

Взаимосвязь мотивации к обучению и рефлексии студентов бакалавриата очной формы обучения

Тихомирова Т.С.*,

ГБОУ «Школа № 1321 “Ковчег”»,

Москва, Россия,

t_tatyana_92@list.ru

Кочетков Н.В.**,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,

nkochetkov@mail.ru

Представлены результаты изучения взаимосвязи личностной рефлексии и выраженности мотивации к обучению в вузе. В работе использовались методика определения уровня индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой и методика диагностики мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной. Всего в эмпирическом исследовании приняли участие 143 студента. Полученные данные позволяют сделать вывод, что на 1-м курсе обучения значение мотива «овладение профессией» прямо связано с рефлексией настоящей и будущей деятельности, а значение мотива «получение диплома» обратно связано с рефлексией общения. На 2-м курсе выраженность мотива «получение знаний» коррелирует с рефлексией общения, а значение мотива «овладение профессией» имеет обратную взаимосвязь с рефлексией будущей деятельности. На 3-м курсе значения мотива приобретения знаний коррелируют с интегральным показателем рефлексии, тогда как на 4-м курсе очной формы обучения бакалавров ни один из компонентов рефлексии не взаимосвязан с составляющими мотивации к обучению в вузе.

Ключевые слова: высшее образование, учебная деятельность, бакалавриат, мотивация к обучению, адекватность мотивации, личностная рефлексия.

Введение

Любое реформирование высшего образования в первую очередь всегда опирается в вопрос методологических оснований, на кото-

рых оно должно быть построено. В психологическом ракурсе рассмотрения этой проблемы деятельностный подход А.Н. Леонтьева является, на наш взгляд, базисом для построения

Для цитаты:

Тихомирова Т.С., Кочетков Н.В. Взаимосвязь мотивации к обучению и рефлексии студентов бакалавриата очной формы обучения // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 97—106. doi: 10.17759/pse.2018230609

* Тихомирова Татьяна Сергеевна, педагог-психолог ГБОУ «Школа № 1321 “Ковчег”», Москва, Россия. E-mail: t_tatyana_92@list.ru

** Кочетков Никита Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: nkochetkov@mail.ru

педагогической конструкции любого уровня. Одной из основных категорий психологии, направленных на освоение деятельности, является рефлексия [16]. Другим же, не менее важным компонентом подхода А.Н. Леонтьева является понятие мотивации, лежащей в основе любой деятельности. Целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи мотивации к обучению и рефлексии студентов. Отдавая себе отчет в том, что студенты разных ступеней и форм образовательного процесса будут психологически отличаться друг от друга, а также принимая во внимание ограничение рамок статейного формата, мы решили сузить тему работы, рассмотрев только студентов разных курсов бакалавриата очной формы обучения.

Вопросы, связанные с обучением студентов в вузе и их мотивацией, рассматриваются в многочисленных исследованиях [1; 2; 3; 7; 8; 17 и др.] Традиционно в отечественной психологической школе чаще всего опираются на положения деятельностной теории мотивации А.Н. Леонтьева:

— опредмечивание потребности превращает предмет в мотив;

— в одном мотиве может опредмечиваться несколько потребностей;

— мотивы могут не только направлять деятельность, но и наполнять ее смыслом [14].

Мотивация в широком понимании является феноменом, объясняющим активность человека, а также ее целенаправленность и завершенность. При более узкой трактовке под мотивацией понимается то, что обеспечивает не просто активность, но и избирательность деятельности. За счет мотивации достигается целостность действий в поведенческом акте, становится возможным приведение в соответствие цели деятельности и способа ее достижения [5].

Если же говорить о деятельностной теории мотивации, на которую мы опирались в настоящем исследовании, то стоит отметить ее наиболее важные аспекты.

Человеческую активность запускает та или иная потребность. Эта активность не является направленной до встречи с предметом потребности, и лишь с его появлением можно говорить о появлении мотива как об «опредмеченной

потребности». При этом в любом мотиве может быть опредмечена не одна потребность — именно поэтому любая деятельность является полимотивированной. Человек в отличие от животных может сознательно отказываться от удовлетворения актуальной потребности в пользу тех, которые еще не стали актуальными, но будут иметь большое значение для его личности в будущем [21]. Еще одним моментом, принципиальным для нашей работы, являлось разделение мотивов на побудительные и смыслообразующие — если побудительные мотивы являются всего лишь стимулами для удовлетворения потребностей, то смыслообразующие придают деятельности личностный смысл.

При анализе учебной деятельности выделяется вопрос о мотивационной структуре и преобразовании мотивов в процессе профессиональной подготовки. Наиболее важной для эффективной учебной деятельности представляется следующая группа мотивов: познавательные, социальные, мотивы профессиональных и творческих достижений, личного престижа, а также мотивы достижения успеха и избегания неудач [8; 10].

Существует логико-символическая модель структуры мотивации к обучению, которая представляется четырьмя мотивационными ориентациями: ориентацией на учебный процесс, ориентацией на результат учебной деятельности, ориентацией на внешнюю оценку учебной деятельности и ориентацией на избегание «неприятностей» в процессе обучения [6].

Учебная деятельность направляется несколькими мотивами, которые имеют иерархическую структуру, при этом в процессе обучения может происходить смена доминирующего мотива. Это связано с преобразованием учебной деятельности и изменением отношения к ней [13].

Как мы уже отмечали, мотив отличается от цели тем, что цель всегда осознаваема. Мотив осознаваем лишь потенциально при условии его рефлексии. Рефлексию, направленную на рассмотрение самого знания и критический анализ его содержания, можно считать одной из фундаментальных и специфических человеческих особенностей: «Разумеется, животное знает. Но, безусловно, оно не знает о своем знании — иначе оно бы давным-давно

умножило изобретательность и развило бы систему внутренних построений, которая не ускользнула бы от наших наблюдений. Следовательно, перед животным закрыта одна область реальности, в которой мы развиваемся, но куда оно не может вступить» [19, с. 137].

Рефлексивность в той или иной степени присуща каждому человеку. Ее значимость невозможно переоценить — так, например, в эмпирических исследованиях было показано, что именно эта стилевая характеристика является предпосылкой для более адекватной оценки интеллектуальных возможностей, чем IQ-тесты [22]. Рефлексия рассматривается как механизм, благодаря которому субъект приобретает способность к самоорганизации, саморазвитию и, значит, к профессиональному самосовершенствованию [16, с. 163]. Кроме того, рефлексивность считается одним из профессионально важных качеств представителей социномических профессий, в первую очередь психологов и педагогов.

Рефлексивность связана в том числе и с социально-психологической адаптацией, однако эта связь не прямая: мысленные повторы, эмоционально положительное подкрепление действий увеличивают ее, тогда как «побуждение к рефлексии извне, слуховые образы рефлексивного процесса, избыточная насыщенность, динамика или стабильность рефлексивных образов тормозят адаптационный процесс, задерживают установление соответствия между требованиями образовательной среды вуза и возможностями студентов» [4, с. 27].

На рефлексии как категории психологической науки построен рефлексивно-деятельностный подход [9], который кажется нам одним из наиболее эффективных подходов при сопровождении образовательного процесса. Он представляет собой «систему принципов, вытекающих из них ограничений и наработанных за это время технологий оказания консультативной помощи субъектам образовательного процесса (учащимся и родителям) по преодолению ими трудностей, возникающих в учебной деятельности, но направленной на развитие в целом» [9, с. 3]. С точки зрения его автора, рефлексия возможна в ходе деятельности, осуществляемой ребенком, занимаю-

щим субъектную позицию. И только при этом условии можно наблюдать развитие, «которое является процессом, производным от удачных и неудачных попыток действовать из субъектной позиции и в опоре на рефлексию, осуществлять перестройку своей деятельности и ее внутренних средств» [9, с. 12].

Эту закономерность вполне можно «опробовать» и на взаимосвязь рефлексии и мотивации к обучению в вузе.

Процедура эмпирического исследования

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что у студентов бакалавриата очной формы обучения интегральный показатель рефлексии будет связан с компонентами мотивации к обучению только на первых курсах.

Для доказательства справедливости этой гипотезы мы использовали методику диагностики мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной [11], а также методику определения уровня индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой [12]. Данное исследование является частью работы по изучению учебной мотивации студентов, проводившейся в 2014—2016 гг., которая охватывала респондентов 9 московских вузов. Диагностика проводилась после зимней сессии, в ходе весенне-летнего семестра обучения, при этом анкетирование проводилось не в период какой-либо промежуточной аттестации, что могло бы повлиять на конечный результат. После уравнивания выборки число испытуемых составило 143 человека, из них 31 мужчина и 112 женщин в возрасте от 17 до 23 лет. Уравнивание происходило по ступени образования (только бакалавриат), форме обучения (очное отделение), а также направленности обучения (профессиям социномического типа). Такое уравнивание необходимо в силу того, что учебная мотивация будет различаться: на разных ступенях образования — из-за разной продолжительности обучения, различий по среднему возрасту студентов и в опыте рабочей деятельности; форме обучения — в силу различий в возрасте, а также опыте работы; направленности обучения — из-за того, что от нее зависят будущие перспективы профессиональной деятельности, специфика обучения

и, как следствие, мотивация. Эмпирическое исследование проводилось нами на базе факультета социальной психологии ($n=134$) Московского государственного психолого-педагогического университета и на 1-м курсе Института общественных наук кафедры теоретической социологии и эпистемологии ($n=9$) Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ.

Результаты и их обсуждение

Если сравнивать учебную мотивацию студентов, обучающихся на различных ступенях образования, то можно заметить, что она качественно почти не различается. Единственное достоверное различие наблюдается по адекватности мотивации между результатами студентов бакалавриата очной формы и студентами магистратуры — у последних этот показатель выше [20]. Под количественной мерой адекватности мотивации понимается разность между значением мотива получения диплома и суммой значений мотивов приобретения знаний и овладения профессией. Также существует взаимосвязь мотивации к обучению и рефлексии: показано, что у высокорефлексивных студентов мотив овладения профессией и адекватность мотивации выше, чем у низко- и среднерефлексивных учащихся [20].

Перейдем к рассмотрению данных по различным курсам обучения студентов дневной формы обучения.

По представленным в таблице данным (табл. 1) видно, что у студентов 1-го курса бакалавриата очной формы обучения направленность на приобретение знаний не коррелирует с компонентами рефлексии. Этот факт хорошо иллюстрирует закономерность, берущую начало со школьной скамьи, — «материал надо учить, потому что так надо». Репродуктивная система образования часто становится своего рода муштрой, которая не предполагает рефлексии, но при этом вполне может дать на выходе неплохие знания. По крайней мере, для того, чтобы сдать экзамен в тестовой форме.

«На контрасте» можно увидеть, что другой компонент мотивации — стремление к овладению профессией — коррелирует с рефлексией настоящей и будущей деятельности ($r=0,428$; $p \leq 0,01$ и $r=0,350$; $p \leq 0,05$ соответственно) и интегральным показателем рефлексии ($r=0,387$; $p \leq 0,05$). Очевидно, что если студент пришел в вуз не просто за корочкой и не для сдачи сессий, то его решение стать профессионалом в своей области в той или иной степени отрефлексировано.

Направленность на получение диплома отрицательно коррелирует с рефлексией общения ($r=-0,375$; $p \leq 0,05$). Объяснение этой взаимосвязи может быть следующим: на 1-м курсе обучения, как на первой стадии группобразования, общение играет большую роль. Но общение предполагает общность целей

Таблица 1

Взаимосвязь компонентов мотивации к обучению и составляющих рефлексии студентов бакалавриата 1-го курса очной формы ($n=36$)

Компоненты мотивации \ Составляющие рефлексии	Ретроспективная рефлексия деятельности	Рефлексия настоящей деятельности	Рефлексия будущей деятельности	Рефлексия общения	Интегральный показатель рефлексии
Приобретение знаний	0,201	0,212	0,225	0,227	0,237
Овладение профессией	0,176	0,428**	0,350*	0,252	0,387*
Получение диплома	-0,100	0,072	-0,035	-0,375*	-0,059
Адекватность мотивации	0,256	0,286	0,339*	0,588**	0,404*

Примечания: «*» — уровень значимости $p \leq 0,05$; «**» — уровень значимости $p \leq 0,01$.

и совместную деятельность, направленную на ее достижение. В случае если основным мотивом обучения будет получение диплома, рефлексия межличностного взаимодействия в нереферентной группе будет лишней, а, соответственно, человек не будет тратить на нее свои ресурсы. На верность этого объяснения указывает и факт наличия взаимосвязи этого вида рефлексии и адекватности мотивации к обучению ($r=0,588$; $p \leq 0,01$).

Итак, подводя итог анализу результатов 1-го курса бакалавриата, можно сказать, что интегральный показатель рефлексии взаимосвязан с адекватностью мотивации ($r=0,404$; $p \leq 0,01$).

Перейдем к описанию взаимосвязей на 2-м курсе обучения (табл. 2).

Если на 1-м курсе значения по шкале «Приобретение знаний» не были взаимосвязаны с показателями рефлексии, то на 2-м курсе эта взаимосвязь появляется — с рефлексией общения ($r=0,653$; $p \leq 0,05$). Отсутствие взаимосвязей этой составляющей рефлексии с другими мотивами обучения может говорить о том, что общение начинает носить, если так можно выразиться, утилитарный характер. На 1-м курсе оно способствует становлению группы, а на 2-м — успешной сдаче сессии, что в современных реалиях означает лучшее запоминание материала. Не секрет, что у студентов во многих вузах существует практика коллективной подготовки к промежуточным

аттестациям — когда наиболее успевающие члены учебной группы готовят ответы на экзаменационные/зачетные вопросы в компактном письменном виде, что дает возможность большинству без особых затрат подготовиться к успешной сдаче. Такая структура возможна при хорошо развитой коммуникации, которая достигает своего пика после 1-го курса.

Значения мотива овладения профессией и рефлексии будущей деятельности имеют обратную взаимосвязь ($r=-0,72$; $p \leq 0,05$). На наш взгляд, это яркий маркер того, что так называемый кризис 3-го курса [15] смещается на второй год обучения. Эмпирические результаты, косвенно подтверждающие этот вывод, были получены в исследовании Ю.Л. Сорокиной, показавшей, что обострение кризиса учебной адаптации происходит в период со второго по четвертый семестры [18]. Это может быть связано с тем, что ко второму году обучения студентам начинает казаться, что их учебная деятельность не даст возможности овладеть желаемой профессией. Такая точка зрения возникает в результате того, что в учебных планах вузов, как правило, первые курсы отводятся на непрофильные и пропедевтические дисциплины, общие по своему характеру. Соответственно, те студенты, у которых развита рефлексия будущей деятельности, будут менее ориентированы на получение профессии. Кроме того, в это время обучающиеся ставят вопрос о правильности

Таблица 2

Взаимосвязь компонентов мотивации к обучению и составляющих рефлексии студентов бакалавриата 2-го курса очной формы (n=21)

Составляющие рефлексии Компоненты мотивации	Ретроспективная рефлексия деятельности	Рефлексия настоящей деятельности	Рефлексия будущей деятельности	Рефлексия общения	Интегральный показатель рефлексии
Приобретение знаний	-0,244	0,071	-0,201	0,653*	0,290
Овладение профессией	0,064	-0,050	-0,720*	0,290	-0,179
Получение диплома	-0,275	-0,263	0,326	0,076	0,000
Адекватность мотивации	0,185	0,360	-0,556	0,447	0,195

Примечания: «*» — уровень значимости $p \leq 0,05$.

выбора профессии и вуза, что усугубляется конфликтом, связанным с несовпадением сформированного ранее образа профессии и ее реальным видением [15].

Выраженность мотива получения диплома на 2-м курсе оказалась не связана с компонентами рефлексии. На уровне здравого смысла можно было бы предположить, что вне зависимости от уровня овладения профессией наличие корочек дает определенные преимущества на рынке труда и рефлексия этого факта у студентов должна присутствовать. Отсутствие подобной взаимосвязи может объясняться следствием нормативной системы финансирования, в условиях которой отчисление обучающихся становится материально невыгодным. Понимание этой закономерности приходит как раз после первой-второй сессии вместе с осознанием того, что диплом можно получить без существенных содержательных трудозатрат, и, как следствие, мы и будем наблюдать отсутствие взаимосвязи рассматриваемого мотива и рефлексии — диплом как бы пропадает из семантического поля студентов. Перейдем к описанию и интерпретации взаимосвязей на 3-м курсе обучения (табл. 3).

Из всех мотивов обучения в вузе, взаимосвязанных с рефлексией, у студентов-третьекурсников остается только мотив приобретения знаний ($r=0,356$; $p\leq 0,05$). Эта взаимосвязь получается за счет корреляции рассматривае-

мого мотива и рефлексии настоящей деятельности ($r=0,409$; $p\leq 0,05$). Других корреляций по результатам обследования данной категории учащихся не наблюдается. Можно предположить, что если семантически понятие «знание» для среднестатистического студента тождественно понятию «сессия», то чем больше он рефлексировывает настоящий момент времени, тем в большей степени понимает, что именно этот мотив даст возможность успешно ее преодолеть и не быть отчисленным. Если на 2-м курсе выраженность мотива получения знаний была связана с общением и межличностным взаимодействием, то на 3-м курсе его реализация сопряжена больше с «технологической» частью, так как алгоритм сдачи сессии студентом доведен до автоматизма.

Если же смотреть на коэффициент корреляции между интегральным показателем рефлексии и адекватностью мотивации к обучению, то он крайне низок и не дотягивает до уровня статистической значимости.

Теперь перейдем к рассмотрению взаимосвязи интересующих нас параметров на 4-м курсе (см. табл. 4).

Выпускной для бакалавриата 4-й курс — единственный, на котором отсутствуют взаимосвязи между рефлексией и мотивацией. Это может быть интерпретировано целым рядом причин. Во-первых, субъективно процесс обучения в это время уже воспринимается фактически завершенным, тогда как смысло-

Таблица 3

Взаимосвязь компонентов мотивации к обучению и составляющих рефлексии студентов 3-го курса бакалавриата очной формы ($n=38$)

Составляющие рефлексии Компоненты мотивации	Ретроспективная рефлексия деятельности	Рефлексия настоящей деятельности	Рефлексия будущей деятельности	Рефлексия общения	Интегральный показатель рефлексии
Приобретение знаний	0,243	0,409*	0,244	0,216	0,356*
Овладение профессией	-0,190	0,060	-0,126	0,232	-0,005
Получение диплома	0,186	0,162	0,202	-0,014	0,186
Адекватность мотивации	0,058	0,239	0,096	0,284	0,220

Примечания: «*» — уровень значимости $p\leq 0,05$.

вой связи с продолжением обучения на следующей ступени образования не выстроено. Во-вторых, объяснение может быть найдено в существующих кризисах адаптации и профессиональной идентичности, а также в факте того, что на старших курсах студенты даже очной формы обучения начинают заниматься трудовой (как правило, непрофессиональной) деятельностью, что вкупе с вышеперечисленными факторами снижает значимость учебы и референтность группы. Именно это, на наш взгляд, и приводит к прекращению и без того скудной рефлексии образовательного процесса и, соответственно, к отсутствию взаимосвязи рефлексии и мотивации к обучению.

Выводы

1. На 1-м курсе очной формы обучения бакалавров интегральный показатель рефлексии взаимосвязан с адекватностью мотивации к обучению. Значение мотива овладения профессией коррелирует с рефлексией настоящей и будущей деятельности; значение мотива получения диплома обратно связано с рефлексией общения.

2. На 2-м и последующих курсах обучения интегральный показатель рефлексии не взаимосвязан с адекватностью мотивации к обучению. При этом выраженность мотива получения знаний коррелирует с рефлексией общения, а значение мотива овладения профессией имеет обратную взаимосвязь с рефлексией будущей деятельности.

3. На 3-м курсе значения мотива приобретения знаний коррелируют с интегральным показателем рефлексии. Вклад в эту взаимосвязь привносит корреляция мотива приобретения знаний и рефлексии настоящей деятельности.

4. На 4-м курсе очной формы обучения бакалавров ни один из компонентов рефлексии не взаимосвязан с составляющими мотивации к обучению в вузе. Общее снижение подобных взаимосвязей в процессе обучения можно объяснить снижением значимости учебного процесса и, как следствие, референтности студенческой группы.

Рекомендации

Выявленные в ходе исследования взаимосвязи могут лечь в основу программ, направленных на повышение адекватности мотивации к обучению студентов вузов. С нашей точки зрения, одной из основополагающих при этом видов деятельности является рефлексия. Введение практик рефлексии глобальных и локальных целей обучения — в начале каждой учебной дисциплины и по ее окончании, рефлексии в ходе занятий (как в рамках контактных часов по учебному плану, так и в виде отдельных, специально организованных встреч) может существенно изменить негативные тенденции, связанные со снижением мотивации к обучению, приводящие к снижению успеваемости, нарушениям учебной дисциплины и т. п.

Таблица 4

Взаимосвязь компонентов мотивации к обучению и составляющих рефлексии студентов-бакалавров 4-го курса очной формы (n=48)

Составляющие рефлексии Компоненты мотивации	Ретроспективная рефлексия деятельности	Рефлексия настоящей деятельности	Рефлексия будущей деятельности	Рефлексия общения	Интегральный показатель рефлексии
Приобретение знаний	-0,153	-0,092	-0,124	0,069	-0,137
Овладение профессией	0,067	-0,066	-0,068	0,042	-0,027
Получение диплома	0,123	0,170	-0,015	-0,028	-0,001
Адекватность мотивации	-0,153	-0,195	-0,117	0,031	-0,120

Отдельно стоит сказать про 4-й курс — так как на нем мотивация к обучению не связана с рефлексией, то она не может стать тем рычагом влияния, через который мы можем работать с мотивацией. Рекомендации по работе с этой группой студентов заслуживают отдельной публикации, поэтому остановимся здесь на их крайне сжатом воплощении. На наш взгляд, для того чтобы избежать мотивационного провала в ходе обучения, необходимо активно формировать у студентов образ своего профессионального будущего, которое было бы максимально приближено

к реальности исходя из особенностей профессиональной сферы, вызовов рынка труда. Кроме того, следует обеспечивать своевременную смену пропедевтических курсов на теоретические и практикоориентированные, которые дали бы возможность, с одной стороны, формировать теоретическое мышление, а с другой — компетенции, необходимые для решения широкого круга практических задач. Связка с реальным профессиональным будущим даст видимую и осязаемую цель обучения, которая, в свою очередь, будет позитивно влиять на мотивацию к обучению студентов.

Литература

1. Аванесов В.С., Вербицкий А.А., Ительсон Л.Б. Основы педагогики и психологии высшей школы: Учебное пособие. М.: Изд-во Московского университета, 1986. 302 с.
2. Вартанова И.И. К проблеме мотивации учебной деятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2000. № 4. С. 33—41.
3. Гаврилова О.В. Взаимосвязь удовлетворенности и мотивации учебной деятельности студентов в системе многоуровневого образования: дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2000. 270 с.
4. Григорьева М.В., Шамионов Р.М., Голубева Н.М. Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 23—30. doi:10.17759/pse.2017220503
5. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности / Под ред. Е.В. Шороховой. М.: Наука, 1999. С. 146—169.
6. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 126—130.
7. Дроздов С.В. Динамика мотивационно-смысловых образований личности студентов в процессе адаптации к учебе: дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 168 с.
8. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск: Изд-во БГУ, 1981. 383 с.
9. Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8—37.
10. Зотова О.И., Бобнева М.И. Ценностные ориентации и механизмы социальной регуляции поведения // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975. С. 241—254.
11. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб: Питер, 2011. 512 с.
12. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45—57.
13. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности: Учеб. пособие. Новосибирск: НГПИ, 1987. 89 с.
14. Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 2. С. 3—18. doi: 10.11621/vsp.2016.02.03
15. Манукян В.Р. Психологическое содержание и факторы возникновения кризиса профессионального развития у студентов вуза // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 109—117.
16. Осипова Т.П. Рефлексивно-деятельностный подход в процессе профессиональной подготовки студентов. Ярославский педагогический вестник. 2012. № 1. Т. 2. С. 163—166.
17. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Академия, 2001. 304 с.
18. Сорокина Ю.Л. Преодоление кризиса учебной адаптации студентами педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005. 257 с.
19. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. Введение к объяснению мира. М.: Наука, 1987. 240 с.
20. Тихомирова Т.С., Кочетков Н.В. Мотивация к обучению и личностная рефлексия: особенности и взаимосвязь у студентов вузов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 53—62. doi: 10.17759/pse.2017220306
21. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 450 с.
22. Холодная М.А., Кострикина И.С. Особенности когнитивных стилей «импульсивность/рефлексивность» и «ригидность/гибкость познавательного контроля» у лиц с высокими и сверхпороговыми значениями IQ // Психологический журнал. 2002. № 6. С. 72—82.

Relationship between Learning Motivation and Reflection in Undergraduate Students

Tikhomirova T.S.*,

School №1321 «Kovcheg», Moscow, Russia,

t_tatyana_92@list.ru

Kochetkov N.V.**,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,

nkochetkov@mail.ru

This article aims to study the relationship between personal reflection and the intensity of motivation for learning in a university. In order to achieve this goal, the following techniques were employed: A.V. Karpov and V.V. Ponomaryova's technique for identifying the individual level of reflectivity, and T.I. Ilyina's technique for assessing learning motivation in university students. The empirical study involved 143 subjects. The obtained data indicate that for the first-year students the meaning of the 'mastering the profession' motive is directly connected with their reflections on the present and future activities, while the meaning of the 'getting a diploma' motive is inversely correlated with the reflection of communication. In the second year, the intensity of the 'gaining knowledge' motive correlates with the reflection of communication, and the meaning of the 'mastering the profession' motive has an inverse relationship with the reflection of future activity. In the third year, the values of the motive for acquiring knowledge correlate with the integral indicator of reflection, whereas in the fourth year none of the reflection components are interconnected with the components of the motivation for learning in the university.

Keywords: higher education, learning activity, undergraduate programmes, learning motivation, adequacy of motivation, reflection.

References

1. Avanesov B.C., Verbitskii A.A., Itel'son L.B. Osnovy pedagogiki i psikhologii vysshei shkoly [Fundamentals of Pedagogy and Psychology of Higher Education]: Uchebnoe posobie. Moscow: MGU publ., 1986. 302 p.
2. Vartanova I.I. K probleme motivatsii uchebnoi deyatel'nosti [To the problem of learning motivation]. *Vestnik Moskovskogo universiteta [Moscow University Bulletin]*. Ser. 14. Psikhologiya, 2000, no. 4, pp. 33—41.
3. Gavrilova O.V. Vzaimosvyaz' udovletvorennosti i motivatsii uchebnoi deyatel'nosti studentov v sisteme mnogourovnevnogo obrazovaniya. Dis. kand. psikhol. nauk [The relationship of satisfaction and motivation of students

- learning activities in the system of multi-level education. Ph.D. (Psychology) diss.]. Kazan', 2000. 270 p.
4. Grigor'eva M.V., Shamionov R.M., Golubeva N.M. Rol' refleksii v adaptatsionnom processe studentov k usloviyam obucheniya v vuze [The role of reflexion in the adaptation process of students to the conditions of education in the university]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2017. Vol. 22, no. 5, pp. 23—30. doi:10.17759/pse.2017220503
5. Dzhidar'yan I.A. O meste potrebnostej, jemocij i chuvstv v motivatsii lichnosti [On the place of needs, emotions and feelings in the motivation of the individual].

For citation:

Tikhomirova T.S., Kochetkov N.V. Relationship between Learning Motivation and Reflection in Undergraduate Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 97—106 doi: 10.17759/pse.2018230609 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Tikhomirova Tat'yana Sergeevna, School Counselor, School №1321 «Kovcheg», Moscow, Russia. E-mail: t_tatyana_92@list.ru

** Kochetkov Nikita Vladimirovich, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: nkochetkov@mail.ru

- In Shorohova E.V. (ed.), *Teoreticheskie problemy psikhologii lichnosti* [Theoretical problems of personality psychology]. Moscow: Nauka, 1999, pp. 146—169.
6. Dodonov B.I. Struktura i dinamika motivov dejatel'nosti [Structure and dynamics of motives of activity]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1984, no. 4, pp. 126—130.
7. Drozdov C.B. Dinamika motivatsionno-smyslovyykh obrazovaniy lichnosti studentov v protsesse adaptatsii k uchebe. Dis. ... kand. psikhol. nauk [Dynamics of motivational and semantic formations of the personality of students in the process of adaptation to study. Ph.D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2000. 168 p.
8. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. Psikhologiya vysshey shkoly [Psychology of the higher school]. Minsk: Publ. BGU, 1981. 383 p.
9. Zareckii V.K. Stanovlenie i sushhnost' refleksivno-deyatelnostnogo podhoda v okazanii konsul'tativnoy psikhologo-pedagogicheskoi pomoshhi [Formation and essence of the reflexive activity approach in the provision of counseling psychological and pedagogical assistance]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psihoterapiya* [Consultative psychologists and psychotherapy], 2013, no. 2, pp. 8—37 (In Russ., abstr. in Engl.)
10. Zotova O.I., Bobneva M.I. Cennostnye orientacii i mehanizmy social'noy regulyatsii povedeniya [Value orientations and mechanisms of social regulation of behavior]. *Metodologicheskie problemy social'noi psikhologii* [Methodological problems of social psychology]. Moscow: Nauka, 1975, pp. 241—254.
11. Il'in E.P. Motivatsiya i motivy. [Motivation and motives]. Saint-Petersburg: Piter, 2011. 512 p.
12. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki [Reflexivity as a psychic property and a technique for its diagnosis]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2003. Vol. 24, no. 5, pp. 45—57.
13. Leont'ev V.G. Psihologicheskie mehanizmy motivatsii uchebnoj dejatel'nosti: Ucheb. posobie [Psychological mechanisms of motivation of educational activity: Proc. allowance]. Novosibirsk: Publ. NGPI, 1987. 89 p.
14. Leont'ev D.A. Ponjatie motiva u A.N. Leont'eva i problema kachestva motivatsii [The notion of motive in A.N. Leontief and the problem of the quality of motivation]. *Vestnik Moskovskogo universiteta* [Bulletin of Moscow University]. Seriya 14. Psihologiya, 2016, no. 2, pp. 3—18. doi: 10.11621/vsp.2016.02.03
15. Manukjan V.R. Psihologicheskoe sodержanie i faktory vozniknovenija krizisa professional'nogo razvitiya u studentov vuza [Psychological content and factors of the emergence of the crisis of professional development in university students]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2011, no. 4, pp. 109—117.
16. Osipova T.P. Refleksivno-deyatelnostnyi podhod v processe professional'noi podgotovki studentov [Reflexive activity approach in the process of professional training of students]. *Jaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2012, no. 1. Vol. II, pp. 163—166.
17. Smirnov S.D. Pedagogika i psikhologiya vysshego obrazovaniya: ot deyatelnosti k lichnosti [Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality]. Moscow: Akademiya, 2001. 304 p.
18. Sorokina Ju.L. Preodolenie krizisa uchebnoj adaptatsii studentami pedagogicheskogo vuza. Diss. kand. psihol. nauk [Overcoming the crisis of educational adaptation by students of a pedagogical university. Ph.D. (Psychology) diss.]. Jaroslavl', 2005. 257 p.
19. Tejjar de Sharden P. Fenomen cheloveka. Vvedenie k objasneniju mira [The phenomenon of man. Introduction to explaining the world]. Moscow: Nauka, 1987. 240 p.
20. Tihomirova T.S., Kochetkov N.V. Motivatsiya k obucheniju i lichnostnaja refleksija: osobennosti i vzaimosvjaz' u studentov vuzov [Motivation for Learning and Personal Reflection: Features and Interconnections among University Students]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2017. Vol. 22, no. 3, pp. 53—62. doi:10.17759/pse.2017220306
21. Uznadze D.N. Psihologicheskie issledovaniya [Psychological research]. Moscow: Nauka, 1966. 450 p.
22. Holodnaya M.A., Kostrikina I.S. Osobennosti kognitivnykh stilej «impul'sivnost'/reflektivnost'» i «rigidnost'/gibkost' poznavatel'nogo kontrolja» u lic s vysokimi i sverhporogovymi znachenijami IQ [Peculiarities of cognitive styles "impulsivity / reflectivity" and "rigidity / flexibility of cognitive control" in individuals with high and supra-threshold values of IQ]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2002, no. 6, pp. 72—82.