф.	12	9	3	7	8
35	Елена П.	16	14	15	15	14
36	Юлия Б.	15	16	16	10	13

	Ср	12,2	14,5	9,4	7,3	7,4
--	----	------	------	-----	-----	-----

Приложение А

Таблица 2. - Средние значения результатов опросника для определения источников мотивации — MSI

Категория	Средний балл
Внутренние процессы	12,2
Инструментальная мотивация	14,5
Внешняя Я-концепция	9,4
Внутренняя Я-концепция	7,3
Интернализация цели	7,4

Приложение Б

Таблица 1. - Результаты исследования по диагностике мотивационной структуры личности (В.Э. Мильман)

№ п/п	Испытуемый	Ж	К	С	О	Д	ДР	ОД
1	Анна Р.	17	16	15	10	14	20	16
2	Мария М.	6	4	7	5	8	10	9
3	Нина Б.	18	16	14	21	12	21	15
4	Алина Т.	5	7	8	4	7	8	7
5	София У.	10	8	6	6	9	10	8
6	Диана Д.	10	7	7	5	4	12	10
7	Василиса К.	11	8	9	10	4	11	9
8	Елена Х.	9	5	4	5	9	10	8
9	Екатерина К.	17	14	14	21	15	11	15
10	Дарья Е.	8	9	7	8	8	9	5
11	Анна А.	9	6	5	5	7	8	6
12	Инна Т.	5	5	4	5	6	10	16
13	Марина И.	6	7	7	10	5	10	15
14	Ольга С.	17	15	13	20	8	8	7
15	Анна Щ.	17	16	14	9	5	9	9
16	Виктория В.	5	4	5	5	4	10	11
17	Александра Л.	10	8	7	8	5	12	9
18	Зоя Д.	11	14	12	10	8	13	8
19	АннаВ.	8	6	6	4	2	8	4
20	Милана Ц.	17	15	13	20	16	12	15
21	Вера З.	5	3	4	3	5	7	5
22	Ксения А.	8	10	9	8	4	6	4
23	Ирина Г.	17	15	15	19	10	10	15
24	Ольга Д.	17	14	15	20	12	21	16
25	Ирина М.	18	13	14	16	16	13	15
26	Наталья К.	6	8	10	7	5	6	9
27	Виктория Г.	18	13	11	8	4	10	8
28	Светлана Ч.	7	9	8	6	6	9	9
29	Инна Е.	10	8	6	8	8	10	9
30	Ева И.	12	10	12	18	16	14	10
31	Алина Н.	9	5	7	4	5	8	5
32	Арина А.	17	13	14	10	9	12	6
33	Мария С.	6	3	5	3	5	13	7
34	Марина Ф.	17	14	15	10	9	10	15
35	Елена П.	8	8	6	5	8	14	11
36	Юлия Б.	18	16	15	11	10	12	10
	Ср	11,4	9,7	9,5	9,6	8	11	9,9

Таблица 2. - Средние значения по результатам диагностики мотивационной структуры личности (В.Э. Мильман)

Шкала	Среднее значение
Ж (Жизнеобеспечение)	11,4
К (Комфорт)	9,7
С (Социальный статус)	9,5
О (Общение)	9,6
Д (Общая активность)	8
ДР (Творческая активность)	11
ОД (Социальная полезность)	9,9

Приложение В

Таблица 1. - Результаты методики «Мотивационный профиль личности» (Ш. Ричи и П. Мартин)

№ п/п	Испытуемый	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Анна Р.	36	54	24	59	30	47	25	67	60	32	29	31
2	Мария М.	68	58	23	64	33	27	18	66	40	24	16	21
3	Нина Б.	48	26	14	70	28	14	15	79	47	35	39	10
4	Алина Т.	50	35	18	50	34	40	18	54	46	25	29	22
5	София У.	32	10	19	63	32	12	24	72	36	45	48	52
6	Диана Д.	64	54	29	33	32	39	5	68	55	15	40	38
7	Василиса К.	22	17	22	49	44	48	16	67	40	23	32	42
8	Елена Х.	30	60	10	45	29	13	15	69	36	36	33	40
9	Екатерина К.	27	56	17	25	12	28	18	80	25	11	42	19
10	Дарья Е.	45	27	12	69	19	30	4	70	72	24	34	34
11	Анна А.	60	37	14	54	34	28	16	69	55	26	29	20
12	Инна Т.	32	67	30	30	20	26	23	73	46	37	23	32
13	Марина И.	21	16	11	55	32	14	5	64	54	22	35	35
14	Ольга С.	24	9	13	73	35	38	15	65	45	24	29	45
15	Анна Щ.	41	11	19	64	45	22	22	87	60	28	41	11
16	Виктория В.	54	10	20	54	11	27	15	75	32	10	31	34
17	Александра Л.	40	35	14	60	34	15	17	67	21	24	25	30
18	Зоя Д.	36	9	10	65	30	25	20	78	24	4	30	33
19	Анна В.	25	22	8	56	10	28	11	56	41	24	21	28
20	Милана Ц.	72	52	21	58	36	22	16	48	54	9	30	30
21	Вера З.	55	25	22	46	54	28	15	62	48	25	22	32
22	Ксения А.	46	28	17	68	43	20	5	66	50	12	29	32
23	Ирина Г.	54	47	25	78	29	16	15	49	32	30	37	44
24	Ольга Д.	39	18	19	56	32	37	16	65	64	24	49	29
25	Ирина М.	65	12	13	48	30	49	17	68	22	28	27	34
26	Наталья К.	38	59	18	65	35	16	15	55	50	20	17	25
27	Виктория Г.	50	38	16	47	53	31	13	61	27	26	26	26
28	Светлана Ч.	65	66	18	65	32	23	12	78	65	27	18	41
29	Инна Е.	59	36	27	66	31	29	16	67	38	10	9	19
30	Ева И.	74	10	17	57	21	32	12	69	50	12	8	35
31	Алина Н.	60	67	9	67	9	27	17	87	65	38	30	20
32	Арина А.	40	53	28	75	22	17	15	67	59	21	24	32
33	Мария С.	47	66	18	66	52	15	17	77	74	44	36	30
34	Марина Ф.	46	29	15	57	31	28	18	49	45	24	28	28
35	Елена П.	36	53	8	60	42	50	10	57	47	13	19	41

36	Юлия Б.	55	47	31	47	55	28	12	69	37	30	31	26
	Ср	46	36, 7	18	57, 1	32	27, 5	15	67	46	24	29	30, 5

Приложение В

Таблица 2. - Средние значения по результатам методики «Мотивационный профиль личности» (Ш. Ричи и П. Мартин)

№ п/п	Потребность	Среднее значение
1	Материальные блага	46
2	Положительные физические условия	36,7
3	Обратная связь	18
4	Социальные связи	57,1
5	Продолжительные взаимоотношения в группе	32
6	Признание заслуг и значимости	27,5
7	Достижение целей	15
8	Контроль за членами коллектива	67
9	Разнообразие	46
10	Самостоятельность и самосовершенствование	24
11	Креативность	29
12	Интересная и полезная работа	30,5

Приложение Г

Таблица 1. - Результаты опросника имплицитных теорий и целей обучения

№ п/п	Испытуемый	Наращивание интеллекта	Обогащение личности	Принятие целей обучения	Самооценка обучения
1	Анна Р.	5	1	-3	1
2	Мария М.	2	6	2	1
3	Нина Б.	5	2	2	1
4	Алина Т.	3	0	2	1
5	София У.	7	6	1	6
6	Диана Д.	1	1	0	1
7	Василиса К.	3	1	1	1
8	Елена Х.	8	6	2	1
9	Екатерина К.	2	1	-2	1
10	Дарья Е.	3	1	3	1
11	Анна А.	4	7	2	1
12	Инна Т.	2	1	-2	1
13	Марина И.	1	0	-3	1
14	Ольга С.	9	2	2	1
15	Анна Щ.	2	1	1	1
16	Виктория В.	8	2	2	2
17	Александра Л.	2	1	-2	1
18	Зоя Д.	4	0	1	1
19	Анна В.	7	2	3	1
20	Милана Ц.	7	2	2	1
21	Вера З.	3	2	3	1
22	Ксения А.	2	1	2	1
23	Ирина Г.	2	0	2	1
24	Ольга Д.	4	1	-1	1
25	Ирина М.	2	1	2	2
26	Наталья К.	3	1	0	1
27	Виктория Г.	8	6	1	1
28	Светлана Ч.	1	0	0	1
29	Инна Е.	2	1	2	5
30	Ева И.	2	1	2	1
31	Алина Н.	5	7	3	1
32	Арина А.	3	3	1	1
33	Мария С.	1	0	2	5
34	Марина Ф.	1	0	2	1
35	Елена П.	5	7	3	1

36	Юлия Б.	7	7	3	1
	Ср	3,7	2,2	1,2	1,4

Приложение Г

Таблица 2. - Средние значения по результатам опросника имплицитных теорий и целей обучения

Показатель	Среднее значение
Принятие теории «наращиваемого интеллекта»	3,7
Принятие теории «обогащаемой личности»	2,2
Принятие целей обучения	1,2
Самооценка обучения	1,4

Приложение Д

Таблица 1. - Результаты диагностики по методике Шкала академической мотивации

№ п/п	Испытуемый	Познавательная М.	М. достижения	М. саморазвития	М. самоуважения	Интропро-ецируемая М.	Экстер-нальная М.	Амо-тиваци-я
1	Анна Р.	19	12	11	10	18	18	5
2	Мария М.	14	16	16	8	10	6	7
3	Нина Б.	12	12	15	13	17	8	4
4	Алина Т.	16	17	14	15	8	9	2
5	София У.	11	15	15	9	10	10	9
6	Диана Д.	13	17	16	18	12	4	5
7	Василиса К.	12	18	17	14	11	8	7
8	Елена Х.	19	10	14	12	10	10	4
9	Екатерина К.	18	12	18	14	11	9	7
10	Дарья Е.	19	11	10	13	9	13	9
11	Анна А.	14	16	12	7	8	6	8
12	Инна Т.	16	15	11	14	13	8	2
13	Марина И.	14	5	16	19	10	10	3
14	Ольга С.	20	15	15	14	8	11	3
15	Анна Щ.	16	16	9	18	12	13	2
16	Виктория В.	11	17	15	15	10	11	3
17	Александра Л.	18	17	14	12	12	15	8
18	Зоя Д.	19	18	16	10	13	6	3
19	Анна В.	17	10	14	18	8	12	9
20	Милана Ц.	16	12	17	14	12	10	8
21	Вера З.	18	11	20	13	11	8	2
22	Ксения А.	19	16	15	20	6	10	9
23	Ирина Г.	22	15	16	13	10	4	3
24	Ольга Д.	18	5	10	17	18	15	6
25	Ирина М.	19	15	11	20	13	11	9
26	Наталья К.	18	14	17	6	15	14	4
27	Виктория Г.	16	16	14	15	10	12	3
28	Светлана Ч.	11	14	12	9	17	16	5
29	Инна Е.	15	17	17	14	10	10	7
30	Ева И.	16	20	14	16	14	14	4
31	Алина Н.	11	15	16	19	8	4	1
32	Арина А.	19	16	10	6	12	6	5
33	Мария С.	12	12	12	13	13	8	5
34	Марина Ф.	16	11	10	5	10	14	8

35	Елена П.	16	17	14	14	14	17	4
36	Юлия Б.	19	19	16	19	15	16	5
	ср	16	14,3	14	13,5	11,6	10,4	5,2

Таблица 2. - Средние значения по методике Шкала академической мотивации

Шкала	Среднее значение
Познавательная мотивация	16
Мотивация достижения	14,3
Мотивация саморазвития	14
Мотивация самоуважения	13,5
Интропроецируемая мотивация	11,6
Экстернальная мотивация	10,4
Амотивация	5,2

Приложение Е

Программа индивидуально-психологического консультирования студентов педагогического университета

№	Этап	Задачи этапа
1	Организационный этап сбора информации	<p>Установить доверительные отношения с клиентом.</p> <p>Ориентироваться на клиента в правилах и условиях консультирования.</p> <p>Сообщить клиенту необходимую информацию о целях, продолжительности и перспективах консультирования.</p>
2	Расспрос и формирование консультативных гипотез.	<p>1 стадия (расспрос):</p> <p>Получить необходимую для дальнейшего консультирования информацию.</p> <p>Сформулировать запрос согласно полученной информации от клиента.</p> <p>2 стадия (формирование консультативных гипотез):</p> <p>Сформулировать гипотезы согласно полученной информации от клиента.</p> <p>Помочь осмыслить клиенту основную цель обращения.</p>
3	Проверка консультативных гипотез.	<p>Отработка сформулированных гипотез.</p> <p>Разработка рекомендаций.</p>
4	Коррекционное воздействие	<p>1 фаза коррекции установок клиента:</p> <p>Проработать с клиентом осознание определенной закономерности происходящих событий.</p> <p>2 фаза коррекции поведения клиента:</p> <p>Оказание помощи клиенту в формулировании возможных альтернатив привычного поведения в сторону эффективного.</p>

5	Заключительный этап	<p>Обсудить совместно с клиентом результаты консультирования.</p> <p>Совместно составить прогноз развития, который повысит уверенность клиента в своих силах по решению проблем.</p>
---	---------------------	--

Фрагменты индивидуальных психологических консультаций со студенткой М.С. 2 курса педагогического университета

Диалог	Примечание
<p>Фрагмент:</p> <p>Консультант (К.): Здравствуйте, М., проходите.</p> <p>Студент (С.): Здравствуйте.</p> <p>К.: Я рада видеть вас здесь. Очень надеюсь, что наш разговор будет приятным и полезным делом, как для вас, так и для меня. А., прежде всего, можно ли обращаться на «ты»?</p> <p>С.: Да, конечно.</p> <p>К.: Я очень рассчитываю на наше сотрудничество и надеюсь, что наша беседа будет полезна нам обоим – ты сможешь разобраться в своих трудностях и чувствах, я многому смогу научиться. Приятно с тобой познакомиться. Можешь немного рассказать о себе?</p> <p>С.: А что именно нужно?</p> <p>К.: Расскажи немного об увлечениях, своих интересах.</p> <p>С.: Ну.. даже не знаю.. определенных прям интересов нет..</p> <p>К.: Тогда давай так: как обычно ты проводишь свободное время?</p> <p>С.: Читаю книги, слушаю музыку, люблю смотреть фильмы...</p>	<p>Установление контакта с клиентом, доверительных отношений</p>
<p>К.: Я правильно заметила, что больше ты</p>	<p>Выявление первичного</p>

<p>любишь проводить время дома?</p> <p>С.: Да (улыбается).</p> <p>К.: А с друзьями часто общаешься?</p> <p>С.: В основном только в универе, общаюсь по телефону много, переписываемся.</p> <p>К.: Ты общительный человек?</p> <p>С.: Скорее нет, не очень.</p> <p>К.: А как сходишься с новыми людьми?</p> <p>С.: Трудно найти общий язык. Подолгу думаю, что сказать, чтобы не выглядеть глупо или смешно.</p>	запроса
<p>К.: Как бы ты описала свои достижения в учебе?</p> <p>С.:</p> <p>К.: Если бы тебе дали ответственное задание, что ты бы чувствовала?</p> <p>С.: Страх, я не люблю брать на себя большую ответственность.</p> <p>К.: Почему же?</p> <p>С.: Вдруг не справлюсь, подведу, мне не будут больше доверять серьезные вещи...</p> <p>К.: Ты считаешь, что если раз не справишься, то больше никогда не заслужишь заданий?</p> <p>С.: Ну нет, не все же справляются сразу...</p> <p>К.: А как думаешь, можно быть ответственным человеком и при этом не выполнять важные задания?</p> <p>С.: Наверное нет, потому что не проверишь,</p>	<p>Формулирование и корректировка запроса, осознание клиентом причин сниженной мотивации к обучению</p>

ответственный ты или нет.

К.: Представь, что тебе задали подготовиться к семинару, а ты не нашла нужной книги, или просто забыла - если такое возможно (клиент улыбается). Тебя спрашивает преподаватель, а ты не готова. Что у тебя сейчас внутри?

С.: Страшно, будут ругать, стыдно, ведь не сделала, а ведь могла...

К.: Какое чувство самое сильное?

С.: Страх.

К.: А теперь расскажи, что в этой ситуации страшного? Чем грозит то, что ты разочек не подготовлена? Как перевести ситуацию в позитивное русло? Попробуй.

С.: Ну, я опозорюсь перед остальными, все подумают, что я ни на что не способна...

К.: И поэтому ты стараешься избегать трудных ситуаций? Это связано с неудачам, которые тревожат тебя?

С.: Да.

К.: А ты хочешь как-то с этим бороться?

С.: Да, очень хочу.

К.: Для чего ты учишься именно на этой специальности?

С.: Я поступила, потому что другие не нравились предметы, потому что по экзаменам подошла специальность, на бесплатное отделение не прошла, учусь на платном.

Постановка цели

К.: Это больше причина, а для чего сейчас ты учишься, ты же уже на 2 курсе?

С.: Чтобы найти хорошую работу.

К.: Хорошая работа – это престиж? или высокая зарплата? или же коллектив добрый?

С.: Первое – высокий заработок, конечно, потом все остальное.

К.: Ты учишься на педагога, чтобы потом много зарабатывать?

С.: Ну да.

К.: Что бы ты хотела приобрести от этой консультации? Как наша беседа поможет тебе в обучении?

С.: Я хочу выучиться на красный диплом. Учиться на отлично, перевестись на бюджет. (пауза) Наверное, встреча поможет понять, для чего я учусь, стремиться к большему, к чему-то конкретному.

К.: Итак, ты хочешь выбрать для себя конкретную цель в обучении и достигать ее?

Конец
консультации №1,
перенесли встречу на
еще одну консультацию.

Таблица 1. - Результаты повторного исследования по опроснику для определения источников мотивации — MSI

№ п/п	Испытуемый	Внутренние процессы	Инструментальная мотивация	Внешняя Я-концепция	Внутренняя Я-концепция	Интернализация цели
1	Алина Т.	8	18	10	6	10
2	Дарья Е.	7	15	6	7	8
3	Виктория В.	9	11	8	5	11
4	Александра Л.	12	14	5	7	11
5	Зоя Д.	11	14	8	5	18
6	Ирина Г.	14	14	6	5	9
7	Ольга Д.	13	18	12	10	9
8	Алина Н.	15	15	5	6	5
9	Арина А.	18	18	4	10	7
10	Мария С.	18	15	5	10	8
Ср.зн.		12,5	15,2	6,9	7,1	9,6

Приложение 3

Таблица 2 - Средние значения по опроснику для определения источников мотивации — MSI

Категория	Средний балл
Внутренние процессы	12,5
Инструментальная мотивация	15,2
Внешняя Я-концепция	6,9
Внутренняя Я-концепция	7,1
Интернализация цели	9,6

Приложение И

Таблица 1. - Результаты повторного исследования по диагностике мотивационной структуры личности (В.Э. Мильман)

№ п/п	Испытуемый	Ж	К	С	О	Д	ДР	ОД
1	Алина Т.	18	16	16	12	14	15	16
2	Дарья Е.	8	5	8	10	12	12	15
3	Виктория В.	18	16	16	22	14	22	15
4	Александра Л.	5	7	8	7	15	18	14
5	Зоя Д.	11	7	8	8	10	14	14
6	Ирина Г.	9	7	8	6	6	12	12
7	Ольга Д.	10	8	10	12	7	10	10
8	Алина Н.	9	5	6	6	10	12	12
9	Арина А.	16	12	15	16	16	12	15
10	Мария С.	5	8	9	12	16	10	10
	Ср	10,9	9,1	10,4	11,1	12	13,7	13,3

Приложение И

Таблица 2. - Средние значения по методике изучения мотивационной структуры личности (В.Э. Мильман)

Шкала	Среднее значение
Ж (Жизнеобеспечение)	10,9
К (Комфорт)	9,1
С (Социальный статус)	10,4
О (Общение)	11,1
Д (Общая активность)	12
ДР (Творческая активность)	13,7
ОД (Социальная полезность)	13,3

Приложение К

Таблица 1. - Результаты повторной диагностики по методике «Мотивационный профиль личности» (Ш. Ричи и П. Мартин)

№ п/п	Испытуемый	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Алина Т.	22	34	20	50	30	42	26	68	60	24	40	35
2	ДарьяЕ.	21	33	22	63	33	27	18	65	50	35	35	21
3	Виктория В.	25	35	14	64	28	20	25	54	47	35	39	15
4	Александр а Л.	32	40	18	50	34	37	18	68	50	45	29	22
5	Зоя Д.	27	12	19	43	32	12	24	72	36	27	43	32
6	Ирина Г.	32	34	18	33	32	35	10	67	55	17	40	36
7	Ольга Д.	22	17	22	45	44	48	16	57	37	23	32	42
8	Алина Н.	21	38	10	45	29	20	20	63	36	32	35	35
9	Арина А.	20	31	11	30	12	28	18	63	32	11	42	19
10	Мария С.	20	24	12	54	19	15	8	69	62	34	35	30
	Ср	24,4	29,8	16,6	47,7	29,3	28,4	18,3	64,6	46,5	28,3	37	28,7

Приложение К

Таблица 2. - Средние значения по результатам повторной диагностики по методике «Мотивационный профиль личности» (Ш. Ричи и П. Мартин)

№ п/п	Потребность	Среднее значение
1	Материальные блага	24,4
2	Положительные физические условия	29,8
3	Обратная связь	16,6
4	Социальные связи	47,7
5	Продолжительные взаимоотношения в группе	29,3
6	Признание заслуг и значимости	28,4
7	Достижение целей	18,3
8	Контроль за членами коллектива	64,6
9	Разнообразие	46,5
10	Самостоятельность и самосовершенствование	28,3
11	Креативность	37
12	Интересная и полезная работа	28,7

Таблица 1. - Результаты повторного проведения опросника имплицитных теорий и целей обучения К. Двек

№ п/п	Испытуемый	Наращивание интеллекта	Обогащение личности	Принятие целей обучения	Самооценка обучения
1	Алина Т.	5	3	2	2
2	Дарья Е.	5	6	2	3
3	Виктория В.	5	3	2	3
4	Александра Л.	6	2	2	4
5	Зоя Д.	7	2	1	5
6	Ирина Г.	5	3	2	4
7	Ольга Д.	7	3	1	3
8	Алина Н.	7	5	2	2
9	Арина А.	6	2	1	2
10	Мария С.	6	3	3	5
	Ср	5,9	3,2	1,8	3,3

Таблица 2 - Средние значения результатов повторного проведения опросника имплицитных теорий и целей обучения К. Двек

Показатель	Среднее значение
Принятие теории «наращиваемого интеллекта»	5,9
Принятие теории «обогащаемой личности»	3,2
Принятие целей обучения	1,8
Самооценка обучения	3,3

Приложение М

Таблица 1. - Результаты повторного проведения методики Шкала академической мотивации

№ п/п	Испытуемый	Познавательная М.	М. достижения	М. саморазвития	М. самоуважения	Интропорецируемая М.	Экстер-нальная М.	Амотивация
1	Алина Т.	18	12	16	12	0	0	0
2	Дарья Е.	15	14	16	10	0	0	0
3	Виктория В.	17	12	15	12	0	0	0
4	Александра Л.	16	15	14	14	0	0	0
5	Зоя Д.	17	15	15	10	0	0	0
6	Ирина Г.	15	16	16	11	0	0	0
7	Ольга Д.	16	18	16	14	0	0	0
8	Алина Н.	19	15	15	12	0	0	0
9	Арина А.	18	12	18	14	0	0	0
10	Мария С.	17	15	14	14	0	0	0
	ср	16,8	14,4	15,5	12,3	0	0	0

Приложение М

Таблица 2. - Средние значения по повторному проведению методики Шкала академической мотивации

Шкала	Среднее значение
Познавательная мотивация	16,8
Мотивация достижения	14,4
Мотивация саморазвития	15,5
Мотивация самоуважения	12,3
Интропроецируемая мотивация	0
Экстернальная мотивация	0
Амотивация	0

Приложение Н

Таблица 1. - Расчет T- критерия Вилкоксона

Автоматический расчет T- критерия Вилкоксона

В ранжировании были учтены нулевые сдвиги. Однако за нетипичный сдвиг было принято «нулевое значение».

N	"До"	"После"	Сдвиг (t _{после} - t _{до})	Абсолютн ое значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	1	1	0	0	1
2	1	2	1	1	2
3	1	3	2	2	6,5
4	1	3	2	2	6,5
5	1	3	2	2	6,5
6	1	3	2	2	6,5
7	1	3	2	2	6,5
8	1	3	2	2	6,5
9	1	3	2	2	6,5
10	1	3	2	2	6,5
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					1

Результат: TЭмп = 1

Таблица 2. - Критические значения T при $n=10$

n	TKp	
	0,01	0,5
10	5	10

Полученное эмпирическое значение $T_{эмп}$ находится в зоне значимости.

РЕЦЕНЗИЯ

на выпускную квалификационную работу
ФЕТИСОВОЙ МАРИНЫ СЕРГЕЕВНЫ

«Индивидуальное психологическое консультирование как средство
повышения мотивации студентов к обучению»

направление подготовки: 44.04.02. Психолого-педагогическое образование
направленность (профиль) образовательной программы: Мастерство
психологического консультирования

Актуальность темы исследования не вызывает сомнения и определяется необходимостью подготовки профессиональных кадров в области педагогики и психологии образования. Профессиональные стандарты предъявляют к личности будущего педагога и психолога высокие требования, но студенты зачастую не готовы решать задачи обучения, не могут построить систему деловых отношений, правильно реагировать на факторы, вызывающие стресс, и теряют мотивацию к обучению.

В работе актуализируется проблема психолого-педагогического сопровождения студентов вуза, что представляет несомненную практическую значимость.

Структура работы, названия глав и логика изложения отражают основные этапы исследования. Работа состоит из введения, двух глав, выводов, библиографического списка, приложения.

Во введении обоснована актуальность работы, сформулированы цели и задачи, грамотно выделены объект и предмет исследования, представлен методический инструментарий, показаны новизна, практическая и теоретическая значимость.

В теоретической главе литературный обзор (103 источника) представляет основные научные подходы по рассматриваемой проблеме. Следует отметить последовательность раскрытия темы, уместность и грамотность использования научной терминологии.

В экспериментальной части представлены результаты эмпирического исследования. Выбранные методы исследования адекватны, их применение позволяет считать полученные результаты достоверными. Интересны результаты корреляционного анализа, устанавливающие взаимосвязи в мотивационной структуре личности студентов. В ходе анализа проведенной психологической диагностики были выявлены студенты, для которых одновременно характерны черты, затрудняющие успешность обучения и препятствующие овладению профессией педагога. Полученные результаты легли в основу предложенной автором серии индивидуальных психологических консультаций. Подробно описаны этапы консультативной работы, их цели, содержание и методы. Реализация консультативных встреч и анализ динамики изменений после проведенного эксперимента показали, что проведение индивидуальных консультаций дало хороший результат.

Выводы, сделанные автором работы, соответствуют ее задачам, являются аргументированными и отражают основные полученные результаты.

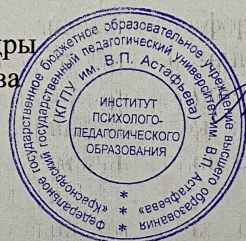
Работа соответствует требованиям по ее оформлению.

При знакомстве с текстом работы возникли следующие вопросы: оценивались ли результаты текущей и промежуточной аттестации студентов, участвующих в исследовании? Повысилось ли качество знаний студентов, демонстрируемое ими в ходе экзаменационной сессии, после проведенного автором формирующего эксперимента?

В целом, работа Фетисовой Марины Сергеевны удовлетворяет требованиям, предъявляемым к выпускной квалификационной работе магистра, заслуживает высокой оценки, а ее автор присуждения квалификации «Магистр психолого-педагогического образования».

Рецензент:

канд. психол. наук, доцент кафедры
психологии и педагогики детства
КГПУ им. В.П. Астафьева



Л.В. Арамачева

Отзыв
на выпускную квалификационную работу
Фетисовой Марины Сергеевны

Ф.И.О. студента

по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, направленность (профиль) образовательной программы Мастерство психологического консультирования
 В процессе выполнения выпускной квалификационной работы студент(ка) освоил(а) следующие компетенции:

Формируемые Компетенции	Уровень сформированности		
	Продвинутый	Базовый	Пороговый
ОК-1 способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу	+		
ОК-2 готовностью действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и профессионально-этическую ответственность за принятые решения	+		
ОК-3 готовностью к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала	+		
ОПК-1 способностью выстраивать взаимодействие и образовательную деятельность участников образовательных отношений с учетом закономерностей психического развития обучающихся и зоны их ближайшего развития	+		
ОПК-2 способностью использовать научно-обоснованные методы и технологии в психолого-педагогической деятельности, владеть современными технологиями организации сбора, обработки данных и их интерпретации	+		
ОПК-3 умением организовывать межличностные контакты, общение	+		
ОПК-4 умением организовывать междисциплинарное и межведомственное взаимодействие специалистов для решения задач в области психолого-педагогической деятельности с целью формирования системы позитивных межличностных отношений, психологического климата и организационной культуры в организации, осуществляющей образовательную деятельность	+		
ОПК-5 способностью проектировать и осуществлять диагностическую работу, необходимую в профессиональной деятельности	+		
ОПК-6 владением современными технологиями проектирования и организации научного исследования в своей профессиональной деятельности на основе комплексного подхода к решению проблем профессиональной деятельности	+		
ОПК-7 способностью анализировать и прогнозировать риски образовательной среды, планировать комплексные мероприятия по их предупреждению и преодолению	+		
ОПК-8 способностью применять психолого-педагогические знания и знание нормативных правовых актов в процессе решения задач психолого-педагогического просвещения участников образовательных отношений	+		
ОПК-9 готовностью применять активные методы обучения в психолого-педагогическом образовании	+		
ОПК-10 готовностью к коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности	+		
ОПК-11 готовностью руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия	+		
ДПК-2 Способность консультировать администрацию, педагогов, преподавателей и других работников образовательных учреждений по взаимоотношениям в трудовом коллективе и другим профессиональным проблемам	+		
ДПК-3 Способность консультировать педагогов, преподавателей по вопросам разработки и реализации индивидуальных программ обучения для построения индивидуального образовательного маршрута обучающихся с особыми образовательными потребностями	+		
ДПК-4 Способность консультировать родителей (законных представителей) по проблемам взаимоотношений с обучающимися, их развития, профессионального самоопределения и другим вопросам	+		

ДПК-5 Способность консультировать обучающихся, находящихся в кризисном состоянии, по их психологическим проблемам	+		
ДПК-6 Способность консультировать персонал организаций и учреждений сферы образования по вопросам психологических аспектов выбора и сопровождения карьеры, отбора, подбора и расстановки кадров, аттестации, работы с кадровым резервом	+		
ДПК-7 Способность проводить консультирование по различным вопросам, связанным с оказанием помощи семье и детям	+		
ДПК-8 Способность консультировать администрацию образовательного учреждения, педагогов, преподавателей, родителей (законных представителей) по психологическим проблемам обучения, воспитания и развития обучающихся	+		
ДПК-9 Способность выполнять супервизию	+		
ДПК-10 Способность проводить экспертизу образовательной среды организации	+		
ДПК-11 умение организовать рефлексию профессионального опыта	+		
ДПК-12 способность консультировать обучающихся по проблемам самопознания, профессионального самоопределения, личностным проблемам, вопросам взаимоотношения в коллективе и другим вопросам	+		
ПК-1 способностью проводить диагностику психического развития обучающихся			
ПК-2 способностью проектировать профилактические и коррекционно-развивающие программы	+		
ПК-3 способностью проектировать стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с обучающимися на основе результатов диагностики психического развития обучающихся	+		
ПК-4 способностью конструктивно взаимодействовать со специалистами смежных областей по вопросам развития способностей обучающихся	+		
ПК-5 готовностью использовать инновационные обучающие технологии с учетом задач каждого возрастного этапа	+		
ПК-6 способностью разрабатывать рекомендации участникам образовательных отношений по вопросам развития и обучения обучающегося	+		
ПК-7 способностью проводить диагностику образовательной среды, определять причины нарушений в обучении, поведении и развитии обучающихся	+		
ПК-8 способностью оказывать психологическое содействие оптимизации образовательной деятельности	+		
ПК-9 способностью консультировать педагогических работников, обучающихся по вопросам оптимизации образовательной деятельности	+		
ПК-10 способностью определять проблемы и перспективы профессиональной ориентации и профессионального самоопределения подростков в системе общего и дополнительного образования	+		
ПК-11 способностью выстраивать систему дополнительного образования в той или иной конкретной организации как благоприятную среду для развития личности, способностей, интересов и склонностей каждого обучающегося		+	
ПК-12 способностью создавать систему проектно-исследовательской деятельности обучающихся как в групповом, так и индивидуальном варианте	+		
ПК-33 способностью проводить теоретический анализ психолого-педагогической литературы	+		
ПК-34 способностью выделять актуальные проблемы развития современной системы образования, обучения и развития обучающихся	+		
ПК-35 способностью критически оценивать адекватность методов решения исследуемой проблемы	+		
ПК-36 готовностью использовать современные научные методы для решения научных исследовательских проблем	+		
ПК-37 способностью разработать и представить обоснованный перспективный план научной исследовательской деятельности	+		
ПК-38 способностью организовать взаимодействие	+		

специалистов для достижения цели научного исследования			
ПК-39 способностью выстроить менеджмент социализации результатов научных исследований	+		
ПК-40 способностью представлять научному сообществу научные исследовательские достижения в виде научных статей, докладов, мультимедийных презентаций в соответствии с принятыми стандартами и форматами профессионального сообщества	+		
ПК-41 способностью выделять научную исследовательскую проблему в контексте реальной профессиональной деятельности и проектировать программы ее изучения	+		
способностью создавать систему проектно-исследовательской деятельности обучающихся как в групповом, так и индивидуальном варианте	+		

В процессе работы Фетисова М.С. продемонстрирован продвинутый уровень сформированности проверяемых компетенций.

Студент при выполнении выпускной квалификационной работы проявил себя как способный видеть исследовательскую проблему в профессиональной деятельности, анализировать научную литературу, планировать, организовывать и проводить исследовательскую деятельность, анализировать и интерпретировать результаты, реализовывать опытно-экспериментальную деятельность. Следует отметить творческий подход, хорошие коммуникативные навыки, тщательность и планомерность деятельности, высокую активность в профессиональном сообществе.

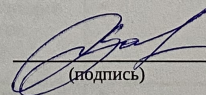
Содержание ВКР соответствует предъявляемым требованиям.
соответствует /не соответствует

Структура ВКР соответствует предъявляемым требованиям.
соответствует /не соответствует

Оформление ВКР соответствует предъявляемым требованиям.
соответствует /не соответствует

Выпускная квалификационная работа рекомендуется к защите.

Научный руководитель



М.В. Сафонова

Отчет о проверке на заимствования №1



Автор: marina.safonova@mail.ru / ID: 2252783

Проверяющий: marina.safonova@mail.ru / ID: 2252783

Отчет предоставлен сервисом «Антиплагиат» - <http://users.antiplagiat.ru>

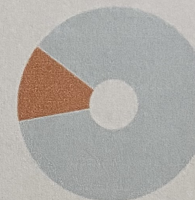
ИНФОРМАЦИЯ О ДОКУМЕНТЕ

№ документа: 49
Начало загрузки: 16.12.2019 20:16:45
Длительность загрузки: 00:00:04
Имя исходного файла: Фетисова М.С.
ДИССЕРТАЦИЯ с испр. М.В. 15.12.19
Размер текста: 1059 кБ
Символов в тексте: 196910
Слов в тексте: 23479
Число предложений: 2457

ИНФОРМАЦИЯ ОБ ОТЧЕТЕ

Последний готовый отчет (ред.)
Начало проверки: 16.12.2019 20:16:50
Длительность проверки: 00:00:10
Комментарии: не указано
Модули поиска: Модуль поиска Интернет

ЗАИМСТВОВАНИЯ	ЦИТИРОВАНИЯ	ОРИГИНАЛЬНОСТЬ
13,47%	0%	86,53%



Заимствования — доля всех найденных текстовых пересечений, за исключением тех, которые система отнесла к цитированиям, по отношению к общему объему документа.
Цитирования — доля текстовых пересечений, которые не являются авторскими, но система посчитала их использование корректным, по отношению к общему объему документа. Сюда относятся оформленные по ГОСТу цитаты, общепотребительные выражения, фрагменты текста, найденные в источниках из коллекций нормативно-правовой документации.
Текстовое пересечение — фрагмент текста проверяемого документа, совпадающий или почти совпадающий с фрагментом текста источника.
Источник — документ, проиндексированный в системе и содержащийся в модуле поиска, по которому проводится проверка.
Оригинальность — доля фрагментов текста проверяемого документа, не обнаруженных ни в одном источнике, по которым шла проверка, по отношению к общему объему документа.
Заимствования, цитирования и оригинальность являются отдельными показателями и в сумме дают 100%, что соответствует всему тексту проверяемого документа.
Обращаем Ваше внимание, что система находит текстовые пересечения проверяемого документа с проиндексированными в системе текстовыми источниками. При этом система является вспомогательным инструментом, определения корректности и правомерности заимствований или цитирований, а также авторства текстовых фрагментов проверяемого документа остается в компетенции проверяющего.

№	Доля в отчете	Доля в тексте	Источник	Ссылка	Актуален на	Модуль поиска	Блоков в отчете	Блоков в тексте
[01]	5,15%	5,97%	Курсовая работа - Мотиваци...	http://studmed.ru	11 Сен 2018	Модуль поиска Интернет	10150	68
[02]	0,02%	3,76%	Реферат: Мотивация деятел...	https://bestreferat.ru	19 Июн 2019	Модуль поиска Интернет	38	51
[03]	3,65%	3,65%	Структура и динамика мотив...	https://psibook.com	27 Фев 2018	Модуль поиска Интернет	7179	53

Еще источников: 17

Еще заимствований: 4,65%

Научный руководитель:

Приложение
к Регламенту размещения
выпускной квалификационной работы обучающихся,
по основным профессиональным образовательным программам
в КГПУ ИМ. В.П. Астафьева

Согласие
на размещение текста выпускной квалификационной работы обучающегося
в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева

Я, Ретисова Мария Сергеевна
(фамилия, имя, отчество)

разрешаю КГПУ им. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать
(доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мною
в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы
выпускную квалификационную работу бакалавра / специалиста / магистра /
аспиранта

(нужное подчеркнуть)

на тему: Индивидуальное психологическое консультирование
пованне как средство повышения мотивации студентов к обучению
(название работы)

(далее – ВКР) в сети Интернет в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева, расположенном по
адресу <http://elib.kspu.ru>, таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ
к ВКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего
срока действия исключительного права на ВКР.

Я подтверждаю, что ВКР написана мною лично, в соответствии с правилами
академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

13.12.2019г.
дата

М.С. Ретисова
подпись