

Глотова Галина Анатольевна

д-р психол. наук, профессор,

ведущий научный сотрудник

ФГБОУ ВО «Московский государственный

университет им. М.В. Ломоносова»

г. Москва

DOI 10.31483/r-107597

СВЯЗЬ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ВОВЛЕЧЕННОСТИ В УЧЕНИЕ С АКАДЕМИЧЕСКИМИ ТРУДНОСТЯМИ СТУДЕНТОВ

Аннотация: в статье рассматриваются связи показателей мотивационного компонента вовлеченности в учение с самоотчетами студентов о наличии академических трудностей и преодолении их в процессе обучения в вузе. Для оценки мотивов учения использовались методики «Диагностика мотивации учения студентов» [1] и «Шкалы академической мотивации» [8], построенные на основе различных теоретических подходов. Трудности студентов и возможности их преодоления в учебном процессе анализировались на основе пилотного опросника «Академические трудности студентов» [7]. Исследование проводилось методом онлайн-опроса в Google-форме на выборке 40 студентов различного возраста, пола, курса и профиля обучения. Обработка данных осуществлялась с использованием корреляционного анализа (по Спирмену), критерия χ^2 Пирсона и критерия ϕ^* углового преобразования Фишера. Получены множественные достоверные корреляции между шкалами двух различных по структуре и содержанию методик исследования мотивов учения; выявлены особенности связей шкал методик диагностики мотивов учения с академическими трудностями студентов и возможностями их преодоления.

Ключевые слова: вовлеченность в учение, мотивы учения, академические трудности, студенты вузов.

Проблема вовлеченности студентов в учение разрабатывается в зарубежной психологии, начиная с 70-х годов XX века, чему способствовало изучение

причин отчислений студентов из вузов. Американский исследователь А. Астин в 1984 г. написал статью на тему студенческой вовлеченности (полностью перепечатана в 1999 г. [13]). В ней он дал определение студенческой вовлеченности [13, р. 518, 528], которую рассматривал как промежуточный механизм (mediating mechanism) для объяснения перевода педагогических воздействий в академические достижения студента и его развитие [13, р. 519–520], то есть его интересовала, прежде всего, академическая вовлеченность, вовлеченность в учение. Вслед за Астином проблемой вовлеченности в учение заинтересовалось значительно число зарубежных исследователей образования, которые в дальнейшем начали рассматривать студенческую вовлеченность более широко, включая в неё и общение с сокурсниками и преподавателями [15]. В нашей стране, как показала Н.Г. Малошонок, до начала 2010-х годов студенческая вовлеченность как особый психологический феномен не изучалась [12, с. 18–19], но сейчас ситуация изменилась. Исследователями выделяются и изучаются разные виды, типы, компоненты и составляющие вовлеченности студентов в учение.

На основе исследований зарубежных и отечественных авторов нами для эмпирического изучения взята академическая вовлеченность / невовлеченность студентов вузов. В академической вовлеченности мы выделяем две основные составляющие – результативную (успеваемость студентов) и процессуальную, включающую пять компонентов (ценностный, мотивационный, эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты) [5, с. 70].

В данном пилотном исследовании поставлена задача изучения связей мотивационного компонента вовлеченности в учение с академическими трудностями студентов высшей школы. Сложность измерения мотивационного компонента состоит в том, что в зарубежной и отечественной психологической науке созданы инструменты, в основу которых положены разные теоретические конструкты [1; 8; 14]. Это ставит дополнительную задачу, рассмотреть, как соотносятся между собой шкалы разных методик и на какие теоретические основания они опираются.

Для изучения мотивов учения и их связей с академическими трудностями студентов нами используются две различные методики. Первая методика разработана Н.Ц. Бадмаевой [1, с. 153–155] с опорой на отечественные подходы и методики изучения мотивации учения А.А. Реана, В.А. Якунина [9, с. 434], В.Г. Леонтьева [11, с. 194]. В отечественных подходах выделяются различающиеся по содержанию мотивы учения (широкие социальные мотивы, познавательные мотивы и др.). Методику Н.Ц. Бадмаевой мы используем под названием «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС). Вторая методика «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) разработана Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым, Е.Н. Осиным [8, с. 106–107]. В её основе лежит теория самодетерминации американских психологов Э. Диси и Р. Райана, в которой мотивы различаются как внешние и внутренние по их соотношению с потребностями обучающихся в автономии, компетентности и позитивной связи с другими людьми [16]. Отметим, что для обеих методик их авторами выполнены процедуры оценки валидности и надежности, подтвердившие возможность использования при изучении мотивов учения студентов.

Что касается исследования трудностей, испытываемых студентами высшей школы, то чаще всего они рассматриваются при изучении проблемы адаптации студентов, особенно, первокурсников, к учебному процессу в вузе [2; 3; 10]. Л.А. Колмогорова указывает на роль мотивов учения, в частности, мотивации достижения, в более успешной адаптации студентов к обучению [10]. А.А. Виноградова [6, с. 41], Р.В. Бисалиев с соавторами [3, с. 82–83] перечисляют значительное число трудностей и проблем, с которыми сталкиваются студенты, и с которыми они должны научиться справляться. Проанализировав описанные в литературе трудности студентов, мы выделили пять групп академических трудностей: а) учебные трудности; б) регулятивные трудности; в) трудности неготовности к учению в вузе; г) коммуникативные трудности; д) психофизиологические трудности [7, с. 45]. Эти группы академических трудностей используются в данном исследовании для изучения их связей с мотивационным компонентом вовлеченности студентов в учение.

Методы исследования.

Мотивы учения. Первая методика «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС) включает 34 вопроса, объединенных в 7 шкал [1, с. 153–155]. Эти шкалы разделены нами на мотивы учения «деятельностного спектра» («учебно-познавательные мотивы», «профессиональные мотивы», «мотивы творческой самореализации») и на мотивы учения «социального спектра» («мотивы престижа», «мотивы избегания», «социальные мотивы», «коммуникативные мотивы») [5, с. 71]. Вторая методика «Шкала академической мотивации» [8, с. 96–107] включает 28 вопросов, которые объединяются в 7 шкал, позволяющих оценить «внутреннюю» и «внешнюю» мотивацию. «Внутреннюю мотивацию» учения характеризуют шкалы «познавательной мотивации», «мотивации достижения», «мотивации саморазвития». «Внешнюю мотивацию» учения характеризуют шкалы «мотивации самоуважения», «интроецированной мотивации», «экстернальной мотивации». Кроме этого выделяется еще шкала «амотивации».

Академические трудности. Для исследования трудностей студентов при обучении в вузе использовалась пилотная авторская методика [7, с. 43], включающая 14 трудностей, относительно каждой из которых студентам нужно было по 5-балльной шкале оценить их наличие у себя, а также по 5-балльной шкале оценить, насколько удастся справиться с каждой из этих трудностей. Соответственно, общий список состоял из 28 чередующихся вопросов. Данные 14 вопросов о наличии и преодолении академических трудностей объединены нами в пять групп, каждой из которых дано краткое обозначение:

I. Учебные трудности (УТ): 1) трудности с ведением лекционных записей, конспектов; 2) трудности с самостоятельной работой с первоисточниками.

II. Регулятивные трудности (РТ): 1) трудности с организацией самообразования; 2) трудности из-за низкого уровня самоконтроля; 3) трудности с планированием учебной деятельности при отсутствии систематического внешнего контроля; 4) трудности из-за наличия другой, не учебной деятельности.

III. Трудности неготовности (к учению в вузе) (ТН): 1) трудности несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности; 2) трудности, связанные с недостаточным уровнем базовых знаний.

IV. Коммуникативные трудности (КТ): 1) трудности в межличностных отношениях с сокурсниками; 2) трудности из-за проблем во взаимоотношениях с преподавателями.

V. Психофизиологические трудности (ПФ): 1) трудности из-за сниженной познавательной активности; 2) трудности с учебой из-за переутомления и/или недосыпания; 3) трудности, обусловленные изначальной переоценкой собственных способностей и ресурсов; 4) трудности из-за слишком большого объема учебного материала и/или учебных занятий [7, с. 43].

Выборка. В исследовании, проведенном методом онлайн-опроса в Google-форме, участвовало 40 студентов, 67,5% юношей, 32,5% девушек, возраст от 18 до 30 лет, $M_o = 22$ года. В исследовании под нашим руководством участвовал студент Е.Д. Федотов.

Обработка. Для статистической обработки данных использовались корреляционный анализ (по Спирмену), критерий χ^2 Пирсона, критерий ϕ^* углового преобразования Фишера. При описании результатов корреляционного анализа учитывалось, что корреляционная связь не может рассматриваться, как каузальная.

Описание результатов

1. Корреляционные связи между шкалами методик ДМУС и ШАМ.

Рассмотрим сначала, как связаны между собой отдельные шкалы двух разных методик измерения мотивов учения, таких как «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС) и «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) (табл. 1).

Таблица 1

Корреляционные связи (по Спирмену) показателей методики «Диагностика мотивации учения студентов» с показателями методики «Шкалы академической мотивации» (n=40)

ДМУС	<i>Шкалы академической мотивации (ШАМ)</i>						
	Познавательная М	Достижения М	Саморазвития М	Самоуважения М	Интроецированная М	Экстернальная М	Амотивация
КМ	0,210	0,116	0,261	0,264*	0,159	0,049	-0,062
МИ	-0,073	0,004	0,047	0,309*	0,540*****	0,411***	0,322**
МП	0,061	0,112	0,272*	0,693*****	0,590*****	0,250	0,223
СМ	0,156	0,171	0,451***	0,489***	0,610*****	0,440***	0,054
УП	0,530*****	0,417***	0,495***	0,452**	0,439***	0,237	-0,199
ПМ	0,309*	0,299*	0,530*****	0,287*	0,259	0,157	-0,381**
МТ	0,435***	0,276*	0,261	-0,032	-0,048	0,050	-0,025

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. ***** $r=0,507$, $p \leq 0,001$; *** $r=0,405$, $p \leq 0,01$; ** $r=0,313$, $p \leq 0,05$; * $r=0,264$, $p \leq 0,1$.

Как можно видеть из таблицы 1, три вида мотивов «деятельностного спектра» методики ДМУС («учебно-познавательные мотивы», «профессиональные мотивы» и «мотивы творческой самореализации») достоверно коррелируют с «познавательной мотивацией» и «мотивацией достижения» методики ШАМ, входящими в группу «внутренней мотивации» учения (6 достоверных связей из 6-ти возможных на разных уровнях достоверности). При этом наиболее тесные связи отмечены для «учебно-познавательных мотивов» (с «познавательной мотивацией» при $p \leq 0,001$, с «мотивацией достижения» при $p \leq 0,01$). Отметим, что в методике ШАМ в группу «внутренней мотивации» входит ещё и «мотивация саморазвития». С «мотивацией саморазвития» достоверно положительно коррелируют такие виды мотивов «деятельностного спектра» методики ДМУС, как «учебно-познавательные мотивы» ($p \leq 0,01$) и «профессиональные мотивы»

($p \leq 0,001$), а «мотивы творческой самореализации» показали тенденцию к положительной связи, не достигшую, однако, 10%-го уровня достоверности.

Что касается связей трех мотивов «деятельностного спектра» методики ДМУС со шкалой «амотивации» методики ШАМ, то все три связи отрицательные, но только одна отрицательная связь является достоверной (между «профессиональными мотивами» и «амотивацией», $p \leq 0,05$).

Относительно связей мотивов учения «деятельностного спектра» методики ДМУС с тремя шкалами «внешней мотивации» учения методики ШАМ («мотивация самоуважения», «интроецированная мотивация» и «экстернальная мотивация») получено всего 3 достоверные связи из 9-ти возможных.

Если рассмотреть мотивы учения «социального спектра» методики ДМУС («социальные мотивы», «коммуникативные мотивы», «мотивы престижа», «мотивы избегания»), то из 3-х шкал «внутренней мотивации» учения методики ШАМ только для «мотивации саморазвития» получены 2 достоверные положительные связи. «Мотивация саморазвития» (ШАМ) достоверно коррелирует с «социальными мотивами» учения ($p \leq 0,01$) и с «мотивами престижа» ($p \leq 0,05$), а кроме этого, с «коммуникативными мотивами» получена тенденция к связи, не достигшая 10% уровня достоверности.

Иная картина корреляционных связей отмечена у мотивов «социального спектра» методики ДМУС с тремя видами «внешней мотивации» методики ШАМ. Для мотивов учения «социального спектра» получено 9 достоверных корреляций из 12 (со шкалой «мотивация самоуважения» ШАМ – 4 достоверные положительные корреляции, со шкалой «интроецированная мотивация» – 3 достоверные положительные корреляции, со шкалой «экстернальная мотивация» – 2 достоверные положительные корреляции).

Можно отметить также достоверную положительную связь между «мотивами избегания» (ДМУС) и «амотивацией» (ШАМ), стоящей особняком от шести других шкал этой методики и не относящейся ни к «внутренней», ни к «внешней» мотивации.

Если на основе таблицы 1 построить четырехпольную таблицу, содержащую количество достоверных корреляций для групп мотивов учения «деятельностного спектра» и «социального спектра» «ДМУС», с одной стороны, а также «внутренней мотивации» и «внешней мотивации» (ШАМ), с другой стороны (табл. 2), то можно рассчитать критерий χ^2 .

Таблица 2

Количество положительных корреляций между группами шкал «деятельностного спектра» и «социального спектра» (ДМУС) и группами шкал «внутренней мотивации» и «внешней мотивации» (ШАМ) (n=40)

ДМУС	ШАМ		Сумма
	Внутренняя мотивация	Внешняя мотивация	Сумма
Мотивы			
Деятельностного спектра	8	3	11
Социального спектра	2	9	11
Сумма	10	12	22

В таблице 2 число степеней свободы равно 1. χ^2 эмп. = 6,600 > χ^2 крит. = 3,841, $p = 0,05$. Уровень достоверности $p = 0,011$. Проведенные расчеты показывают, что на выборке 40 студентов достаточно четко проявляется связь между шкалами мотивов учения «деятельностного спектра» методики ДМУС и шкалами «внутренней мотивации» учения методики ШАМ, с одной стороны, и шкалами мотивов учения «социального спектра» методики ДМУС и шкалами «внешней мотивации» учения методики ШАМ, с другой стороны.

2. Корреляционные связи шкал методики ДМУС с наличием и преодолением студентами академических трудностей.

Рассмотрим достоверные корреляции (по Спирмену) мотивов учения по методике ДМУС с академическими трудностями студентов (n = 40). При описании будут использованы следующие сокращения: УТ – учебные трудности; РТ – регулятивные трудности; ТН – трудности неготовности (к учению в вузе); КТ – коммуникативные трудности; ПФ – психофизиологические трудности. Звездочками обозначаются уровни достоверности: **** $r = 0,507$, $p \leq 0,001$; *** $r = 0,405$, $p \leq 0,01$; ** $r = 0,313$, $p \leq 0,05$; * $r = 0,264$, $p \leq 0,1$.

Достоверные корреляции мотивов учения «деятельностного спектра» (ДМУС) с наличием у студентов академических трудностей:

Учебно-познавательные мотивы: Трудности с планированием учебной деятельности при отсутствии систематического внешнего контроля (РТ; $r = -0,277^*$). *Профессиональные мотивы:* Трудности из-за низкого уровня самоконтроля (РТ; $r = -0,422^{***}$). Трудности из-за сниженной познавательной активности (ПФ; $r = -0,341^{**}$). Трудности несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности (ТН; $r = -0,295^*$). *Мотивы творческой самореализации:* Трудности из-за низкого уровня самоконтроля (РТ; $r = -0,227^*$).

Достоверные корреляции мотивов учения «деятельностного спектра» (ДМУС) с преодолением студентами академических трудностей:

Учебно-познавательные мотивы: Трудности из-за наличия другой, не учебной деятельности (РТ; $r = 0,329^{**}$). *Профессиональные мотивы:* Трудности из-за сниженной познавательной активности (ПФ; $r = 0,287^*$). Трудности с организацией самообразования (РТ; $r = 0,284^*$). *Мотивы творческой самореализации:* Трудности несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности (ТН; $r = 0,442^{***}$).

Как можно видеть из приведенных выше данных, высокий уровень выраженности у студентов мотивов учения «деятельностного спектра» сочетается с низкой вероятностью возникновения у них в процессе учения отдельных регулятивных и психофизиологических трудностей, а также трудностей, связанных с неготовностью к учению в вузе. В свою очередь, высокий уровень выраженности у студентов мотивов учения «деятельностного спектра» сочетается с их способностью преодолеть вышеназванные трудности в случае их возникновения.

Рассмотрим теперь достоверные корреляции мотивов учения «социального спектра» (ДМУС) с наличием у студентов академических трудностей:

Коммуникативные мотивы: Трудности с самостоятельной работой с первоисточниками (УТ; $r = 0,395^{**}$). Трудности, обусловленные изначальной переоценкой собственных способностей и ресурсов (ПФ; $r = 0,362^{**}$). Трудности из-

за сниженной познавательной активности (ПФ; $r = 0,320^{**}$). Трудности, связанные с недостаточным уровнем базовых знаний (ТН; $r = 0,294^*$). *Мотивы избегания*: Трудности с самостоятельной работой с первоисточниками (УТ; $r = 0,514^{***}$). Трудности, связанные с недостаточным уровнем базовых знаний (ТН; $r = 0,457^{***}$). Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками (КТ; $r = 0,428^{***}$). Трудности из-за сниженной познавательной активности (ПФ; $r = 0,350^{**}$). Трудности с организацией самообразования (РТ; $r = 0,305^*$). Трудности из-за проблем во взаимоотношениях с преподавателями (КТ; $r = -0,324^{**}$). *Мотивы престижа*: Трудности, обусловленные изначальной переоценкой собственных способностей и ресурсов (ПФ; $r = 0,472^{***}$). Трудности с самостоятельной работой с первоисточниками (УТ; $r = 0,298^*$). Трудности из-за проблем во взаимоотношениях с преподавателями (КТ; $r = -0,264^*$). *Социальные мотивы*: Трудности, обусловленные изначальной переоценкой собственных способностей и ресурсов (ПФ; $r = 0,374^{**}$).

Достоверные корреляции мотивов учения «социального спектра» (ДМУС) с преодолением студентами академических трудностей:

Коммуникативные мотивы: Трудности, связанные с недостаточным уровнем базовых знаний (ТН; $r = -0,321^{**}$). Трудности несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности (ТН; $r = 0,315^{**}$). *Мотивы избегания*: Трудности из-за проблем во взаимоотношениях с преподавателями (КТ; $r = 0,331^{**}$). Трудности с организацией самообразования (РТ; $r = -0,414^{***}$). Трудности с самостоятельной работой с первоисточниками (УТ; $r = -0,288^*$). *Мотивы престижа*: нет достоверных корреляций. *Социальные мотивы*: нет достоверных корреляций.

Приведенные данные показывают, что высокий уровень выраженности у студентов мотивов учения «социального спектра» сочетается с высокой вероятностью возникновения у них в процессе учения отдельных трудностей всех пяти видов, особенно, психофизиологических и учебных трудностей. В свою очередь, высокий уровень выраженности у студентов мотивов учения «социального спектра» сочетается с их неспособностью в случае возникновения преодо-

леть отдельные учебные и регулятивные трудности, а также трудности неготовности к учению в вузе.

Рассмотрим соотношение количества достоверных корреляций с академическими трудностями студентов у мотивов учения «деятельностного спектра» и «социального спектра» методики ДМУС (таблица 3).

Таблица 3

Количество достоверных корреляций мотивов учения методики ДМУС с пятью группами академических трудностей студентов (n = 40)

НТ, ПТ	Знаки корреляций	ДМУС									
		Мотивы учения «деятельностного спектра»					Мотивы учения «социального спектра»				
		УТ	РТ	ТН	КТ	ПФ	УТ	РТ	ТН	КТ	ПФ
НТ	+	0	0	0	0	0	3	1	2	1	5
	-	0	3	1	0	1	0	0	0	2	0
ПТ	+	0	2	1	0	1	0	0	1	1	0
	-	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0

Примечания: 1. НТ – наличие трудностей. ПТ – преодоление трудностей. 2. УТ – учебные трудности. РТ – регулятивные трудности. ТН – трудности неготовности (к учению в вузе). КТ – коммуникативные трудности. ПФ – психофизиологические трудности.

Как видно из таблицы 3, для методики ДМУС получено всего 28 достоверных положительных и отрицательных корреляций с академическими трудностями пяти видов, причем 9 (32,14%) корреляций относятся к мотивам учения «деятельностного спектра», а 19 (67,86%) корреляций относятся к мотивам учения «социального спектра». Если использовать критерий ϕ^* углового преобразования Фишера, получим достоверное различие между процентными долями количества корреляций академических трудностей с мотивам учения «социального спектра» и с мотивами учения «деятельностного спектра» ($\phi^*_{эмп.} = 2,73 > \phi^*_{крит.} = 2,31, p \leq 0,01$).

3. *Корреляционные связи шкал методики ШАМ с наличием и преодолением студентами академических трудностей.*

Достоверные корреляции шкал «внутренней мотивации» учения (ШАМ) с наличием у студентов академических трудностей:

Познавательная мотивация: Трудности с планированием учебной деятельности при отсутствии систематического внешнего контроля (РТ; $r = -0,384^{**}$). Трудности с организацией самообразования (УТ; $r = -0,347^*$). Трудности с ведением лекционных записей, конспектов (УТ; $r = -0,309^*$). *Мотивация достижения:* Трудности с учёбой из-за переутомления и/или недосыпания (ПФ; $r = -0,402^{**}$). Трудности с организацией самообразования (РТ; $r = -0,311^*$). Трудности из-за низкого уровня самоконтроля (РТ; $r = -0,301^*$). *Мотивация саморазвития:* Трудности с организацией самообразования (РТ; $r = -0,358^{**}$). Трудности из-за низкого уровня самоконтроля (РТ; $r = -0,296^*$).

Достоверные корреляции шкал «внутренней мотивации» учения (ШАМ) с преодолением студентами академических трудностей:

Познавательная мотивация: Трудности из-за наличия другой, не учебной деятельности (РТ; $r = 0,407^{***}$). Трудности несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности (ТН; $r = 0,361^{**}$). Трудности с учёбой из-за переутомления и/или недосыпания (ПФ; $r = 0,308^*$). Трудности из-за низкого уровня самоконтроля (РТ; $r = 0,286^*$). *Мотивация достижения:* Трудности из-за низкого уровня самоконтроля (РТ; $r = 0,422^{***}$). Трудности из-за наличия другой, не учебной деятельности (РТ; $r = 0,336^{**}$). Трудности с учёбой из-за переутомления и/или недосыпания (ПФ; $r = 0,317^{**}$). Трудности с организацией самообразования (РТ; $r = 0,317^{**}$). *Мотивация саморазвития:* Трудности из-за низкого уровня самоконтроля (РТ; $r = 0,441^{***}$). Трудности несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности (ТН; $r = 0,332^{**}$).

Из приведенных выше данных следует, что высокий уровень выраженности у студентов «внутренней мотивации» учения сочетается с низкой вероятностью возникновения у них в процессе учения регулятивных, учебных и психофизиологических трудностей. В свою очередь, высокий уровень выраженности у студентов «внутренней мотивации» учения сочетается с их способностью

преодолеть регулятивные и психофизиологических трудности, а также трудности неготовности к учению в вузе в случае их возникновения.

Достоверные корреляции шкал «внешней мотивации» учения (ШАМ) с наличием у студентов академических трудностей:

Мотивация самоуважения: нет достоверных корреляций. *Интроецированная мотивация:* Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками (КТ; $r = 0,429^{***}$). Трудности из-за проблем во взаимоотношениях с преподавателями (КТ; $r = -0,288^*$). *Экстернальная мотивация:* Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками (КТ; $r = 0,521^{****}$).

Достоверные корреляции шкал «внешней мотивации» учения (ШАМ) с преодолением студентами академических трудностей:

Мотивация самоуважения: Трудности с планированием учебной деятельности при отсутствии систематического внешнего контроля (РТ; $r = 0,312^*$). *Интроецированная мотивация:* нет достоверных корреляций. *Экстернальная мотивация:* Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками (КТ; $r = -0,337^{**}$).

Согласно приведенным данным, высокий уровень выраженности у студентов «внешней мотивации» учения сочетается с высокой вероятностью возникновения у них в процессе учения коммуникативных трудностей и с неспособностью преодолеть эти трудности, особенно, в общении со сверстниками.

Рассмотрим соотношение количества достоверных корреляций с академическими трудностями студентов у «внутренней» и «внешней» мотивации учения методики ШАМ (таблица 4).

Таблица 4

Количество достоверных корреляций мотивации учения методики ШАМ с пятью группами академических трудностей студентов ($n = 40$)

НТ, ПТ	Знаки корреляций	ШАМ									
		«Внутренняя мотивация» учения					«Внешняя мотивация» учения				
		УТ	РТ	ТН	КТ	ПФ	УТ	РТ	ТН	КТ	ПФ
НТ	+	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
	-	2	5	0	0	1	0	0	0	1	0

ПТ	+	0	6	2	0	2	0	1	0	0	0
	-	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0

Примечания: 1. НТ – наличие трудностей. ПТ – преодоление трудностей. 2. УТ – учебные трудности. РТ – регулятивные трудности. ТН – трудности неготовности (к учению в вузе). КТ – коммуникативные трудности. ПФ – психофизиологические трудности.

Для методики ШАМ получено 23 достоверных положительных и отрицательных корреляции, из которых 18 (78,26%) корреляций относятся к «внутренней мотивации» учения, а 5 (21,74%) корреляций относятся к «внешней мотивации» учения. По критерию ϕ^* углового преобразования Фишера есть достоверное различие между процентными долями количества корреляций академических трудностей с «внутренней мотивацией» учения и с «внешней мотивацией» учения ($\phi^*_{\text{эмп.}} = 4,07 > \phi^*_{\text{крит.}} = 2,31, p \leq 0,01$).

Особняком от рассмотренных шести шкал методики ШАМ стоит шкала «амотивация», означающая, фактически, отсутствие желания учиться, в данном случае, в вузе. Рассмотрим, как данная шкала коррелирует с академическими трудностями.

Достоверные корреляции шкалы «амотивация» (ШАМ) с наличием у студентов академических трудностей:

Амотивация: Трудности несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности (ТН; $r = 0,366^{**}$). Трудности с организацией самообразования (РТ; $r = 0,365^{**}$). Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками (КТ; $r = 0,335^{**}$). Трудности с самостоятельной работой с первоисточниками (УТ; $r = 0,319^{**}$).

Достоверные корреляции шкалы «амотивация» (ШАМ) с преодолением студентами академических трудностей:

Амотивация: Трудности с организацией самообразования (РТ; $r = -0,377^{**}$). Трудности с самостоятельной работой с первоисточниками (УТ; $r = -0,373^{**}$).

Как можно видеть, у студентов, характеризующихся выраженной «амотивацией» относительно учения в вузе, отмечается наличие академических трудностей четырех из пяти групп (УТ, РТ, ТН, КТ), причем с регулятивными и учебными трудностями таким студентам явно сложно справиться.

4. Сравнительный анализ количества корреляционных связей мотивов учения методик ДМУС и ШАМ с академическими трудностями студентов.

Остановимся на сопоставлении количества достоверных корреляций по двум группам шкал методики ДМУС (шкалы «деятельностного» и «социального» спектра) и двум группам шкал методики ШАМ (шкалы «внутренней» и «внешней» мотивации) (см. таблицы 3 и 4).

Обращает на себя внимание то, что для методики ДМУС более 2/3 достоверных корреляций с академическими трудностями пришлось на группу мотивов учения «социального спектра», тогда как на группу мотивов учения «деятельностного спектра» пришлось примерно 1/3 достоверных корреляций с академическими трудностями. Напротив, для методики ШАМ менее 1/4 достоверных корреляций с академическими трудностями пришлось на группу шкал «внешней мотивации» учения, тогда как на группу шкал «внутренней мотивации» учения пришлось более 3/4 достоверных корреляций с академическими трудностями.

В то же время, таблицы 3 и 4 показывают, что есть определенное сходство в корреляционных связях с академическими трудностями студентов у мотивов учения «деятельностного спектра» (ДМУС) и «внутренней мотивации» учения (ШАМ).

Так, у обеих указанных групп мотивов учения нет достоверных положительных корреляций с наличием у студентов академических трудностей, входящих в каждую из пяти групп (УТ, РТ, ТН, КТ, ПФ). Это значит, что студенты как с выраженными мотивами учения «деятельностного спектра» (ДМУС), так и с выраженной «внутренней мотивацией» учения (ШАМ) могут характеризоваться значительной вариативностью (наличием или отсутствием) проявлений каждой из пяти групп академических трудностей. Аналогично, для обеих ука-

занных групп отсутствуют достоверные отрицательные корреляции с возможностью преодоления академических трудностей, входящих в каждую из пяти групп трудностей. Это значит, что студенты с выраженными мотивами учения «деятельностного спектра» (ДМУС) и с выраженной «внутренней мотивацией» учения (ШАМ) характеризуются большой вариативностью возможностей справиться или не справиться с академическими трудностями, входящими в любую из пяти групп.

Кроме этого, при мотивах учения «деятельностного спектра» (ДМУС) и при «внутренней мотивацией» учения (ШАМ) отсутствуют достоверные корреляции как с наличием «коммуникативных трудностей» (КТ), так и с возможностью их преодоления, то есть «коммуникативные трудности» у студентов при данных видах мотивов могут варьировать в довольно широком диапазоне, в том числе, совсем отсутствовать.

Наибольшее же число достоверных отрицательных корреляций с мотивами учения «деятельностного спектра» (ДМУС) и с «внутренней мотивацией» учения (ШАМ) получено для показателя «наличие трудностей» (НТ) группы «регулятивных трудностей» (РТ). Иными словами, большей выраженности у студентов рассматриваемых мотивов соответствует меньшая вероятность возникновения у них «регулятивных трудностей» (РТ).

Общим для групп мотивов учения «деятельностного спектра» (ДМУС) и «внутренней мотивации» учения (ШАМ) является также наличие достоверных положительных корреляций с возможностью справиться с «психофизиологическими трудностями» (ПФ) и «трудностями неготовности» (НТ) к учению в вузе, суметь преодолеть эти трудности. Общим для рассматриваемых групп мотивов учения является также присутствие достоверных отрицательных корреляционных связей с одной из «психофизиологических трудностей» (ПФ), хотя и разных для методик ДМУС и ШАМ.

В то же время, есть и отличия, обусловленные тем, что методики ДМУС и ШАМ построены на разных теоретических основаниях. Больше число достоверных отрицательных корреляций с наличием регулятивных трудностей и

большее число достоверных положительных корреляций с возможностью преодоления регулятивных трудностей получено для «внутренней мотивации» учения (ШАМ) в сравнении с мотивами учения «деятельностного спектра» (ДМУС). Эти различия могут быть связаны с тем, что в методике ШАМ есть, например, такие шкалы, как «мотивация достижения» и «мотивация саморазвития», предполагающие наличие у студентов выраженного регулятивного потенциала.

Ещё одно отличие, которое можно отметить, касается присутствия достоверных отрицательных корреляций «внутренней мотивации» учения (ШАМ) с наличием у студентов «учебных трудностей» (УТ), чего нет у мотивов учения «деятельностного спектра». Иначе говоря, для студентов с выраженной «внутренней мотивацией» учения учебные трудности не характерны, а у студентов с выраженными мотивами учения «деятельностного спектра» учебные трудности могут варьировать.

Если суммировать количество корреляций по группам мотивов учения «деятельностного спектра» (ДМУС) и «внутренней мотивации» учения (ШАМ), как близких в смысловом отношении, связанных с осуществляемыми студентами действиями учения, то сумма достоверных корреляций будет равна 27. Использование критерия ϕ^* углового преобразования Фишера показывает, что есть достоверное различие между процентными долями количества достоверных корреляций академических трудностей со шкалами «внутренней мотивации» учения ШАМ (18 корреляций, 66,67%) и с мотивами учения «деятельностного спектра» ДМУС (9 корреляций, 33,33%) ($\phi^*_{\text{эмп.}} = 2,50 > \phi^*_{\text{крит.}} = 2,31$, $p \leq 0,01$). Можно предположить, что эти различия обусловлены тем, что в шкалах «внутренней мотивации» учения ШАМ больше, чем в шкалах мотивов учения «деятельностного спектра» ДМУС, акцентируются эмоциональные переживания студентов относительно учебного процесса, могущие быть как положительными, так и отрицательными, отражающими академические трудности студентов.

Остановимся теперь на сопоставлении мотивов учения «социального спектра» методики ДМУС и «внешней мотивации» учения методики ШАМ. Обе эти группы, хотя и по-разному, касаются участия других людей (родителей, учителей, сокурсников, а также более широкого социума) в мотивировании студентов к учению в вузе.

Таблицы 3 и 4 показывают, что в корреляционных связях с академическими трудностями студентов у мотивов учения «социального спектра» (ДМУС) и у «внешней мотивации» учения (ШАМ) различий явно больше, чем сходства.

Сходство можно отметить, фактически, только для группы «коммуникативных трудностей» (КТ), где у студентов имеются достоверные корреляции со шкалами мотивов учения «социального спектра» методики ДМУС и шкалами «внешней мотивации» учения методики ШАМ как относительно наличия трудностей (главным образом во взаимоотношениях со сверстниками), так и их отсутствия (преимущественно во взаимоотношениях с преподавателями). При этом отметим, что студенты лучше справляются с преодолением трудностей во взаимоотношениях с преподавателями, о чем свидетельствует достоверная положительная корреляция с одним из видов мотивов «социального спектра» (ДМУС). В то же время, они хуже справляются с преодолением трудностей во взаимоотношениях с сокурсниками, о чем говорит достоверная отрицательная корреляция с одним из видов «внешней мотивации» учения (ШАМ).

Относительно мотивов учения «социального спектра» (ДМУС) можно сказать, что у студентов, для которых характерны выраженные мотивы учения «социального спектра» (как доминирующие, так и присутствующие наряду с другими мотивами учения в вузе), отмечены достоверные положительные корреляции с конкретными видами трудностей из всех пяти групп. Особенно это касается наличия у студентов «психофизиологических трудностей» (ПФ), «учебных трудностей» (УТ), а также «трудностей неготовности» (ТН) к учению в вузе.

Кроме этого, обращают на себя внимание отрицательные корреляции мотивов учения «социального спектра» с возможностью преодоления студентами

«учебных трудностей» (УТ), «регулятивных трудностей» (РТ) и «трудностей неготовности» (ТН) к учению в вузе. Иначе говоря, чем более выраженными в мотивационном профиле студентов являются мотивы учения «социального спектра», тем более вероятно, что им плохо удастся справляться УТ, РТ и ТН академическими трудностями. Исключение составляют только трудности несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности (ТН), с которыми студентам удастся справиться.

Положительная корреляция одной из шкал «внешней мотивации» учения (ШАМ) с возможностью для студентов справляться с «регулятивными трудностями» (РТ) может быть обусловлена тем, что при внешней мотивации к регулированию действий учения в той или иной форме подключены другие люди, что может положительно влиять на повышение эффективности учения.

Суммируя количество корреляций по группам мотивов учения «социального спектра» (ДМУС) и «внешней мотивации» учения (ШАМ), относительно близких в смысловом отношении, связанных с контактами студентов с другими людьми в процессе учения, получаем сумму достоверных корреляций, равную 24. Использование критерия ϕ^* углового преобразования Фишера показывает достоверное различие между процентными долями количества корреляций академических трудностей студентов с мотивами учения «социального спектра» (19 корреляций, 79,17%) и со шкалами «внешней мотивации» учения (5 корреляций, 20,83%) ($\phi^*_{\text{эмп.}} = 4,32 > \phi^*_{\text{крит.}} = 2,31, p \leq 0,01$). Что касается данных различий, то можно отметить, во-первых, что методика ДМУС содержит четыре шкалы мотивов учения «социального спектра» против трех шкал «внешней мотивации» учения в методике ШАМ. Во-вторых, формулировки вопросов, касающиеся внешней мотивации учения, обусловленной влиянием других людей, в методике ШАМ имеют достаточно выраженную негативную коннотацию, акцентирующую социальную нежелательность, неодобрение окружающими таких мотивов. В методике же ДМУС вопросы относительно контактов с другими людьми в процессе учения сформулированы более нейтрально, поэтому момент

социальной желательности/нежелательности проявляется в ответах студентов менее явно.

Анализируя полученные результаты о связях мотивационного компонента вовлеченности студентов в учение с их академическими трудностями, можно отметить сложность в проведении и интерпретации результатов корреляционных исследований в психологической науке, обусловленную наличием разнообразных исследовательских инструментов, разработанных для изучения сложных психологических феноменов. Примерами могут служить различные тесты интеллекта, множество опросников для оценки внутреннего благополучия человека и др. Каждый такой инструмент имеет свою специфику, в большей мере затрагивает одни аспекты сложных психологических феноменов и в меньшей мере другие. Поэтому любой психологический феномен требует рассмотрения внутри многомерного пространства исследовательских инструментов, разработанных (и продолжающих разрабатываться) для его изучения.

В данном исследовании сопоставлялись корреляции двух разных методик исследования мотивов учения с академическими трудностями студентов. Результаты использования каждой из методик обнаружили как сходство, так и различия, что отражает воздействие на результаты исследования G, S и U факторов и согласуется с данными, полученными нами на других выборках [4, с. 39–40; 6, с. 101]. О влиянии на результаты исследования генерального G-фактора мотивов учения, обуславливающего достоверные корреляции между шкалами двух разных методик, свидетельствуют данные, представленные в таблицах 1 и 2. Влияние групповых S-факторов, связанных со структурой и специфическим содержанием каждой из методик, отражено в таблицах 3 и 4. В этих же таблицах можно проследить действие U-фактора уникальности каждой отдельной шкалы внутри данных методик.

Анализ академических трудностей, негативно влияющих на вовлеченность студентов в учение в вузе, в сопоставлении с мотивами учения важен с точки зрения обеспечения включающих видов деятельности, внутри которых могут осуществляться действия учения [4, с. 36–37, 42–44; 6, с. 102–104]. Методики

«Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС) и «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) позволяют получить для каждого студента мотивационные профили, соответствующие видам включающей деятельности, внутри которых студенты могут осуществлять действия учения с разной эффективностью, а также определить те из них, которые способны обеспечить конкретным студентам наибольшую эффективность учения. Также важно знать, какие из включающих видов деятельности могут нести в себе риски негативного воздействия на вовлеченность студентов в учение в вузе и приводить к возникновению хронических академических трудностей, с которыми студенты не могут справиться. Индивидуальные различия в предпочитаемых студентами видах включающих деятельностей достаточно велики, что косвенно отражается в ответах студентов на вопросы о мотивах учения. Одни студенты склонны наиболее эффективно реализовывать действия учения внутри такой включающей деятельности, как познавательная, для других это достиженческая деятельность или коммуникативная деятельность, а кто-то в качестве включающей действия учения деятельности предпочитает, например, деятельность избегания (неудач), дающую ощущение контролируемости и предсказуемости процесса и результатов учения.

Список литературы

1. 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).
2. Бисалиев Р.В. Психологические и социальные аспекты адаптации студентов / Р.В. Бисалиев, О.А. Куц, И.А. Кузнецов [и др.] // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – №5. – С. 82–83. – EDN IIWLKZ
3. Виноградова А.А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе / А.А. Виноградова // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2008. – №3. – С. 37–48.

4. Глотова Г.А. Связь академической успешности студентов с мотивами учения / Г.А. Глотова // Современная наука и образование: новые подходы и актуальные исследования: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: Экспертно-диагностический центр, 2022. – С. 36–45. – EDN AJXRYP

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.]; Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары: Среда, 2022. – 184 с.

6. Глотова Г.А. Мотивационный аспект деятельности студентов как субъектов учения. Глава 7 / Г.А. Глотова, О.В. Дорофеева // Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества: монография / А.А. Киселев, Л.П. Самойлов, С.Л. Данильченко [и др.]; Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары: Среда, 2023. – 216 с.

7. Глотова Г.А. Связь академических трудностей с индивидуальными особенностями студентов / Г.А. Глотова, Е.Д. Федотов // Теоретические и практические аспекты педагогики и психологии: монография / И.Е. Емельянова, О.Б. Мангова, В.В. Власичева [и др.]; Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары: Среда, 2023. – 236 с.

8. 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.

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

10. Колмогорова Л.А. Особенности мотивации учения и адаптации студентов-первокурсников с различными типами профессионального самоопределения / Л.А. Колмогорова // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – №4. – С. 100–103. – EDN JUKRZD

11. Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы её формирования / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск: Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. – 264 с.

12. Малошенок Н.Г. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? / Н.Г. Малошенок // 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).

13. Astin A.W. (1999). Student involvement: a Developmental Theory for Higher Education / A.W. Astin // 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).

14. Barbuto J.E. (1998). Motivation Sources Inventory: Development and Validation of New Scales to Measure an Integrative Taxonomy of Motivation / J.E. Barbuto // Psychological Reports. V. 82. N 3. DOI:10.2466/PRO.82.3.1011–1022.

15. 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).

16. 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. – 2000. – 55 (1). – 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). – EDN GSHHWJ