

Глотова Галина Анатольевна

Дорофеева Олеся Вадимовна

МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК СУБЪЕКТОВ УЧЕНИЯ

Аннотация: одним из проявлений субъектности студентов вузов является их вовлеченность в учение, активно изучающаяся в зарубежной и отечественной педагогике, психологии и социологии образования. Выделяются различные компоненты вовлеченности в учение, среди которых есть мотивационный компонент. Целью исследования явился сравнительный анализ двух методик измерения мотивации учения, опирающихся на разные теоретические подходы, а также анализ связи между успеваемостью как результативной составляющей вовлеченности в учение и мотивационным компонентом вовлеченности, измеренным двумя разными инструментами. Использовались методики «Диагностика мотивации учения студентов» (Бадмаева, 2004), «Шкалы академической мотивации» (Гордеева, Сычев, Осин, 2014). Кроме этого, студенты давали информацию об успеваемости за прошлые семестры. В исследовании, проведенном методом онлайн-опроса в Google-форме, приняли участие 115 студентов вузов в возрасте 18–25 лет. При обработке данных использовались корреляционный анализ (по Спирмену) и факторный анализ. В результате исследования получены множественные достоверные корреляции между шкалами мотивов учения двух методик; при факторном анализе шкалы равномерно распределились между двумя факторами; выявлено, что в каждой из методик есть шкалы, достоверно коррелирующие с успеваемостью студентов как результативной составляющей их вовлеченности в учение; мотивы учения рассмотрены во взаимосвязи с включающими видами деятельности студентов, внутри которых реализуются действия учения.

Ключевые слова: вовлеченность в учение, мотивы учения, включающая деятельность, успеваемость, студенты вузов.

Abstract: one of the manifestations of subjectivity of university students is their involvement in learning, actively studied in foreign and in Russian pedagogy, psychology and sociology of education. Various components of involvement in learning are distinguished, among which there is a motivational component. The purpose of the study was a comparative analysis of two methods for measuring the motivation of learning, based on different theoretical approaches, as well as an analysis of the relationship between academic performance as an effective component of involvement in learning and the motivational component of involvement measured by two different tools. The methods «Diagnostics of the motivation of students' learning» (Badmaeva, 2004), «Scales of academic motivation» (Gordeeva, Sychev, Osin, 2014) were used. In addition, students gave information on academic performance for past semesters. The study, conducted by an online survey in Google form, involved 115 university students aged 18–25 years. Correlation analysis (according to Spearman) and factor analysis were used in the data processing. As a result of the study, multiple significant correlations between scales of motives of the learning of two methods were obtained; in factor analysis, the scales were evenly distributed between the two factors; it was revealed that in each of the methods there are scales significantly correlating with the academic performance of students as an effective component of their involvement in learning; the motives of the learning are considered in relation to the types of activities of students, within which the actions of the learning are implemented.

Keywords: involvement in learning, motives of learning, including activity, academic performance, university students.

Одним из проявлений субъектности студентов вузов является степень их вовлеченности в учение. Вовлеченность в учение исследуется в нашей стране и за рубежом в социологии образования [17; 18], педагогике [9; 14; 23; 24], психологии образования и педагогической психологии [1; 4; 5; 13; 19; 20; 22; 25; 26; 28]. Выделяются различные компоненты вовлеченности в учение, среди которых есть мотивационный компонент [18; 25; 26]. Изучению мотивов учения в отечественной психологии уделяется большое внимание [2; 3; 6; 7; 10; 16].

Сложность заключается в том, что для измерения связанных с учением мотивов разными авторами предлагаются различные инструменты. Поэтому возникает особая исследовательская задача изучить на эмпирическом материале, как соотносятся результаты выполнения студентами разных методик, связанных с измерением мотивов учения.

Целью данного исследования явился сравнительный анализ двух методик измерения мотивации учения, опирающихся на разные теоретические подходы, а также анализ связи между успеваемостью как результативной составляющей вовлеченности в учение и мотивационным компонентом вовлеченности, измеренным двумя разными методиками.

Описание методик исследования

В данном исследовании для сопоставительного анализа были использованы две методики изучения мотивов учения, базирующиеся на разных теоретических основаниях.

1. Методика Н.Ц. Бадмаевой, используемая нами под названием «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС) [2, с. 153–155], разработанная с опорой на ранее созданные отечественные методики и подходы к изучению мотивации учения А.А. Реана и В.А. Якунина [10, с. 434] и В.Г. Леонтьева [16, с. 194]. Методика ДМУС включает 34 вопроса, объединенных в семь шкал. На основе результатов факторного анализа, проведенного нами ранее с использованием данной методики [4, с. 127], три шкалы отнесены к мотивам «деятельностного спектра» («учебно-познавательные мотивы», «профессиональные мотивы», «мотивы творческой самореализации»), а четыре шкалы отнесены к мотивам «социального спектра» («коммуникативные мотивы», «социальные мотивы (широкие)», «мотивы престижа», «мотивы избегания (неудач)»).

2. Методика Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) [7, с. 106–107], которая опирается на разработанную американскими психологами Э. Диси и Р. Райаном теорию самодетерминации [27]. Эта методика включает 28 вопросов, объединенных в семь шкал, связанных с академической мотивацией. Три шкалы характеризуют «внутреннюю»

мотивацию учения («познавательная мотивация», «мотивация достижения», «мотивация саморазвития»), три шкалы характеризуют «внешнюю» мотивацию учения («интровертированная мотивация», «экстернальная мотивация», «мотивация самоуважения»), а шкала «амотивация» стоит особняком.

Следует отметить, что относительно обеих методик их авторами проведены процедуры определения валидности и надежности, подтвердившие возможность использования в изучении мотивов учения студентов.

1. Для оценки результативной составляющей студенческой вовлеченности в учение в вузе была использована информация об успеваемости студентов. Инструкция к методике: «Выберите, какие у Вас были отметки за прошлые семестры обучения: 3; 3–4; 4; 3–4–5; 4–5; 5». При статистической обработке каждому варианту ответов присваиваются баллы: 1 балл = 3; 2 балла = 3–4; 3 балла = 4; 4 балла = 3–4–5; 5 баллов = 4–5; 6 баллов = 5».

Эмпирическое исследование проводилось методом онлайн-опроса с использованием Google-формы на выборке 115 студентов 18–25 лет ($M = 20,87$; $Mo=21$). При обработке результатов применялись корреляционный анализ (по Спирмену) и факторный анализ с вращением Varimax.

Полученные в исследовании результаты представлены в таблицах 1–4.

Прежде всего, остановимся на особенностях каждой из методик, проанализировав используемые в них шкалы с помощью корреляционного и факторного анализа. Начнем с методики «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС) (табл. 1).

Таблица 1
Корреляционные связи (по Спирмену) между шкалами методики «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС) ($n = 115$)

ДМУС	КМ	МИ	МП	ПМ	МТ	УП
КМ	1,000					
МИ	0,241**	1,000				
МП	0,540****	0,513****	1,000			
ПМ	0,332****	-0,248**	0,225**	1,000		
МТ	0,484****	-0,039	0,175*	0,468****	1,000	

УП	0,574****	-0,044	0,454****	0,553****	0,418****	1,000
СМ	0,503****	0,243**	0,501****	0,346****	0,427****	0,440****

Примечания: 1. КМ («коммуникативные мотивы»), МИ («мотивы избегания»), МП («мотивы престижа»), ПМ («профессиональные мотивы»), МТ («мотивы творческой самореализации»), УП («учебно-познавательные мотивы»), СМ («социальные мотивы»).

*2. **** $r = 0,321$ при $p \leq 0,001$; *** $r = 0,254$ при $p \leq 0,01$; ** $r = 0,195$ при $p \leq 0,05$; * $r = 0,164$ при $p \leq 0,1$.*

Как можно видеть из таблицы 1, из 21 возможной корреляционной связи между шкалами методики «Диагностика мотивации учения студентов» Н.Ц. Бадмаевой 19 связей достоверны: 14 связей достоверны при $p \leq 0,001$, 4 связи достоверны при $p \leq 0,05$, 1 связь достоверна при $p \leq 0,1$, 2 связи недостоверны. Это означает, что шкалы методики ДМУС, в основном, не являются независимыми, однако они и не мультиколлинеарны, чтобы их можно было рассматривать как части одной единой шкалы мотивов учения. В достоверных корреляциях между шкалами внутри методики ДМУС проявляется действие генерального G-фактора мотивов учения. В том же, что значения коэффициентов корреляции между разными шкалами различны, проявляется действие групповых S-факторов, связанных со специфическими особенностями каждой из шкал внутри методики. Присутствие в данных, получаемых по любой психо-диагностической методике, факторов G (генерального), S (группового), U (универсального, специфического) рассматривалось нами ранее [11, с. 406–407].

При проведении факторного анализа (с вращением Varimax) семь шкал методики ДМУС распределились по двум факторам. В первый фактор (ДОД = 41,557%) вошло 5 шкал: 3 шкалы мотивов учения «деятельностного спектра» («профессиональные мотивы» (факторная нагрузка 0,845), «учебно-познавательные мотивы» (0,822), «мотивы творческой самореализации» (0,745)), а также 2 шкалы «социального спектра» («коммуникативные мотивы» (0,635) и «социальные мотивы» (0,605)). Первый фактор может рассматриваться

как «фактор мотивов, наиболее благоприятных для учения», обеспечивающих позитивные результаты осуществления учебных действий. Данный фактор ориентирован, прежде всего, на содержательную сторону учения, позволяющую овладеть разными знаниями, навыками и компетенциями. Как можно видеть, мотивы «деятельностного спектра» в рамках первого фактора несколько превалируют над мотивами «социального спектра».

Во второй фактор (ДОД = 28,590%) вошло 2 шкалы. С наибольшей факторной нагрузкой в него вошла шкала «мотивы избегания» (0,892), к которой примыкает шкала «мотивы престижа» (0,799). Этот фактор можно интерпретировать как «фактор мотивов, менее благоприятных для учения».

Рассмотрим результаты корреляционного и факторного анализа, проведенного внутри методики «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) (табл. 2).

Таблица 2

Корреляционные связи (по Спирмену) между показателями методики

«Шкалы академической мотивации» (ШАМ) (n = 115)

Шкалы	Шкалы академической мотивации (ШАМ)					
	Познавательная	Достижения	Саморазвития	Самоуважения	Интроированная	Экстернальная
ШАМ Мотивация						
Познавательн	1,000					
Достижен.	0,672****	1,000				
Саморазвития	0,682****	0,601****	1,000			
Самоуважен.	0,230**	0,255***	0,613****	1,000		
Интроэцир.	-0,283***	-0,222**	0,001	0,488****	1,000	
Экстернальн.	-0,508****	-0,430****	-0,257***	0,223**	0,763****	1,000
Амотивация	-0,584****	-0,387****	-0,506****	-0,167*	0,413****	0,503****

Примечание: 1. **** r = 0,321 при $p \leq 0,001$; *** r = 0,254 при $p \leq 0,01$; ** r = 0,195 при $p \leq 0,05$; * r = 0,164 при $p \leq 0,1$.

Таблица 2 показывает, что из 21 возможной корреляционной связи между шкалами методики «Шкалы академической мотивации» Т.О. Гордеевой с соавторами 20 связей достоверны: 13 связей достоверны при $p \leq 0,001$, 3 связи достоверны при $p \leq 0,01$, 3 связи достоверны при $p \leq 0,05$, 1 связь достоверна при $p \leq 0,1$, 1 связь недостоверна. Как и в случае с методикой ДМУС, семь шкал методики ШАМ, хотя и не являются независимыми, но не мультиколлинеарны. В этих шкалах отражается действие генерального G-фактора мотивов учения, побуждающих к учению и поддерживающих осуществление учебных действий, а также проявляется действие групповых S-факторов.

При проведении факторного анализа (с вращением Varimax) семь шкал методики «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) распределились по двум факторам. В первый фактор (ДОД = 45,868%) однозначно вошли 4 шкалы: 3 шкалы с положительными факторными нагрузками («мотивация саморазвития» (0,906), «познавательная мотивация» (0,862), «мотивация достижения» (0,794)), а также 1 шкала с отрицательной факторной нагрузкой («амотивация» (-0,693)). Кроме этого, шкала «мотивация самоуважения» распределилась между первым и вторым факторами, войдя в первый фактор с факторной нагрузкой 0,543. Первый фактор можно интерпретировать как «фактор внутренней мотивации учения» (другими словами, «фактор ориентации на саморазвитие в сфере познания и достижений»), поэтому «амотивация» вошла в данный фактор с отрицательным знаком как препятствующая саморазвитию.

Во второй фактор (ДОД = 31,053%) однозначно с положительными факторными нагрузками вошли 2 шкалы: с наибольшей факторной нагрузкой во второй фактор вошла шкала «интровертированной мотивации» (0,917), а вслед за ней шкала «экстернальной мотивации» (0,780). Кроме этого, во второй фактор вошла шкала «мотивация самоуважения» (0,722) с несколько большей факторной нагрузкой, чем эта же шкала показала в первом факторе. Второй фактор можно интерпретировать как «фактор внешней мотивации учения» (другими словами, «фактор ориентации на требования социума в сфере учения»).

Теперь рассмотрим, как коррелируют между собой шкалы методик «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС) Н.Ц. Бадмаевой и «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) Т.О. Гордеевой с соавторами. Полученные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3
Корреляционные связи (по Спирмену) между шкалами методик
«Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС) и «Шкалы академической
мотивации» (ШАМ) (n = 115)

Шкалы ДМУС	Шкалы академической мотивации (ШАМ)						
	Познавательная	Достижения	Саморазвития	Самоуважения	Интроцированная	Экстернальная	Амотивация
КМ	0,377****	0,312***	0,583****	0,543****	0,189*	0,039	-0,228**
МИ	-0,309***	-0,246**	-0,033	0,446****	0,756****	0,659****	0,392****
МП	0,129	0,112	0,425****	0,615****	0,452****	0,285***	-0,104
ПМ	0,569****	0,355****	0,467****	0,107	-0,246**	-0,342****	-0,636****
МТ	0,452****	0,290***	0,437****	0,263***	-0,029	-0,112	-0,253**
УП	0,635****	0,510****	0,649****	0,473****	-0,039	-0,235**	-0,504****
СМ	0,241**	0,084	0,431****	0,502****	0,359****	0,277***	-0,185*

Примечания: 1. КМ («коммуникативные мотивы»), МИ («мотивы избегания»), МП («мотивы престижа»), ПМ («профессиональные мотивы»), МТ («мотивы творческой самореализации»), УП («учебно-познавательные мотивы»), СМ («социальные мотивы»).

2. **** r = 0,321 при $p \leq 0,001$; *** r = 0,254 при $p \leq 0,01$; ** r = 0,195 при $p \leq 0,05$; * r = 0,164 при $p \leq 0,1$.

Из таблицы 3 следует, что из 49 возможных связей между шкалами методик «Диагностика мотивации учения студентов» и «Шкалы академической мотивации» 39 связей достоверны: 25 связей достоверны при $p \leq 0,001$, 6 связей достоверны при $p \leq 0,01$, 6 связей достоверны при $p \leq 0,05$, 2 связи достоверны

при $p \leq 0,1$, 10 связей недостоверны. Такое значительное число достоверных корреляций между двумя рассматриваемыми методиками, направленными на изучение мотивов учения студентов, говорит о том, что в шкалах обеих методик проявляется действие генерального G-фактора мотивов учения.

Как видно из таблицы 3, три шкалы мотивов «деятельностного спектра» методики ДМУС («учебно-познавательные мотивы», «профессиональные мотивы» и «мотивы творческой самореализации») наиболее тесно достоверно положительно связаны со шкалами методики ШАМ «познавательная мотивация» и «мотивация саморазвития» (во всех шести случаях при $p \leq 0,001$). Кроме этого, у мотивов «деятельностного спектра» ДМУС со шкалой «мотивация достижения» ШАМ 2 положительные связи, достоверные при $p \leq 0,001$, 1 положительная связь, достоверная при $p \leq 0,01$, а со шкалой «мотивация самоуважения» ШАМ 1 положительная связь, достоверная при $p \leq 0,001$, 1 положительная связь, достоверная при $p \leq 0,01$, 1 недостоверная положительная связь.

Напротив, три шкалы мотивов «деятельностного спектра» методики ДМУС («учебно-познавательные мотивы», «профессиональные мотивы» и «мотивы творческой самореализации») наиболее тесно достоверно отрицательно связаны со шкалой «амотивация» методики ШАМ (в двух случаях при $p \leq 0,001$, в одном случае при $p \leq 0,05$). Кроме того, у шкал «деятельностного спектра» методики ДМУС со шкалой «экстернальная мотивация» ШАМ 2 отрицательные связи, достоверные при $p \leq 0,001$ и $p \leq 0,05$, 1 недостоверная отрицательная связь, а со шкалой «интровертированная мотивация» ШАМ 1 достоверная отрицательная связь при $p \leq 0,05$ и 2 недостоверные отрицательные связи.

Для 4-х шкал методики ДМУС, связанных с мотивами «социального спектра» («коммуникативные мотивы», «социальные мотивы», «мотивы избегания» и «мотивы престижа»), картина иная, чем для группы мотивов «деятельностного спектра». Так, мотивы «социального спектра» ДМУС продемонстрировали положительные связи со шкалами «интровертированная мотивация» и «экстернальная мотивация» (причем 7 из 8-ми положительных связей являются достоверными). Наиболее тесно достоверно положительно ($p \leq 0,001$) с «интроверти-

рованной мотивацией» и с «экстернальной мотивацией» методики ШАМ связана шкала «мотивы избегания» ДМУС.

Таким образом, три мотива «деятельностного спектра» методики ДМУС, такие как «учебно-познавательные мотивы», «профессиональные мотивы» и «мотивы творческой самореализации» достоверно положительно коррелируют с «внутренними» мотивами учения методики ШАМ и достоверно отрицательно коррелируют с «амотивацией», тогда как с тремя «внешними» мотивами учения корреляции неоднозначные.

Что касается мотивов «социального спектра» методики ДМУС, то здесь наблюдается сходство в корреляционном поведении у шкал «коммуникативные мотивы», «социальные мотивы» и «мотивы престижа». Эти три шкалы положительно коррелируют как с тремя шкалами «внутренних» мотивов учения, так и с тремя шкалами «внешних» мотивов учения методики ШАМ, и только со шкалой «амотивация» ШАМ мотивы «социального спектра» методики ДМУС связаны отрицательно.

Иная картина у «мотивов избегания» методики ДМУС, которые тоже тяготеют к мотивам «социального спектра». «Мотивы избегания» продемонстрировали высоко достоверные положительные связи с тремя шкалами «внешних» для учения мотивов методики ШАМ (с «интернальной мотивацией», «экстернальной мотивацией» и «мотивацией самоуважения»), а также с «амотивацией» методики ШАМ. Достоверные отрицательные связи «мотивы избегания» ДМУС показали с «познавательной мотивацией» и «мотивацией достижения» методики ШАМ, тогда как с «мотивацией саморазвития» отмечена недостоверная отрицательная связь.

Остановимся теперь на результатах факторного анализа (с вращением Varimax) шкал методик «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС) и «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) вместе (табл. 4).

Таблица 4

Результаты факторного анализа (с вращением Varimax) шкал методик
 «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС)
 и «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) (n = 115)

	Шкалы	Фактор 1	Фактор 2
№	ДМУС		
1.	Коммуникативные мотивы	0,607	
2.	Мотивы избегания		0,833
3.	Мотивы престижа		0,735
4.	Профессиональные мотивы	0,775	
5.	Мотивы творческой самореализации	0,619	
6.	Учебно-познавательные мотивы	0,827	
7.	Социальные мотивы		0,598
	ШАМ		
1.	Познавательная мотивация	0,862	
2.	Мотивация достижения	0,714	
3.	Мотивация саморазвития	0,850	
4.	Мотивация самоуважения		0,700
5.	Интроегированная мотивация		0,862
6.	Экстернальная мотивация		0,733
7.	Амотивация	-0,729	
	ДОД (%)	38,829	27,439

Как можно видеть из таблицы 4, шкалы методик ДМУС и ШАМ четко распределились по двум факторам. В первый фактор (ДОД = 38,829%) вошло по четыре шкалы каждой из методик. Наибольшая положительная факторная нагрузка отмечена у шкалы «познавательная мотивация» ШАМ (0,862), к которой близко примыкают шкалы «мотивация саморазвития» ШАМ (0,850) и «учебно-познавательные мотивы» ДМУС (0,827). Поэтому первый совместный фактор можно условно обозначить, как «фактор ориентации на познавательное развитие в обучении». В этот же первый фактор вошли с положительными факторными нагрузками $>0,7$ шкалы «профессиональные мотивы» ДМУС (0,775) и «мотивация достижения» ШАМ (0,714), а с факторными нагрузками $>0,6$ вошли шкалы «мотивы творческой самореализации» ДМУС (0,619) и «коммуникативные мотивы» ДМУС (0,607). В то же время в первый «фактор ориентации на познавательное развитие в обучении» с отрицательной факторной нагрузкой $>0,7$ вошла шкала «амотивация» ШАМ ($-0,729$), что может свидетельствовать о

том, что амотивация связана, прежде всего, с неразвитостью познавательной потребности, отсутствием ориентации на развитие в учении и интереса к познанию.

Второй фактор (ДОД = 27,439%) образовали по три шкалы каждой из двух методик. С наибольшей факторной нагрузкой во второй фактор вошла шкала «интровертированная мотивация» ШАМ (0,862), к которой примыкает шкала «мотивы избегания» ДМУС (0,833). Второй фактор может быть обозначен как «фактор ориентации на соответствие ожиданиям социума в учении». В этот фактор также вошли с нагрузками $> 0,7$ шкалы «мотивы престижа» ДМУС (0,735), «экстернальная мотивация» ШАМ (0,733) и «мотивация самоуважения» ШАМ (0,700), а с факторной нагрузкой $> 0,5$ вошла шкала «социальные мотивы» ДМУС (0,598).

Как уже говорилось, большое число достоверных корреляций между шкалами двух различных по своим теоретическим основаниям методик ДМУС и ШАМ, свидетельствует о том, что обе эти методики являются частными случаями проявления генерального G-фактора, связанного с мотивами, способствующими реализации целенаправленных действий учения. Знаки коэффициентов корреляции и величина достоверных коэффициентов корреляции у разных шкал, связанных с мотивами учения, говорят о проявлении в этих шкалах действия групповых S-факторов. Если же посмотреть корреляции шкал, измеряющих мотивы учения, с другими показателями, не относящимися непосредственно к мотивам учения, то проявится действие ещё и U-фактора (фактора уникальности каждой из шкал).

В данном исследовании для выявления действия U-фактора используется такой результативный показатель включенности студентов в учение, как полученные от самих студентов сведения об их успеваемости за прошлые семестры (табл. 5).

Таблица 5

Корреляции (по Спирмену) мотивов учения по шкалам методик ДМУС и ШАМ с успеваемостью студентов ($n = 115$)

ДМУС	Успеваемость
Мотивы престижа	0,303***
Учебно-познавательные мотивы	0,258***
Мотивы творческой самореализации	0,178*
Коммуникативные мотивы	0,175*
ШАМ	Успеваемость
Познавательная мотивация	0,251**
Мотивация достижения	0,201**

*Примечание: **** r = 0,321 при p ≤ 0,001; *** r = 0,254 при p ≤ 0,01; ** r = 0,195 при p ≤ 0,05; * r = 0,164 при p ≤ 0,1.*

Таблица 5 показывает, что четыре шкалы методики ДМУС и две шкалы методики ШАМ демонстрируют достоверные (на разных уровнях) положительные корреляции с успеваемостью студентов. Отметим, однако, что уровень достоверности $p \leq 0,1$ не всегда учитывается в эмпирических исследованиях, иногда трактующих его лишь как тенденцию. Поэтому стоит подчеркнуть, что две шкалы каждой из методик продемонстрировали достоверные связи с успеваемостью (шкалы «мотивы престижа» и «учебно-познавательные мотивы» методики ДМУС при $p \leq 0,01$, шкалы «познавательная мотивация» и «мотивация достижения» методики ШАМ при $p \leq 0,05$). Эти корреляции говорят о том, какие мотивы учения для основной массы опрошенных студентов являются доминирующими в их мотивационных профилях, связанных с обучением в вузе.

Обсуждение результатов исследования

Вовлеченность студентов в обучение во многом связана с тем, какие виды включающей деятельности [12; 21], внутри которых реализуются действия обучения, они осуществляют как субъекты обучения. Другими словами, вовлеченность студентов в обучение – это, прежде всего, их вовлеченность в те или иные виды включающей (относительно действий обучения) деятельности.

Если обратиться к деятельностному подходу в варианте А.Н. Леонтьева [15], то, рассматривая вовлеченность студентов в обучение, можно опереться на положение о связи любой деятельности с запускающим и поддерживающим её мотивом. Мотивы обучения – это, по сути, мотивы деятельности

ностей, включающих действия учения. Поэтому, чтобы найти те виды включающей деятельности, в которые студенты вовлекаются в учебном процессе в вузе, нужно обратиться к изучению мотивов, которые побуждают и поддерживают осуществление ими действий учения [15].

У каждого студента есть свой профиль включающих видов деятельности, поскольку, как правило, у студентов представлено большинство мотивов учения, но с разной степенью выраженности. Такой профиль для конкретного студента может строиться на основе каждой из рассматриваемых в данном исследовании методик в отдельности, либо по всем 14-ти шкалам обеих методик. Тот или иной вид включающей деятельности, внутри которого у студента как субъекта наиболее продуктивно осуществляются действия учения, складывается в предыдущие периоды жизни на основе тех эмоций, которые, начиная с дошкольного возраста, вызывало включение в данные виды деятельности. Наиболее продуктивно действия учения осуществляются студентами внутри таких видов включающей деятельности, которые связываются лично для них с яркими позитивными эмоциями.

В этой связи можно вспомнить понятие «эмоциональной направленности», введенное Б.И. Додоновым [8], и выделенные им десять типов эмоциональной направленности (хотя можно предположить, что таких типов может быть и больше). Если интерпретировать идеи Б.И. Додонова с точки зрения деятельностного подхода А.Н. Леонтьева, то можно сказать, что эмоции, становящиеся наиболее привлекательными для конкретного человека, возникают в процессе и в результате осуществления им деятельности, запускаемой и поддерживаемой соответствующим мотивом. Б.И. Додонов «выдвигает и обосновывает положение об эмоциональной направленности личности как специфической для каждого человека потребности в эмоциональных переживаниях, показывает, что человек проявляется как личность прежде всего в активной, мировоззренчески и эмоционально направленной деятельности» [8, с. 2]. Можно привести примеры связи выделяемых Б.И. Додоновым эмоций с деятельностью. Так, «альtruистические эмоции» возникают в процессе и в результате осуществления альтруистиче-

ской деятельности, направленной на помощь и поддержку других людей. «Пугнические эмоции» возникают в процессе деятельности, осуществляющейся в ситуации борьбы, опасности и риска. «Эстетические эмоции» возникают в процессе деятельности по созерцанию природы, предметов искусства и др.

Включающим относительно действий учения является такой вид деятельности, который, с одной стороны, сам по себе при его осуществлении вызывает привлекательные для человека эмоции, а с другой стороны, позволяет внутри него ставить учебные цели и осуществлять действия учения.

Вопрос о включающей деятельности и её мотиве – это вопрос о том, ради чего учится конкретный студент. Это ставит задачу осуществить интерпретацию шкал различных методик, направленных на измерение мотивов учения, как связанную с изучением различных видов включающей деятельности студентов.

В методике Н.Ц. Бадмаевой такие виды включающей деятельности вполне однозначно связаны с выделенными ею семью видами мотивов, образующими семь шкал методики. В этом случае какой-то особой интерпретации шкал мотивов учения как шкал включающих видов деятельности студентов как субъектов учения не требуется.

Иная ситуация с методикой Т.О. Гордеевой с соавторами, где обозначения части шкал сформулированы без прямого указания на некоторую включающую деятельность, что требует специальной интерпретации таких шкал в деятельностином ключе. Шкалы «познавательная мотивация», «мотивация достижения», «мотивация саморазвития» и «мотивация самоуважения» вполне однозначно могут интерпретироваться с позиции включающих видов деятельности, то есть того, что за деятельность является для студента эмоционально привлекательной и позволяющей благодаря этой эмоциональной привлекательности становиться включающей деятельностью для качественного выполнения внутри неё действий учения. Несколько иная ситуация с такими шкалами методики ШАМ, как «интровертированная мотивация», «экстернальная мотивация» и «амотивация». Однако и эти шкалы могут быть интерпретированы как связанные с включающими для действий учения видами деятельности. При «интровертированной мотивации» учения

тивации» студент осуществляет деятельность по предотвращению внутреннего дискомфорта, возникающего при нарушении задаваемых социумом норм и требований к студентам. При «экстернальной мотивации» студент выполняет деятельность по минимизации числа реальных негативных санкций со стороны социума (плохие отметки, замечания, проявляемое педагогами или родителями недовольство) и по увеличению количества позитивных санкций (хорошие отметки, похвала со стороны педагогов или родителей). Наконец, при «амотивации» студент (если он не отчисляется из вуза по собственному желанию, а продолжает учиться) выполняет деятельность по формальному соблюдению требований к студентам при минимизации интеллектуальных, личностных и физических затрат на этот процесс.

Если посмотреть на два фактора, выделившихся при факторном анализе обеих вместе методик ДМУС и ШАМ, с точки зрения включающих для учения видов деятельности студентов, то выделяется две группы таких включающих видов деятельности.

Первая группа включающих видов деятельности – это разные варианты познавательной деятельности, осуществляющейся в учении самостоятельно или во взаимодействии с другими (педагогами и сверстниками) и направленной на познание окружающего мира и самого себя, познание для достижения целей саморазвития или для получения результата, позволяющего достигнуть признания.

Вторая группа включающих видов деятельности – это разные варианты деятельности, направленной на благоприятную интеграцию в социум. Это предполагает принятие норм, предъявляемых социумом к обучающимся, их освоение в форме интровертов, стремление ориентироваться в учении на то, что позволяет достигнуть успеха и избежать неудачи, испытать удовлетворение от подтверждения своей интегрированности в социум (ближний и дальний).

Таким образом, вовлеченность студентов как субъектов в учение представляет собой двухуровневое образование, предполагающее на одном из уровней вовлеченность во включающие виды деятельности, наиболее привлекательные

для конкретного студента, а на другом уровне – вовлеченность в целенаправленные действия учения, реализуемые внутри включающей деятельности.

Выводы:

1. Мотивы учения – это мотивы включающих видов деятельности, внутри которых студентами реализуются целенаправленные действия учения.
2. Шкалы двух методик «Диагностика мотивации учения студентов» и «Шкалы академической мотивации» по результатам корреляционного и факторного анализа продемонстрировали определенное сходство.
3. В результатах, полученных с помощью шкал двух методик, прослеживается присутствие генерального G-фактора мотивов учения, групповых S-факторов, связанных со спецификой каждой из шкал, и U-фактора, обусловливающего различия корреляционных связей отдельных шкал с параметрами, не относящимися непосредственно к мотивам учения.
4. Выявлено, что в каждой из методик есть шкалы, достоверно коррелирующие с успеваемостью студентов как результативной составляющей вовлеченности в учение.

Список литературы

1. Абитов И.Р. Вовлеченность в учебную деятельность как познавательное психическое состояние: опыт исследования / И.Р. Абитов, П.Н. Устин, Л.В. Артищева // Казанский педагогический журнал. – 2022. – №3 (152). – С. 218–225.
2. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2004. – 280 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/940/18940/files/Mtdusc10.pdf> (дата обращения: 16.07.2022).
3. Вартанова И.И. Проблемы диагностики и формирования мотивации учебной деятельности: учебное пособие / И.И. Вартанова. – М.: Акрополь, 2011 – 156 с.
4. Глотова Г.А. Связь мотивов учения с эмоционально-личностным благополучием студентов / Г.А. Глотова // Наука и просвещение в современной Рос-

ции: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: НОУ ДПО «Экспертно-диагностический центр», 2021. – С. 122–133.

5. Глотова Г.А. Исследование вовлеченности студентов в учение. Глава 5. / Г.А. Глотова, О.В. Дорофеева // Психолого-педагогические вопросы современного образования: монография / А.А. Карамова, Ф.Р. Гайсин, Э.Н. Яппарова [и др.]; гл. ред. Ж.В. Мурзина; Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары: Среда, 2022. – 184 с.

6. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. ... д-ра психол. наук / Т.О. Гордеева. М., 2013. – 444 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/motivatsiya-uchebnoi-deyatelnosti-shkolnikov-i-studentov-struktura-mekhanizmy-usloviya-razvi> (дата обращения: 03.07.2021).

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

8. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.

9. Елькина И.Ю. Факторы вовлеченности студентов в учебный процесс в условиях дистанционного обучения / И.Ю. Елькина // Образовательные ресурсы и технологии. – 2022. – №1 (38). – С. 7–13.

10. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

11. Карапетян Л.В. Внутреннее благополучие как комплексная динамическая система / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова // Перспективы науки и образования. – 2021. – №3 (51). – С. 404–416. – doi: 10.32744/pse.2021.3.28

12. Киракосян А.Х. Оптимизация психологической готовности к усвоению познавательных действий (на материале чтения в начальной школе): автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.Х. Киракосян. – М., 2014. – 32 с.

-
13. Киселева Н.В. Социально-психологические характеристики вовлеченности в непрерывное образование: дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Киселева. – М., 2019. – 232 с.
14. Киуру К.В. Креативность, коллaborация, критическое мышление и коммуникация как индикаторы вовлеченности студента в процесс обучения / К.В. Киуру, Е.Е. Попова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63–1. – С. 151–155.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
16. Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы её формирования / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002. – 264 с.
17. Малошонок Н.Г. «Студенческая вовлеченность» как социальное явление: теория и методология исследования: дис. ... канд. социол. наук / Н.Г. Малошонок. – М., 2014. – 278 с [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01007565211.pdf (дата обращения: 25.07.2022).
18. Малошонок, Н.Г. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? / Н.Г. Малошонок // Мониторинг университета. – 2011. – №6. – С. 11–21 [Электронный ресурс]. – Режим доступа https://cim.hse.ru/data/2011/05/27/1212557253/11_2011_6.pdf (дата обращения: 25.07.2022).
19. Оренбуррова Л.В. Студенческая вовлеченность в учебный процесс: отечественный и зарубежный опыт исследования / Л.В. Оренбуррова, Н.Н. Калацкая // Наука и современное общество: взаимодействие и развитие. – 2019. – №1 (6). – С. 68–73 [Электронный ресурс]. – Режим доступа https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41849622_55693185.pdf (дата обращения: 21.08.2022).
20. Павлова Е.В. Самоорганизация как фактор академической вовлеченности студентов вуза / Е.В. Павлова // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2021. – Т. 37. – С. 31–45.

21. Подольский А.И. Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность / А.И. Подольский. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 173 с.
22. Ткаленко С.В. Значение вовлеченности студентов и учащихся в образовательный процесс / С.В. Ткаленко, Д.В. Мирошниченко // Педагогика и психология: теория и практика. – 2022. – №1 (25). – С. 97–102.
23. Шушлина М.Ю. Влияние новых форм организации учебного процесса на уровень вовлеченности студентов / М.Ю. Шушлина // Форум. Серия: Гуманитарные и экономические науки. – 2019. – №2 (17). – С. 126–133.
24. Юрченко О.В. Приемы поддержания вовлеченности студентов в учебный процесс при работе в формате дистанционного обучения / О.В. Юрченко, М.В. Шенер // Обзор педагогических исследований. – 2021. – Т. 3. №1. – С. 194–199.
25. Astin A.W. (1999). Student involvement: a Developmental Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. – Vol. 40 (No 5). – P. 518–529 [Electronic resource]. – Access mode: https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education (дата обращения: 26.07.2022).
26. Fredricks, J.A. (2012). The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and support self-report instruments / J.A. Fredricks, W. McColskey // In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement. New York: Springer. – P. 763–782 [Electronic resource]. – Access mode: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_37 (дата обращения 26.07.2022).
27. Ryan R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci // American Psychology. – 55(1). – 2000. – P. 68–78 [Electronic resource]. – Access mode: https://www.researchgate.net/publication/11946306_Self-Determination_Theory_and_the_Facilitation_of_Intrinsic_Motivation_Social_Development_and_Well-Being (дата обращения: 12.07.2021).

28. Schaufeli W.B. (2013). What is engagement? // In C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, & E. Soane (Eds.), Employee Engagement in Theory and Practice. – London: Routledge, Chapter 1, – 37 p. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/414.pdf> (дата обращения: 25.07.2022).
-

Глотова Галина Анатольевна – д-р психол. наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории педагогической психологии при кафедре психологии образования и педагогики факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Россия, Москва.

Дорофеева Олеся Вадимовна – студентка 5-го курса факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Россия, Москва
