

Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза

А.Г. Бугрименко,*

аспирант кафедры психологии образования и педагогики, старший специалист компании Экопси Консалтинг

Статья посвящена специфике учебной мотивации студентов педагогического вуза, а также влиянию на учебную деятельность студентов внутренней и внешней учебной мотивации.

Для диагностики внутренней и внешней учебной мотивации были использованы специальные методики («Методика измерения временных интервалов», методика «Составление учебного плана», «Экспертная оценка и самооценка выраженности внутренней и внешней учебной мотивации»).

Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что учебная деятельность внутренне и внешне мотивированных студентов различается. Преимущественно внутренне мотивированные студенты более «погружены», «включены» в учебный процесс. Для них характерна мотивация самоопределяемой учебной деятельности: они более активны, сознательны, произвольны в планировании учебной деятельности. Они уделяют равное внимание как общеобразовательным, так и узкопрофессиональным предметам. Причем преимущественно внутренне мотивированные студенты больше ориентированы на процесс и результат учебной деятельности, чем на внешние по отношению к ней факторы.

Учебная деятельность мотивированных внешне студентов характерна для мотивации заданного учения. Такие студенты в меньшей степени произвольны в организации учебного процесса, меньше «погружены» в учебную деятельность. Ими движут не столько познавательные или профессиональные мотивы, сколько внешние по отношению к процессу и результату учебной деятельности факторы.

Ключевые слова: учебная мотивация, внутренняя мотивация, внешняя мотивация.

Начиная обучение в вузе, бывший школьник сталкивается с рядом изменений: во-первых, резко снижается уровень внешнего контроля за деятельностью студента; во-вторых, изменяется структура самой учебной деятельности – мотивы учения дополняются и тесно переплетаются с профессиональными мотивами; в-третьих,

происходит вхождение в новую социальную общность – «студенчество» [15]. В свете таких изменений особенно важным становится вопрос мотивации студентов. Для того чтобы учебная деятельность протекала успешно, студент должен самостоятельно планировать, реализовывать и контролировать свою учебную деятельность.

* ab@ecopsy.ru

А для этого необходима достаточно выраженная мотивация учения. Важно также, чтобы сама структура учебно-профессиональной мотивации обеспечивала верную направленность деятельности учения. Одним из важных вопросов, стоящих на данный момент перед психологией высшей школы, является вопрос влияния внутренней и внешней мотивации на эффективность учебной деятельности.

Целью нашего исследования было выявить специфику учебной мотивации студентов педагогического вуза, а также определить, какое влияние оказывает на учебную деятельность студентов внутренняя и внешняя учебная мотивация.

Представления о внутренней мотивации учебной деятельности студентов

Учебная мотивация – «...частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность» [6]. Как и любой другой вид мотивации, учебная мотивация системна и характеризуется в первую очередь направленностью, устойчивостью и динамикой. В русле изучения учебной мотивации как таковой центральным вопросом зачастую становится вопрос о структуре учебной мотивации, видах мотивов, ее составляющих.

Ряд исследователей в учебной мотивации выделяют познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения, а также социальные мотивы, обусловленные различными социальными отношениями учащегося с другими людьми [5, 4, 11, 1, 13, 19]. Среди познавательных мотивов, в свою очередь, выделяют широкие познавательные мотивы, определяющиеся ориентацией человека на усвоение новых знаний, и учебно-познавательные мотивы, характеризующиеся ориентацией на усвоение способов добывания знаний, а также мотивы самообразования – направленность на самостоятельное совершенствование способов получения знания. К социальным мотивам относят: широкие социальные мотивы – стремление быть полезным обществу, узкие социальные (пози-

ционные) мотивы – желание занять определенную позицию в социуме, заслужить авторитет, а также мотивы социального сотрудничества – стремление к осознанию, анализу способов и форм своего сотрудничества с окружающими, к постоянному совершенствованию этих форм. Ряд исследователей (Л.И. Божович, П.М. Якобсон и др.) постулируют необходимость присутствия обеих составляющих (познавательных и социальных мотивов) для эффективности учебной деятельности.

Также выделяются позитивная и негативная познавательные мотивации, связанные с осознанием негативных последствий, которые могут возникнуть в связи с выполнением или невыполнением определенного действия.

Актуальным для понимания мотивации учебной деятельности является ее деление на знаемые и реально действующие мотивы. А.Н. Леонтьев отмечает, что соотношение «только понимаемых» и «реально действующих» мотивов в процессе развития ребенка меняется: первые могут превратиться во вторые, если взрослый сможет закрепить, поощрить у ребенка успешный результат работы [9]. Данный механизм трансформации мотивов обозначается им как сдвиг мотива на цель.

Е.Ю. Патяева разделяет виды учебной мотивации на основе различных типов ситуаций учения [14].

Мотивация заданного учения основана на действиях, которые учащемуся велели выполнить. Заданное учение характерно для «исполнителей», не умеющих самостоятельно определить общее направление своих действий, рефлексировать основания своих действий и действий другого, осуществлять продуктивное взаимодействие с другими.

Мотивация стихийного учения основана на действиях учащегося «по желанию», опирающихся на его естественную любознательность. По мнению Е.Ю. Патяевой, такой тип учения может оказаться нестабильным и бессистемным, так как не учит ставить определенные цели и достигать их, преодолевать трудности на пути их достижения.

Особым типом мотивации характеризуется самоопределяемая учебная деятельность. Способность учащегося к самоопределению включает осознание своих мотивов и ценностей, умение принимать решения в ситуации конфликта побуждений и чувств, формулировать свою позицию, обосновывать и отстаивать ее, принимать решение с учетом различных позиций, действовать произвольно и целенаправленно.

Учебная мотивация, вырастающая из потребности в новых впечатлениях, в ходе обучения в школе претерпевает значительные изменения. Это касается как социальных, так и познавательных мотивов, причем каждая из этих составляющих имеет характерную динамику на каждом этапе – в младшем, среднем и старшем школьном возрасте [7]. Учебная мотивация студентов также обладает своей спецификой: в ней постоянно сочетаются собственно учебный и профессиональный компоненты. В связи с этим в структуре учения можно выделить собственно мотивы учения как «направленность деятельности учащегося на отдельные стороны учебной деятельности» [10, 5], и профессиональные мотивы как «внутренние побуждения, определяющие направленность активности человека в профессиональном поведении в целом и ориентации человека на разные стороны самой профессиональной деятельности» [11]. Профессиональные мотивы также определяют как «мотивы, подвигающие субъекта к совершенствованию своей деятельности – ее способов, средств, форм, методов и т.п.», «мотивы роста, реализующие в деятельности направленность на производство, а не на потребление» [2].

Относительно эффективности учебной деятельности, побуждаемой познавательными и профессиональными мотивами, существуют три точки зрения:

1) доминирование профессиональных мотивов приводит к снижению результатов в познании, так как профессиональная мотивация является внешней по отношению к процессу познания [12];

2) желательно чтобы профессиональные мотивы были ведущими в иерархии мотивов

студентов, так как профессиональные мотивы по сравнению с познавательными более интенсивно влияют на эффективность учебной деятельности студентов [17, 16];

3) познавательные и профессиональные мотивы в учебной деятельности студента тесно связаны между собой и повышают ее продуктивность.

Мотивы, входящие в структуру учебной мотивации, также делят на внутренние и внешние. Внутренне мотивированной можно назвать деятельность, средство (действие) и цель которой тематически связаны друг с другом, так что деятельность осуществляется ради своего собственного содержания. Соответственно, к внутренней учебной мотивации в студенческом возрасте можно отнести познавательные и по-длинно профессиональные мотивы. Внешними по отношению к учебной деятельности мотивами будут позиционные мотивы, многочисленные прагматические мотивы – возможность будущего трудоустройства, отсрочки от армии и т. д. Ряд исследователей анализируют продуктивность учебной деятельности, побуждаемой внутренними и внешними учебными мотивами. В.И. Чирков [18] делает обзор и резюмирует западные экспериментальные исследования влияния внешней и внутренней мотивации на деятельность человека. Он отмечает, что внешняя мотивация убывает с исчезновением внешнего подкрепления, снижает креативность, спонтанность; связана с преобладанием отрицательных эмоций; облегчает выполнение деятельностей, имеющих алгоритм их реализации, однако снижает качество и объем решения эвристических задач. При этом люди с преобладанием внешней мотивации предпочитают выбирать простые задачи или только те, за которые они получают вознаграждение.

В противовес этому внутренняя мотивация связана с более высоким уровнем когнитивной гибкости, креативности, ростом самоуважения, преобладанием позитивных эмоций: интереса, удовлетворения от работы. Что касается обучения, внутренняя мотивация коррелирует с лучшим запоминанием материала, высоким уровнем усво-

ения, предпочтением решения оптимально трудных задач. В исследовании А.К. Марковой также можно найти позитивные показатели наличия внутренней учебной мотивации [11].

Требования к методике изучения учебной мотивации

Для измерения внутренней учебной мотивации студентов мы постарались сконструировать комплекс методик, который по возможности удовлетворял бы следующим условиям:

измеряется интенсивность не только знаемых, но и реально действующих мотивов; методики «перекрывают» и дополняют друг друга: для анализа используется несколько возможных индикаторов наличия внутренней учебной мотивации;

получена всесторонняя оценка особенностей учебной мотивации каждого испытуемого: его самооценка, оценка однокурсников, преподавателей, стороннего наблюдателя;

изучается содержательная сторона, качественные характеристики внутренней мотивации студентов, а также количественная сторона – интенсивность внутренней мотивации.

Конструируя методику диагностики внутренней мотивации, мы опирались на представления Х. Хекхаузена и М. Чиксентмихайи о специфике внутренней мотивации. Согласно этим представлениям, о внутренней мотивации можно говорить, если имеются:

«радостная поглощенность действием», когда человек полностью сконцентрирован на деятельности, его внимание сосредоточено исключительно на ней, он получает чувство радости, удовлетворения от выполняемой деятельности;

эндогенность, однородность тематики действия и его цели, когда действие осуществляется ради своего собственного содержания.

Методы исследования

Для диагностики внутренней учебной мотивации мы использовали три методики.

Методика «Составление учебного плана». Испытуемым предлагался перечень учебных предметов, входящих в учебный план по их специальности, и ряд дополнительных предметов. Напротив предметов, которые в соответствии с учебным планом предполагалось изучать в текущем учебном году, указывалось количество часов, отведенных на них в учебном плане. Каждого испытуемого просили, внимательно ознакомившись со списком дисциплин, составить проект такого плана на данный учебный год, который подходил бы лично ему. Для этого было необходимо отметить те предметы из указанных, которые стоит проходить в этом году, а при необходимости добавить в учебный план дисциплины по желанию самого студента. Также следовало отметить, сколько часов желательно отвести на этот предмет. Выбор каждого предмета студенты должны были обосновать (почему выбрали именно этот предмет и почему решили посвятить ему такое количество часов).

Методика базируется на представлениях Х. Хекхаузена о внутренне мотивированных действиях как о действиях, цель и тематика которых по содержанию эндогенны. По этой методике измеряется общий мотивационный фон (насколько заинтересованно испытуемый анализирует предметы учебного плана, насколько он проактивен в выборе предметов на данный учебный год), а также оцениваются мотивировки, которые испытуемый предлагает для объяснения выбора того или иного предмета. Данная методика не дает возможности судить о реальных целях учебной деятельности студентов, однако позволяет составить о них некоторое косвенное представление.

Методика «Оценка временных интервалов». В ходе лекционных занятий через неравные интервалы времени (через 17, 43 и 63 минуты после начала занятия) экспериментатор просил испытуемых, не глядя на часы, отметить, сколько времени, как они думают, прошло с начала занятия.

Оценка проводилась на трех случайно выбранных занятиях.

В основе методики лежит идея мотивационной обусловленности перцептивных

искажений: для человека внутренне мотивированного, погруженного в состояние «потока», время воспринимается как текущее быстрее. Данная методика предполагает, что по искажениям восприятия времени можно судить о наличии чувства «потока» у испытуемых и, следовательно, о наличии внутренней учебной мотивации.

Баллы по этой методике определялись следующим образом: суммировалась относительная величина расхождений между воспринимаемым и реальным временем. То есть балл подсчитывался по формуле:

$$N = \sum \Delta t = (t1_{real} - t1_{sub}) + (t2_{real} - t2_{sub}) + (t3_{real} - t3_{sub}),$$

где $t1_{real}$, $t2_{real}$, $t3_{real}$ – время, прошедшее с момента начала занятия до первого, второго и третьего замеров соответственно; $t1_{sub}$, $t2_{sub}$, $t3_{sub}$ – субъективная оценка испытуемым времени, прошедшего с момента начала занятия до первого, второго и третьего замеров соответственно.

Методика «Экспертная оценка и самооценка выраженности внутренней мотивации». По завершении учебного занятия каждому испытуемому выдавался набор из 10 карточек, на 5 из которых были приведены характеристики, присущие внутренне мотивированному человеку, и 5 – внешне мотивированному. (Индикаторы, используемые в данной методике, также соответствуют индикаторам внутренней мотивации, выделяемым М. Чиксентмихайи и Х. Хекхаузеном.) Испытуемых просили выбрать из предложенного набора карточек те характеристики, которые в наибольшей степени описывают его применительно к данному занятию. Таким образом, диагностировалась самооценка выраженности внутренней и внешней мотивации. Аналогичным образом, с помощью тех же карточек, мы выяснили, как оценивают выраженность внутренней и внешней учебной мотивации у каждого студента другие студенты, преподаватель, а также сторонний наблюдатель.

Испытуемые

Экспериментальное исследование внутренней учебной мотивации у студентов проводилось на базе факультета специаль-

ной педагогики и специальной психологии Московского городского педагогического университета в 2004–2005 гг. В эксперименте принял участие 161 человек (студенты второго, третьего, четвертого и пятого курсов кафедр логопедии, специальной педагогики, специальной психологии). Выбор испытуемых осуществлялся по следующему основанию: студенты должны иметь некоторое представление об учебном процессе в университете, о специальности, которую они изучают.

Результаты

Первой нашей задачей было определение меры согласованности результатов методик, диагностирующих уровень внутренней учебной мотивации у студентов. Для количественного анализа данных нами использовался статистический пакет SPSS 11.0 for Windows (метод ранговой корреляции Спирмена). Более подробно полученные коэффициенты корреляций по методикам представлены в таблице.

Были выявлены следующие корреляции между переменными:

1. Корреляция самооценки выраженности внутренней мотивации и оценка другими учениками выраженности внутренней мотивации у данного студента ($R_s = 0,544$ при $p \leq 0,1$).

2. Корреляция самооценки выраженности внешней учебной мотивации и оценки другими студентами данного показателя у студента ($R_s = 0,541$ при $p \leq 0,1$).

3. Оценки выраженности внутренней мотивации, поставленные студентам преподавателями, не обнаружили корреляций ни с одним из показателей внутренней мотивации ни по одной из методик, а также каких-либо значимых связей с другими переменными, измеряемыми в исследовании, кроме одной. Оценки внутренней мотивации студентов, данные преподавателями, показали обратную корреляцию с данными о социометрическом статусе студентов, полученными по социометрической методике ($R_s = -0,471$ при $p \leq 0,5$). Это наблюдение позволило предположить, что при оценке преподавателями внутренней

Корреляции показателей мотивации

Показатели мотивации	CinУМ	CextУМ	DinУМ	DextУМ	PinУМ	ОСВВ
CinУМ	1,000	-0,483*	0,544**	-0,353	0,168	-0,510*
CextУМ	-0,483*	1,000	-	0,541**	0,133	0,433**
			0,539**			
DinУМ	0,544**	-0,539**	1,000	-0,458*	0,098	-0,529*
DextУМ	-0,353	0,541**	-0,458*	1,000	-0,116	0,063
PinУМ	0,168	0,133	0,098	-0,116	1,000	-0,189
ОСВВ	-0,510*	0,433*	-0,529*	0,063	-0,189	1,000

Коэффициент по корреляции:

* корреляции на уровне значимости 0,05;

** корреляции на уровне значимости 0,01.

Используемые обозначения:

inУМ – внутренняя учебная мотивация;

extУМ – внешняя учебная мотивация;

CinУМ – самооценка студентом выраженности внутренней учебной мотивации;

DinУМ – оценка выраженности внутренней учебной мотивации у студента, поставленная другими студентами;

PinУМ – оценка выраженности внутренней учебной мотивации у студента, данная преподавателем;

ОСВВ – показатель суммарного отклонения в субъективном восприятии времени.

мотивации они ориентировались в значительной мере на позицию студента в коллективе: чем реже студент выбирается однокурсниками в партнеры по общению, тем более внутренне мотивированным считают его преподаватели. В связи с неопределенностью критериев, по которым преподаватели оценивали мотивацию студентов, данный параметр в дальнейшем исследовании во внимание не принимался.

4. Показатель суммарного отклонения в субъективном восприятии времени также продемонстрировал отрицательные корреляции с самооценкой студента собственной внутренней мотивации и оценками его внутренней мотивации, данной другими студентами ($R_s = -0,510$ при $p \leq 0,5$); ($R_s = -0,529$ при $p \leq 0,5$). То есть чем выше оценивается уровень внутренней мотивации у студента, тем быстрее «бежит» для него время занятия, тем в большей степени он склонен недооценивать время, прошедшее с момента начала занятия. Также показа-

тель, полученный в методике «Оценка временных интервалов», продемонстрировал положительную корреляцию с оценкой выраженности внешней мотивации, данной самим студентом ($R_s = 0,433$ при $p \leq 0,5$). Связи между отклонениями в воспринимаемом времени и оценкой внешней учебной мотивации другими студентами обнаружено не было ($R_s = 0,063$).

Таким образом, можно говорить о том, что методика оценки временных интервалов и методика экспертной оценки и самооценки внутренней мотивации дают в высокой степени согласованные результаты и измеряют одну и ту же эмпирическую реальность.

В ходе качественного анализа особенностей внутренней мотивации были выявлены следующие закономерности:

1. Характеризуя уровень своей учебной мотивации, студенты чаще дают описания, свойственные внутренней учебной мотивации. Причем 72% студентов вообще не

присвоили себе каких-либо характеристик, соответствующих внешней мотивации. Большинство студентов (80%) присвоили себе 3–4 характеристики, соответствующие внутренней мотивации (при максимуме – 5).

2. Наиболее часто упоминаемой студентами мотивировкой является актуальность получения знаний для будущей профессиональной деятельности. На наш взгляд, эта мотивировка соотносится с узкими социальными (позиционными) мотивами. Второй по частоте мотивировкой назывался интерес к содержанию получаемых знаний. Здесь мы, скорее, можем говорить о широких познавательных мотивах, характеризующихся ориентацией человека на усвоение новых знаний, в меньшей степени – об учебно-познавательных мотивах и мотивах самообразования. Учащиеся чаще отмечают свой интерес к самим знаниям, чем к способам получения этих знаний. В наименьшей степени выражено то, что относится к широким социальным мотивам.

3. В мотивировках выбора предметов, приведенных в методике «Составление учебного плана», не наблюдалось мотивировок, соответствующих негативной мотивации (боязни плохих оценок, стремлению к избеганию неудач). Данный факт свидетельствует, по-видимому, о высокой степени социальной желательности, сказывающейся на результатах, полученных по данной методике.

По результатам методик «Измерение временных интервалов» и «Экспертная оценка и самооценка выраженности внутренней учебной мотивации» мы разделили всех студентов на две группы: группу студентов, преимущественно внутренне мотивированных, и группу, преимущественно внешне мотивированных. Часть студентов, получивших промежуточные или противоречащие друг другу результаты по этим двум методикам, мы исключили из дальнейшего анализа.

Рассмотрим особенности составления учебных планов студентами первой и второй групп.

Группа I (студенты с выраженной внешней мотивацией)

1. Для данной группы характерна тенденция составлять учебный план, максимально приближенный к плану, официально утвержденному для данной специальности. Студенты сохраняли учебный план практически в исходном виде, вычеркнув лишь отдельные дисциплины и сократив время, отведенное на изучение некоторых дисциплин. Тенденция проявлять минимум активности и следовать нормам, «спущенным сверху», иногда принимала крайние выражения. Так, двое студентов вообще не стали заполнять методику, приведя следующую мотивировку: «Я согласна с расписанием, которое дал нам деканат, так как его составляли в соответствии с нормами по всем предметам». По всей видимости, подобный подход студентов соответствует представлению Е.Ю. Патяевой о мотивации заданного учения. В этой ситуации мы действительно, скорее, имеем дело с «исполнителями», не умеющими самостоятельно определить общее направление своих действий, рефлексировать основания своего выбора.

2. Другой отличительной особенностью группы является отношение к специальным и общеобразовательным предметам. Так, наблюдаемая тенденция к сокращению учебного плана характерна в первую очередь для общеобразовательных предметов: студенты чаще вычеркивают из учебных планов предметы, не относящиеся напрямую к их профессии, значительно сокращают время, отведенное для их изучения. Например, одна из испытуемых отмечает: «Желательно немного увеличить количество часов по специальным предметам (логопедия, в частности) за счет уменьшения количества общеобразовательных предметов (английский, естествознание, математика), которые мы уже успешно прошли в школе». Тенденция предпочитать общеобразовательным предметам узкоспециальные предметы свидетельствует о том, что познавательные мотивы занимают отнюдь не первое место в иерархии мотивов этих студентов. По всей видимости, это как раз та ситуация, когда узкая профес-

сионализация ведет к «ограничению кругозора специалистов» [3].

3. Студенты с относительно невысокой сложностью образа Я реже выбирают предметы, которые не являются обязательными в учебном плане. Данная закономерность свидетельствует о том, что сама по себе учебная деятельность и, возможно, ее результат не имеют самостоятельной ценности для этой группы студентов. Для них значимым моментом будет, скорее всего, конец года и тот факт, что учебные предметы «пройжены».

4. Для данной группы испытуемых также характерна своя специфика мотивировок выбора того или иного предмета. В качестве основного мотива указывалась польза для будущей профессии, отношение к профессиональной деятельности. Обоснования выбора чаще даются коротко и мало относятся к содержательной специфике того или иного предмета («интересно», «будет полезно в будущем», «важный и нужный предмет», «не интересно»). Кроме того, данные мотивировки «штампованно» повторялись от предмета к предмету. Так, например, студентка написала применительно к трем предметам – «интересно», к четырем – «полезно», а еще четыре описала как «интересные и полезные», других характеристик в составленном ею учебном плане не было. В этом плане можно предположить, что приводимые студентами данной группы обоснования своего выбора являются, скорее, «только знаемыми», чем «реально действующими» мотивами.

Группа II (студенты с выраженной внутренней мотивацией)

1. Данной группе было свойственно при составлении планов допускать больше отклонений от исходных, официально утвержденных учебных планов. Расхождения касались как времени, так и содержания учебных планов. Так, для испытуемых этой группы было характерно либо увеличивать, либо значительно уменьшать время, отводившееся на предметы, предлагавшиеся в учебном плане. В данном случае (по классификации Е.Ю. Патяевой) мы, скорее, имеем дело с мотивацией самоопределяемой учебной деятельности.

2. При составлении учебного плана на год студенты этой группы чаще, чем студенты группы I, выбирали предметы из числа тех, которые предполагалось изучать на других курсах. Кроме того, они чаще выбирали дополнительные предметы, не входящие в основной учебный план.

3. Студенты группы II уделяли практически равное внимание общеобразовательным предметам и предметам по специальности: не происходило сокращения времени первых в пользу вторых. При этом в мотивировках испытуемых не было явного разделения предметов на общеобразовательные и специальные: про обе группы предметов испытуемые говорили, что они являются необходимыми, проявляли равный интерес к обеим группам.

4. Испытуемые данной группы также давали более полные, развернутые объяснения по поводу своего выбора предмета, времени, отводимого на изучение предмета. Испытуемыми приводились более содержательные мотивировки, в большей степени относящиеся к существу вопроса, изучаемого данной наукой. Например: «Считаю нужным изучение философии – это помогает целостно видеть концептуальное поле науки. Кроме того, все новое – хорошо забытое старое. Ведь, например, большинство научных идей можно найти у Платона». В отличие от группы I, дававшей шаблонные мотивировки своим выборам, содержательно мотивировки группы II повторялись реже.

Предполагаемых различий между группами I и II в том, какую последовательность изучения предметов будут предлагать студенты, нами обнаружено не было.

Обе группы практически не уделяли внимания вопросу последовательности изучения предметов: студенты либо предлагали оставить существующую последовательность предметов, либо утверждали, что существенно, каким будет порядок изучения дисциплин. Лишь меньшинство опрошенных (15 человек) предлагали определенные последовательности изучения дисциплин, например, чтобы вперемешку шли специальные и общеобразовательные дис-

циплины, чтобы в начале года давались более сложные, в конце – более простые предметы и т. д.

Выводы

В результате сравнительного анализа внешней и внутренней учебной мотивации оказалось возможным выделить несколько ключевых различий в учебной деятельности студентов. Внутренне мотивированные студенты более «погружены», «включены» в учебный процесс. Для них характерна мотивация самоопределяемой учебной деятельности: они более активны, сознательны, произвольны в планировании учебной деятельности. Они уделяют равное внимание как общеобразовательным, так и узкопро-

фессиональным предметам. Причем внутренне мотивированные студенты в большей степени ориентированы на процесс и результат учебной деятельности, чем на внешние по отношению к ней факторы.

Учебная деятельность студентов, мотивированных, скорее, внешне, отличается противоположными характеристиками. Так, их деятельность характерна для мотивации заданного учения. Такие студенты в меньшей степени произвольны в организации учебного процесса, меньше «погружены» в учебную деятельность. Ими движут не столько познавательные или профессиональные мотивы, сколько внешние по отношению к процессу и результату учебной деятельности факторы.

Литература

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995.
2. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. М., 2000.
3. Габайдулина Г.А., Владимирова Н.М. О мотивации учебной деятельности у студентов групп ЦИПС // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки. Л.; М., 1998.
4. Гинзбург М.Р. Развитие мотивов учения у детей 6–7 лет. В кн.: Особенности психического развития детей 6–7 лет / Под ред. Д.Б. Эльконина и А.Л. Венгера. М., 1998.
5. Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. М., 1991.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2002.
7. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. М. 1972.
8. Комусова Н.В. Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе. Дис. ... канд. психол. наук. М., 1983.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
10. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990.

11. Маркова А.К. Мотивация учебной деятельности школьника // Вопросы психологии. 1978. № 3.
12. Мешков Н.И. Становление учебно-профессиональной мотивации студентов в процессе подготовки педагогических кадров в университете: Дис. ... д-ра психол. наук. Саранск, 1993.
13. Орлов А.Б. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации // Вопросы психологии. 1981. № 5.
14. Патяева Е.Ю. Ситуативное развитие и уровни мотивации // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1983. № 4.
15. Попова А.Ю. Психологические условия развития мотивации профессионального учения студентов-психологов: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
16. Симонова Н.М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1982.
17. Фастовец М.В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1991.
18. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. 1996. № 3.
19. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.

Inner and Outer Motivation in Students of Pedagogical University

A.G. Bugrimenko,

*Postgraduate student at the Department of Educational Psychology and Pedagogy,
senior specialist at the Ecopsy Consulting company*

The purpose of the research was to explore learning motivation in students of one of the pedagogical universities and to reveal the influence of inner and outer learning motivation on students' learning activity. The following techniques of assessing inner and outer motivation were used in the research: 'Assessing time intervals', 'Creating curriculum', 'Expert opinion and self-assessment of expressed inner and outer motivation'.

According to the results obtained in the research, learning activity in inner-motivated and outer-motivated students was different. Inner-motivated students are more involved in the learning process: they are more active, scrupulous, and able to plan their own activity. They are more interested in the process and result of learning activity. Outer-motivated students are less involved in the learning process and are often unable to organise their learning voluntarily. They are driven not so much by cognitive or professional motives, but by the ones exterior to the learning activity.

Keywords: inner and outer motivation, learning motivation.

References

1. *Bozhovich L.I.* Izbrannye psichologicheskie trudy / Pod red. D.I. Fel'dshteina. M., 1995.
2. *Verbitsky A.A., Bakshaeva N.A.* Razvitie motivatsii studentov v kontekstnom obuchenii. M., 2000.
3. *Gabaidulina G.A., Vladimirova N.M.* O motivatsii uchebnoi deyatel'nosti u studentov grupp CIPS // Psichologo-pedagogicheskoe obespechenie uchebnogo processa v vysshei shkole v usloviyah ee perestroiki. L.; M., 1998.
4. *Ginzburg M.R.* Razvitie motivov ucheniya u detei 6–7 let. Osobennosti psicheskogo razvitiya detei 6–7 let / Pod red. D.B. El'konina i A.L. Vengera. M., 1998.
5. *Elfimova N.V.* Diagnostika i korrektsiya motivatsii ucheniya u doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov. M., 1991.
6. *Zimnyaya I.A.* Pedagogicheskaya psichologiya. M., 2002.
7. Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov / Pod red. L.I. Bozhovich, L.V. Blagonadezhnina. M., 1972.
8. *Komusova N.V.* Razvitie motivatsii k ovladeniyu professiei v period obucheniya v vuze: Dis. ... kand. psichol. nauk. M., 1983.
9. *Leont'ev A.N.* Problemy razvitiya psihiki. M., 1972.
10. *Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B.* Formirovanie motivatsii ucheniya. M., 1990.
11. *Markova A.K.* Motivatsiya uchebnoi deyatel'nosti shkol'nika // Voprosy psichologii. 1978. № 3.
12. *Meshkov N.I.* Stanovlenie uchebno-professional'noi motivatsii studentov v processe podgotovki pedagogicheskikh kadrov v universitete: Dis. ... d-ra psichol. nauk. Saransk, 1993.
13. *Orlov A.B.* Razvitie teoreticheskikh shem i ponyatiinykh sistem v psichologii motivatsii // Voprosy psichologii. 1981. № 5.
14. *Patyaeva E.Yu.* Situativnoe razvitie i urovni motivatsii // Vestn. Mosc. Un-ta. Ser. 14. Psichologiya. 1983. № 4.
15. *Popova A.Yu.* Psichologicheskie usloviya razvitiya motivatsii professional'nogo ucheniya studentov-psichologov: Dis. ... kand. psichol. nauk. M., 2004.
16. *Simonova N.M.* Eksperimental'noe issledovanie struktury motivatsii pri usvoenii inostrannogo yazyka v vuze: diss. ... kand. psichol. nauk. M., 1982.
17. *Fastovets M.V.* Formirovanie professional'no-pedagogicheskoi napravlenosti lichnosti uchitelya: Dis. ... kand. psichol. nauk. M., 1991.
18. *Chirkov V.I.* Samodeterminatsiya i vnutrennyaya motivatsiya povedeniya cheloveka // Voprosy psichologii. 1996. № 3.
19. *Yakobson P.M.* Psichologicheskie problemy motivatsii povedeniya cheloveka. M., 1969.