

DOI 10.31483/r-112449

Глотова Галина Анатольевна

ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ МОТИВОВ УЧЕНИЯ С САМОРЕГУЛЯЦИЕЙ И УСПЕВАЕМОСТЬЮ СТУДЕНТОВ

Аннотация: исследование посвящено изучению связи мотивов учения, измеренных двумя методиками, опирающимися на разные теоретические подходы, с основными регуляторными процессами (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов) и регуляторно-личностными свойствами (гибкость, самостоятельность), а также с самоотчетами студентов об успеваемости. В исследовании использовались методики: «Диагностика мотивации учения студентов» (Бадмаева, 2004), «Шкалы академической мотивации» (Гордеева, Сычев, Осин, 2014), «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» (Моросанова, 2000) и самоотчет студентов об их успеваемости за прошлые семестры. Исследование проводилось методом онлайн-опроса в Google-форме на выборке 82 студентов вузов в возрасте 18–29 лет. При обработке данных использовались корреляционный анализ (по Спирмену) и факторный анализ (с вращением Varimax). Результаты исследования: были получены множественные достоверные корреляции мотивов учения, измеренных двумя разными методиками «Диагностика мотивации учения студентов» и «Шкалы академической мотивации», со шкалами методики ССП-98; достоверные положительные корреляции мотивов учения с самоотчетом об успеваемости позволяют анализировать включающие для действий учения виды деятельности студентов, что требует применения в учебном процессе в вузе уже разработанных образовательных технологий и разработки новых.

Ключевые слова: мотивы учения, саморегуляция, образовательные технологии, успеваемость, студенты вузов.

Abstract: the study is devoted to the analysis of the relationship between the motives of learning, measured by two methods based on different theoretical approaches, with the main regulatory processes (planning, modeling, programming, evalua-

tion of results) and regulatory and personal properties (flexibility, independence), as well as with students' self-reports on academic performance. The study used the following methods: «Diagnostics of students' learning motivation» (Badmaeva, 2004), «Scales of academic motivation» (Gordeeva, Sychev, Osin, 2014), «Style of self-regulation of behavior – SSP-98» (Morosanova, 2000) and self-report of students on their academic performance over the past semesters. The study was conducted using an online survey in a Google form on a sample of 82 university students aged 18–29 years. Correlation analysis (according to Spearman) and factor analysis (with Varimax rotation) were used in data processing. The results of the study: multiple significant correlations of learning motives, measured by two different methods «Diagnostics of student learning motivation» and «Scales of academic motivation», with scales of the SSP-98 methodology were obtained; significant positive correlations of learning motives with self-report on academic performance allow us to analyze the types of students' activities that include learning activities, that requires the use of already developed educational technologies and the development of new ones in the educational process at the university.

Keywords: *motives of learning, self-regulation, educational technologies, academic performance, university students.*

С позиции деятельностного подхода А.Н. Леонтьева [7], действия и операции учения во многом зависят от того, в рамках каких видов включающей деятельности они реализуются [3; 6]. Это означает, что мотивы не напрямую влияют на действия учения, а благодаря тому, что они запускают разные виды включающей деятельности, внутри которых действия учения реализуются с различной эффективностью. Включающих для действий учения видов деятельности может быть множество, как и связанных с ними мотивов, за которыми стоят соответствующие потребности (потребности в познании, общении, творчестве, самоуважении, достижениях и др.). А.Х. Киракосян, ссылаясь на исследования отечественных психологов (Елфимовой, 1978; Карпенко, 1980; Шабельникова, 1977; Подольского, 1987; и др.), пишет, что «в экспериментах по

формированию умственных действий выяснилось, что наиболее эффективным приемом <...> является прием организации действий ученика так, чтобы необходимые действия (заданные экспериментатором) соотносились с имеющимися мотивами ребенка через использование включающей деятельности (обычно игры)» [6, с. 15]. При проведении индивидуальной коррекционной работы со слабо читающими школьниками 2–4-х классов А.Х. Киракосян использовала в качестве включающей деятельности запись с детьми аудиокниг [6, с. 18]. Она пишет, что работа «над созданием аудиорассказа (а по аналогии можно создать включающие деятельности и для других познавательных действий) на определенном этапе увлекает ребенка и побуждает его к усилиям и преодолению, вознаграждением за которые является хорошо прочитанный рассказ (собственный успех, ощущаемый в том же занятии)» [6, с. 29]. Возникновение у ребенка мотива создать качественный аудиорассказ служило удовлетворению его потребностей в творчестве, в достижении, что способствовало лучшему освоению действий чтения. Отметим, что включающие деятельности в процессе учения могут использоваться в любом возрасте.

А.Н. Леонтьев писал, что «потребности управляют деятельностью со стороны субъекта, но они способны выполнять эту функцию лишь при условии, что они являются предметными. Отсюда и происходит возможность оборота терминов, который позволит К. Левину говорить о побудительной силе <...> самих предметов [7, с. 88]. Следуя этой логике, А.Н. Леонтьев продолжает: «По предложенной мной терминологии предмет деятельности есть её действительный мотив», и делает уточнение, что «понимание мотива как того предмета (вещественного или идеального), который побуждает и направляет на себя деятельность, отличается от общепринятого» [7, с. 102].

Одна и та же потребность может в процессе жизни опредмечиваться в разных мотивах, которые побуждают человека осуществлять различные конкретные виды деятельности, позволяющие удовлетворить стоящую за этими разными мотивами общую потребность. Так, потребность в познании может быть удовлетворена внутри разных видов деятельности, таких как чтение, слушание

лекции, поиск информации в интернете и др. Потребность в общении удовлетворяется взаимодействием с разными людьми и в разных ситуациях.

На основании шкал методик, направленных на исследование мотивов учения, можно узнать, какие виды включающей деятельности позволяют обучающимся более эффективно реализовывать действия учения. Действия учения, подчиняющиеся сознательной цели, будут реализовываться более успешно, если они способствуют эффективному выполнению включающей деятельности, реализующей соответствующий мотив («ради чего?») осуществляется деятельность, включающая выполнение действий учения). Любой вид включающей деятельности предполагает участие регуляторных процессов, таких как планирование, моделирование, программирование и оценка результатов, и опирается на регуляторно-личностные свойства обучающихся [8].

В отечественной психологии особенности саморегуляции у школьников и студентов, а также у представителей различных профессий изучаются под руководством В.И. Моросановой в большом цикле исследований, интегрированных в настоящее время в более широкий ресурсный подход [2; 8–11]. Исходные теоретические положения, взятые В.И. Моросановой за основу анализа и оценки индивидуальных особенностей саморегуляции, постоянно уточняются и дополняются, а разрабатываемые для разных возрастов (школьники, студенты, взрослые) и различных видов деятельности (спорт, учение и др.) опросники саморегуляции начинают включать новые дополнительные шкалы [9, с. 14; 10, с. 31–33].

В данном исследовании нами была поставлена задача, изучить связи мотивов учения, измеренных двумя методиками, опирающимися на разные теоретические основания, с особенностями саморегуляции студентов вузов, а также выявить связи мотивов учения с самоотчетами студентов об их успеваемости. Для оценки составляющих саморегуляции была взята методика ССП-98, в шкалах которой основные регуляторные процессы и регуляторно-личностные свойства представлены в их наиболее общем житейском варианте, не связанном с учением [8].

Методы исследования.

1. Методика «Диагностика мотивации учения студентов» Н.Ц. Бадмаевой (далее, ДМУС) [1, с. 153–155], включающая 34 вопроса, объединенных в 7 шкал, относящихся к разным видам мотивов учения.

2. Методика «Шкалы академической мотивации» Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина (далее, ШАМ) [5, с. 106–107], которая опирается на теорию самодетерминации американских психологов Э. Диси и Р. Райана [12]. В методике 28 вопросов, объединенных в 7 шкал, характеризующих разные виды мотивации учения.

3. Методика «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой (далее, ССП-98) [8, с. 118–127], содержащая 46 вопросов, объединенных в 6 первичных шкал и 1 суммарную шкалу.

4. Самоотчет студентов об успеваемости (далее, «Отметки»). Инструкция: «Выберите, какие у Вас были отметки за прошлые семестры обучения: 3; 3–4; 4; 3–4-5; 4–5; 5». Для статистической обработки каждому варианту присваивались баллы: 1 балл = 3; 2 балла = 3–4; 3 балла = 4; 4 балла = 3–4–5; 5 баллов = 4–5; 6 баллов = 5 [4, с. 72].

Выборку исследования составили 82 студента (59 юношей и 23 девушки) в возрасте 18–29 лет ($M_o=20$ лет, $M_e=21$ год). В исследовании под нашим руководством участвовал студент М.Л. Липневич. При обработке результатов применялись корреляционный анализ (по Спирмену) и факторный анализ (с вращением Varimax). Использовалась следующая градация достоверных корреляционных связей: сильная связь ($>0,7$), связь средней силы (0,51–0,7), умеренная по силе связь (0,31–0,5), слабая связь (0,2–0,3), очень слабая связь ($<0,2$).

Результаты исследования.

Прежде чем рассматривать связи мотивов учения с показателями саморегуляции, остановимся на корреляционных связях, полученных внутри методики ССП-98 (см. таблицу 1).

Как видно из таблицы 1, все шесть шкал достоверно (при $p \leq 0,001$) коррелируют со шкалой «общий уровень саморегуляции», хотя и с разной силой.

Шкала «программирование» показала со шкалой «общий уровень саморегуляции» сильную связь ($>0,7$), шкала «планирование» показала умеренную по силе связь ($0,31-0,50$), а остальные четыре шкалы показали связь средней силы ($0,51-0,7$), то есть вклад каждой из шкал в общий суммарный показатель различен.

Таблица 1

Корреляции (по Спирмену) стилей саморегуляции поведения (ССП-98) ($n=82$)

ССП-98	Пл	М	Пр	ОР	Г	С
Пл	1,000					
М	0,117	1,000				
Пр	0,437***	0,351**	1,000			
ОР	-0,019	0,638***	0,330**	1,000		
Г	0,144	0,328**	0,255*	0,254*	1,000	
С	0,280*	0,106	0,438***	-0,001	0,429***	1,000
ОУ	0,481***	0,697***	0,716***	0,622***	0,590***	0,557***

Примечания:

1. Пл («Планирование»), М («Моделирование»), Пр («Программирование»), ОР («Оценка результатов»), Г («Гибкость»), С («Самостоятельность»).

2. *** $r=0,361$, $p \leq 0,001$; ** $r=0,286$, $p \leq 0,01$; * $r=0,219$, $p \leq 0,05$.

Рассмотрим теперь корреляции шести исходных шкал без учета шкалы «общий уровень саморегуляции». Из 15 возможных корреляций в этом случае достоверными являются 10. Наибольшее число достоверных корреляций с другими шкалами методики ССП-98 получено для шкалы «программирование» – всего 5 связей (2 связи при $p \leq 0,001$; 2 при $p \leq 0,01$; 1 при $p \leq 0,05$), то есть эта шкала достоверно коррелирует со всеми пятью оставшимися шкалами методики ССП-98. У шкалы «гибкость» 4 связи (1 связь при $p \leq 0,001$; 1 при $p \leq 0,01$; 2 при $p \leq 0,05$). У шкал «моделирование», «оценка результатов» и «самостоятельность» – по 3 связи разных уровней достоверности, а у шкалы «планирование» всего 2 достоверные связи.

Из 5 недостоверных корреляций можно отметить, что у шкалы «моделирование» нет достоверных корреляций со шкалами «планирование» и «самостоя-

тельность»; у шкалы «оценка результатов» тоже нет достоверных корреляций со шкалами «планирование» и «самостоятельность»; у шкалы «гибкость» нет достоверной корреляции со шкалой «планирование».

Таким образом, с одной стороны, шкалы методики ССП-98 тесно связаны между собой (2/3 достоверных корреляций), а с другой стороны, 1/3 корреляционных связей недостоверна, что указывает на определенную специфичность таких шкал, как «планирование», «моделирование», «оценка результатов» и «самостоятельность», хотя их вклад в интегральную шкалу «общий уровень саморегуляции» достаточно высок.

Остановимся теперь на результатах факторного анализа (с вращением Varimax) шкал методики ССП-98. Было получено два фактора. В первый фактор (ДОД=42,509) с *положительными* факторными нагрузками $> 0,7$ вошли шкалы «самостоятельность» (0,822), «планирование» (0,733), «программирование» (0,720), а также шкала «гибкость», которая раздвоилась и с факторной нагрузкой $> 0,4$ вошла в первый фактор (0,561). Первый фактор можно интерпретировать как фактор «самостоятельного построения деятельности».

Во второй фактор (ДОД=24,417) с факторными нагрузками $> 0,7$ вошли шкалы «оценка результатов» (0,920) и «моделирование» (0,891), а с факторной нагрузкой $> 0,4$ вошла раздвоившаяся шкала «гибкость» (0,410). Второй фактор можно интерпретировать как фактор «оценки получаемых в процессе деятельности результатов».

Связи шкал методик ДМУС и ШАМ со шкалами методики ССП-98.

В таблице 2 представлены результаты корреляционного анализа (по Спирмену) шкал методики «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС) со шкалами саморегуляции методики ССП-98. Использовалась следующая градация достоверных корреляционных связей: сильная связь ($>0,7$), связь средней силы (0,51–0,7), умеренная по силе связь (0,31–0,5), слабая связь (0,2–0,3), очень слабая связь ($<0,2$).

Таблица 2

Связи шкал методики «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС) и
шкал методики ССП-98 (n=82)

ССП-98	«Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС)
	Связи шкал ДМУС с основными регуляторными процессами
Пл	Учебно-познавательные мотивы ($r=0.220^*$). Профессиональные мотивы ($r=0.240^*$). Социальные мотивы ($r=0.237^*$).
М	Профессиональные мотивы ($r=0.341^{**}$). Мотивы престижа ($r=-0.389^{***}$). Мотивы избегания ($r=-0.437^{***}$).
Пр	Профессиональные мотивы ($r=0.250^*$). Мотивы творческой самореализации ($r=0.236^*$). Коммуникативные мотивы ($r=0.293^{**}$). Мотивы избегания ($r=-0.351^{**}$).
ОР	Профессиональные мотивы ($r=0.397^{***}$). Мотивы избегания ($r=-0.409^{***}$).
	Связи шкал ДМУС с регуляторно-личностными свойствами
Г	Мотивы творческой самореализации ($r=0.259^*$). Профессиональные мотивы ($r=0.226^*$). Мотивы избегания ($r=-0.411^{***}$).
С	Мотивы творческой самореализации ($r=0.256^*$). Мотивы избегания ($r=-0.294^{**}$).
	Связи шкал ДМУС с общим показателем саморегуляции
ОУ	Профессиональные мотивы ($r=0.432^{***}$). Мотивы творческой самореализации ($r=0.310^{**}$). Коммуникативные мотивы ($r=0.264^*$). Мотивы престижа ($r=-0.270^*$). Мотивы избегания ($r=-0.560^{***}$).

Примечания:

1. Пл («Планирование»), М («Моделирование»), Пр («Программирование»), ОР («Оценка результатов»), Г («Гибкость»), С («Самостоятельность»), ОУ «Общий уровень саморегуляции».

2. *** $r=0,361$, $p \leq 0,001$; ** $r=0,286$, $p \leq 0,01$; * $r=0,219$, $p \leq 0,05$.

3. Подчеркнуты мотивы учения «деятельностного спектра».

Из таблицы 2 следует, что шкалы саморегуляции имеют множественные достоверные корреляции со шкалами методики ДМУС. Если посмотреть на таблицу 2 в целом, то можно увидеть, что все 7 шкал методики ДМУС показали достоверные (положительные или отрицательные) корреляции с той или иной шкалой методики ССП-98.

Суммарная шкала «общий уровень саморегуляции» (ОУ) показала со шкалами методики ДМУС 5 достоверных корреляций из 7-ми. Из *положительных* связей наибольший коэффициент корреляции у «профессиональных мотивов»

учения из группы мотивов учения «деятельностного спектра». Наибольший *отрицательный* коэффициент корреляции у «мотивов избегания» из группы мотивов «социального спектра».

В целом, по таблице 2 можно увидеть, что три мотива учения «деятельностного спектра» показали (по одному или парами) *положительные* достоверные коэффициенты корреляции со всеми 6+1 шкалами методики ССП-98. «Профессиональные мотивы» дали 6 достоверных корреляций (2 при $p \leq 0,001$; 1 при $p \leq 0,01$; 3 при $p \leq 0,05$). «Мотивы творческой самореализации» показали 4 связи (1 при $p \leq 0,01$; 3 при $p \leq 0,05$). А вот «учебно-познавательные мотивы» дали всего одну достоверную корреляцию ($p \leq 0,05$) со шкалой «планирование».

Из трех видов мотивов «социального спектра» и тяготеющих в эту группу «коммуникативных мотивов» 6 достоверных *отрицательных* корреляций из 7-ми дали такие мотивы учения, как «мотивы избегания» (4 при $p \leq 0,001$; 2 при $p \leq 0,01$). Остальные виды мотивов продемонстрировали неоднородность группы мотивов «социального спектра», поскольку «мотивы престижа» дважды достоверно *отрицательно* коррелировали (при $p \leq 0,001$) со шкалами «моделирование» и «общий уровень саморегуляции», тогда как «социальные мотивы» коррелировали достоверно *положительно* со шкалой «планирование» ($p \leq 0,05$), а «коммуникативные мотивы» коррелировали достоверно *положительно* со шкалами «программирование» ($p \leq 0,01$) и «общий уровень саморегуляции» ($p \leq 0,05$).

Таким образом, исследование показало, что мотивы учения, измеряемые методикой ДМУС, довольно тесно коррелируют со шкалами методики ССП-98.

Если опираться на деятельностный подход А.Н. Леонтьева [7] и рассматривать мотивы учения как связанные с включающими для действий учения видами деятельности [3;6], то 7-ми видам мотивов методики ДМУС соответствуют 7 видов включающей деятельности. В этом случае, как видно из таблицы 1, можно сказать, что профессиональная деятельность (речь о студентах вузов) – как включающая – в наибольшей мере предполагает актуализацию в учении различных аспектов саморегуляции, отраженных в шкалах методики ССП-98. Деятельность же избегания (избегания трудностей, избегания осуждения за не-

качественное выполнение сложных заданий и др.), напротив, в значительной степени блокирует актуализацию механизмов саморегуляции в учении. Между этими двумя полюсами включающих деятельностей, связанных с «профессиональными мотивами» и «мотивами избегания», располагаются другие виды включающей деятельности студентов (и соответствующие им мотивы), в разной степени связанные с актуализацией в учении механизмов саморегуляции.

Таблица 3

Связь шкал методики «Шкалы академической мотивации»
(ШАМ) и шкал методики ССП-98 (n=82)

ССП-98	Шкалы академической мотивации (ШАМ)
<i>Связи шкал ШАМ с основными регуляторными процессами</i>	
Пл	<i>Мотивация_достижения</i> (r=0.345**). <i>Мотивация_саморазвития</i> (r=0.340**). <i>Познавательная_мотивация</i> (r=0.309**). Амотивация (r=-0.299**)
М	Интроецированная мотивация (r=-0.373***). Амотивация (r=-0.352**). Экстернальная мотивация (r=-0.439***)
Пр	<i>Мотивация_достижения</i> (r=0.433***). <i>Мотивация_саморазвития</i> (r=0.399***). <i>Познавательная_мотивация</i> (r=0.370***). Интроецированная мотивация (r=-0.278*). Экстернальная мотивация (r=-0.328**). Амотивация (r=-0.461***)
ОР	<i>Познавательная_мотивация</i> (r=0.253*). Интроецированная мотивация (r=-0.283*). Экстернальная мотивация (r=-0.387***). Амотивация (r=-0.373***)
<i>Связи шкал ШАМ с регуляторно-личностными свойствами</i>	
Г	<i>Познавательная_мотивация</i> (r=0.263*). Интроецированная мотивация (r=-0.323**). Мотивация самоуважения (r=-0.341**). Экстернальная мотивация (r=-0.345**).
С	<i>Мотивация_саморазвития</i> (r=0.224*). Интроецированная мотивация (r=-0.287**). Амотивация (r=-0.273*). Экстернальная мотивация (r=-0.323**).
<i>Связи шкал ШАМ с общим показателем саморегуляции</i>	
ОУ	<i>Познавательная_мотивация</i> (r=0.402***). <i>Мотивация_достижения</i> (r=0.396***). <i>Мотивация_саморазвития</i> (r=0.364***). Интроецированная мотивация (r=-0.400***). Экстернальная мотивация (r=-0.536***). Амотивация (r=-0.538***)

Примечания:

1. Пл («Планирование»), М («Моделирование»), Пр («Программирование»), ОР («Оценка результатов»), Г («Гибкость»), С («Самостоятельность»), ОУ («Общий уровень саморегуляции»).

2. *** r=0,361, p≤0,001; ** r=0,286, p≤0,01; * r=0,219, p≤0,05.

3. Подчеркнуты «внутренние» мотивы учения.

Как показывает таблица 3, у всех 7-ми шкал методики ШАМ есть достоверные корреляции со всеми шкалами методики ССП-98, включая суммарную шкалу «общий уровень саморегуляции».

Суммарная шкала ОУ показала 6 из 7-ми достоверных корреляций (все при $p \leq 0,001$) со шкалами методики ШАМ (кроме «мотивации самоуважения»). Три достоверные *положительные* корреляции отмечены у шкалы ОУ с тремя шкалами «внутренней» мотивации учения методики ШАМ, тогда как достоверные *отрицательные* корреляции получены для двух шкал «внешней» мотивации учения («интроецированной мотивации» и «экстернальной мотивации»), а также для шкалы «амотивация» методики ШАМ.

Что касается остальных шкал методики ССП-98, то в 6 из 7-ми из них представлены достоверные корреляции (от одной до трех) со шкалами «внутренней» мотивации учения. Достоверные *положительные* корреляции с любой из трех шкал «внутренней» мотивации учения методики ШАМ отсутствуют только у шкалы «моделирование» методики ССП-98. В то же время шкалы «внешней» мотивации учения и шкала «амотивация» ШАМ коррелируют со шкалами методики ССП-98 только *отрицательно*.

К шкалам методики ШАМ тоже можно подойти с точки зрения включающих для действий учения видов деятельности. В этом случае три шкалы «внутренней» мотивации учения могут рассматриваться как связанные с такими видами включающей деятельности, как «познавательная деятельность», «достиженческая деятельность» и «деятельность саморазвития». В этих трех видах включающей деятельности в учении актуализируются различные аспекты саморегуляции. Напротив, шкала «амотивация» показывает, что у студентов нет мотивации ни к одному из трех названных выше видов включающей деятельности, внутри которых они могли бы продуктивно осуществлять действия учения. Возникает вопрос, внутри каких видов включающей деятельности в этом случае могут осуществляться студентами действия учения, пусть и не очень про-

дуктивно. Здесь можно отметить, что достоверные корреляции шкал внутри методики ШАМ, полученные на этой же выборке ($n=82$), показывают, что у шкалы «амотивация» есть достоверные *отрицательные* корреляции с каждой из трех шкал «внутренней» мотивации учения (все при $p \leq 0,001$), но зато есть достоверные *положительные* корреляции с двумя шкалами «внешней» мотивации учения – шкалами «экстернальной мотивации» и «интроецированной мотивации» (обе при $p \leq 0,001$). В этом случае в качестве включающей деятельности для действий учения может выступать мотивируемая экстернальной мотивацией деятельность, ориентированная на подчинение (при внешнем контроле) навязываемым извне нормам и требованиям образовательного учреждения. А при интроецированной мотивации – это включающая деятельность, регулируемая интроектами, содержащими те же чуждые для обучающегося нормы и требования, но уже при формальном отсутствии их навязывания извне.

Как можно видеть, у шкал методики ШАМ, как и у шкал методики ДМУС есть множественные связи со шкалами методики ССП-98, относящимися к различным аспектам саморегуляции поведения обучающихся.

Связи мотивов учения с самоотчетом студентов об успеваемости.

В методике ДМУС на данной выборке ($n=82$) с самоотчетом об успеваемости достоверно *положительно* коррелировали 6 шкал: «учебно-познавательные мотивы» ($r=0,387$, $p<0,001$), «профессиональные мотивы» ($r=0,338$, $p<0,01$), «мотивы творческой самореализации» ($r=0,244$, $p<0,05$), «социальные мотивы» ($r=0,385$, $p<0,001$), «коммуникативные мотивы» ($r=0,346$, $p<0,01$) и «мотивы престижа» ($r=0,322$, $p<0,01$). Исключение составили только «мотивы избегания», которые недостоверно *отрицательно* коррелировали с самоотчетом об успеваемости.

В методике ШАМ на выборке $n=82$ с самоотчетом об успеваемости достоверно *положительно* коррелировали 5 шкал: «мотивация саморазвития» ($r=0,366$, $p<0,001$), «мотивация достижения» ($r=0,316$, $p<0,01$), «познавательная мотивация» ($r=0,302$, $p<0,01$), «мотивация самоуважения» ($r=0,327$, $p<0,01$). Достоверно *отрицательно* с самоотчетом об успеваемости коррелировала «амо-

тивация» ($r=-0,274$, $p<0,05$). «Интроецированная мотивация» и «экстернальная мотивация» не показали достоверных корреляций с самоотчетом об успеваемости.

Отметим, что в данном исследовании ($n=82$) не было получено достоверных корреляций самоотчета об успеваемости со шкалами методики ССП-98. Кроме того, при совместном факторном анализе с вращением Varimax шкал методики ССП-98 и шкалы «Отметки» ни в один из двух выделившихся факторов с факторной нагрузкой $> 0,4$ шкала «Отметки» не вошла. Несмотря на то, что у шкал методики ССП-98 были выявлены множественные достоверные связи со шкалами методик ДМУС и ШАМ, с самоотчетом об успеваемости шкалы саморегуляции в этом исследовании проявили себя при корреляционном анализе иначе, чем шкалы мотивов учения обеих методик.

Приведенные выше данные о связях мотивов учения с самоотчетом об успеваемости означают, что в процессе обучения в вузе важно, чтобы использовались технологии активизации различных включающих для действий учения деятельностей, которые в конкретной форме позволяют удовлетворить познавательные, творческие, коммуникативные и др. потребности студентов.

В учебном процессе в вузе должны быть организованы (используя педагогические технологии), как минимум, те виды включающей деятельности студентов, которые соответствуют мотивам методик ДМУС и ШАМ, давшим достоверные *положительные* корреляции с самоотчетом студентов об успеваемости. Учебный процесс должен включать уже имеющиеся или еще ожидающие своих разработчиков технологии, обеспечивающие удовлетворение целого спектра потребностей студентов. Это требует организации в учебном процессе разных видов включающей деятельности студентов, таких как познавательная деятельность (с ярким, интересным материалом); квазипрофессиональная (на практических занятиях) и профессиональная (на производственной практике) деятельность; творческая деятельность (при проведении учебных исследований и выполнении учебных проектов, в процессе самостоятельной работы студентов); коммуникативная деятельность (выполнение заданий в малых группах,

взаимооценивание результатов выполнения заданий, общение с преподавателями и сокурсниками на семинарских занятиях и при выполнении исследований и проектов); социальная деятельность (участие в акциях по привлечению абитуриентов в вузы, в волонтерских и просветительских мероприятиях, в иных районных и городских мероприятиях социальной направленности); достиженческая деятельность (позволяющая проявить себя, самоактуализироваться, получить отличные учебные и научные результаты, победить в соревновании); деятельность саморазвития (систематическое совершенствование знаний и навыков, как связанных с учебным процессом, так и общекультурных, касающихся работы на компьютерах, чтения книг, внеучебных хобби, и др.); деятельность по поддержанию самоуважения (ориентация на достаточно высокие учебные и жизненные цели, на соблюдение моральных норм и правил поведения, которые человек считает для себя важными, например, «проявлять эмпатию», «держаться слово» и др.). Кроме этого, важно, чтобы студенты научились выявлять у себя (например, благодаря участию в психологических тренингах) наличие непродуктивных видов включающей деятельности, мотивы которых в методиках ДМУС и ШАМ показали отрицательные связи с самоотчетом студентов об успеваемости, а также предпринимали усилия по преодолению непродуктивных и переходу к использованию продуктивных видов включающей деятельности.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие *выводы*.

1. Выявлены множественные достоверные корреляции мотивов учения, измеренных двумя разными методиками «Диагностика мотивации учения студентов» и «Шкалы академической мотивации», со шкалами методики ССП-98.

2. Достоверные положительные корреляции мотивов учения с самоотчетом об успеваемости позволяют анализировать включающие для действий учения виды деятельности студентов, что требует применения в учебном процессе в вузе уже разработанных образовательных технологий и разработки новых.

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. Бондаренко И.Н. Осознанная саморегуляция как ресурс успешности по русскому языку у школьников с различным уровнем интеллекта / И.Н. Бондаренко, А.М. Потанина, В.И. Моросанова // Экспериментальная психология. – 2020. – Т. 13. №1. С. 63–78. doi: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130105>. EDN JFWJQV
3. 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: НОУ ДПО «Экспертно-методический центр», 2022. – С. 36–45. EDN AJXRYP
4. Глотова Г.А. Исследование вовлеченности студентов в учение / 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.
5. 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. EDN SJVWLN
6. 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. EDN ZPNREP
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с. EDN ZJUELZ
8. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» // Вопросы психологии. – 2000. – №2. – С. 118–127. EDN ZDQRNR

9. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности / В.И. Моросанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2021. – №1. – С. 3–37. doi: 10.11621/vsp.2021.01.01. EDN PUYYYXO

10. Моросанова В.И. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М / В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2017. – Т. 10. №2. – С. 27–37. EDN ZKBEHR

11. Фомина Т.Г. Взаимосвязь школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России и за рубежом / Т.Г. Фомина, А.М. Потанина, В.И. Моросанова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2020. – Т. 17. №3. – С. 390–411. doi: 10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411. EDN YQMWUR

12. 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.academia.edu/71489912/Self_Determination_Theory_and_the_facilitation_of_intrinsic_motivation_social_development_and_well_being (дата обращения: 16.06.2024). – EDN GSHHWJ

Глотова Галина Анатольевна – д-р психол. наук, ведущий научный сотрудник ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», Москва, Россия.
