

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

ЧУПИНА ВАЛЕНТИНА АЛЕКСЕЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПОВЫШЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

23.05.25

Руководитель

канд. психол. наук, доцент Дьячук А.А.

23.05.25

Обучающийся

Чупина В.А.

23.05.25

Дата защиты

23.06.25

Оценка

Красноярск 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	6
1.1. Представления об учебной мотивации в отечественной и зарубежной психологии	6
1.2. Особенности учебной мотивации студентов среднего профессионального образования.....	15
1.3. Мотивирующие и демотивирующие учебную мотивацию студентов среднего профессионального образования факторы	19
Выводы по Главе 1	22
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	25
2.1. Организация исследования.....	25
2.2. Анализ выраженности учебной мотивации студентов среднего профессионального образования	29
2.3. Психолого-педагогические условия повышения учебной мотивации студентов среднего профессионального образования	37
2.4. Оценка изменения учебной мотивации студентов.....	42
Выводы по Главе 2	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	50
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	53
ПРИЛОЖЕНИЯ	57

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современном обществе образование занимает ключевую роль в формировании конкурентоспособных специалистов, способных успешно адаптироваться к динамично меняющимся условиям рынка труда и требованиям современного производства. Одним из наиболее значимых факторов, определяющих специфику учебного процесса, является мотивация обучающихся. Мотивация оказывает существенное влияние на уровень активности, настойчивость, заинтересованность в учебной деятельности и стремление к достижению поставленных целей. Особенно актуальной данная проблема становится в системе среднего профессионального образования.

Обеспечение условий для развития мотивации обучающихся является одним из приоритетных направлений модернизации системы образования. В рамках Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования (ФГОС СПО) (утвержден приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 17 августа 2014 г. № 939) особое внимание уделяется формированию у студентов профессиональных ценностей, развитию инициативности и самостоятельности, что напрямую связано с уровнем мотивации к обучению.

Таким образом, повышение уровня мотивации студентов среднего профессионального образования представляет собой важную задачу современного педагогического процесса, выполнение которой способствует повышению качества подготовки специалистов и реализации требований государственных стандартов образования. Проблема учебной мотивации является актуальной как в отечественной, так и в зарубежной литературе. Повышение учебной мотивации студентов среднего профессионального образования необходимо, так как развитая мотивация способствует более успешному обучению и освоению профессиональной деятельности.

Изучению учебной мотивации посвящены многие работы. Теоретические аспекты и практические рекомендации по

формированию положительной мотивации учебной деятельности у студентов представлены в трудах Е.П. Ильина, Н.Н. Ланге, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других. В научных работах рассматривается сущность основных понятий теории формирования мотивационной сферы учения. Ряд исследователей освещают проблему мотивации учения (Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, А.М. Тенизова и др.).

Недостаточный уровень мотивации у студентов препятствует их активному участию в учебном процессе, снижает эффективность обучения и затрудняет формирование необходимых профессиональных компетенций. В связи с этим возникает необходимость поиска и внедрения психолого-педагогических условий для повышения учебной мотивации у студентов с разными уровнями успеваемости.

Целью выпускной квалификационной работы является создание психолого-педагогических условий для повышения учебной мотивации студентов

Объект исследования – учебная мотивация студентов.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия повышения учебной мотивации студентов среднего профессионального образования.

Гипотеза исследования: Внедрение комплекса психолого-педагогических условий, который включает в себя поддержку автономии, развитие компетентности, поддержание связанности с педагогами и сверстниками, а также обеспечение релевантности учебного материала, способствует повышению уровня учебной мотивации студентов среднего профессионального образования.

Для достижения поставленной цели выпускной квалификационной работы необходимо решить следующие **задачи**:

1. Рассмотреть понятие, сущность и особенности мотивации студентов среднего профессионального образования.

2. Проанализировать выраженность учебной мотивации студентов среднего профессионального образования.

3. Создать психолого-педагогические условия для повышения учебной мотивации студентов среднего профессионального образования.

4. Провести анализ изменений учебной мотивации студентов в результате реализации психолого-педагогических условий.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: положения отечественной психологии о рассмотрении мотивации в теории самодетерминации Э. Деси, Р. Райана, Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина; аутотелических переживаний М. Чиксентмихайи, Дж. Накмура, Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина, роли имплицитных представлений в мотивации учения К. Двек, самоэффективности в поддержке мотивации А. Бандуры.

Методы и методики исследования

1. Теоретические: анализ, обобщение, систематизация основных положений рассматриваемых теорий и концепций.

2. Эмпирические – опросный метод:

– опросник «Шкалы академической мотивации» (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин);

– методика «Диагностика переживаний в деятельности» (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин);

– методика «Общая самоэффективность личности» Р. Шварцера, М. Ерусалема (в адаптации В. Ромека);

– шкала диагностики имплицитных теорий способностей К. Двек (в адаптации Т.О. Гордеевой).

3. Методы обобщения данных: процентное представление данных, расчет средних значений, сравнительный анализ.

База исследования и выборка: исследование проводилось на базе одного из учреждений среднего профессионального образования города Красноярск. В исследовании приняли участие 50 обучающихся II курса, в возрасте от 16 до 18 лет.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования полученных результатов для разработки программ и психолого-педагогических условий, направленных на повышение учебной мотивации студентов среднего профессионального образования, что, в свою очередь, будет способствовать улучшению качества подготовки специалистов.

Структура выпускной квалификационной работы определяется целью и задачами исследования. Работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, библиографического списка, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Представления об учебной мотивации в отечественной и зарубежной психологии

Мотивация – важный компонент структуры учебной деятельности, который влияет на продуктивность учебного процесса и определяет успешность обучения. На протяжении длительного времени большое значение как отечественной, так и зарубежной психологии и педагогики придавалось мотивации как ведущему фактору любой деятельности.

Существует множество подходов к пониманию сущности мотивации, ее природы и структуры, к методам ее изучения, что обусловлено сложностью и многоаспектностью этой проблемы.

Проблема мотивации занимает центральное место как в отечественной, так и в зарубежной психологии являясь ключевым аспектом понимания человеческого поведения. В современном мире актуальность этого вопроса обусловлена не только потребностью интеграции психологических знаний в практическую деятельность – будь то образование, труд или социальная сфера – но и глубоким интересом к внутренним механизмам регуляции поведения. В условиях быстроменяющегося общества возникает необходимость выявления закономерностей, управляющих побуждениями человека и их реализацией в конкретных ситуациях.

В отечественной психологии понятие мотивации традиционно связывается с личностными ценностями, смысловыми ориентациями и социальными контекстами. Л.С. Выготский подчеркивал роль внутреннего смысла деятельности и его влияния на развитие личности [10]. В.Г. Леонтьев рассматривал мотивацию как динамическую систему, включающую потребности, мотивы и цели, а также их взаимодействие с внешней средой [26].

В.В. Давыдов выделял важность смыслового компонента в учебной деятельности и рассматривал мотивацию как фактор, обеспечивающий активное включение личности в учебный процесс [18].

Е.П. Ильин определяет мотивацию как особое, устойчивое свойство личности, выражающееся в направленности, которая формируется в результате подсознательного и произвольного соотнесения человеком своих потребностей и способностей с конкретным предметом деятельности. В его понимании именно мотивация служит движущей силой, пружиной и причиной как активных, так и пассивных действий человека в различных условиях. Главной характеристикой мотивации он считает ее непосредственное влияние на эффективность деятельности [25].

А.К. Маркова говорит о мотивации как о комплексе внутренних побуждений, определяющих направленность и активность личности в процессе деятельности. Она подчеркивает роль психологических факторов, таких как потребности, интересы, ценности и установки, которые формируют внутреннюю движущую силу поведения. А.К. Маркова выделяет важность осознанного и целенаправленного характера мотивации для достижения личностного развития и эффективности деятельности. В её концепции мотивация является ключевым механизмом, обеспечивающим внутреннюю согласованность целей и действий человека [33].

С.А. Грязнов рассматривает мотивацию как динамическую связь между условиями ситуации, индивидуальными особенностями личности и последующим поведением. В его концепции мотив выступает как первичный фактор, поскольку именно он определяет возникновение самой мотивации – внутреннего побуждения к действию [20].

А.В. Гирфанова обращает внимание на содержательные теории мотивации, которые объясняют, что именно побуждает человека к определенному поведению и какие мотивы лежат в основе его поступков. В то же время процессуальные теории фокусируются на выявлении механизмов внутреннего процесса мотивации, приводящих к конкретным действиям [20].

Р.А. Подгорный подчеркивает центральную роль мотивации в структуре личности, считая ее одним из ключевых движущих факторов поведения. Он определяет мотив как то, что побуждает человека к деятельности и ради чего она совершается – будь то потребности, интересы, эмоции или идеалы [39].

А.А. Бурховецкая и В.В. Панченко расширяют понимание мотивации как сложного и многоаспектного процесса управления интенсивностью усилий. Они придерживаются идеи о том, что мотивация не является результатом только личностных характеристик или ситуационных факторов (например, стиля преподавания или тренера), а представляет собой взаимодействие этих элементов. Наиболее полное понимание достигается через анализ взаимодействия личностных особенностей и условий окружающей среды [8].

Согласно определениям Е.А. Антошкиной и Н.А. Никитина, мотивация представляет собой динамический психофизиологический процесс, способный управлять поведением человека, определять его направленность, уровень активности, организованность и эффективность в выполнении задач. Этот процесс также влияет на устойчивость внимания и создает положительный настрой на достижение поставленных целей [1].

Большой вклад в изучение мотивации внесли Д. Мак-Клеланд, Дж. Аткинсон. Теории мотивации в зарубежных исследованиях в своих концептуальных основаниях развивались по тому же пути, что и теории учения. Они эволюционировали от взглядов бихевиоризма к когнитивным теориям и далее [54]. Проведенный анализ следующих теорий мотивации: бихевиористской (физиологическая основа мотивации – «стимул – реакция»), когнитивной Х. Хеккаузена (социальная потребность обучающегося: ожидание успеха и боязнь неудачи), психоаналитической теории и концепции З. Фрейда «Сверх-Я», теории мобилизации энергии Ж. Нюттена (изменение цели и как следствие – изменение мотивации обучающихся), позволил сделать вывод о том, что побуждение детерминирует поведение человека [25].

Обратим внимание на то, что многие ученые использовали понятие мотивация для описания процессов, активизирующих поведение человека и дающих направление или цель для конкретного поведения [30].

В.Г. Асеев под мотивацией понимает все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки или диспозиции, идеалы и т.д.

И отечественные и зарубежные авторы едины во мнении относительно того, что учебная мотивация является одной из наиболее изучаемых и исследуемых областей современной психологической науки.

И.А. Зимняя определяет учебную мотивацию как «частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность» [23, с. 121].

Учебная мотивация имеет несколько специфических факторов. По мнению И.А. Зимней, одним из таких факторов является то, что учебная мотивация во многом зависит от системы образования, образовательного учреждения. Вторым фактором, который оказывает влияние на учебную мотивацию, является способ организации образовательного процесса. В качестве третьего фактора – индивидуальные особенности учащегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка и т.д.). И, наконец, последним фактором, от которого зависит учебная мотивация, являются особенности личности самого педагога, система его взаимоотношений с обучающимися, и специфика преподаваемого учебного предмета [23].

Как и любой другой вид мотивации, учебная мотивация характеризуется, в первую очередь, направленностью, устойчивостью, динамикой. В учебной мотивации выделяют познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения, а также социальные мотивы, обусловленные различными социальными отношениями с другими людьми. Характеристиками учебной мотивации

являются, устойчивость, а также связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности [44].

Д.Б. Эльконин рассматривал учебную деятельность как особую деятельность, направленную на осуществление целей обучения, принимаемых учеником в качестве личных целей.

Т.О. Гордеева предложила потребностную модель учебной мотивации. Согласно этой модели, мотивация учебной деятельности состоит из мотивов, релевантных содержанию учебной деятельности (внутренние мотивы) или внешних по отношению к ней, направленных на удовлетворение других, не связанных с ней напрямую потребностей. В основе внутренних учебных мотивов лежит стремление к удовлетворению присущих всем людям и отличающихся не насыщаемостью потребностей в познании, достижении и саморазвитии [15].

Е.Н. Осин вместе с Т.О. Гордеевой проводили исследования учебной мотивации школьников и студентов вузов. В результате было установлено, что интроецированная и экстернальная мотивация, в отличие от идентифицированной и внутренней мотивации, связана с меньшими академическими достижениями, менее продуктивными реакциями на трудности, тенденцией преждевременно бросать школу, а также со сравнительно низким психологическим благополучием [18].

В рамках исследования В.А. Бардыниной выявлена тесная взаимосвязь между уровнем мотивации учебной деятельности и степенью субъектности личности [4].

Дж. Келлер предложил концептуальную модель стимулирования мотивации к обучению, известную как «ARCS», которая включает четыре ключевых элемента: внимание (Attention), актуальность (Relevance), уверенность (Confidence) и удовлетворение (Satisfaction). Согласно Келлеру, эффективное обучение должно быть спроектировано так, чтобы оно захватывало интерес студента, ясно демонстрировало важность и значимость изучаемого материала, а также способствовало развитию у учащегося

уверенности в своих силах и ощущению внутреннего удовлетворения. Эта модель подчеркивает необходимость гармоничного сочетания психологических аспектов и педагогических методов для формирования мотивированного и активного учебного поведения [53].

Первоначальное противопоставление двух типов мотивации – внутренней, основанной на интересе к самой учебной деятельности, и внешней, связанной с желанием получить награды или поощрения, при которых сама деятельность служит лишь средством достижения внешних целей – было переосмыслено в рамках теории самодетерминации.

Э. Деси и Р. Райан в рамках предложенной ими теории самодетерминации выделили различные типы мотивации, имеющие разные последствия для эффективности выполняемой деятельности и психологического благополучия индивида. В их исследованиях было показано, что внешняя мотивация не является однородным образованием, строящимся на основе лишь внешних поощрений и наказаний, но может быть понята в контексте континуума интернализации внешних требований, описывающего различные степени удовлетворения (и фрустрации) потребности в автономии. В результате были выделены типы регуляции деятельности, имеющие разный психологический смысл и, соответственно, приводящие к разным последствиям для успешности деятельности. На материале различных видов деятельности, прежде всего, учебной, было показано, что внутренняя и внешняя мотивация не являются противостоящими полюсами, но задают континуум форм мотивационной регуляции. Внешняя мотивация – поведением мотивировано внешними наградами или наказаниями; человек действует ради получения поощрения или избегания наказания, без внутреннего интереса к деятельности. Внешнюю мотивацию можно разделить на четыре подтипа, расположенные на континууме от контролируемого до автономного: внешне регулируемая (мотивация исходит от внешней среды, например, мнения друзей), интроецированная (мотивация связана с внутренними эмоциями,

регулирующими самооценку и чувство стыда), идентифицированная (мотивация связана с личным выбором, направленным на достижение целей) и интегрированная (поведение интернализировано настолько, что оно становится частью самоидентификации личности).

Внутренняя мотивация – поведение становится более автономным, так как человек воспринимает его как важную часть своих ценностей и целей; действия совершаются ради внутреннего удовлетворения или личной значимости. Автономная регуляция включает внутреннюю мотивацию, когда человек занимается деятельностью из-за интереса, удовольствия или личной ценности, а не из-за внешних требований.

Э. Деси и Р. Райан также показали, что существуют переходы между этими формами регуляции, имеющие место благодаря процессу интернализации, обуславливающему переход от регуляции с помощью внешних факторов к саморегуляции. В настоящее время теория самодетерминации (СДТ) является лидирующей теорией мотивации, которая широко используется в области организационной, спортивной и педагогической психологии [38].

Анализ всех представленных подходов к пониманию учебной мотивации позволяет рассматривать указанную категорию в качестве совокупности внутренних и внешних факторов, которые побуждают человека к познавательной деятельности, направляют и поддерживают его активность в процессе приобретения знаний, умений и навыков.

К. Обуховский определяет мотив как вербализацию цели и программы, которая дает возможность данному лицу начать определенную деятельность, что приводит к исключению из сферы мотивов побудительного фактора.

Наряду с этим, существует расширительное толкование термина «мотив». С.Г. Москвичев считает, что мотив – не только наиболее реальный, но наиболее обобщенный компонент, который обуславливает целенаправленное поведение человека [6].

Аналогичный подход мы встречаем и у П.М. Якобсона, для которого мотив – это побуждение, которое приводит к его свершению, поскольку мотив является реальным компонентом процесса, приводящего к осуществлению человеком целенаправленного действия.

Детально проработанное определение мотива дает А.Н. Леонтьев, неоднократно возвращавшийся к этой проблеме: то, что, отражаясь в сознании, побуждает деятельность, направляет ее на удовлетворение определенной потребности, называется мотивом этой деятельности. Еще четче это определение звучит в его более поздней работе: мотив – это объект, который отвечает той или иной потребности и который в той или иной форме, отражаясь субъектом, ведет его к деятельности. В этом определении подчеркнута побудительная функция мотива. Она обеспечивается тем, что в мотиве обозначена потребность. Другими словами, мотив – это нечто объективное, в чем потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется деятельность, как на побуждение ее.

А.Н. Леонтьев указывает, что мотивы не только побуждают и направляют деятельность. Некоторые из них также придают ей тот или иной «личностный» смысл [31].

Среди познавательных мотивов, выделяют широкие познавательные мотивы, определяющиеся ориентацией человека на усвоение новых знаний, и учебно-познавательные мотивы, которые характеризуются ориентацией на усвоение способов добывания знаний, а также мотивы самообразования, это направленность на самостоятельное совершенствование способов получения знаний.

К социальным мотивам относят: широкие социальные мотивы, которые характеризуются стремлением быть полезным обществу, узкие социальные (позиционные) мотивы, проявляются в желание занять определенную позицию в социуме, заслужить авторитет, а также мотивы социального сотрудничества, здесь речь идет о стремление к осознанию, анализу способов

и форм своего сотрудничества с окружающими, к постоянному совершенствованию этих форм.

Ряд исследователей признают необходимость присутствия обеих составляющих (познавательных и социальных мотивов) для эффективности учебной деятельности [48].

Л.М. Фридман указывал на то, что если мотивы, побуждающие данную деятельность, не связаны с ней, то их называют внешними по отношению к этой деятельности; если же мотивы непосредственно связаны с самой деятельностью, то их называют внутренними [45].

Таким образом, учебная мотивация характеризуется сложной структурой, но важнейшими формами, являются внутренняя (на процесс и результат) и внешняя (награда, избегание).

Мотивация учебной деятельности неоднородна и зависит от различных факторов: индивидуальных особенностей студентов, уровня развития студенческого коллектива, характера ближайшей референтной группы, и т.д.

Говоря о структуре мотивации, очень важно учитывать ее эмоциональную составляющую, которая состоит из эмоционального отношения ребенка к учебе и от того, какие переживания вызывает у учащегося процесс учебной деятельности.

В процессе учения мы можем наблюдать постоянные изменения в мотивационной сфере студентов обучающихся. Одни мотивы оказывают влияние на другие, изменяются цели и способы их достижения, у ребенка происходит смена целей, расширяется сфера их действия.

Как было отмечено ранее, в качестве одного из факторов, влияющих на учебную мотивацию, выступает сам преподаватель, его личностные особенности и система взаимоотношений с обучающимися. В свою очередь не все педагоги уделяют должное внимание мотивации обучающихся. Зачастую преподаватели придерживаются мнения о том, что ребенок, находясь в школе, должен обладать устойчивой учебной мотивацией и выполнять все, что от него требуют. Кроме того, встречаются преподаватели,

которые стремятся сформировать у детей не положительную учебную мотивацию, а предпочитают формировать отрицательную мотивацию учения. При сформированной отрицательной мотивации деятельность обучающихся основывается на желании избежать неприятностей и наказания, как со стороны учителя, так и со стороны родителей, избежать получения плохой отметки [26].

Таким образом, учебная мотивация – это частный вид мотивации, включенный в деятельность учения, учебную деятельность. Выделяют внутреннюю и внешнюю мотивацию обучающихся.

В процессе обучения наблюдаются постоянные изменения в мотивационной сфере. В качестве факторов, влияющих на учебную мотивацию обучающихся, можно выделить: систему образования, способ организации образовательного процесса, индивидуальные особенности обучающихся, особенности личности самого педагога.

1.2. Особенности учебной мотивации студентов среднего профессионального образования

Учебная мотивация формируется в процессе обучения через предметное содержание деятельности и через отношения, складывающиеся между участниками учебного процесса.

Существуют общие характерные черты учебной мотивации студентов среднего профессионального образования (далее – СПО):

1. Доминирование различных мотивов. У студентов СПО могут быть мотивы достижения успеха, престижа, материального благосостояния, получения информации.

2. Ориентированность на получение соответствующего опыта. Студенты СПО думают о своём будущем и ориентированы на получение опыта, необходимого для достижения будущих целей.

3. Важность связи теоретического обучения с будущей профессиональной деятельностью. Преподаватель должен не только

заинтересовать предметом, но и показать возможности практического использования знаний.

4. Влияние информационных образовательных технологий. Они позволяют создать индивидуальные образовательные маршруты, стимулируют к обучению и самосовершенствованию [22].

Л.А. Ведрова в своих исследованиях мотивов учебной деятельности студентов СПО отмечала, что у студентов первого курса преобладают внешние мотивы: стать высококвалифицированным специалистом, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности, получить диплом. У студентов последнего курса образовательных учреждений СПО, наоборот, больше преобладают внутренние мотивы: получить интеллектуальное удовлетворение, приобрести глубокие и прочные знания [9].

А.К. Маркова выделяла два класса мотивов: познавательные и социальные. К первому классу она относила три группы: широкие познавательные, учебно-познавательные и мотивы самообразования, ко второму – также три: широкие социальные, позиционные и мотивы социального сотрудничества [33].

Р.Р. Хасанова и О.М. Штерц отмечали, что мотивация достижения успеха, то есть потребность похвалы, признания, более актуальна в подростковом возрасте, а в поздней юности (студенческий возраст) практические не представлены. В юношеском возрасте формируется умение самоанализа, самонаблюдения и рефлексии, способность анализировать собственные результаты и оценивать себя [46].

По мнению А.А. Реана и В.А. Якунина, чем выше интегральный статус студентов (складывается из академического и внеучебного рейтингов студента), тем выше мотивация учебно-профессиональной деятельности. В мотивационном профиле высокостатусных и низкостатусных студентов преобладает направленность на самореализацию, у среднестатусных – коммуникативные мотивы. Наиболее низкий уровень мотивации у

низкостатусных учащихся, что объясняется их неуспешностью в системе межличностных отношений своей группы [40].

С.Е. Чиркина выделяет разные виды учебной мотивации студентов, среди них:

1. Профессиональные мотивы (желание стать высококвалифицированным специалистом, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности).

2. Мотивы избегания (нежелание отставать от сокурсников, избежать осуждения и наказания за плохую учёбу).

3. Мотивы престижа (добиться одобрения родителей и окружающих, постоянно получать стипендию).

4. Коммуникативные мотивы (иметь широкий круг знакомых, хорошие связи, которые могут пригодиться в дальнейшем).

Мотивы могут преобладать, отсутствовать или меняться в зависимости от того, на каком курсе обучается студент. Так, по исследованиям С.Е. Чиркиной, на 1 и 2 курсах у студентов преобладают профессиональные внутренние мотивы, к 3 курсу, доминирующим становится внешний мотив – «хочу получить диплом» [50].

А.В. Григорьев указывает на то, что учебная мотивация студентов может быть связана с разными особенностями обучения и включать различные мотивы [19].

П.М. Якобсон предложил классифицировать мотивацию к обучению на отрицательную, основанную на чувстве долга и вызванную стремлением к познанию нового. Отрицательная мотивация связана с давлением, которое оказывается на студента родителями и обществом. Мотивация, основанная на чувстве долга, формируется в результате воздействия социума, предписывающего получить профессиональное образование и стать полезным членом общества. Учебная мотивация, вызванная стремлением к познанию нового, отражает устойчивый познавательный интерес, учиться побуждает потребность в знаниях и умениях, любознательность [52].

О.А. Чаденкова выделила составляющие в структуре мотивации как движущей силы при обучении: мотив заслуги, мотив переживаний, мотив общения, волевой мотив, познавательный мотив [49].

А.Г. Бугрименко провёл сравнительный анализ внешней и внутренней учебной мотивации студентов вуза. Внутренне мотивированные студенты СПО более «погружены», «включены» в учебный процесс. Для них характерна мотивация самоопределяемой учебной деятельности: они более активны, сознательны, произвольны в планировании учебной деятельности [4].

С.С. Котов указывал на то, что ведущими учебными мотивами у студентов СПО являются профессиональный и престижный, менее значим прагматический (получить диплом о высшем образовании) и познавательный (получить знания по предполагаемой профессии). Однако на разных курсах роль доминирующих мотивов меняется. На первом курсе ведущий мотив – профессиональный. На втором курсе – престижа. На третьем и четвёртом курсах ведущими становятся оба этих мотива. На четвёртом курсе добавляется ещё и прагматический мотив [29].

Мотивация студентов СПО – это внутренний двигатель, который побуждает студентов к учебной деятельности, влияет на их успеваемость, продуктивность и удовлетворённость обучением.

В контексте СПО мотивация приобретает особую значимость, поскольку студенты готовятся к работе по выбранной специальности, и их успешность зависит не только от академических знаний, но и от навыков практического применения этих знаний.

Таким образом, повышение учебной мотивации у студентов СПО – перспектива благоприятного личностного развития и эффективной профессиональной подготовки. Для создания психолого-педагогических условий и средств обучения следует понимать каковы особенности повышения учебной мотивации студентов техникума.

1.3. Мотивирующие и демотивирующие учебную мотивацию студентов среднего профессионального образования факторы

Учебная мотивация студентов является актуальной проблемой, так как именно от этого зависит степень их учебной успешности. Вместе с тем большое влияние на мотивацию оказывает процесс адаптации бывших школьников в учреждениях среднего профессионального образования. Отличительной особенностью данного уровня образования является увеличение доли самостоятельной работы в структуре учебной деятельности. Таким образом, особенно значимым является усовершенствование подходов к организации самостоятельной работы обучающихся, в частности использование ресурсов электронной информационно-образовательной среды образовательной организации.

Успешность учебной деятельности обучающихся зависит от уровня мотивации к обучению, а мотивация к освоению отдельных учебных дисциплин – от используемых методов и средств обучения.

Развитие мотивации представляет собой простое увеличение положительного или ухудшение отношения к учению, а также последующее усложнение структуры мотивационной сферы, задействованных мотивов, возникновение новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений [29].

В исследованиях А.А. Реана, положительная мотивация студентов к учению способствует обеспечению успешного овладения знаниями и умениями, может выступать в роли компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей. Отсутствие учебной мотивации у студента или ее низкая выраженность даже при высоком уровне развития способностей не может привести к значительным успехам в учебе. Однако мотивы лишь создают возможность успешности учебной деятельности, так как то, в какой мере они будут реализованы, зависит от процессов целеполагания – постановки конечных и промежуточных целей учебной деятельности [40].

Универсальным инструментом анализа, планирования и контроля успехов человека на каждом этапе его жизненного пути выступает жизненный план как высший уровень направленности личности, последовательная совокупность включенных в жизненную перспективу целей, обуславливающих длительно сохраняющийся во времени мотивации поведения.

Факторы, мотивирующие учебную мотивацию студентов СПО, представлены в достаточно большом разнообразии.

Во-первых, во внимание стоит принимать личные цели, связанные с будущей профессией. Для многих студентов мотивация напрямую связана с пониманием пользы изучаемых дисциплин, а отсутствие такой связи может снижать учебную активность.

Во-вторых, важным аспектом остается и персонализированный подход к обучению. Студенты в СПО приходят с различным уровнем подготовки и разными потребностями, и важно учитывать это в процессе обучения. Например, предоставление возможности выбирать направления для более глубокого изучения в рамках учебной программы может способствовать повышению интереса к обучению.

В-третьих, в современной образовательной среде особое внимание стоит уделять и развитию soft skills, которые помогают студентам лучше адаптироваться к профессиональной деятельности. Введение курсов по развитию коммуникативных, лидерских и управленческих навыков позволяет студентам видеть связь между образовательным процессом и их будущей профессиональной жизнью [32].

Также можно обозначить и такие мотивирующие факторы учебной мотивации студентов СПО, как ощущение самостоятельности процесса поиска знаний, свободы выбора и успешности (компетентности), направленность на достижение успеха, вера в возможность положительного результата своей деятельности, потребность и возможность в самовыражении, принятие и одобрение значимыми людьми [33].

Исследования Т.О. Гордеевой, О.А. Сычёва и Е.Н. Осина, посвящённые внутренней и внешней учебной мотивации студентов вузов, позволяет обозначить ряд мотивирующих факторов.

Во-первых, удовлетворение базовых психологических потребностей. Согласно теории самодетерминации, внутренняя мотивация человека к какой-либо деятельности и его благополучие связаны с удовлетворением трёх базовых потребностей: в автономии, компетентности и связанности с другими людьми.

Во-вторых, ощущение обдуманного выбора. Для усиления автономии важны ощущение выбора, отсутствие принуждения и контроля, а также минимизация использования контролирующего языка и наград, например, в форме рейтингов.

В-третьих, структурирование учебного процесса. По мнению Т.О. Гордеевой, О.А. Сычёва, структурирование помогает удовлетворить потребность в компетентности [18].

В работе Н.В. Цыганенко обозначены факторы, демотивирующие студентов СПО в учебной деятельности, условно можно разделить на несколько групп:

1) индивидуально-личностные, связанные с психологическими познавательными способностями и особенностями личности студента, типом характера и темперамента, направленностью интересов, состоянием здоровья: низкий уровень подготовленности, ограниченные способности к учебе; такие особенности характера, как неорганизованность и лень; проблемы со здоровьем, хроническая усталость;

2) социальные: будущие проблемы с трудоустройством; низкая заработная плата в будущем, проблемы социальной адаптации в обществе;

3) организационные: плохая организация занятий, низкое качество преподавания;

4) межличностные: проблемы в семье, в личной жизни; конфликтные отношения с преподавателями; плохие отношения с одногруппниками; возможность более интересного проведения времени с друзьями;

5) материальные: условия проживания в общежитии; материальные проблемы семьи; стремление к финансовой независимости, желание скорее начать работать (или студент уже работает);

6) хобби, увлеченность Интернетом [49].

Помимо этого, можно обозначить и такие демотивирующие факторы учебной мотивации студентов СПО, как отсутствие чётко сформулированных личных целей, связанных с будущей профессией (студенты воспринимают обучение как обязанность, а не как способ достижения профессиональных целей), однообразие учебного процесса, преобладание традиционных методов обучения, таких как лекции и стандартные контрольные работы, негативное отношение к учебному заведению, которое может быть связано с нарушениями в межличностных отношениях с одногруппниками и т.д.

Таким образом, мотивация – один из важнейших факторов, определяющих успешность обучения студентов, в том числе в системе среднего профессионального образования. В отношении большинства студентов СПО демотивирующие факторы – это составляющие, при стечении обстоятельств могут стать причинами отчисления. Также они указывают на слабые звенья в организации учебно-воспитательной работы в образовательном учреждении СПО и, соответственно, направления ее совершенствования.

Выводы по Главе 1

Мотивация рассматривается как совокупность различных процессов и явлений, определяющих актуальную направленность на достижение результата, характеризующихся интенсивностью и качеством.

Учебная мотивация занимает центральное место в обеспечении эффективности образовательного процесса и достижении успехов обучающихся. Она представляет собой сложную и многогранную психологическую категорию, которая включает в себя внутренние побуждения, личностные стремления, внешние стимулы и рациональные доводы, мотивирующие человека к учебной деятельности. В отечественной психологии учебная мотивация рассматривается как важное новообразование психического развития, возникающее в процессе активной учебной деятельности и способствующее формированию устойчивых интересов и ценностных ориентаций. В зарубежных исследованиях подчеркивается её роль как системы внешних и внутренних факторов, объединенных в единую мотивационную структуру, которая определяет направленность и интенсивность учебных усилий.

Учебная мотивация – это динамическая система факторов и процессов, которая зависит от взаимодействия личностных характеристик обучающихся, условий образовательной среды и педагогической практики.

Внутренняя мотивация определяется как стремление выполнять деятельность ради самой деятельности, когда человек получает удовольствие и удовлетворение от процесса.

Внешняя мотивация включает действия, обусловленные внешними факторами, такими как награды или социальные ожидания, и делится на четыре уровня: экстернальная регуляция (основана на внешних наградах или избегании наказаний), интроецированная регуляция (определяется внутренними требованиями или давлением), идентифицированная регуляция (осознание ценности активности, даже без удовольствия) и интегрированная регуляция (согласование действий с личными ценностями и идентичностью). Эти уровни демонстрируют, как внешняя мотивация может варьироваться от зависимости от внешних факторов до согласования с внутренними убеждениями, влияя на автономию и удовлетворенность.

В практике среднего профессионального образования наблюдается динамика мотивов: на начальных этапах преобладают внешние стимулы – получение диплома или материальные блага; со временем формируются внутренние мотивы – интерес к профессиональному развитию, самообразованию и личностному росту. Связь теоретического обучения с будущей профессиональной деятельностью является важным фактором повышения внутренней мотивации студентов.

На мотивацию учения могут влиять различные факторы, которые либо усиливают, либо снижают мотивацию к учебной деятельности. В качестве мотивирующих факторов выделяют личные цели (например, желание стать специалистом), практическую значимость знаний для будущей карьеры или жизни; развитие профессиональных навыков через современные методы обучения (использование информационных технологий, проектная деятельность), предоставление выбора и участие в планировании (поддержка автономии), с помощью обратной связи, постепенного усложнения задач и позитивных убеждений укрепляется уверенность и желание учиться (развитие компетентности), обеспечение связности и поддержки.

Демотивирующими факторами выступают неясная структура образовательного процесса, межличностные конфликты внутри коллектива или с преподавателями, материальные трудности (недостаток материальных ресурсов или стипендий), а также отсутствием ясных целей у студентов. Негативный опыт или низкая оценка собственных возможностей могут снижать уровень внутренней мотивации.

Для повышения уровня учебной мотивации необходимо учитывать совокупность этих факторов. Важным является создание психолого-педагогических условий для развития внутренней мотивации, реализация оценка которых представлена во второй главе.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Организация исследования

На основе поставленной цели, задач и сформулированной гипотезы было выполнено эмпирическое исследование особенностей учебной мотивации у студентов среднего профессионального образования.

Основные этапы исследования:

1. На подготовительном этапе исследования осуществлён подбор психодиагностического инструментария для изучения учебной мотивации студентов СПО, определена группа респондентов.
2. На основном этапе работы было проведено изучение учебной мотивации студентов СПО, на основании полученных данных были созданы психолого-педагогические условия повышения учебной мотивации студентов СПО.
3. Внедрены в образовательный процесс психолого-педагогические условия для повышения учебной мотивации студентов СПО.
4. Проведено повторное исследование учебной мотивации у студентов СПО с целью проверки изменений учебной мотивации в результате реализации психолого-педагогических условий.

Для проведения исследования нами были использованы следующие методики:

Опросник «Шкалы академической мотивации» (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин)

Данная методика была использована для оценки уровня и структуры академической мотивации студентов. Она позволила выявить разные виды мотивации учебной деятельности: внутреннюю и внешнюю мотивацию.

1. Шкала мотивации познания направлена на диагностику стремления узнать новое, понять изучаемый предмет, связанной с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания.

2. Шкала мотивации достижения измеряет стремление добиваться максимально высоких результатов в учебе, испытывать удовольствие в процессе решения трудных задач.

3. Шкала саморазвития является оригинальной и измеряет выраженность стремления к развитию своих способностей, своего потенциала в рамках учебной деятельности, достижению ощущения мастерства и компетентности.

4. Шкала мотивации самоуважения измеряет желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе, она соответствует потребности в уважении и самоуважении.

5. Шкала интроецированной мотивации измеряет побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми.

6. Шкала экстернальной мотивации оценивает ситуацию вынужденности учебной деятельности, обусловленную необходимостью для учащегося следовать требованиям, диктуемым социумом: он учится, чтобы избежать возможных проблем, при этом потребность в автономии максимально фрустрируется.

7. Шкала амотивации измеряет отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности.

Значения по шкалам определялись простым суммированием отдельных оценок и лежат в диапазоне от 8 до 20. Далее мы разделили данные каждой шкалы на три уровня: высокий, средний, низкий. Это позволило нам выявить процент распределения студентов по уровню выраженности видов мотивации.

**Методика «Диагностика переживаний в деятельности»
(Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин).**

Оценка переживаний в учебной деятельности осуществлялась с помощью методики диагностики переживаний в деятельности, основанной на модели оптимального переживания М. Чиксентмихайи, которая позволяет выделить соответствие деятельности определенным критериям: результативности (переживание усилия), приятности (удовольствия), включения в более широкие контексты (смысла). Отсутствие этих трех компонентов проявляется в переживании пустоты.

Шкала «усилие» отражает уровень внутреннего напряжения, активности и энергетического вклада в деятельность, показывая степень мотивации и настойчивости. Шкала «удовольствие», которая показывает эмоциональное удовлетворение и радость от деятельности. Шкала «смысл» оценивает наличие у человека внутреннего значения, ценностных ориентиров и личностной значимости выполняемой деятельности. Шкала «пустота» измеряет ощущение внутренней опустошенности, безразличия или отсутствия насыщенности от процесса, указывая на эмоциональную отстраненность или апатию. Методика состоит из 12 пунктов, измеряющих 3 компонента «оптимального переживания»: удовольствие, смысл, усилие, а также переживание пустоты. Пункты оцениваются по 6-балльной шкале.

Обработка данных происходила путем подсчета средних значений по каждой шкале.

**Методика изучения общей самооффективности личности
Р. Шварцера, М. Ерусалема (в адаптации В. Ромека).**

Методика представляет собой опросник, ненаправленный на измерение субъективного ощущения личностной эффективности в рамках авторской концепции. Методика создана Ральфом Шварцером и Маттиасом Ерусалемом. На русском языке переведена и стандартизирована В.Г. Ромеком. Опросник общей самооффективности состоит из 10 пунктов, каждый из которых имеет 4 степени согласия с ним респондента. Все вопросы

прямые, по шкале формируется единственный балл, отражающий общий показатель субъективной оценки личностной эффективности. Суммарные значения по шкале получаются простым суммированием отдельных оценок и лежат в диапазоне от 10 до 40.

Шкала диагностики имплицитных теорий способностей К. Двек (в адаптации Т.О. Гордеевой).

Данная шкала позволила выявить внутренние убеждения студентов относительно природы способностей: считаются ли способности фиксированными или развиваемыми со временем (имплицитные теории). Эти убеждения влияют на отношение к учебе, реакции на успехи и неудачи, а также на мотивацию к развитию. В исследовании она использовалась для анализа того, как эти убеждения связаны с учебной мотивацией. Использование опросника позволило диагностировать переменные имплицитных теорий интеллекта и личности, находящиеся в разной степени близости с факторами осознанной целевой регуляции учебной деятельности студентов, прояснять связи в динамических смысловых системах саморегуляции, а также включать имплицитную самооценку обучения в контекст анализа личностных предикторов академических достижений. Опросник состоит из 12 пунктов, ответы на которые формируются по 4-балльной шкале Лайкерта.

После сбора данных каждый ответ был переведен в числовые значения: для опросников, использующих шкалы Лайкерта, ответы оценивались по определенной шкале (например, от 1 до 4, где 1 – «полностью не согласен», а 4 – «полностью согласен»).

Для других методик, например, «Шкалы академической мотивации», значения по шкалам получались путем суммирования отдельных оценок. Каждая шкала имела диапазон значений, который затем использовался для анализа.

Распределение по уровням: для каждой шкалы был установлен порог для выделения трех уровней: высокий, средний и низкий. Например, в

зависимости от полученных суммарных значений, студенты могли быть отнесены к разным уровням мотивации.

Процентное соотношение студентов по каждому виду мотивации рассчитывалось на основе общего числа респондентов.

Расчет средних значений: для методик, оценивающих переживания и самооффективность средние значения по каждой шкале рассчитывались путем деления суммы всех полученных баллов на количество респондентов, что позволяло определить общий уровень переживаний и самооффективности.

Анализ и обобщение данных: проводился анализ полученных данных с целью выявления закономерностей и взаимосвязей между различными аспектами мотивации. Результаты обобщались для определения ключевых факторов, влияющих на учебную мотивацию студентов. Это позволяло сделать выводы о значимости каждого из исследуемых параметров и их взаимодействии в контексте учебной деятельности.

На основании проведенного анализа формулировались выводы о состоянии учебной мотивации студентов, а также рекомендации для дальнейшей работы по ее повышению.

Таким образом, обработка данных включала в себя количественный анализ, обобщение результатов и интерпретацию для выявления ключевых закономерностей в учебной мотивации студентов.

2.2. Анализ выраженности учебной мотивации студентов среднего профессионального образования

Для определения особенностей учебной мотивации студентов среднего профессионального образования применялась методика «Шкала академической мотивации», разработанная Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым, Е.Н. Осиным. Основная задача заключалась в определении ведущей

мотивации, связанной с учебной деятельностью, в также структуры мотивации.

Шкалы внутренней мотивации включают шкалу познавательной мотивации, связанной со стремлением узнавать новое, понимать изучаемый предмет, переживанием интереса, радости и удовольствия. Шкала мотивации достижения измеряет интерес к решению трудных задач, стремление прикладывать интеллектуальные усилия и учиться как можно лучше. Шкала мотивации саморазвития фиксирует стремление к развитию своих способностей в рамках учебной деятельности, достижению ощущения мастерства и компетентности.

Шкалы внешних мотивов включают мотивацию самоуважения, оценивающей желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе; шкалу интроецированной мотивации – побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда, вины и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми, – и шкала экстернальной мотивации. Она предназначена для оценки степени, в которой поведение индивида обусловлено внешними регуляторами, такими как социальные награды, одобрение со стороны окружающих, избегание негативных последствий или выполнение требований внешней среды. В рамках теории самодетерминации эта шкала отражает уровень внешней регуляции мотивации, характеризующийся доминированием внешних факторов.

Шкала амотивации измеряет отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности.

Результаты распределения студентов по уровню выраженности видов мотивации представлены на рисунке 1.

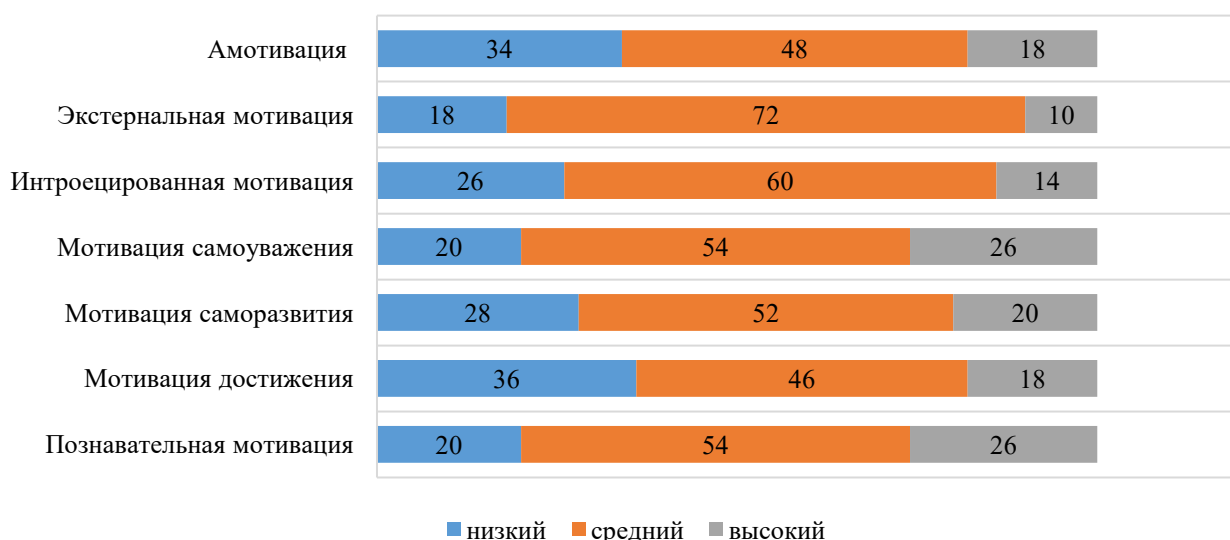


Рисунок 1. Распределение видов внешней и внутренней мотивации у студентов по методике «Опросник «Шкалы академической мотивации» (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин), в %

Рассмотрим выраженность внешней мотивации. Экстернальная мотивация отмечается у большинства участников (72%) на среднем уровне и у 10% – на высоком. Внешние стимулы (награды, одобрение окружающих) играют важную роль в учебной деятельности. Только для 18% обучающихся внешние стимулы не важны.

У 60% обучающихся представлена на среднем уровне интроецированная мотивация – внутренним давлением, связанным с необходимостью соответствовать социальным ожиданиям или избеганием чувства вины и стыда. Обучающиеся могут осуществлять деятельность из-за внутреннего ощущения обязательства или необходимости оправдать чьи-то ожидания, но при этом не осознают или не интегрируют эти мотивы как свои собственные ценности. Высокий уровень (14%) интроецированной мотивации может свидетельствовать о том, что для обучающихся важно социальное одобрение и избегание негативных последствий.

Мотивация самоуважения у чуть более половины (54%) опрошенных студентов выражена на среднем уровне, т.е. регуляция происходит через

внешние факторы, такие как одобрение или избегание критики, что поддерживает внутреннюю автономию и внешнее признание. У каждого четвертого студента (26%) мотивация самоуважения на высоком уровне. Учебная деятельность данных студентов мотивировано стремлением к признанию и избеганием негативных оценок со стороны окружающих.

Амотивация представлена практически у половины студентов (48%) на среднем уровне и у 18% на высоком уровне, т.е. 66% отмечают наличие чувства безразличия, недостаток внутренней заинтересованности в учебной деятельности.

Рассмотрим типы внутренней мотивации. Познавательная мотивация представлена на высоком уровне у 26% и на среднем у 54% студентов. Большинство студентов испытывают внутреннюю заинтересованность в учебной деятельности.

Мотивация достижения отмечается на среднем уровне у 46% и на высоком уровне у 18% студентов. Большинство опрошенных студентов испытывают интерес к решению трудных задач, стремятся прикладывать интеллектуальные усилия и учиться как можно лучше. Однако у 36% опрошенных студентов отмечается низкий уровень мотивации достижения. Это говорит о том, что треть опрошенных студентов испытывают недостаточный стимул к достижению целей или чувствуют отсутствие уверенности в своих способностях. Такая ситуация связана с внешней или контролируемой мотивацией, которая менее устойчива и может снижать инициативность и эффективность деятельности.

Мотивация саморазвития выражена на среднем уровне у 46% опрошенных студентов и у 20% на высоком. Обучающиеся стремятся к развитию своих способностей в рамках учебной деятельности, достижению ощущения мастерства и компетентности. Однако 28% обучающихся имеет низкий уровень мотивации достижения, что указывает на недостаточную внутреннюю заинтересованность в процессе развития.

Рассмотрим результаты, полученные по методике «Диагностика переживаний в деятельности» Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина. Данная методика разработана на основе теории аутоэлических переживаний (потока) М. Чиксентмихайи [31]. Оптимальные переживания человека связаны с состоянием погружения в деятельность, характеризующегося балансом между вызовами и личными возможностями, а также внутренней мотивацией и ощущением смысла. В этом контексте важными для оценки выраженности внутренней мотивации являются такие переживания, как удовольствие, смысл деятельности, усилие. Переживание пустоты характеризует меньшую представленность внутренней мотивации.

Согласно трехмерной модели Д.А. Леонтьева, переживания в деятельности включают когнитивный компонент (осмысление смысла и удовольствия от деятельности), эмоциональный компонент (насыщенность чувствами, удовлетворение или пустота) и мотивационный компонент [25].

Среднегрупповые результаты, полученные по методике, представлены в рисунке 2.

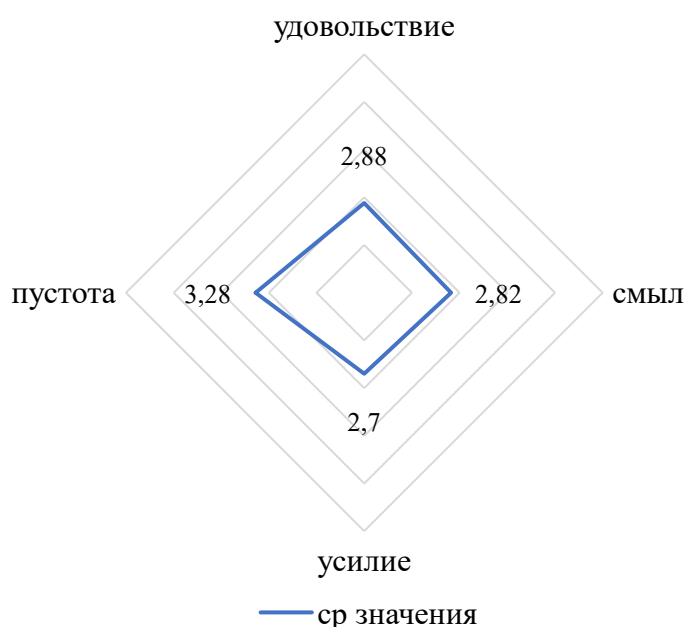


Рисунок 2. Среднегрупповые значения переживаний в деятельности по методике «Диагностика переживаний в деятельности» (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин)

Как видно из рисунка 2, у студентов наблюдается умеренное восприятие смысла и удовольствия (средний уровень по шкале Лайкерта), однако при этом отмечается высокий уровень пустоты – ощущение отчужденности, отсутствия полноты и насыщенности переживаний. Это свидетельствует о том, что учебная деятельность не вызывает у них внутренней радости, гармонии или целостности.

Концепция аутоэлических переживаний акцентирует внимание на состоянии радости и полноты переживаний, которые возникают при внутренне мотивированной деятельности, насыщенной смыслом и эмоциональной насыщенностью. В данном случае высокая пустота у студентов свидетельствуют, что студенты не испытывают внутреннего удовлетворения, радости или чувства целостности от учебного процесса.

Одним из важных факторов, определяющих внутреннюю мотивацию, является самоэффективность, предложенная и разработанная А. Бандурой. Самоэффективность как вера человека в свои способности влияет на его выбор деятельности, усилия, настойчивость и реакции на трудности. Высокая самоэффективность способствует более активному и устойчивому достижению результатов, а низкая – снижает мотивацию и уходу от трудностей [6]. Для изучения данного свойства была применена «Методика общей самоэффективности», разработанная Р. Шварцером и М. Ерусалем и адаптированная В. Ромеком. Методика основана на оценке своей уверенности в выполнении различных задач и ситуаций. Результаты распределения студентов по уровню самоэффективности представлены на рисунке 3.

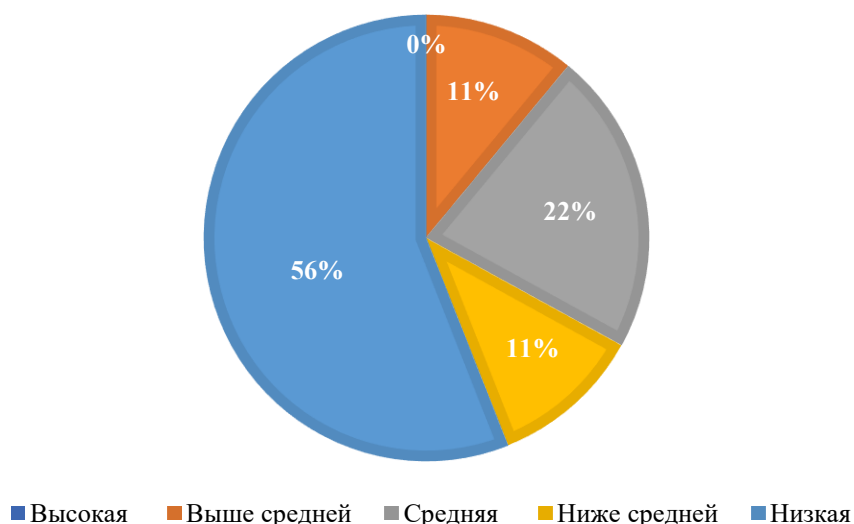


Рисунок 3. Распределение студентов по уровню самооценки
«Методика изучения общей самооценки личности» Р. Шварцера,
М. Ерусалема (в адаптации В. Ромека), в %

На рисунке 3 мы видим, что среди обучающихся преобладает низкий уровень самооценки (56%). Более половины студентов испытывают значительные сомнения в своих способностях выполнять учебные задачи и достигать поставленных целей. Лишь 22% обучающихся характеризуются средним уровнем самооценки, что указывает на наличие у них умеренной уверенности в собственных возможностях. Студентов с вышесредней и низесредней самооценкой по 11% каждая. Высокая самооценка в данной выборке студентов не представлена (0%). Большинство обучающихся характеризуются низкой верой в свои силы, убежденности в достижении результатов своими усилиями, что может негативно сказываться на настойчивости и способности преодолевать трудности в учебном процессе.

Анализ результатов диагностики имплицитных теорий способностей с использованием методики, разработанной К. Двек и адаптированной Т.О. Гордеевой, позволяет получить глубокое понимание психологического отношения обучающихся к природе своих способностей и их возможностям для развития (рисунок 4).

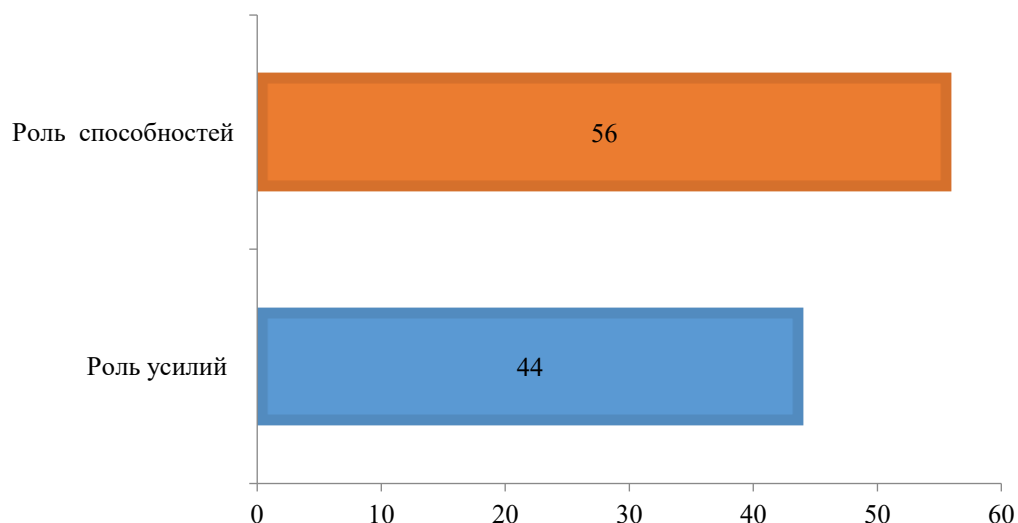


Рисунок 4. Распределение обучающихся по шкалам «Методики диагностики имплицитных теорий способностей» (К. Двек в адаптации Т.О. Гордеевой), в %

56% обучающихся придерживаются фиксированной теории (роль способностей), при которой способности рассматриваются как врожденные, неизменные и не поддающиеся существенному развитию. Такие обучающиеся склонны воспринимать свои достижения как результат врожденных качеств и могут избегать сложных задач или проявлять низкую мотивацию при столкновении с трудностями, опасаясь неудачи и подтверждения своей «фиксированной» природы способностей. 44% обучающихся демонстрируют гибкую теорию (роль усилий), при которой способности рассматриваются как развивающиеся и изменяющиеся благодаря усилиям, практике и обучению. Обучающиеся с данной теорией склонны воспринимать трудности как возможность для роста и развития своих навыков, что способствует формированию позитивного отношения к учебной деятельности, устойчивости к стрессам и мотивации к постоянному самосовершенствованию.

Обобщая результаты исследования по методикам, можно отметить, что у большинства студентов преобладает внешняя регуляция мотивации, что проявляется в высокой экстернальной мотивации и низком уровне

внутренней заинтересованности в учебной деятельности. Значительная часть обучающихся демонстрирует низкую самооэффективность и фиксированные представления о своих способностях, что негативно влияет на их инициативу, настойчивость и способность преодолевать трудности. В переживаниях отмечается ощущение пустоты, что свидетельствует о недостатке внутренней гармонии и радости в учебе. Внутренняя мотивация у студентов выражена слабо или практически не проявляется.

В целом, результаты указывают на необходимость создания условий, способствующих повышению внутренней мотивации: стимулирование интереса к содержанию учебных предметов через интерактивные методы, развитие уверенности в своих силах посредством успешного опыта, формирование гибкого взгляда на способности, а также создание эмоционально насыщенной и смысловой учебной среды.

2.3. Психолого-педагогические условия повышения учебной мотивации студентов среднего профессионального образования

Согласно теории самодетерминации поддержка автономии, чувства компетентности и связности способствует поддержке внутренней мотивации, что в свою очередь повышает заинтересованность в учебной деятельности.

На основании анализа теоретических и эмпирических данных было установлено, что поддержка автономии позволяет студентам чувствовать контроль над процессом обучения, что повышает их внутреннюю мотивацию. Компетентность способствует развитию уверенности в собственных силах и стимулирует активное участие в учебной деятельности. Связь с педагогом и однокурсниками создает ощущение поддержки и принадлежности, что также важно для мотивации [15; 54]. В рамках создания условий для повышения мотивации особое значение имеет обеспечение релевантности учебного материала – его актуальности и соответствия профессиональным потребностям студентов, что способствует формированию уверенности в необходимости и ценности получаемых знаний. Таким образом, условия

поддержки автономии, развития компетентности, связанности с педагогами и сверстниками, а также обеспечения релевантности учебного материала являются взаимодополняющими и необходимыми для поддержки устойчивой внутренней мотивации обучающихся.

С учетом особенностей учебного процесса колледжа, по согласованию с учебной частью и при активном участии педагога-психолога учебного заведения, нами был разработан и внедрен комплекс психолого-педагогических условий, направленных на повышение учебной мотивации студентов. В частности, были внедрены методы поощрения самостоятельности студентов при выполнении учебных заданий, создание условий для достижения успеха и формирования позитивной обратной связи со стороны преподавателей. Также особое внимание уделялось развитию навыков саморегуляции и формированию позитивного отношения к учебе. Далее представляем основные компоненты данного комплекса.

Таблица 1

**Психолого-педагогические условия повышения учебной
мотивации студентов**

Направленность условий	Психолого-педагогические условия
Поддержка автономии	1. Предоставление студентам возможности выбора учебных заданий, методов обучения и тем проектов, что способствует развитию внутренней мотивации и ощущению самодетерминации. 2. Внедрение диалоговых методов, позволяющих студентам участвовать в планировании своего обучения, формировать собственные цели и стратегии достижения успеха. 3. Обеспечение гибкости в учебном процессе, чтобы студенты могли самостоятельно определять темп и направления своей деятельности

Продолжение Таблицы 1

Направленность условий	Психолого-педагогические условия
Компетентность	1. Регулярное использование формирующего оценивания: предоставление конструктивной, конкретной и своевременной обратной связи, которая помогает студентам осознавать свои достижения и области для развития. 2. Создание условий для успешного выполнения заданий различной сложности с постепенным усложнением задач, что укрепляет уверенность в собственных силах. 3. Поддержка позитивных убеждений о развитии способностей, что способствует формированию у студентов чувства «я могу» и мотивации к постоянному росту.
Обеспечение связности и поддержки (связь с другими)	1. Создание позитивного климата в группе: атмосферы доверия, уважения и поддержки со стороны педагогов и сверстников. 2. Использование аффирмаций, поощрений и структурированных взаимодействий для укрепления эмоциональной связи между участниками образовательного процесса. 3. Стимулирование групповой работы, совместных проектов и взаимопомощи для формирования чувства принадлежности и социальной поддержки.
Релевантность	1. Связывание учебного материала с реальными профессиональными ситуациями и личными целями студентов для повышения его значимости. 2. Обсуждение перспектив профессионального развития и личностного роста в контексте изучаемых предметов.

Продолжение Таблицы 1

Формирование уверенности	Психолого-педагогические условия
	1. Построение учебного процесса так, чтобы каждый студент мог успешно выполнять задания различной сложности; поощрение самостоятельных достижений. 2. Использование методов поэтапного усложнения задач с возможностью получения положительной обратной связи на каждом этапе. 3. Организация системы признания успехов студентов: награды, похвалы, публичное признание достижений. 4. Обеспечение условий для получения положительных эмоций от учебы через создание интересных заданий и поддержку позитивного настроения.

Ожидаемые результаты реализации комплекса психолого-педагогических условий повышения учебной мотивации студентов среднего профессионального образования:

- формирование благоприятной психологической и педагогической среды, которая стимулирует всестороннее развитие личности студентов, их мотивационной сферы, эмоциональной насыщенности учебной деятельности, гибкости мышления и личностных ресурсов;
- повышение внутренней мотивации, укрепление уверенности в своих силах;
- устойчивость к стрессам и трудностям;
- позитивное отношение к обучению и профессиональному развитию.

В рамках реализации комплекса по повышению учебной мотивации студентов колледжа был осуществлен комплекс организационно-педагогических мероприятий, направленных на внедрение разработанных психолого-педагогических условий. Процесс внедрения предусматривал

последовательное выполнение нескольких этапов, каждый из которых имел четко регламентированные сроки и ответственных лиц.

На первом этапе – подготовительном (февраль 2025) – был проведен всесторонний анализ исходного уровня мотивации обучающихся с использованием методик: Опросник «Шкалы академической мотивации» (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин); Методика «Диагностика переживаний в деятельности» (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин); Методика изучения общей самооценки личности Р. Шварцера, М. Ерусалема (в адаптации В. Ромека); Шкала диагностики имплицитных теорий способностей К. Двек (в адаптации Т.О. Гордеевой). На основании полученных данных сформулированы конкретные задачи и разработан комплекс психолого-педагогических условий, включающий мероприятия по развитию автономии, чувства компетентности и связности, релевантности, формирования уверенности.

Следующий этап – этап внедрения (март – первая половина июня 2025) – предполагал реализацию запланированных психолого-педагогических условий. В течение этого периода педагогами колледжа систематически реализовывались условия для поддержки автономии студентов: преподаватели предоставляли студентам возможность самостоятельно выбирать темы проектов, формы выполнения заданий и методы оценки их деятельности. В рамках учебных занятий активно использовались дифференцированные задания, стимулирующие самостоятельность и инициативность обучающихся. Параллельно педагог-психолог проводил групповые тренинги и индивидуальные консультации, направленные на развитие навыков саморегуляции, формирования позитивного отношения к учебе и укрепления межличностных связей внутри учебной группы. Реализация данных мероприятий осуществлялась в рамках учебных часов, а также в виде дополнительных занятий по согласованию с учебной частью колледжа.

На завершающем этапе – вторая половина июня 2025 – была проведена оценка изменений учебной мотивации в результате внедрения психолого-педагогических условий. Повторно было проведено исследование учебной мотивации студентов с использованием тех же методик с целью оценки изменений в мотивации.

Таким образом, реализация комплекса условий осуществлялась систематически на протяжении четырех месяцев с постоянным мониторингом и коррекцией деятельности педагогического коллектива. Такой подход позволил не только обеспечить последовательное внедрение запланированных условий, но и зафиксировать положительные изменения в мотивационной сфере обучающихся.

2.4. Оценка изменения учебной мотивации студентов

Проведем анализ данных, направленный на оценку изменений в учебной мотивации студентов после внедрения комплекса психолого-педагогических условий. Анализ включает сравнение показателей мотивационной сферы до и после реализации данных условий, что позволяет определить степень их влияния и выявить динамику изменений. В результате анализа данных можно сделать выводы о поставленной цели по повышению учебной мотивации студентов и определить перспективные направления для дальнейших исследований и практических мероприятий, направленных на устойчивое развитие мотивационной сферы обучающихся в условиях современного образования.

Результаты распределения студентов по уровню выраженности видов мотивации до введения в образовательный процесс комплекса психолого-педагогических условий и после представлены на рисунке 5.

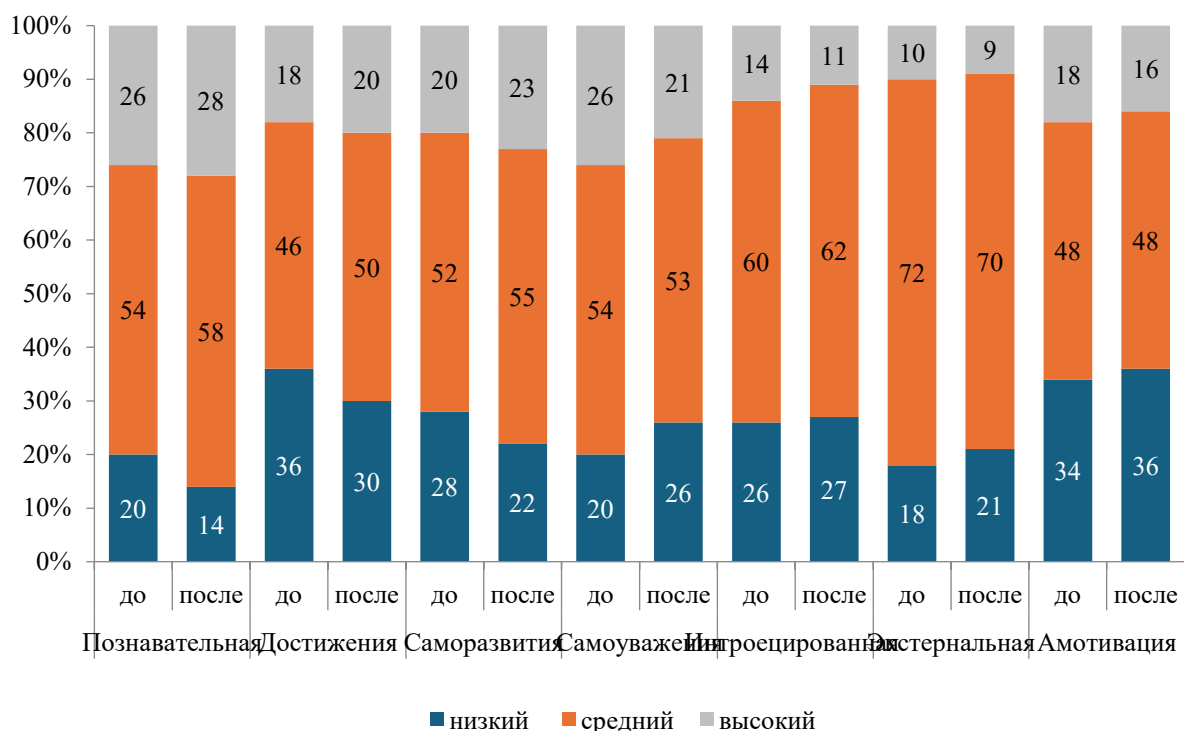


Рисунок 5. Распределение видов мотивации у студентов по методике «Опросник «Шкалы академической мотивации» (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин) до и после внедрения психолого-педагогических условий, в %

Анализ данных по методике «Шкалы академической мотивации» показывает, что большинство участников сохраняют средний уровень экстернатальной мотивации – 70%. Это свидетельствует о том, что внешние стимулы, такие как награды и одобрение окружающих, по-прежнему играют важную роль в их учебной деятельности. Доля студентов с высоким уровнем экстернатальной мотивации снизилась с 10% до 9%. В то же время, количество участников с низким уровнем экстернатальной мотивации увеличилось с 18% до 21%, что может свидетельствовать о некотором снижении роли внешних факторов в учебной мотивации.

Интроецированная мотивация. У студентов со средним уровнем интроецированной мотивации повысилась с 60% до 62%. При этом количество студентов с высоким уровнем интроецированной мотивации снизилось с 14% до 11%, что может указывать на снижение значимости внешних требований и давления на учебную деятельность, а также

возможное смещение в сторону более внутренне мотивированного поведения. Мотивации самоуважения на среднем уровне осталась практически неизменной (54% до и 53% после). Доля участников с низким уровнем интроецированной мотивации увеличилась с 26% до 27%. В целом, по интроецированной мотивации произошли незначительные изменения в сторону уменьшения значимости данной мотивации, что может свидетельствовать о необходимости дальнейших мер по развитию внутренней мотивации и снижению уровня внешнего давления.

Доля обучающихся с высоким уровнем мотивации самоуважения снизилась с 26% до 21%. Доля студентов с низким уровнем мотивации увеличилась с 20% до 26%, что подчеркивает необходимость дальнейших мер по развитию внутренней мотивационной сферы.

Произошло снижение амотивации: 36% обучающихся она представлена на низком уровне, что может показывать рост внутренней заинтересованности и снижение чувства безразличия к учебной деятельности. В целом наблюдается тенденция к увеличению числа студентов с низким уровнем амотивации, что является положительным сигналом и говорит о росте мотивации к учебной деятельности среди части обучающихся.

Доля студентов с познавательной мотивацией на среднем уровне увеличилась с 54% до 58%. Доля студентов с высоким уровнем познавательной мотивации выросла с 26% до 28%, а с низким уровнем мотивации доля студентов снизилась с 20% до 14%. Наблюдается тенденция к увеличению числа студентов с высоким и средним уровнем познавательной мотивации, что свидетельствует о стремлении студентов узнать новое, понять изучаемый предмет, связанной с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания.

Мотивация достижения на среднем уровне увеличилась с 46% до 50%, а доля с высоким уровнем повысилась с 18% до 20%, доля студентов с низким уровнем мотивации достижения снизилась с 36% до 30%. Это

свидетельствует внутреннем стремлении добиваться максимально высоких результатов в учебе, испытывать удовольствие в процессе решения трудных задач.

Мотивация саморазвития на среднем уровне увеличилась с 52% до 55%, а доля с высоким уровнем немного снизилась с 20% до 23% доля студентов с низким уровнем мотивации снизилась с 28% до 22%.

Рассмотрим изменения в мотивационной сфере обучающихся, полученные по методике «Диагностика переживаний в деятельности» Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина (рис. 6).

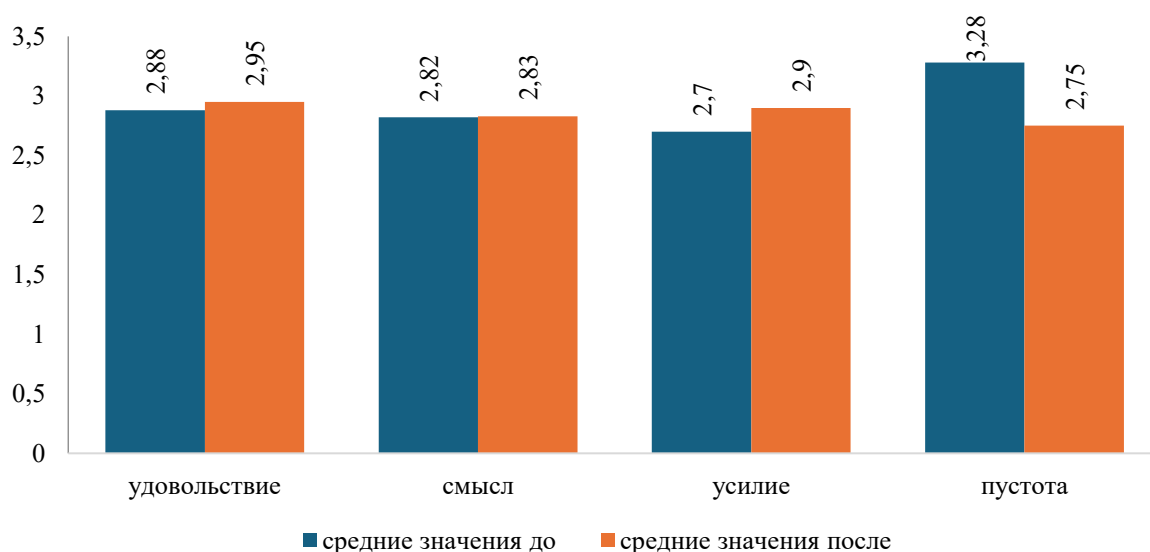


Рисунок 6. Среднегрупповые значения переживаний в деятельности по методике «Диагностика переживаний в деятельности» (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин) до и после внедрения психолого-педагогических условий

Среднее значение по шкале «Удовольствие» выросло с 2,88 до 2,95. Положительная динамика говорит о том, что большее число опрошенных студентов испытывают радость от учебной деятельности. Значения по шкале «Смысл» существенно не изменились. Положительная динамика наблюдается и по шкале «Усилие»: с 2,7 до 2,9. Это отражает повышение результативности деятельности – студенты чувствуют, что их усилия приводят к достижению целей. Показатель по шкале «Пустота» снизился с 3,28 до 2,75, что является положительным изменением и говорит о снижении

ощущения отчужденности. Уменьшение уровня пустоты указывает переживания во время учебной деятельности.

Рассмотрим изменения по уровню самооффективности (результаты представлены в рисунке 7).

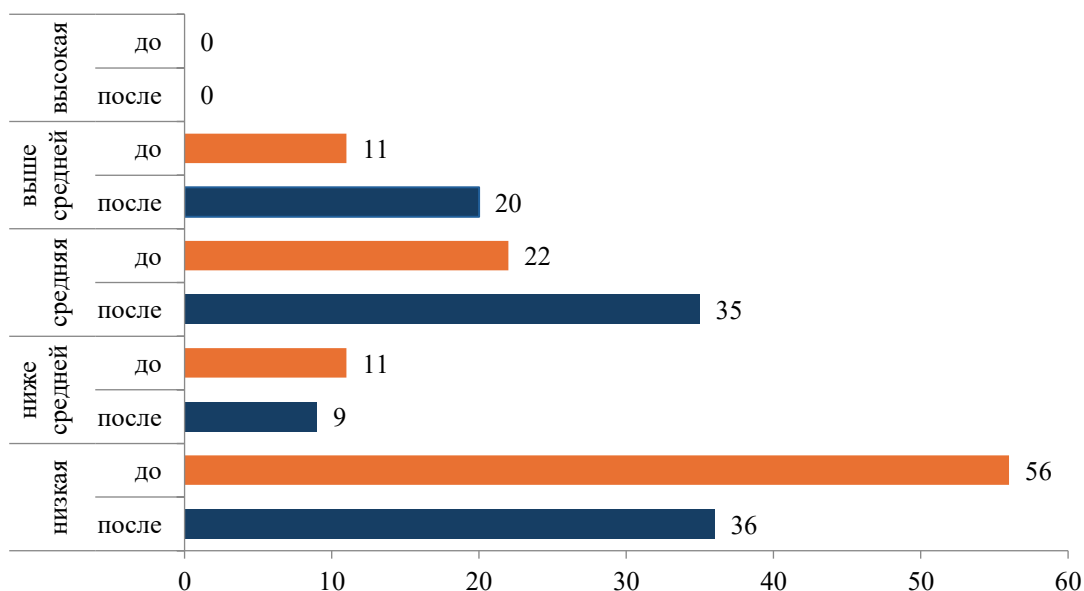


Рисунок 7. Распределение студентов по уровню самооффективности «Методика изучения общей самооффективности личности» Р. Шварцера, М. Ерусалема (в адаптации В. Ромека) до и после внедрения психолого-педагогических условий, в %

В результате реализации психолого-педагогических условий произошло снижение доли студентов с низким уровнем самооффективности (было 56% стало 36%). Увеличилась доля студентов со средним уровнем самооффективности с 22% до 35%, а количество тех, кто оценивает свою самооффективность как «выше средней», выросло с 11% до 20%.

На рисунке 8 показаны изменения доли студентов с разными имплицитными теориями способностей.

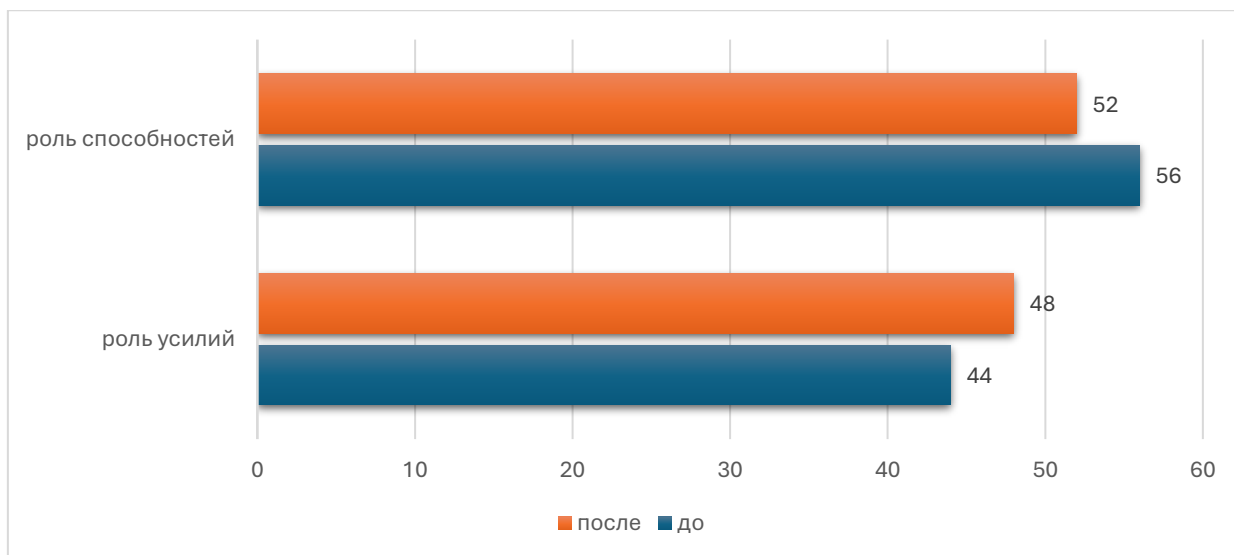


Рисунок 8. Распределение обучающихся представленности имплицитных теорий способности по методике К. Двек в адаптации Т.О. Гордеевой до и после внедрения психолого-педагогических условий, в %

Увеличение значения роли усилий с 44% до 48% указывает на то, что участники стали осознавать важность усилий в процессе достижения учебных целей. Это может означать, что они начали воспринимать усилия как более значимый фактор, способствующий их достижениям, что соответствует росту установки на развитие и преодоление трудностей.

Снижение значения роли способностей с 56% до 52% говорит о том, что студенты стали реже акцентировать внимание на врожденных способностях как определяющем факторе успеха. Это может указывать на переход представлению, что способности развиваются, а не являются фиксированными.

Обобщая полученные результаты проведенного анализа данных о мотивационной сфере студентов после внедрения комплекса психолого-педагогических условий, можно сделать несколько ключевых выводов. Во-первых, наблюдается увеличение доли студентов с высоким уровнем познавательной, мотивации достижения и саморазвития. Во-вторых, снижение показателей с низким уровнем самооффективности и амотивации свидетельствует о повышении внутренней заинтересованности и

уверенности в своих силах. Также отмечается позитивная динамика в переживаниях студентов, таких как увеличение удовольствия от учебной деятельности и снижение ощущения пустоты. Важно отметить, что студенты начали выделять роль усилий, что указывает на переход к установке на развитие и более гибкое восприятие способностей как развиваемых. Эти изменения подчеркивают эффективность внедренного комплекса психолого-педагогических условий и открывают перспективы для дальнейших исследований и практических мероприятий, направленных на устойчивое развитие мотивационной сферы обучающихся в условиях современного образования.

Выводы по Главе 2

Изучение возможностей повышения учебной мотивации в результате создания психолого-педагогических условий проводилось на студентах одного из среднеспециального учреждения профессионального образования.

В результате исследования было выявлено что у большинства студентов преобладает внешняя мотивация, контролируемый тип регуляции, что проявляется в высокой экстернальной мотивации и низком уровне внутренней заинтересованности в учебной деятельности. Значительная часть обучающихся демонстрирует низкую самооценку и представления о своих способностях как фиксированных, что негативно влияет на их инициативу, настойчивость и способность преодолевать трудности. В переживаниях, сопровождающих учебную деятельность, отмечается ощущение пустоты.

С учетом выявленных особенностей учебной мотивации студентов среднего профессионального образования нами были созданы психолого-педагогические условия повышения учебной мотивации, направленные на поддержку внутренней мотивации через предоставление выбора и участие в планировании (поддержка автономии); поддержку потребности в

компетентности и уверенности через формирующую обратную связь, аффирмации; создание психологически благоприятной среды; связывание учебного материала с реальными ситуациями и личными целями (релевантность).

Реализация психолого-педагогических условий осуществлялась на протяжении четырех месяцев. По итогам повторной диагностики наблюдается снижение уровня экстернальной мотивации и повышение внутренней мотивации, а именно: познавательной мотивации, мотивации достижения и мотивации саморазвития. Это свидетельствует о повышении интереса к познанию и стремлении к саморазвитию.

Отмечается повышение уровня самооффективности студентов, что способствует их большей активности, настойчивости и уверенности в своих силах. Наблюдается снижение доли студентов с представлениями о способностях как фиксированных и повышение доли студентов, которые рассматривают роль собственных усилий как то, что способствует достижению результатов. Также отмечается снижение переживания пустоты и отчужденности, что говорит о повышении удовлетворенности учебной деятельностью. Кроме того, происходит изменение восприятия собственной роли в учебном процессе: студенты начинают воспринимать значимость своих усилий и способностей и снижению представлений о своих возможностях как фиксированных.

Созданные условия оказали положительное влияние на отношение студентов к собственной роли в учебной мотивации. Такой позитивный сдвиг создает предпосылки для устойчивого повышения мотивационной активности и эффективности учебной деятельности.

На основе полученных данных необходимо продолжать работу в данном направлении, поддерживать выделенные психолого-педагогические условия и внедряя новые методы поддержки учебной мотивации студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного исследования была предпринята попытка понять и повысить учебную мотивацию студентов среднего профессионального образования.

Теоретический анализ позволил выделить, что мотивация – сложное психологическое образование, отражающее внутренние и внешние факторы, побуждающие человека к определённым действиям и поведению. В отечественной психологии мотивация традиционно рассматривается как совокупность внутренних потребностей, интересов и целей, которые стимулируют деятельность и обеспечивают её направленность. В зарубежной психологии особое внимание уделяется различию между внутренней и внешней мотивацией: внутренняя связана с личностным развитием, интересом и удовлетворением от самой деятельности, а внешняя – с внешними поощрениями и наградами или избегания наказаний. Внешняя мотивация проявляется в выполнении учебных заданий и обязанностей из-за внешних требований и вознаграждений, а не из-за личного интереса к учебному процессу. Таким образом, мотивация понимается как динамическая система побуждений, которая определяет активность человека и его стремление достигать поставленных целей.

Учебная мотивация обучающихся является сложным и многогранным феноменом, формирующимся под воздействием различных внутренних и внешних факторов. Она включает в себя разнообразные мотивы, связанные как с профессиональными амбициями и стремлением к успеху, так и с личностным развитием и познавательным интересом. Важной особенностью является динамичность мотивационных установок на разных этапах обучения, что требует учета при разработке психолого-педагогических условий и методов обучения. Повышение уровня учебной мотивации способствует не только успешному освоению образовательной программы,

но и их личностному развитию, формированию ответственности за собственное обучение и будущую деятельность.

Для студентов среднеспециального профессионального образования характерна вариативность мотивации, которая зависит от индивидуальных особенностей, курса обучения и социально-психологических факторов. В начале обучения чаще преобладают внешние мотивы, такие как получение диплома, профессиональная реализация и материальное обеспечение. По мере прохождения учебного процесса возрастает значимость внутренних мотивов, связанных с личностным развитием, интересом к профессии и желанием приобрести глубокие знания.

Анализ выраженности учебной мотивации выявил, что у большинства студентов среднего профессионального образования внешняя мотивация проявляется в высокой экстернальной мотивации и низком уровне внутренней заинтересованности. У большинства студентов наблюдается низкий уровень самоэффективности. Наблюдается высокий уровень переживания пустоты и амотивации, что свидетельствует о том, что учебная деятельность не вызывает у них удовольствия, проявляется отчужденность и ощущение отсутствия смысла учебной деятельности.

Опираясь на полученные результаты исследования учебной мотивации студентов, были разработаны и реализованы психолого-педагогические условия, направленные на поддержку автономии студентов (предоставление выбора, участие в планировании), развитие чувства компетентности (обратная связь, постепенное усложнение задач), обеспечение связанности и поддержки (создание доверительной атмосферы, групповые взаимодействия), а также повышение релевантности учебного материала (связь с профессиональной деятельностью и личными целями).

Анализ учебной мотивации после внедрения психолого-педагогических условий показал положительные изменения.

Увеличение мотивации познания, достижения и саморазвития, свидетельствует о росте внутренней мотивации. Одновременно снизились

показатели по интроецированной и экстернальной мотивации, а также уровень амотивации, что указывает на переход студентов к более автономной регуляции. Это свидетельствует о том, что студенты начинают осознавать важность учебной деятельности для личного и профессионального роста, а не только как средство достижения внешних наград или одобрения. Уменьшение интроецированной и экстернальной мотивации говорит о том, что снижается контрольная регуляция, что, в свою очередь, способствует развитию их самостоятельности и ответственности за собственное обучение.

Также наблюдается повышение уровня по шкалам удовольствие, смысл и усилие, что свидетельствует о более позитивных переживаниях студентов и большей вовлеченности в учебный процесс. Рост показателей самоэффективности свидетельствует о повышении уверенности в собственных силах и способностях успешно справляться с учебными задачами.

Снижение убеждений в фиксированности способностей и повышение представлений о возможности их развития свидетельствуют об изменении представлений о роли своих усилий, активности в достижении результатов.

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод, что созданные условия способствуют повышению у студентов учебной мотивации.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает необходимость проектирования образовательной среды, способствующей повышению мотивации обучающихся в СПО. Это позволяет и обеспечить более качественное освоение образовательной программы, что является важным условием формирования профессиональных компетенций и конкурентоспособных специалистов будущего.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Антошкина Е.А., Никитин Н.А. Понятие мотивации и ее процесс // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 22. С. 5–6.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. М.: Просвещение, 1976. 157 с.
3. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: Учебное пособие. М.: Логос, 2014. 184 с.
4. Бардынина В.А. Психолого-педагогические условия развития субъектности студентов-психологов в учебно-профессиональной деятельности а // Высшее образование сегодня. 2008. №3. С. 39–41.
5. Бенькова О.А. Взаимосвязь учебной мотивации и мотивации к будущей профессиональной деятельности в студенческом возрасте // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 4. С. 12–27.
6. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. С. 7–44.
7. Бугрименко А.Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2006. №4. С. 51–60.
8. Бурховецкая А.А., Панченко В.В., Коломыщ О.Н. Сущность дефиниций «мотив» и «мотивация» // Перспективы развития предпринимательской экосистемы отраслевого менеджмента в условиях внешних ограничений: Материалы Международной научно-практической конференции, Краснодар, 21 декабря 2022 года. Краснодар: ФГБУ Российское энергетическое агентство, 2022. С. 43–47.
9. Воробьёва М.А. Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов // Педагогическое образование в России. 2012. №. 6. С. 184–188.

10. Ведута О.В. Формирование учебной мотивации студентов учреждений среднего профессионального образования технического профиля: дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2011. 200 с.
11. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во МГУ, 1990. 288 с.
12. Гирфанова А.В., Фокина О.В. Анализ подходов к понятию «мотивация» // Цифровая экономика и управление знаниями: проблемы и перспективы развития. Киров: Вятская государственная сельскохозяйственная академия, 2020. С. 25–28.
13. Гнездилова Л.Б., Гнездилов М.А. Факторы, влияющие на развитие мотивации обучения студентов в вузе [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 31. С. 1246–1250. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/970264.htm>. (дата обращения 01.06.2025)
14. Горбунова Э.З. Факторы развития учебной мотивации обучающихся профессиональных образовательных организаций // Молодой ученый. 2023. № 24 (471). С. 371–374.
15. Гордеева Т.О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2014. № 3. С. 63–78.
16. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, Академия, 2006. 336 с.
17. Гордеева Т.О., Гижицкий В.В., Сычев О.А., Гавриченкова Т.К. Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 2. С. 57–68.
18. Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость)

[Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. Науч. Журн. 2012. Т. 5. № 24. С. 4. (дата обращения 01.06.2025)

19. Григорьев А.В. Исследование мотивации абитуриентов как средство профориентационной работы и повышения качества образовательных услуг // Междисциплинарный потенциал устной истории и новые пути развития исторического знания. Материалы международной научной конференции. Чебоксары: ИД «Среда», 2021. С. 74–79.

20. Грязнов С.А. Исследование понятия «мотивация» в отечественной психологии // Психология человека и общества. 2021. № 9(38). С. 20–23.

21. Дворникова Т.А. Мотивация учебной деятельности и саморегуляция студента // Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2011. Вып. 3. С. 79–84.

22. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 65–69.

23. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2004. 384 с.

24. Иванова Т.Ф. Изучение и формирование мотивации достижения у младших школьников: автореф. Канд. Псих. Наук. Волгоград, 2005. 185 с.

25. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.

26. Калинин Н.В. Некоторые составляющие и факторы учебной мотивации студентов // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 1–3 (115). С. 56–60.

27. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Взаимосвязь успешности обучения и Шкалы академической мотивации студентов с различными уровнями саморегуляции // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2016. № 2 (20). С. 45–64.

28. Клычкова Е.И. Мотивация к учению у обучающихся учреждений среднего профессионального образования // Образование. Карьера. Общество. 2014. №2 (41). С. 6–9.

29. Котов С.С. Особенности мотивации учебной деятельности студентов, обучающихся в новых социально-экономических условиях: дис. ... канд. Психол. Наук. Тверь, 2003. 138 с.

30. Кочарян М.Т. Поль Гольбах // Мыслители прошлого. М.: Мысль, 1978. 187 с.
31. Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002. 264 с.
32. Ляшенко М.В. Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы // Вестник ЮрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019. № 1. Т. 11. С. 53–73.
33. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
34. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2002. 480 с.
35. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 2008. 144 с.
36. Морозова И.С. Мотивация как фактор оптимизации мыслительного процесса // Мир психологии. 2010. № 4. С. 145–151.
37. Мошкин А.С., Колесников А.В., Кох Н.Е. Мотивация учебной деятельности студентов // Научные и образовательные проблемы гражданской защиты. 2017. №1 (32). С. 90–96.
38. Осин Е.Н., Иванова Т.Ю., Гордеева Т.О. Автономная и контролируемая профессиональная мотивация как предикторы субъективного благополучия у сотрудников российских организаций // Организационная психология. 2013. Т. 3. №. 1. С. 8–29.
39. Подгорный Р.А. Мотивация // Актуальные проблемы современной когнитивной науки. Пенза: Омега сайнс, 2020. С. 231–233.
40. Реан А.А. Психологический анализ проблемы удовлетворенности избранной профессией // Вопросы психологии. 1988. № 1. С. 83–88.
41. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2006. 712 с.
42. Сахарова В.И. Мотивация учения в профессиональном образовании: сущность, особенности, развитие // Вестник БГУ. 2014. № 1. С. 10–16.

43. Сидорова О.И. Мотивация студентов СПО как главный критерий успеха // Молодой ученый. 2023. № 40 (487). С. 65–67.
44. Фоминова А.Н., Шабанова Т.Н. Педагогическая психология: учеб. Пособие М.: Флинта: Наука. 2011. 320 с.
45. Фридман Л.М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М.: Просвещение, 1988. 207 с.
46. Хасанова Р.Р., Штерц О.М. Исследование взаимосвязи самооценки и мотивации успеха у студентов // Современные наукоемкие технологии. 2013. № 7-2. С. 220–221.
47. Цветкова Р.И. Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления: факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления: Автореф. Дис. ... д-ра психол. Наук. Хабаровск, 2007. 49 с.
48. Цыганенко Н.В. Демотивирующие факторы учебной деятельности студентов вуза // Актуальные проблемы социологии молодежи, культуры, образования и управления. г. Екатеринбург, 2014. С. 250–253.
49. Чаденкова О.А. Опросник мотивации учебной деятельности студентов: руководство по применению. Самара: Изд-во Самарская гуманитарная академия, 2004. 28 с.
50. Шагивалеева Г.Р. Изучение учебной мотивации студентов вуза // Молодой ученый. 2015. №19 (99). С. 341–343.
51. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. 317 с.
52. Li K., Keller J. M. Use of the ARCS model in education: A literature review // Computers & Education. 2018. Т. 122. С. 54–62.
53. Svinicki M. D. Teaching and Learning On the Edge of the Millennium // New Directions in Learning and Motivation. 1999. № 80. P. 5–27.
54. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Berlin: Springer Science & Business Media, 1985. 372 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Шкала академической мотивации, ШАМ

(Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин)

Инструкция

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

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

Почему Вы в настоящее время ходите на занятия в колледж?

Утверждение	1	2	3	4	5
1. Мне интересно учиться.					
2. Учёба доставляет мне удовольствие, я люблю решать трудные задачи.					
3. Потому что я получаю удовольствие, превосходя самого себя в учебных достижениях.					
4. Потому что я хочу доказать самому(ой) себе, что я способен(на) успешно учиться в колледже.					
5. Потому что мне стыдно плохо учиться.					
6. У меня нет другого выбора, так как посещаемость отмечается.					
7. Честно говоря, не знаю, мне кажется, что я здесь просто теряю время.					
8. Мне нравится учиться, потому что это интересно.					
9. Я чувствую удовлетворение, когда нахожусь в процессе решения сложных учебных задач.					
10. Учеба дает мне возможность почувствовать удовлетворение в моем совершенствовании.					
11. Потому что, когда я хорошо учусь, я чувствую себя значимым человеком.					
12. Потому что совесть заставляет меня учиться.					
13. Чтобы избежать проблем с деканатом и сессией.					
14. Раньше я понимал(а), зачем учусь, а теперь не уверен(а), стоит ли продолжать.					
15. Мне просто нравится учиться и узнавать новое.					
16. Мне нравится решать трудные задачи и прикладывать интеллектуальные усилия.					
17. Ради удовольствия, которое приносит мне достижение новых успехов в учебе.					

18. Чтобы доказать самому(ой) себе, что я умный человек.					
19. Потому что учиться – это моя обязанность, которой я не могу пренебречь.					
20. Потому что близкие меня будут осуждать, если я стану плохо учиться.					
21. Ходить-то я хожу, но не уверен(а), что мне это действительно надо.					
22. Я действительно получаю удовольствие от изучения нового материала на занятиях.					
23. Я просто люблю учиться, решать сложные задачи и чувствовать себя компетентным(ой).					
24. Мне приятно осознавать, как растет моя компетентность и мои знания.					
25. Потому что я хочу показать самому себе, что я могу быть успешным(ой) в учебе.					
26. Потому что, поступив в университет, я должен посещать занятия и учиться.					
27. У меня нет выбора, иначе я не смогу в будущем иметь достаточно обеспеченную жизнь.					
28. Хожу по привычке, зачем, откровенно говоря, точно не знаю.					

Ключи:

Познавательная мотивация – 1, 8, 15, 22

Мотивация достижения – 2, 9, 16, 23

Мотивация саморазвития – 3, 10, 17, 24

Мотивация самоуважения – 4, 11, 18, 25

Интроецированная мотивация – 5, 12, 19, 26

Экстернальная мотивация – 6, 13, 20, 27

Амотивация – 7, 14, 21, 28

Методика «Диагностика переживаний в деятельности»

(Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин)

Инструкция:

Перед Вами утверждения, которые описывают Ваши ощущения в процессе учебы. Пожалуйста, оцените, насколько часто Вы испытываете эти переживания, используя шкалу от 1 до 6:

1 – Почти никогда 2 – Редко 3 – Довольно редко 4 – Довольно часто 5 – Часто 6 – Почти всегда

Бланк методики диагностики переживания в деятельности

№	Утверждение	Баллы					
1.	Это занятие доставляет мне удовольствие	1	2	3	4	5	6
2.	Я знаю, ради чего я это делаю	1	2	3	4	5	6
3.	Делая это, я испытываю радость	1	2	3	4	5	6
4.	Мне приходится постараться, чтобы сделать то, что нужно	1	2	3	4	5	6
5.	Во время этого я не испытываю никаких чувств	1	2	3	4	5	6
6.	Занимаясь этим, я прилагаю немало сил	1	2	3	4	5	6
7.	Я наслаждаюсь этим занятием	1	2	3	4	5	6
8.	Мне скучно этим заниматься.	1	2	3	4	5	6
9.	То, что я делаю, наполнено для меня смыслом	1	2	3	4	5	6
10.	Это дело требует от меня напряжения	1	2	3	4	5	6
11.	В это время я ощущаю пустоту	1	2	3	4	5	6

12.	Это занятие связано с тем, что для меня важно	1	2	3	4	5	6
-----	---	---	---	---	---	---	---

Методика «Общая самооффективность личности» Р. Шварцера, М. Ерусалема (в адаптации В. Ромека)

Инструкция: Вам необходимо оценить каждое утверждение по степени своего согласия с ним.

Утверждение	Абсолютно неверно	Едва ли это верно	Скорее всего верно	Совершенно верно
1. Если я как следует постараюсь, то я всегда найду решение даже сложным проблемам.				
2. Если мне что-либо мешает, то я всё же нахожу пути достижения своей цели.				
3. Мне довольно просто удастся достичь своих целей.				
4. В неожиданных ситуациях я всегда знаю, как я должен себя вести.				
5. При непредвиденно возникающих трудностях я верю, что смогу с ними справиться.				
6. Если я приложу достаточно усилий, то смогу справиться с большинством проблем.				
7. Я готов к любым трудностям, поскольку полагаюсь на собственные способности.				
8. Если передо мной встает какая-либо проблема, то я обычно нахожу несколько вариантов её решения.				
9. Я могу что-либо придумать даже в безвыходных на первый взгляд ситуациях.				
10. Я обычно способен держать ситуацию под контролем.				

Суммарные значения методики «Шкала общей самооффективности» получаются в ходе суммирования оценок по каждому вопросу. Диапазон возможных значений по данному тесту: от 10 до 40 баллов.

Шкала диагностики имплицитных теорий способностей
(К. Двек, адаптация Т.О. Гордеевой)

Инструкция: для каждого утверждения отметь, насколько лично ты считаешь это верным. Никто из твоих учителей, одноклассников, членов семьи не увидит твоих ответов. Работай быстро и отвечай так, как ты считаешь правильным в данный момент.

1 Неверно 2 Не совсем верно 3 В основном верно 4 Верно

Какой ты есть, глупый или умный, таким и останешься, этого не изменишь.	1	2	3	4
На самом деле стать умнее, чем ты есть, – невозможно.	1	2	3	4
Каждый, кто прилагает достаточно усилий, может понять то, чему учат в школе.	1	2	3	4
Даже если очень захочешь, ты не сможешь изменить свои умственные способности.	1	2	3	4
Каждый, кто действительно серьезно старается, может выучить даже очень сложный материал.	1	2	3	4
Если ученик будет по-настоящему стараться, он сможет понять даже очень трудный урок.	1	2	3	4
Если ты недостаточно умный и поэтому плохо учишься, ты не сможешь этого изменить.	1	2	3	4
По-настоящему стараясь в школе, ты можешь стать умнее.	1	2	3	4
Каждый, кто по-настоящему старается, может стать одним из лучших учеников в классе.	1	2	3	4
Некоторые школьники плохо учатся, потому что они недостаточно умные.	1	2	3	4
Если ученик не очень способный, то неважно, что он делает, он все равно не добьется успеха в учебе.	1	2	3	4
Чем больше ты стараешься в школе, тем умнее становишься.	1	2	3	4

Ключ.

Роль усилий (выраженность прибыльной теории способностей) – пп. 3, 5, 8, 9(-), 12
шкала Роль способностей (выраженность заданной теории способностей) – пп. 1, 2, 4, 7,
10, 11.