

# Мотивация к обучению и личностная рефлексия: особенности и взаимосвязь у студентов вузов

**Тихомирова Т. С.\***,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
t\_tatyana\_92@list.ru

**Кочетков Н. В.\*\***,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
nkochetkov@mail.ru

На широком эмпирическом материале показывается выраженность составляющих мотивации к обучению студентов различных форм и ступеней образования, разных курсов обучения, а также их взаимосвязь с личностной рефлексией. Результаты дают возможность утверждать, что адекватность учебной мотивации студентов магистратуры выше, чем у студентов бакалавриата очной формы, причем у последних этот параметр максимален на 1-м курсе и минимален на 3-м. У бакалавров очно-заочной формы обучения наблюдается тенденция снижения показателей мотивации к обучению от 1-го курса к 3-му и увеличения – на 4-м. Также дается сравнение учебной мотивации респондентов с различным уровнем рефлексии. Показано, что у высокорефлексивных студентов мотив овладения профессией и адекватность мотивации выше, чем у низко- и среднерефлексивных учащихся. Кроме того, демонстрируется, что самые высокие показатели рефлексии у тех учащихся, которые собираются работать по выбранной профессии и при этом знают, в какой именно области, а самые низкие – у студентов, которые не представляют, будет их будущая профессия соответствовать той, что они получают в вузе, или нет.

**Ключевые слова:** высшее образование, учебная деятельность, новые социально-экономические условия, мотивация к обучению, адекватность мотивации, рефлексия.

## Для цитаты:

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

\* Тихомирова Татьяна Сергеевна, тьютор Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройством аутистического спектра, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: t\_tatyana\_92@list.ru

\*\* Кочетков Никита Владимирович, кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: nkochetkov@mail.ru

В XXI в. Россия шагнула масштабной социально-экономической перестройкой, которая затронула в том числе и систему образования. Основными факторами, влияющими на изменение этого социального института, стали подписание Болонской декларации, переход на новые стандарты образования, появление новых форм оценки знаний, введение новой системы оплаты труда и т. п. Очевидно, что внешние изменения не могли не затронуть как личностные, так и социально-психологические характеристики субъектов образовательного процесса. Не учитывая их динамику, невозможно построить эффективную систему обучения, соответствующую современным социальным реалиям.

Фокус нашего исследовательского интереса приходится на наиболее важную в рассматриваемом ключе психологическую переменную – мотивацию к обучению, так как она наиболее уязвима для внешних воздействий, а также лежит в основе любой деятельности. С позиций отечественной психологической школы мотивы лежат за целью и, как правило, не осознаются человеком. Задача осознания мотивов порождается в ходе социализации, когда развивающаяся личность начинает стремиться к нахождению своего места в системе межличностных отношений. В свою очередь, осознание невозможно без процессов рефлексии как одной из фундаментальных психологических категорий.

Гипотезами нашего исследования выступили предположения о том, что мотивация к обучению в вузе и выраженность ее составляющих зависят от уровня рефлексии и различаются на разных курсах и ступенях высшего образования.

Теоретическая новизна данного исследования обусловлена следующими моментами. Во-первых, уже упомянутым динамичным изменением образовательной среды, что делает актуальным почти любые мониторинговые исследования в этой области. И хотя с 2000 г. по проблематике мотивации учебной деятельности защищены десятки диссертаций, большая часть из них представляет собой исследование особенностей формирования и развития учебной мотивации (Н.А. Башаева, Н.Ю. Воронкова, Н.С. Киселева, Н.И. Мешков, Е.В.

Романова и др.), а также взаимосвязей учебной мотивации с различными психологическими переменными (А.Г. Бугрименко, К.О. Меджидова, О.И. Пантюшина, О.М. Сер-геева, Л.М. Хабаева и др.), что не снижает актуальность срезовых, констатационных исследований мотивации к обучению в вузе в условиях меняющейся социальной ситуации. Во-вторых, настоящая работа обладает социально-психологической спецификой, поскольку в ней рассматривается выраженность составляющих мотивации через призму различных ступеней образования и курсов обучения. В-третьих, в данном исследовании прослеживаются связи мотивации к обучению с личностной рефлексией, что обеспечивает ему практический выход.

Для доказательства справедливости наших гипотез мы использовали методику диагностики мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной [6], а также методику определения уровня индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой [7]. Эмпирическое исследование проводилось нами в 2014–2016 гг. на базе девяти московских вузов (МАДИ, МАИ, МГГУ имени М.А. Шолохова, МГОУ, МГППУ, МГУПИ, МФТИ, РАНХиГС, РГУФКСМиТ). Общее число испытуемых – 313 человек, из них 93 мужчины и 220 женщин в возрасте от 17 до 47 лет.

Прежде чем мы перейдем к рассмотрению эмпирической части работы, скажем об основных направлениях изучения мотивации и рефлексии как психологических категорий. Одна из основных теорий, на которой мы строили свое исследование, – деятельностный подход в психологии А.Н. Леонтьева – С.Л. Рубинштейна. Исходя из него мотив деятельности возникает, когда потребность запускает определенное поисковое поведение, по завершении которого она приобретает свой предмет, происходит опредмечивание потребности. Можно сказать, что мотивом выступает отражаемый предмет, образ некоторого предметного содержания [9]. Надо заметить, что большинство проявлений поведения человека не определяется одним конкретным мотивом, а является полимотивированным – имеет сложную мотивацию, т. е. опосредуются действием нескольких мотивов, которые находятся в определенных иерархических отношениях.

По отношению к понятию мотива еще более широким является определение мотивации. Для нас представляет интерес узкое направление изучения мотивации – мотивация к обучению. Учебная деятельность направляется несколькими мотивами, которые имеют иерархическую структуру. Одни мотивы будут доминирующими – они определяют учебную деятельность, структуру учебных целей и их место в системе ценностей человека. Другие мотивы занимают подчиненное положение и лишь создают дополнительные стремления к учению. В процессе обучения может происходить смена доминирующего мотива. Это связано с преобразованием учебной деятельности и изменением отношения к ней [10].

Теоретический анализ литературы показал, что на разных этапах образовательного процесса у обучающихся прослеживаются различия в иерархии учебных мотивов [11]. Кроме того, можно отметить, что среди поступающих в вузы мало абитуриентов, которые четко представляют конечные цели обучения, поэтому будущая профессия не связывается с конкретными условиями работы, что создает некоторое поверхностное восприятие самой профессии в целом и процесса обучения в частности [8]. Если цели не ставятся, следовательно, либо мотивы учения не были сформированы, либо их не удалось актуализировать. Таким образом, изучение целей и их направленности, а также сам процесс целеобразования становится важным для развития учебной деятельности [1]. На мотивацию к обучению влияет и организация учебного процесса: выявлено, что когда преподаются общие предметы без установления метапредметных связей и связей с получаемой специальностью, то это приводит к снижению учебной мотивации [8]. Также И.А. Зимней отмечается, что важнейшим фактором создания положительной учебной мотивации является организация учебной деятельности через целеполагание [5].

Рефлексия как психологическая категория является многоплановым понятием. Рассмотрим в общих чертах некоторые подходы к ее изучению. Как и в случае с мотивацией, начнем с деятельностного подхода. В его рамках рефлексия – это деятельность, ко-

торая направлена на понимание себя и своего места в определенных социальных обстоятельствах. Рефлексия будет развиваться с увеличением разнообразия деятельностей личности [4]. Л.С. Выготский утверждал, что рефлексия формируется у ребенка в младшем школьном возрасте в процессе школьного обучения и основана на механизмах интериоризации, т. е. усвоения новых для себя форм социальной деятельности. С появлением рефлексии происходят обобщение внутренних форм психической деятельности, а также переход к овладению и регуляции собственного поведения.

И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов в своих работах описывают метадеятельностный и личностно-смысловой механизмы рефлексии. Метадеятельностный механизм базируется на контрольной функции рефлексии и осуществляется посредством осознания норм и исходных абстракций либо путем выявления ориентиров и инвариантов деятельности. Личностно-смысловой механизм рефлексии опирается на конструктивную функцию, способствующую преобразованию субъективной реальности, и определяется как переоценка и перестройка индивидом предмета своего сознания, своей деятельности, отношения к окружающему миру, взаимодействия и общения с другими людьми. Переосмысление происходит в условиях проблемно-конфликтной ситуации и способствует реализации потенциала личности [14].

Метакогнитивный подход представляют такие исследователи, как А.В. Карпов, И.М. Скитяева, М.А. Холодная. Рефлексивность в нем выступает как некая метаспособность, которая выполняет регулятивную функцию, и является способом выхода психики за собственные пределы.

Рефлексия в рамках акмеологического подхода рассматривается как психологический механизм становления и самоопределения человека в различных жизненных обстоятельствах, в процессе реализации которого прорабатывается ценностно-смысловая сфера личности, организуется система возможных границ взаимодействия личности с миром людей и вещей (В.Г. Асеев, В.П. Зинченко, И.С. Кон, А.С. Шаров). Рефлексия – это меха-

низм, обеспечивающий как дифференциацию различных подструктур «Я», так и их объединение в неповторимую целостность, она является важнейшим средством самопознания и необходимым условием самореализации.

Генетическое направление исследования рефлексии осуществлялось при участии таких ученых, как В.В. Барцалкина, Ю.В. Громыко, Н.И. Люрья, Ж. Пиаже, В.И. Слободчиков. Осмысление содержания рефлексии предполагает знание механизмов ее развития и становления в процессе онтогенеза. Подходы к изучению генезиса и развития рефлексии можно разделить на две группы: рассмотренные рефлексивности в структуре мыслительных процессов и ее образование как составляющая в структуре личности.

В русле жизнедеятельностного подхода рефлексия определяется как механизм отслеживания внутренних процессов, величина сформированности которого определяет «уровень проживания жизни» субъектом (Ф.Е. Василюк, М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина, А.Ф. Лазурский).

### Результаты исследования

Вначале рассмотрим выраженность составляющих мотивации к обучению в вузе у студентов различной формы и различных ступеней образования. Понятно, что с психологической точки зрения эти три группы будут различаться. Бакалавры очного отделения в

большинстве своем приходят, как говорится, со школьной скамьи. Они самые младшие по сравнению с представителями других двух групп и не имеют опыта трудовой деятельности. Бакалавры вечернего отделения отличаются от них тем, что их средний возраст чуть больше, а главное – что почти все они втянуты в трудовую деятельность. Магистранты отличаются еще более старшим возрастом, наличием трудовой деятельности и еще одним принципиальным моментом – наличием базового образования (уровня бакалавриата или специалитета). Напомним, что для диагностики мотивации к обучению в вузе нами была использована методика Т.И. Ильиной, которая включает в себя три шкалы: «приобретение знаний», «овладение профессией», а также «получение диплома». Адекватным автор считает такое количественное значение показателя мотивации, при котором сумма баллов, набранных по шкалам «приобретение знаний» и «овладение профессией», больше, чем по шкале «получение диплома». Исходя из полученных данных самые высокие показатели мотивации у студентов-бакалавров очно-заочной формы обучения и студентов магистратуры (табл. 1).

Статистическая проверка показала, что средние значения выраженности компонентов мотивации у представителей этих трех групп учащихся не различаются. Единственное достоверное различие оказалось по адекватно-

Таблица 1  
**Выраженность составляющих мотивации к обучению у студентов различной формы и ступеней образования**

Группы учащихся \ Компоненты мотивации	Приобретение знаний	Овладение профессией	Получение диплома	Адекватность мотивации
Бакалавры очной формы	7,68	5,91	5,26	8,33
Бакалавры очно-заочной формы	8,05	6,41	5,83	8,64
Студенты магистратуры	8,03	5,97	5,34	8,66

сти мотивации между результатами у студентов бакалавриата очной формы и у студентов магистратуры (использовался U-критерий Манна–Уитни,  $p \leq 0,05$ ). Объясняется этот факт легко: студенты магистратуры уже имеют базовое образование и, получая второе, они знают, зачем оно им. То есть цели получения образования отрефлексированы, и, соответственно, адекватность мотивации к обучению будет предельно высокой.

Очевидно, что отсутствие ярко выраженных различий по средним значениям объясняется, в частности, и тем, что происходит динамика мотивации к обучению и ее составляющих на протяжении всего образовательного процесса, поэтому представим еще один блок данных – описание динамики составляющих мотивации к обучению у студентов-бакалавров от курса к курсу (рис. 1). Сразу оговоримся, что статистически значимые различия обнаружены только у студентов бакалавриата дневного отделения, все остальные результаты мы опишем в логике тенденций.

Ориентация на приобретение знаний наиболее выражена у представителей 1-го и 2-го курсов обучения, что свидетельствует о преобладании познавательного мотива при поступлении в вуз. На 3-м курсе наблюдается спад мотивации, что может объясняться критическим периодом профессионального становления [3], а также тем, что в это время начинают занимать доминирующие позиции

коммуникативные мотивы и мотивы личностной самореализации [12].

Нацеленность на овладение профессией ярко представлена у учащихся на 1-м курсе, на 2-м и 3-м курсах показатели ниже и примерно равны между собой, на 4-м курсе наблюдается их небольшой рост. Полученные данные можно проинтерпретировать следующим образом: при поступлении в вуз учащиеся ориентированы в первую очередь на получение профессии, однако со временем подобная направленность угасает, так как на младших курсах читаются в основном пропедевтические и общие дисциплины, вхождение в профессиональную среду начинается ближе к концу обучения.

Интересная тенденция наблюдается при анализе значений по шкале «получение диплома»: здесь показатели растут с каждым курсом, достигая максимума на последнем, четвертом, году обучения. Это может быть связано с целым рядом причин: непрохождением большей частью студентов кризисных периодов обучения, что связано с несоответствием представлений об эталоне профессиональной деятельности, формируемом в процессе вузовского обучения, с требованиями работодателей [15], а также включением в рабочую (часто непрофессиональную) деятельность, которая требует формального подтверждения квалификации работника.

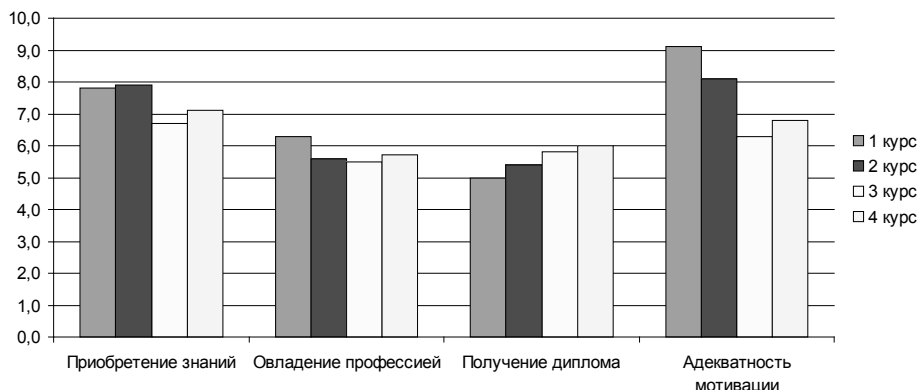


Рис. 1. Составляющие мотивации к обучению у студентов различных курсов очной формы обучения

Единственный статистически достоверный результат получился по параметру «адекватность мотивации» между показателями 1-го и 3-го курсов ( $p \leq 0,05$ ). Снижение адекватности мотивации достигается в основном за счет увеличения мотивации получения диплома. Что касается студентов-магистрантов, то за два года обучения каких-то ярко выраженных изменений в мотивации к обучению нами обнаружено не было.

Студенты-бакалавры очно-заочной формы обучения по всем четырем переменным демонстрировали одну и ту же тенденцию – снижение числовых показателей от 1-го к 3-му курсу и резкое их повышение до уровня 1-го курса и выше на четвертом году обучения (рис. 2).

Такой артефакт можно объяснить спецификой студентов-вечерников: если студенты дневного отделения попадают в вуз из школы и в большинстве своем не имеют опыта трудовой деятельности, то когда она начинается в середине обучения (или любая другая референтная деятельность), она сильно меняет мотивацию к обучению. Как правило, это изменение отражается на ней негативно: учеба приобретает формальный характер, ухудшается посещаемость, общая успеваемость и, как следствие, студент не овладевает необходимыми компетенциями. Можно предположить, что на сегодняшний день именно

фактор трудовой непрофессиональной деятельности в процессе обучения является более важным с точки зрения влияния на мотивацию к обучению, чем описываемый в литературе «кризис 3-го курса». Студенты очно-заочной формы обучения уже при поступлении часто имеют за плечами стаж работы, соответственно, это обстоятельство не является причиной изменения учебной мотивации, и ее динамику можно легко просчитать. Однако, как известно, любая деятельность является полимотивированной, что допускает наличие закономерностей, подобных нашим. Для объяснения таких артефактов требуется отдельное, более углубленное исследование.

После описания мотивации у студентов различных курсов и ступеней обучения перейдем к исследованию ее взаимосвязи с уровнем рефлексии. На уровне обыденного сознания можно предположить, что высокорефлексивные студенты больше рассуждают, задумываются о конечных целях обучения, его смысле и т. п., что подтверждается и исследованиями в этой области [13]. Для того чтобы проверить гипотезу о наличии подобной взаимосвязи, мы перевели сырые баллы в стены, разбив всех респондентов на три группы: низкорефлексивные, среднерефлексивные и высокорефлексивные (табл. 2).

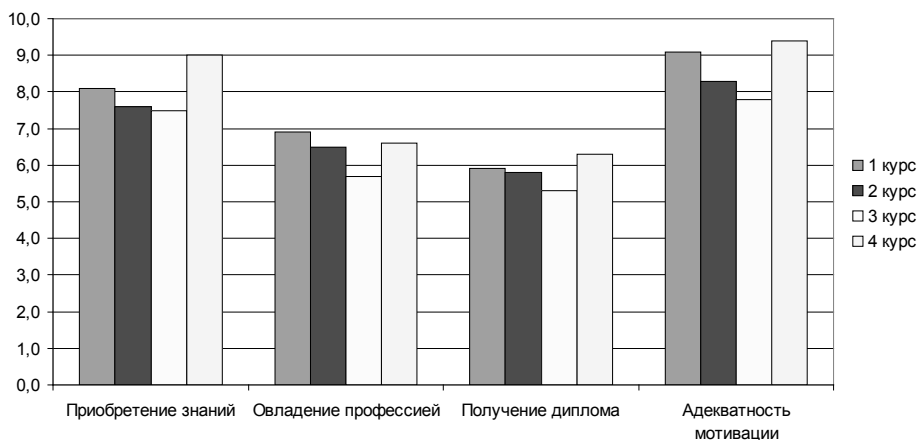


Рис. 2. Составляющие мотивации к обучению у студентов различных курсов очно-заочной формы обучения

Таблица 2

**Выраженность составляющих мотивации к обучению у студентов различного уровня рефлексии**

Компоненты мотивации Уровни рефлексии	Приобретение знаний	Овладение профессией	Получение диплома	Адекватность мотивации
Низкий	6,84	5,20	5,50	6,54
Средний	7,21	5,27	6,10	6,38
Высокий	7,58	5,99	5,77	7,79

Данные были проверены с помощью U-критерия Манна–Уитни. Статистическая проверка показала наличие достоверных различий по компонентам «овладение профессией» ( $p \leq 0,05$ ) и «адекватность мотивации» ( $p \leq 0,05$ ) между данными высокорефлексивных студентов и всех остальных.

Из приведенной таблицы (табл. 2) видно, что направленность на приобретение знаний и овладение профессией выше у высокорефлексивных студентов, далее по убыванию показателей следуют средне-, а затем низкорефлексивные учащиеся. Адекватность мотивации наиболее высокая также у высокорефлексивных учащихся. Таким образом, мы можем говорить о том, что для студентов с высоким уровнем развития рефлексии самым важным является не получение документа об образовании, а непосредственное приобретение знаний и навыков, овладение профессиональным инструментарием, что положительно сказывается на эффективности обучения по выбранной специальности.

Ориентация на получение диплома выше у студентов со средним уровнем рефлексии, у студентов с высоким и низким уровнями примерно одинаковые значения (5,50 и 5,77 соответственно), однако все эти различия не являются статистически достоверными.

Дополнительными данными, помогающими интерпретировать полученные закономерности, стала разбивка группы респон-

дентов на четыре подгруппы, исходя из того, насколько студент ориентирован на получаемую профессию: студенты, которые собираются работать по выбранной профессии и знают, чем хотят заниматься (группа 1); студенты, которые собираются работать по выбранной профессии, но не знают точно, чем хотят заниматься (группа 2); учащиеся, которые не определились с выбором будущей рабочей специальности (группа 3); студенты, которые не собираются идти в получаемую профессию, но при этом точно знают, где и кем будут работать (группа 4). Что касается мотивации к обучению этих четырех групп респондентов, то наше исследование подтвердило и дополнило результаты, полученные нами ранее [2]: направленность на знания, профессию и адекватность мотивации выше всего у тех респондентов, кто собирается и знает, где будет в дальнейшем работать.

Теперь через призму той же самой логики, в тех же самых группах посмотрим выраженность теоретически выделяемых компонентов рефлексии (табл. 3).

Самые высокие показатели по всем компонентам рефлексии у учащихся, которые собираются работать по выбранной профессии и знают, в какой области. Такие результаты можно связать с тем, что высокорефлексивные студенты осознанно выбрали профессию, по которой в данный момент обучаются, а также прорабатывают свой образова-



Таблица 3

**Выраженность составляющих рефлексии у студентов в зависимости от ориентации на получаемую профессию**

Компоненты рефлексии Группы студентов	Ретроспективная рефлексия деятельности	Рефлексия настоящей деятельности	Рефлексия будущей деятельности	Рефлексия общения	Интегральный показатель рефлексии
Группа 1	40,10	37,21	39,49	38,90	155,70
Группа 2	38,22	35,79	37,15	37,72	148,88
Группа 3	36,87	33,99	36,44	35,67	142,97
Группа 4	37,17	37,00	37,83	35,91	147,91

тельный маршрут в соответствии с будущим местом трудоустройства. И, наоборот, самые низкие баллы по всем компонентам рефлексии ожидаемо получились у студентов, которые не знают, оставаться им в профессии или искать какие-то другие варианты.

Учащиеся двух других групп имеют средние показатели компонентов рефлексии, которые близки по своим значениям. Различие можно отметить лишь в области рефлексии общения, которая у второй группы выражена в большей степени, что может объясняться тем, что отсутствие представлений о своем потенциальном месте работы порождает обсуждение этой темы с референтными чле-

нами учебной группы (а также за ее пределами), что, в свою очередь, приводит к большему развитию рефлексии в этой области.

Полученные в нашем исследовании данные могут лечь в основу программ, направленных на коррекционно-развивающую работу с учебной мотивацией. Именно рефлексия конечных целей своего обучения может стать тем инструментом, благодаря которому можно увеличивать адекватность мотивации к обучению студентов. Введение в образовательный процесс рефлексивных семинаров, практики рефлексии своей деятельности позитивно скажется на эффективности процесса обучения, успешности достижения его конечных целей.

**Литература**

1. Бахтина И.А. Мотивация учебной деятельности студентов ССУЗ: дисс. ... канд. психол. наук. Казань, 1997. 180 с.
2. Васькова О.В., Кочетков Н.В., Соловьев С.М. Особенности профессионального самоопределения современной учащейся молодежи [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/2/Vaskova, Kochetkov, Solovyev.phtml> (дата обращения: 01.02.2017).
3. Григорович И.Е. Особенности профессиональной идентичности разностатусных студентов различных курсов обучения: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009. 189 с.
4. Дроздова С.А. Взаимосвязь содержательных

- характеристик рефлексии со структурными компонентами идентичности личности: дисс. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2011. 207 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд. доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2005. 382 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 512 с.
7. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
8. Котов С.С. Особенности мотивации учебной деятельности студентов, обучающихся в новых социально-экономических условиях: дисс. ... канд. психол. наук. Тверь, 2003. 138 с.



9. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие. М.: Смысл, 2000. 509 с.
10. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности: Учеб. пособие. Новосибирск: НГПИ, 1987. 89 с.
11. Марков Д.О. Социально-психологические аспекты мотивации учебно-профессиональной деятельности на разных этапах и уровнях обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2016. Т. 8. № 4. С. 50—61 URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2016/n4/markov.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2016/n4/markov.shtml) (дата обращения: 01.02.2017).
12. Меламед Д.Л. Особенности мотивации учебно-профессиональной деятельности разностатусных студентов вуза: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2011. 127 с.
13. Ниязбаева Н.Н. Связь особенностей рефлексивно-феноменологических суждений с развитием рефлексивности у студентов магистратуры [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2016. Т. 8. № 4. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2016/n4/niyazbaeva.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2016/n4/niyazbaeva.shtml) (дата обращения: 01.02.2017)
14. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31—40.
15. Шевкиева Н.Б. Профилактика кризисов профессионального самоопределения психологов на этапе вузовского обучения: дисс. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2006. 282 с.

## Learning Motivation and Personal Reflection in Students: Features and Relationship

Tikhomirova T. S. \*,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
12345678@yandex.ru*

Kochetkov N. V. \*\*,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
nkochetkov@mail.ru*

The paper discusses the intensity of learning motivation in university students of various forms, stages and courses of education and its relationship with personal reflection. Large amounts of empirical data obtained in this research allow us to assert that the adequacy of learning motivation is higher in graduate students than in undergraduate students, the latter demonstrating the highest rates in their first year of study and the lowest in the third. Motivation rates in part-time undergraduate students tend to decrease during the first three years at university; however, the rates increase in the fourth year. We also compared learning motivation in respondents with different levels of reflective thinking. As it was revealed, adequate motivation and motives for acquiring the profession were higher in students with high levels of reflection as compared to those displaying average and low levels. Moreover, the highest rates of reflection were found in students who planned to pursue their profession and knew exactly in which field, whereas the lowest rates were common for students who were not certain as to whether their work would correspond with their major discipline.

**Keywords:** higher education, learning activity, new socioeconomic conditions, learning motivation, adequacy of motivation, reflection.

### For citation:

Tikhomirova T.S., Kochetkov N.V. Learning Motivation and Personal Reflection in Students: Features and Relationship. *Psikhologicheskayanauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 3, pp. 53–62. doi: 10.17759/pse.2017220306 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* Tikhomirova Tat'yana Sergeevna, PhD in Psychology, Research Fellow, Centre for Applied Research in Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: 12345678@yandex.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

## References

1. Bakhtina I.A. Motivatsiya uchebnoi deyatel'nosti studentov SSUZ: diss. ... kand. psikholog. nauk. [Motivation of educational activity of students of special educational institutions. Ph. D. (Psychology) diss.]. Kazan', 1997. 180 p.
2. Vas'kova O.V., Kochetkov N.V., Solov'ev S.M. Osobennosti professional'nogo samoopredeleniya sovremennoi uchashcheysya molodezhi [Elektronnyi resurs] [Features of professional self-determination of today's students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2013, no. 2. Available at: [http://psyedu.ru/journal/2013/2/Vaskova\\_Kochetkov\\_Solovyev.phtml](http://psyedu.ru/journal/2013/2/Vaskova_Kochetkov_Solovyev.phtml) (Accessed 01.02.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Grigorovich I.E. Osobennosti professional'noi identichnosti raznostatusnykh studentov razlichnykh kursov obucheniya: diss. ... kand. psikholog. nauk. [Peculiarities of professional identity of the different statuses of students of different courses of study. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2009. 189 p.
4. Drozdova S.A. Vzaimosvyaz' soderzhatel'nykh kharakteristik refleksii so strukturnymi komponentami identichnosti lichnosti: diss. ... kand. psikholog. nauk. [The relationship of content characteristics of reflection with the structural components of identity. Ph. D. (Psychology) diss.]. Khabarovsk, 2011. 207 p.
5. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya: Ucheb. dlya VUZov. [Pedagogical psychology: Textbook for Universities]. Izd. 2-e, dop., ispr. i pererab. Moscow: Logos, 2005. 382 p.
6. Il'in E.P. Motivatsiya i motivy. [Motivation and motives]. Saint Petersburg: Piter, 2011. 512 p.
7. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki [The reflexivity of mental property and methods of its diagnostics]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2003. Vol. 24, no. 5, pp. 45–57.
8. Kotov S.S. Osobennosti motivatsii uchebnoi deyatel'nosti studentov, obuchayushchikhsya v novykh sotsial'no-ekonomicheskikh usloviyakh: diss. ... kand. psikholog. nauk. [Features of motivation of educational activity of students in the new socio-economic conditions. Ph. D. (Psychology) diss.]. Tver', 2003. 138 p.
9. Leont'ev A.N. Leksii po obshchei psikhologii. Uchebnoe posobie [Lectures on General psychology]. Moscow: Smysl, 2000. 509 p.
10. Leont'ev V.G. Psikhologicheskie mekhanizmy motivatsii uchebnoi deyatel'nosti: Ucheb. posobie [Psychological mechanisms of motivation of educational activity]. Novosibirsk: NGPI, 1987. 89 p.
11. Markov D.O. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty motivatsii uchebno-professional'noi deyatel'nosti na raznykh etapakh i urovnyakh obucheniya [Elektronnyi resurs] [Socio-psychological aspects of motivation of educational and professional activities at different stages and levels of education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016. Vol. 8, no. 4, pp. 50–61 Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2016/n4/markov.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2016/n4/markov.shtml) (Accessed 01.02.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
12. Melamed D.L. Osobennosti motivatsii uchebno-professional'noi deyatel'nosti raznostatusnykh studentov vuza: diss. ... kand. psikholog. nauk. [Features of motivation of educational and professional activity of the different statuses of high school students. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2011. 127 p.
13. Niyazbaeva N.N. Svyaz' osobennostei refleksivno-fenomenologicheskikh suzhdenii s razvitiem refleksivnosti u studentov magistratury [Elektronnyi resurs] [The connection features of reflexive phenomenological judgments with the development of reflexivity in students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016. Vol. 8, no. 4. Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2016/n4/niyazbaeva.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2016/n4/niyazbaeva.shtml) (Accessed 01.02.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
14. Stepanov S.Yu., Semenov I.N. Psikhologiya refleksii: problemy i issledovaniya [Psychology of reflection: problems and studies]. *Voprosy psikhologii* [Psychology questions], 1985, no. 3, pp. 31–40.
15. Shevkieva N.B. Profilaktika krizisov professional'nogo samoopredeleniya psikhologov na etape vuzovskogo obucheniya: diss. ... kand. psikholog. nauk. [Prevention of crises of professional identity of psychologists at the stage of University education. Ph. D. (Psychology) diss.]. Stavropol', 2006. 282 p.