

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический  
университет имени В.М. Шукшина»  
(АГГПУ им. В.М. Шукшина)

Психолого-педагогический факультет  
Кафедра педагогики и психологии

**Мотивация и результаты ЕГЭ как предикторы  
долгосрочной успеваемости студентов**

Выпускная квалификационная работа

**Допустить к защите**

\_\_\_\_\_  
Зав. кафедрой **Манузина Е.Б.**  
« 5 » мая 2016 г.

**Выполнил:** студент  
П-СП121 группы  
**Чубаева**  
**Влада Евгеньевна**

\_\_\_\_\_  
**Научный руководитель:**  
канд. пед. наук, доцент  
**Першина**  
**Наталья Анатольевна**

**Оценка** \_\_\_\_\_  
« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2016 г.

**Председатель ГЭК**  
**Агавелян Р.О.**  
Подпись \_\_\_\_\_

**Бийск – 2016**

## Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы исследования мотивации и результатов ЕГЭ как предикторов долгосрочной успеваемости студентов.....	8
1.1 Учебная деятельность студентов и психологические факторы ее успешности.....	8
1.2 Мотивационные факторы успешности учебной деятельности студентов.....	11
1.3 Результаты ЕГЭ как мера школьной обученности и инструмент отбора абитуриентов.....	29
Выводы по главе 1.....	34
Глава 2. Эмпирическое исследование мотивации и результатов ЕГЭ как предикторов долгосрочной успеваемости студентов.....	37
2.1. Организация и методы исследования.....	37
2.2. Результаты эмпирического исследования мотивации и школьной обученности как предикторов долгосрочной успеваемости студентов.....	39
Выводы по главе 2.....	48
Заключение.....	50
Список литературы.....	53
Приложение 1 Методики, применяемые в эмпирическом исследовании.....	58
Приложение 2 Таблицы результаты эмпирического исследования.....	62

## Введение

Если разделить человеческую жизнь на этапы, то промежуточным звеном между детством и взрослой жизнью является студенчество. До него – в школьные и дошкольные годы – человек сфокусирован в основном на учебной деятельности, по окончании этого этапа основополагающей становится профессиональная деятельность. Именно в студенческие годы человек не только обогащается профессиональными знаниями и навыками, но и в значительной степени формируется как личность.

Построить эффективный учебный процесс – вот одна из важнейших задач, возникающая перед системой образования. Для того чтобы решить эту задачу, необходимо в первую очередь ответить на два вопроса. Во-первых, необходимо выявить какие факторы, в том числе психологические, приводят к успешному обучению в вузе. Во-вторых, требуется найти действенный метод определения знаний и способностей абитуриента, который покажет насколько конкретный абитуриент готов к той или иной учебной программе различных учебных заведений. Для решения обеих проблем необходимо определить, что же является предикторами долгосрочной успеваемости студентов.

В данной исследовательской работе в качестве возможных предикторов долгосрочной успеваемости студентов исследовались два фактора: мотивация и школьная обученность, измеренная с помощью ЕГЭ.

Психология мотивации в настоящее время является одной из наиболее изучаемых областей психологии. Мотивации человеческой деятельности посвящены многочисленные исследования и теории, которыми занимаются отечественные и зарубежные психологи. Большой вклад в современную психологию мотивации внесли такие видные ученые как А. Маслоу, Х. Хекхаузен, А. Адлер, Б. Вайнер, М. Селигман, К Двек, Э. Скиннер, Э. Деси, Р. Райан, среди отечественных исследователей следует выделить С.Л.

Рубинштейна, Б.В. Зейгарника, Д.А. Леонтьева, Т.О. Гордееву, Е. П. Ильина, О.А. Сычева [11, 20].

Однако, несмотря на огромный интерес к мотивационной психологии со стороны ученого сообщества, в ней до сих пор остается немало темных областей. И все же, многие психологи, исследующие учебную деятельность, приходят к выводу, что для успешной учебы мотивационный фактор оказывается сильнее, чем фактор интеллекта. И поэтому особенно важно изучать влияние мотивации на учебный процесс, выделить какие именно мотивационные факторы приводят к успешной учебной деятельности. Таким образом, исследования проблематики мотивации как предиктора долгосрочной успеваемости студентов имеют огромное значение.

Что же касается результатов ЕГЭ как предиктора долгосрочной успеваемости, то они, главным образом, рассматриваются как мера школьной обученности. Данный вопрос интересно рассмотреть с двух позиций. С одной стороны, является ли школьная обученность сама по себе предиктором долгосрочной успеваемости студентов. Является ли хорошее обучение в школе залогом высокой академической успеваемости в вузе. С другой стороны, необходимо ответить на вопрос: а справляется ли ЕГЭ со своими задачами. Ведь особенность Единого Государственного Экзамена, отличающая его от большинства зарубежных аналогов, в том, что он является одновременно выпускным школьным и вступительным вузовским экзаменом. Поэтому ЕГЭ должен служить адекватной оценкой знаний и умений выпускника школы, и, вместе с тем, оценивать меру учебного потенциала будущего студента.

Новизна ЕГЭ вызывает дополнительный интерес к его исследованию. Учитывая, что в обязательной форме ЕГЭ был введен лишь в 2009 году, к настоящему моменту еще не накоплена достаточная эмпирическая база, позволяющая делать однозначные выводы относительно эффективности такого типа выпускных школьных и вступительных вузовских испытаний. В сложившейся ситуации вопрос о предсказательной способности ЕГЭ

относительно долгосрочной успеваемости студентов является особенно актуальным.

**Цель исследования:** выявить влияние мотивации и школьной обученности (измеренной с помощью ЕГЭ) на успеваемость студентов в течение всего срока обучения в ВУЗе.

**Объект:** долгосрочная успеваемость студентов.

**Предмет:** мотивация и школьная обученность как предикторы долгосрочной успеваемости студентов.

**Гипотеза:** мотивация и школьная обученность являются существенными предикторами успеваемости студентов в течение всего срока обучения в ВУЗе.

**Задачи исследования:**

1. Осуществить теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования.
2. Эмпирически выявить особенности мотивации студентов.
3. Проанализировать успеваемость студентов на всем сроке обучения.
4. Выполнить количественный анализ полученных результатов и их интерпретацию.

**Методологическая основа исследования:** теория самодетерминации Э. Деси, Р. Райана.

**Методы исследования:**

1. Теоретический - теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования.
2. Эмпирические – тестирование («Шкалы академической мотивации» Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин; «Базовые психологические потребности» Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин); анализ документов (анализ электронных ведомостей успеваемости).
3. Методы обработки данных (коэффициент корреляции Пирсона).

### **Экспериментальная база.**

Исследование проводилось на базе Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В. М. Шукшина. Выборку составили 110 студентов 7 факультетов.

### **Практическая значимость.**

Полученные в работе данные могут быть использованы для отбора абитуриентов при приеме в ВУЗ (учет результатов ЕГЭ и особенностей мотивационной сферы). Обнаруженные закономерности позволяют целенаправленно формировать внутреннюю мотивацию к учению у студентов на протяжении всего срока обучения с учетом удовлетворения их базовых потребностей. Также, учет этих данных может усовершенствовать работу психологической службы ВУЗа по оптимизации взаимодействия преподавателей и студентов.

### **Апробация результатов исследования.**

Результаты исследований по теме дипломной работы были представлены на XVIII Международной научно-практической конференции молодых ученых, студентов и учащихся «Наука и образование: проблемы и перспективы» (22-23 апреля 2016 года, г. Бийск) - выступление с докладом по теме «Влияние удовлетворенности базовых потребностей в процессе учебной деятельности на динамику учебной мотивации студентов».

На основе полученных результатов подготовлены к публикации научные статьи:

1. «Влияние удовлетворенности базовых потребностей в процессе учебной деятельности на динамику учебной мотивации студентов» // сборник XVIII Международной научно-практической конференции молодых ученых, студентов и учащихся «Наука и образование: проблемы и перспективы».

2. «Предикторы долгосрочной успеваемости студентов ВУЗа» // сборник XV Всероссийской научно-практической конференции памяти В.Н. Дружинина «Дружининские чтения – 2016».

### **Структура дипломной работы.**

Работа состоит из введения, двух глав (теоретической «Теоретические основы исследования мотивации и школьной обученности как предикторов долгосрочной успеваемости студентов» и практической «Эмпирическое исследование удовлетворенности базовых психологических потребностей и внутренней мотивации учебной деятельности студентов вуза»), выводов по двум главам, заключения, списка литературы (51 источников), приложений.

## **Глава 1. Теоретические основы исследования мотивации и результатов ЕГЭ как предикторов долгосрочной успеваемости студентов**

### **1.1 Учебная деятельность студентов и психологические факторы ее успешности**

Человек продолжает обучаться на протяжении всей своей жизни. Технологический процесс движется такими темпами, что, даже приступив к профессиональной трудовой деятельности, человек должен постоянно обучаться, повышать квалификацию и совершенствоваться. Однако наиболее активно обучение происходит в ходе учебной деятельности в школьные и студенческие годы. В этом возрасте учебному процессу отводится наиболее важная, можно сказать, главная роль.

Именно учебная деятельность определяет развитие человека. В своей книге [37, с. 664] С. Л. Рубинштейн пишет о ребенке, что он «...не развивается, сначала, а потом воспитывается и обучается, он развивается, обучаясь, и обучается, развиваясь». Его мысль можно расширить и отнести к человеку в любом возрасте: процессы развития и обучения человека неразрывно связаны, это – «две стороны одной медали». Так, один из основоположников психологии учебной деятельности Л. С. Выготский рассматривал учение как «...специфическую деятельность, в которой происходит формирование психических новообразований через присвоение культурно-исторического опыта», из чего делал заключение, что источники развития заложены не в самом человеке, а в его учебной деятельности [38].

Можно выделить два взгляда на определение задачи учебного процесса. С точки зрения теории «формального» обучения, задача обучения состоит не в том, чтобы человек накопил определенную сумму знаний, а в том, чтобы освоил и развил в себе определенные навыки и способности, позволяющие эти знания добывать. Вторая точка зрения является полной антитезой первой и указывает как раз на то, что цель обучения и есть



накопление определенной суммы знаний, той части знаний, полученных обществом в процессе развития, которая необходима человеку для дальнейшей профессиональной и общественной деятельности [37].

Каждый из этих взглядов, ввиду их крайности, имеет очевидные недостатки. Действительно, для того чтобы человек полноценно включился в общественно-организованный труд, ему не достаточно быть носителем знаний, накопленных в результате предшествующего исторического развития познания, ему также необходимо обладать определенным набором способностей и навыков, позволяющих мыслить и заниматься самообучением. С другой стороны, так же неверно считать, что стоит человеку развить способности наблюдать, мыслить и анализировать, и тогда он сам овладеет всеми необходимыми знаниями. В конечном счете, такой подход предполагает построение знания на личном опыте независимо от опыта общественного, и поэтому такое знание будет оторвано от общей системы знаний [20].

Как это часто бывает, когда на определенную проблематику существует два (или более) крайних взгляда, каждый из которых имеет существенные минусы, симбиоз этих взглядов исключает многие недостатки каждого из них в отдельности и может стать надежным основанием для построения более гладкой теории. В самом деле, оба процесса: овладение определенной системой знания и развитие способностей – являются и средством и целью. В реальном ходе обучения (являющегося необходимой частью процесса развития) и развития (совершающегося в процессе обучения) происходит и то и другое – и получение определенной системы знаний и вместе с тем развитие человека [20].

Таким образом, необходимо выстраивать учебный процесс так, чтобы учащийся (школьник или студент) одновременно и овладевал необходимыми знаниями, и развивался, формировался как личность. Это становится одной из важнейших задач при исследовании учебной деятельности.

До второй половины прошлого века исследования в этом направлении практически не велись. Основной причиной были господствовавшие в традиционной психологии взгляды на природу способностей. Согласно этим взглядам способности в ходе процесса обучения не столько формируются, сколько лишь проявляются. На самом же деле способности не только проявляются, но и формируются, и развиваются. Такой взгляд находит отражение в исследованиях современных психологов, изучающих учебную деятельность. Например, В.В. Давыдов считает, что в процессе учебной деятельности человек воспроизводит не только сами знания и умения, но и способность учиться [10]. В содержательном анализе учебной деятельности И.И. Ильясов определяет учебную деятельность как самоизменение, саморазвитие субъекта, превращение его из невладеющего определенными знаниями, умениями, навыками в овладевшего ими [21]. С.Д. Смирнов определяет предмет учебной деятельности, как исходный образ мира, который уточняется, обогащается или корректируется в ходе познавательных действий [40]. А.Н. Леонтьев писал, что обучение, приобретаемые знания воспитывают, но для того, чтобы знания воспитывали, нужно воспитать отношение к самим знаниям – в этом суть сознательности учения [27].

Развитие способностей становится не только предпосылкой для учебной деятельности, но и результатом. Более того, развитие способностей и формирование личности, наряду с получением знаний, становится целью учебной деятельности. А это значит, что в психологическом плане одним из важнейших вопросов становится вопрос о мотивах, побуждающих учиться, об отношении учащихся к учебному процессу.

Говоря об учебной деятельности студентов, а именно об обучении в ВУЗе, можно использовать следующее определение: учебная деятельность – это «деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку» [17, с.192].

Одной из особенностей, отличающих учебную деятельность в вузе от учебной деятельности школьников, является неопределенность образовательной среды. Значительное место у студентов занимают действия самоконтроля и самооценки, важной основой для которых являются два фактора: интеллектуальный потенциал и мотивация обучающегося. Личностная регуляция учебной деятельности предполагает взаимодействие в системе «преподаватель – образовательная среда – студент», в которой происходит преодоление неопределенности образовательной среды, с использованием интеллектуальных и мотивационных предпосылок, идущих от субъекта и являющихся важными в условиях современного развивающего образования [17].

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что высокий уровень интеллекта, развитые умственные способности и хороший багаж знаний не являются достаточным условием для успешности учебной деятельности. Многочисленные исследования показывают, что не менее важным психологическим фактором успеваемости студентов являются мотивационные предпосылки к учебному процессу. Для определения долгосрочной успеваемости студентов, наряду с традиционными интеллектуальными тестами, необходимо диагностировать мотивационные характеристики обучающихся.

## **1.2 Мотивационные факторы успешности учебной деятельности студентов**

Понятие «мотивация» имеет обширное значение. Оно включает в себя многочисленные процессы и явления, связанные с выбором той или иной деятельности. Авторы различных теорий по-разному определяют термин «мотивация», какого-либо единства в этом вопросе нет. Можно выделить следующие трактовки определения «мотивация» [20]:

- совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, то есть определяющих поведение;
- совокупность мотивов;
- побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность;
- процесс психической регуляции конкретной деятельности;
- процесс действия мотива;
- механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности;
- совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность.

Как видно из представленного списка, все определения можно отнести к двум направлениям. Первое рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов. Второе рассматривает «мотивацию» как процесс, механизм. В целом, под мотивацией понимают всю совокупность различных побуждений: мотивов, потребностей, интересов, стремлений, целей, влечений, мотивационных установок или диспозиций, идеалов и т. п., что в наиболее широком смысле подразумевает детерминацию поведения вообще.

Для каждого отдельного вопроса или исследования, касающегося мотивации, целесообразно использовать более узкое определение - перейти к частному виду мотивации.

Например, учебную мотивацию можно определить как процесс, который запускает, направляет и поддерживает учебную деятельность человека. С другой стороны, к понятию учебной мотивации можно отнести совокупность факторов, направленную на получение знаний, развитие навыков способностей [9].

Учебная мотивация определяется рядом факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным

учреждением. Во-вторых, учебная мотивация определяется организацией образовательного процесса; в-третьих, субъектными особенностями обучающегося; в-четвертых, индивидуально-личностными особенностями педагога, и прежде всего системы его отношений к ученику, к своей работе; в-пятых, спецификой учебного предмета [28].

Большое влияние на мотивацию к учебной деятельности студентов оказывает мотив выбора профессии и учебного заведения. Основными мотивами, не утрачивающими своего значения при различном укладе общества, являются общественная значимость будущей профессии, интерес к профессии, принадлежность к студенческому сообществу. Разное значение этим мотивам придают юноши и девушки. Юноши чаще отмечают, что для них важнее, чтобы выбранная специальность отвечала их интересам. Девушки больше опираются на общественное значение специальности, ее материальную обеспеченность, возможность участвовать в общественной жизни студенческого сообщества [20].

Большое влияние на мотив поступления в вуз оказывают социальные аспекты жизни. Так, например, среди юношей часто встречается такой мотив поступления, как нежелание служить в армии.

В частности, Е. П. Ильин в своей книге ссылается на исследование С.В. Бобровицкой, сделанное в первой середине 90-ых годов. Среди опрошенных первокурсников педагогического института только 43% ориентировались на овладение профессией. При этом лишь половина из них заявила, что им нравится работа и общение с детьми. Вторая половина из этих 43% пришли в педагогический вуз потому, что им нравился какой-то предмет, или они хотели повысить интеллектуальный уровень.

Большая группа опрошенных (57%) не ставила перед собой цели освоить профессию педагога. Мотивами поступления для них являлись: необходимость диплома о высшем образовании для устройства на работу, причастность к студенческому сообществу, необходимость дополнительного

времени для самоопределения. Для многих студентов ценность имеет даже не образование, а диплом, документ, подтверждающий наличие образования.

Более современное исследование, проведенное О.Н. Логиновым и Е.Н. Мусафировой среди студентов 2–4 курсов Пензенского государственного университета, выявило и схожие, и новые причины выбора учебного заведения. Среди них студенты назвали: совет родителей – 23 %; интерес к будущей профессии – 18 %; совет друзей – 12 %; известность учебного заведения – 11 %. В то же время 10,5 % заявили, что им было все равно куда поступать, а 8 % поступали ради документа о высшем образовании [28].

Согласно данным анкетирования, если бы студенты могли заново выбрать учебное заведение, то 36 % поступили бы в другой вуз, 32 % ответили, что вполне удовлетворены своей специальностью.

Но если бы опрошенным студентам все же пришлось заново выбирать специальность, то распределение причин, повлиявших на их выбор, было бы несколько иным: возможность дальнейшего трудоустройства – 33 %; интерес к профессии – 27 %, хороший заработок – 23 %, престиж специальности (учебного заведения) – 14 %, совет родителей – 3 %. Можно отметить, что отучившись некоторое время, студенты стали больше ориентироваться на свои предпочтения, чем на советы родителей или друзей. Из чего следует возрастающая важность лонгитюдных исследований при изучении мотивационных факторов учебного процесса у студентов.

Если же переходить от мотивации поступления в вуз непосредственно к мотивации учебного процесса, то в современных реалиях основным мотивационным фактором становится получение высшего образования как базы для будущего личного благополучия. Согласно классификации мотивации П. М. Якобсона [20], такая разновидность мотивации связана с внеучебной ситуацией, имеющей, однако, положительное влияние на учащегося. Общественное мнение, традиции, устои формируют у учащегося чувство долга, желание стать полноценным гражданином, и для этого

получить высшее или профессиональное образование. Такая мотивация, если она устойчива, делает учебную деятельность не просто нужной, но и привлекательной, дает силы для преодоления трудностей, для проявления усидчивости и настойчивости.

Другой тип мотивации, выделяемый Якобсоном, также вызван внеучебной ситуацией, но является «отрицательным». Сюда относится мотивация, вызванная сознанием определенных неудобств и неприятностей, возникающих, если учащийся не будет, или будет плохо учиться: например, выговоры от родителей, негативное отношение со стороны общества. Мотивация такого типа не приводит к успешной учебной деятельности. Она предполагает насилие над собой, и часто заканчивается тем, что учащийся не заканчивает обучения.

Третий тип мотивации, по Якобсону, связан непосредственно с процессом учебной деятельности. В качестве такой мотивации выступают интерес к получению знаний, любознательность, желание развиваться как личность. Такая мотивация отражает устойчивые познавательные интересы.

Помимо общей мотивации к учебной деятельности у студентов (впрочем, как и у школьников средних и старших классов) складывается разное отношение к отдельным учебным предметам. Оно обуславливается:

- важностью предмета с точки зрения будущей профессии;
- интересом к определенной области знаний и науки;
- качеством преподавания (с точки зрения учащегося);
- мерой трудности овладения этим предметом;
- взаимоотношениями с преподавателем.

Структурированность мотивации, связанная с отдельными учебными предметами, наглядно проявляется у учащихся, получающих профессиональное образование. Исследование А.А. Реана не выявило различия в отношении к общеобразовательным предметам у хорошо - и слабоуспевающих учащихся. Одинаковое отношение объясняется тем, что такие предметы не воспринимаются как профессионально значимые. При

рассмотрении успеваемости по специальным предметам, были получены другие результаты: здесь отношение к предметам стало существенно отличаться в пользу хорошо успевающих учащихся [20].

Аналогичная ситуация просматривается у студентов высших учебных заведений. Значительная часть учащихся считает, что общеобразовательные предметы не помогают в овладении профессией, а лишь отвлекают от нее. Очевидно, что такого мнения придерживаются в основном студенты, руководствующиеся первым из описанных ранее типов мотивации по Якобсону. Неслучайно наибольший отсев студентов происходит именно на первых курсах, в том числе и потому, что именно в это время в большом количестве изучаются общественные дисциплины.

Многие психологи, занимающиеся изучением учебной деятельности, приходят к выводу, что для успешной учебы мотивационный фактор оказывается сильнее, чем фактор интеллекта. И поэтому особенно важно изучать влияние мотивации на учебный процесс, выделить какие именно мотивационные факторы приводят к успешной учебной деятельности. Здесь большую роль играет разделение всех видов мотивации на внутреннюю (интринсивную) и внешнюю (экстринсивную).

Внешняя мотивация характеризует деятельность, инициируемую внешними факторами. Такая деятельность не вызвана интересом к самой деятельности и удовольствием от ее выполнения, она направлена на какие-то цели, являющиеся результатом этой деятельности. Внешняя мотивация основывается, прежде всего, на различных наградах, поощрениях или, наоборот, на наказаниях и порицании. Такая деятельность не является эффективной.

Внутренняя мотивация регулируется внутренними факторами субъекта. Внутренне мотивированная деятельность является самоцелью и не нуждается во внешних подкреплениях. Именно внутренне мотивированная деятельность является наиболее эффективной, а сама внутренняя мотивация является залогом успешной учебной деятельности.



Одной из наиболее развитых теорий, касающихся внутренней мотивации, является теория самодетерминации. На основе именно этой теории построены методики, по которым проводилось эмпирическое исследование, составляющее практическую часть этой работы.

### **Мотивационная теория Деси-Райана**

Особое внимание понятию внутренней мотивации одними из первых уделили американские психологи Э. Деси и Р. Райан в своей теории, названной теорией самодетерминации. Они разработали оригинальный подход к объяснению внутренней и внешней мотивации, а также их взаимосвязи [12].

Оригинальность данной теории заключалась в ее противоречии доминировавшим на тот момент бихевиористическим теориям - теории оперантного научения Б. Скинера и теории обучения Халла. Согласно первой, любой тип поведения мотивируется внешними наградами, а если деятельность является внутренне мотивированной, считается, что она включает в себя награду в виде самой деятельности. Теория эта отталкивалась от того, что характеристики задачи делают работу над ее решением привлекательной для индивида. В теории Халла, напротив, предполагалось, что основным мотивом всех видов деятельности выступают физиологические потребности, а внутренне мотивированная деятельность возникает за счет удовлетворения базовых психологических потребностей.

В свою очередь, теория самодетерминации сосредоточена на внутренней мотивации. Предпосылкой к развитию этой теории является вопрос: что произойдет с внутренней мотивацией человека, если он, занимаясь интересной деятельностью, станет получать внешние награды за ее выполнение? Повысится она или понизится? Особое внимание уделяется тому, как на внутреннюю мотивацию влияют следующие факторы: награды, оценки, поощрения или наказания.

Многочисленные исследования, проведенные как самим Деси, так и другими психологами, работавшими в этом направлении, дали неожиданные с точки зрения бихевиористической логики результаты. Причем результаты, полученные в разных исследованиях, хорошо сходились и в целом сводились к одному: если испытуемый при выполнении интересной деятельности получал дополнительное внешнее вознаграждение, то уровень его внутренней мотивации неизменно падал. Например, при выполнении одной и той же задачи двумя группами испытуемых, если в одной из групп вводилось материальное поощрение, а в другой – нет, то в первой группе интерес к решению задачи падал по сравнению со второй группой. Помимо вознаграждения выделились и другие факторы, приводящие к снижению внутренней мотивации: ожидание награды и ее анонсирование; наблюдение за испытуемыми; ограничение сроков; оценки; навязывание целей; соревновательные элементы.

Все эти факторы негативно сказывались на такой базовой потребности испытуемых как самодетерминация. Самодетерминацией называется способность выбирать и иметь выбор, в отличие от подкрепляемых реакций, удовлетворения влечений и действий под влиянием других сил, которые тоже могут рассматриваться как детерминанты поведения человека. Данное понятие дает возможность учитывать как собственный внутренний выбор человека, так и объективно существующие ограничения для свободы выбора (физические, физиологические, социально-исторические и др.), то есть позволяет избежать абсолютизации и того, и другого, приводящей к тупиковому варианту развития любой теории [12].

Деси предположил, что при определенных обстоятельствах награда воспринимается не в качестве положительной обратной связи, а как некий контроль, что приводит к снижению внутренней мотивации. Индивид перестает воспринимать деятельность, как выполняемую им из интереса. Деятельность становится не самоцелью, а средством для достижения других целей. У индивида появляется ощущение действия во внешних рамках.

Введение внешнего вознаграждения приводит к целому комплексу мотивационных изменений, затрагивающих потребность в самодетерминации и компетентности, а также к ухудшению результатов деятельности.

Также одной из составляющих теории самодетерминации является понятие воли. Воля как способность сознательного выбора детерминант поведения с необходимостью включает в себя внутреннюю потребность в компетентности и самодетерминации. Способность и потребность здесь идут рука об руку. Основой воли является внутренняя мотивация, человеческая потребность быть компетентным в сочетании с самодетерминацией в отношениях со средой. Воля, в свою очередь, решает конфликты между потребностями, подчиняя себе последние. Воля является необходимым аспектом здорового функционирования человека [12].

Собственно теория самодетерминации состоит из трех подтеорий. Первая подтеория носит название теории самодетерминации, как и вся теория. Две оставшихся подтеории называются теория когнитивной оценки и организмическая интегративная теория. Они были разработаны позднее и являются продолжением и дополнением подтеории самодетерминации. Рассмотрим все подтеории более подробно.

### **Теория самодетерминации**

Теория самодетерминации является основой всей мотивационной теории Деси и Райана. Опираясь на работы гуманистических психологов, Деси пришел к выводу, что основой внутренней мотивации являются врожденные (организмические) потребности в компетентности и самодетерминации. Именно удовлетворение этих потребностей придает индивиду импульс к выполнению внутренне мотивированной деятельности. Во внутреннем мире субъекта разделить потребности в компетентности и самодетерминации невозможно, поскольку они тесно связаны, однако

операционально и теоретически они могут рассматриваться независимо друг от друга.

Внутренне мотивированная деятельность базируется на удовлетворении трех потребностей (рисунок 1). Первая – это самодетерминация – восприятие индивидуумом себя, как причины своих действий, автономность, ощущение свободы от внешних давлений. Вторая потребность – компетентность, то есть ощущение мастерства, стремление к достижению целей оптимального уровня сложности: не слишком сложных, но и не слишком простых. И третья потребность – это связанность с другими людьми, которая заключается в установлении надежных отношений с другими людьми и в ощущении общественной значимости выполняемой деятельности.

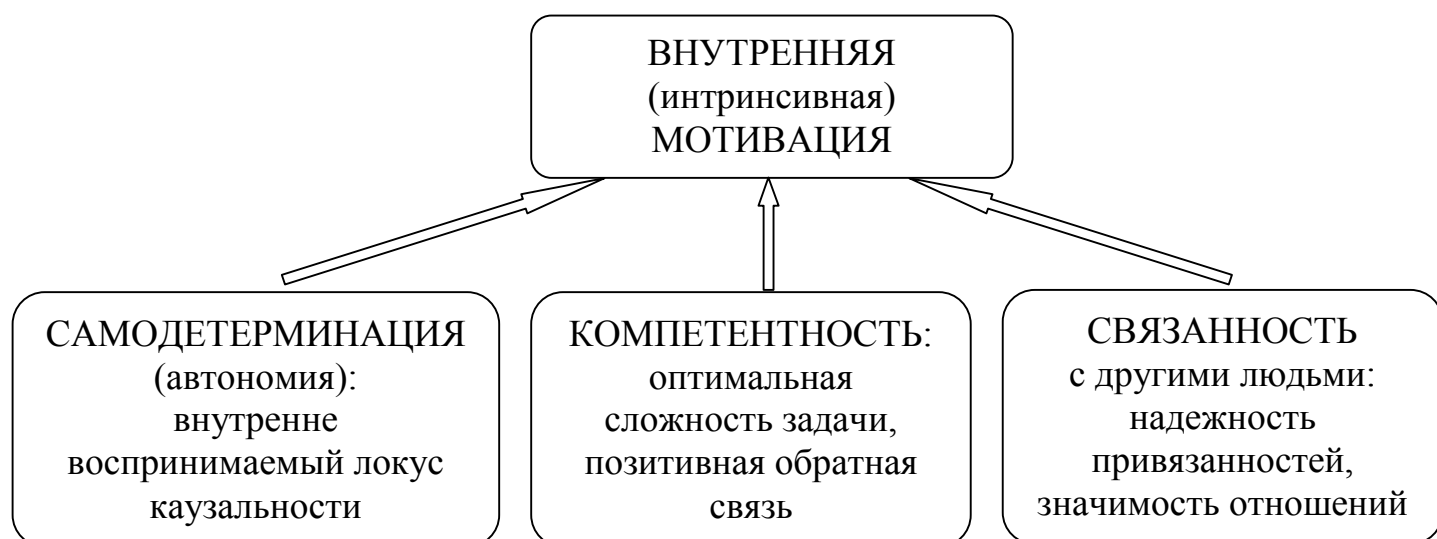


Рисунок 1. Теория самодетерминации: факторы, связанные с усилением внутренней мотивации.

Потребность в самодетерминации (называемая также потребностью в автономии) подразумевает стремление индивида самостоятельно и независимо контролировать свои действия, быть их инициатором. Психологическим критерием самодетерминации является гибкость человека в управлении собственными взаимодействиями со средой. Будучи самодетерминированным, человек действует на основе собственного выбора,

а не на основе обязательств или принуждений, и этот выбор базируется на осознании своих потребностей и сопоставлении их с внешними условиями. Самодетерминация включает в себя управление своей средой или своими действиями, направленными на результат, но может также включать в себя и отказ от контроля [7].

Вслед за Ф. Хайдером, Деси использует понятие локуса каузальности, которое отражает, на что ориентируется человек, когда ведет себя определенным образом. Внутренний локус каузальности означает, что человек основывается на собственном автономном выборе; внешний локус – человек, действует исходя из внешних требований или ожидаемой награды; безличный локус опирается на невозможность достижения результата каким-либо способом [5].

Если индивид в качестве предпосылки к действию воспринимает собственные желание и интересы, и рассматривает себя – как причину своих действий, то его локус каузальности будет внутренним, такой индивид будет ощущать себя внутренне мотивированным. Если же индивид ощущает, что его действия инициированы какими-либо внешними факторами, то локус его каузальности – внешний.

Деси и Райан считают, что самодетерминация это не только потребность, но и способность, это – «качество человеческого функционирования, которое включает переживание выбора, ощущение внутренне воспринимаемого локуса каузальности. Это способность выбирать и делать выборы, чувствовать себя, а не подкрепления, стимулы или какие-то иные силы принуждения/давления источником собственных действий» [5, с 210]. Самодетерминация дает человеку гибкость во взаимодействии с окружением, позволяет контролировать окружение и результаты деятельности, прекратить этот контроль по собственному желанию.

Потребность в компетентности подталкивает людей к выбору задачи оптимальной сложности, причем сложность определяется самим индивидом. В этом случае человек наиболее полно ощущает свои возможности, ощущает

себя профессионалом, если задача лежит в области его трудовой деятельности. Потребность в компетентности четко прослеживается у детей: многочисленные исследования показывают, что если ребенку разрешить самому выбирать себе задачу, то он выберет ту, которая несколько превосходит текущий уровень его умений. Несколько более сложная задача дает человеку ощущение развития, как один из результатов ее решения.

Поскольку обе потребности – самодетерминация и компетентность – неразрывно связаны и играют важную роль для внутренней мотивации, Деси и Райан вводят конструкт самодетерминированной компетентности.

Наконец, третья потребность, влияющая на внутреннюю мотивацию – взаимосвязь с другими людьми. Взаимосвязь включает в себя налаживание надежных, приятных для индивида отношений, позволяющих чувствовать принадлежность к обществу. Поддержка самодетерминации и компетентности чрезвычайно важна для повышения внутренней мотивации, но взаимосвязь также является весьма важным фактором.

Если расположить три потребности, влияющие на внутреннюю мотивацию в порядке их значимости, то наиболее важной будет потребность в самодетерминации. Сильная внутренняя мотивация непременно предполагает, что человек воспринимает свое поведение как самодетерминированное. Потребность в компетентности является второй по значимости, поскольку сама по себе (без удовлетворения самодетерминации) она является недостаточной для поддержания высокого уровня внутренней мотивации. Третья потребность – потребность в связи с другими людьми – имеет специфическое значение для внутренней мотивации, она необходима для успешного становления и функционирования потребности в самодетерминации. Это последнее положение подтвердилось в исследованиях Райана: самодетерминация у детей и подростков развивается наиболее эффективно, когда они чувствуют связность и близость со значимыми для них взрослыми.

Основную суть теории самодетерминации можно свести к тому, что для поддержания высокого уровня внутренней мотивации необходимо, чтобы деятельность удовлетворяла три потребности человека: потребность в самодетерминации, в компетентности и связи с людьми.

### **Теория когнитивной оценки**

Вторая подтеория, которая развивает теорию самодетерминации, называется теорией когнитивной оценки. В рамках этой теории подробно рассматриваются внешние факторы, влияющие на внутреннюю мотивацию. Самодетерминация и компетентность теперь рассматриваются как фундаментальные понятия, и различные события анализируются с точки зрения их влияния на эти потребности.

Все события делятся на три типа по их функциональной значимости: информирующие, контролирующие, амотивирующие. К первым можно отнести позитивную обратную связь и предоставление свободы выбора, такие события ведут к усилению внутренней мотивации; ко вторым относятся награды, контроль и наблюдение за ходом исполнения, введение ограничения по времени или элементов соревнования – такие факторы, чаще всего, воспринимаются как контролирующие и ведут к снижению внутренней мотивации; к третьим факторам относятся негативная обратная связь и переживание неспособности достичь желаемого результата – такие события также негативно влияют на внутреннюю мотивацию.

В теории когнитивной оценки вводятся три основных положения, все они касаются влияния различных внешних воздействий на внутреннюю мотивацию, посредством воздействия на самодетерминацию и компетентность.

Первое положение гласит следующее: «Внешние события, которые способствуют переживанию субъектом внутреннего локуса каузальности осуществляемой им деятельности, то есть восприятия ее как автономной, предпринятой по собственной воле, будут усиливать его внутреннюю

мотивацию к этой деятельности. События (факторы, ситуации), которые приводят субъекта к ощущению, что некоторые внешние факторы являются первопричиной и регулятором его активности (то есть переживание внешнего локуса каузальности), способствуют ослаблению внутренней мотивации» [11, с. 214]. Жесткий контроль со стороны других людей подрывает потребность в самодетерминации. В качестве такого контроля человек может воспринимать угрозу наказания или обещание награды, соревнование, временные рамки, стороннего наблюдателя.

Второе положение касается другой потребности – компетентности. Авторами теории оно формулируется так: «Внешние события будут способствовать усилению внутренней мотивации личности в той мере, в какой они ведут к усилению восприятия субъектом своей компетентности, в то время как события (факторы), ведущие к восприятию субъектом собственной некомпетентности, будут способствовать ослаблению его внутренней мотивации» [11, с. 214]. Успех или позитивная обратная связь в случае решения задачи оптимальной сложности, приводят к переживанию субъектом чувства компетентности. Напротив, постоянный неуспех или же негативная обратная связь будут вызывать у субъекта чувство собственной некомпетентности, и подавлять внутреннюю мотивацию. Слишком сложная задача не способствует удовлетворению потребности компетентности и вызывает чувство тревожности, слишком простая задача также не способствует удовлетворению компетентности, что проявляется в виде скуки.

Следует обратить внимание на то, что удовлетворение компетентности позитивно влияет на внутреннюю мотивацию только при условии удовлетворения потребности в самодетерминации.

Наконец, в третьем положении внешние события разделяются по функциональному значению:

- Контролирующие события воспринимаются индивидом как принуждение совершать какую-либо деятельность или выполнять ее



определенным образом, как фактор, ограничивающий свободу выбора и личную инициативу. В частности, такими факторами могут выступать: случаи, когда одна деятельность выполняется для перехода к другой деятельности; наличие внешних оценок, даже положительных; упоминание того, что выполнение этой деятельности ведет к достижению чужих целей.

- Информирование события оцениваются как предоставляющие субъекту свободу выбора, они не дают оценку, но несут информацию об успешности выполняемой деятельности. Для того чтобы событие воспринималось как информирующее необходимо, чтобы оно соответствовало трем критериям: удовлетворяло потребность в самодетерминации; несло информацию о степени успешности выполняемой деятельности; признавало желания и эмоции субъекта, если деятельность не соответствует его желаниям.

- К амотивирующим событиям относятся те, которые не удовлетворяют ни потребность в самодетерминации, ни потребность в компетентности. Такие события не несут никакой информации об эффективности деятельности и ведут к ослаблению внутренней мотивации.

Важным моментом при рассмотрении третьего положения является утверждение, что внешние события по-разному интерпретируются разными субъектами, а иногда и одним субъектом в разных обстоятельствах. Одно и то же событие, может восприниматься как информирующее и как контролирующее. Например, в одной ситуации похвала может восприниматься, как позитивная обратная связь, а в другой – как форма межличностного контроля. Именно восприятие события субъектом, а не само событие, определяет влияние на внутреннюю мотивацию. Проведенные в этом направлении исследования показали, что люди с внутренним локусом контроля чаще воспринимают события как информирующие, а с внешним – как контролирующие.

Последняя подтеория, завершающая теорию мотивации Деси и Райана, называется организмической интегративной теорией. В ней подробно рассматривается, как внешняя мотивация трансформируется во внутреннюю в процессе так называемой интернализации. Интернализация – «буквально: переход от чего-либо внешнего к внутреннему; в психологии: усвоение индивидом мнений, установок, ценностей, стандартов поведения и т.д., существующих в обществе, как своих собственных» [13].

Авторы теории выделяют четыре основных типа внешней (или как они ее называют - экстринсивной) мотивации, разделяя их по степени, в которой субъект воспринимает мотивацию как внутреннюю. При этом мотивация является внутренней, если деятельность выполняется только из интереса, если она доставляет удовольствие субъекту. Однако практически невозможно построить учебную деятельность так, чтобы субъект выполнял ее, руководствуясь лишь внутренними мотивами. Так или иначе, на деятельность накладываются различные общественные установки, стандарты, ценности. Многие из них необходимы для полноценной жизни в обществе, но не являются естественными или внутренне мотивированными.

По мнению Деси и Райана, на практике внешняя и внутренняя мотивация не существуют отдельно, внешняя мотивация трансформируется во внутреннюю в процессе интернализации. Поэтому важно, чтобы в процессе обучения и развития человека, внешние факторы, воздействующие на его поведение, интернализировались. Конечно, если внешние мотивы все же становятся внутренними, то происходит это не сразу, процесс интернализации происходит постепенно. Отсюда и возникает разделение внешней мотивации на четыре типа по стилю регуляции, отражающее разные уровни самодетерминации.

На рисунке 2 представлена схема, по которой происходит процесс интернализации мотивации. Типы внешней мотивации разделены по стилю регуляции – чем больше интернализирована мотивация, тем выше она

расположена в схеме. В правой части схемы для каждого типа мотивации приведен воспринимаемый локус каузальности.

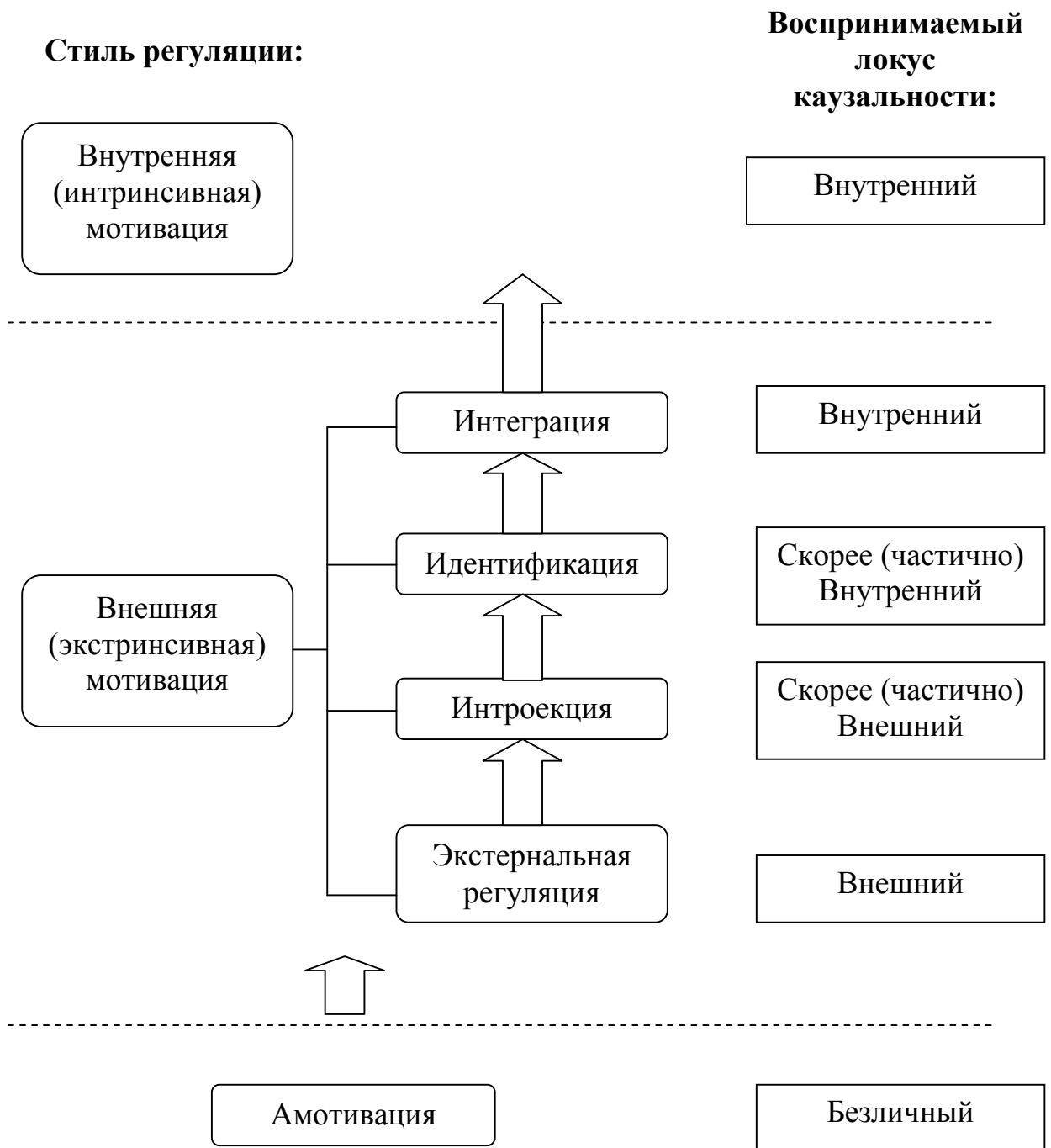


Рисунок 2. Схема процесса интернализации мотивации.

В нижней части схемы расположена амотивация – состояние, в котором у субъекта не возникает желания действовать. Такому состоянию соответствует безличный локус каузальности. В качестве основных причин

амотивации выделяют следующие: невозможность достижения цели, ощущение абсолютной некомпетентности, бессмысленность деятельности с точки зрения субъекта.

Далее, над амотивацией, идет первый тип внешней мотивации, который характеризуется экстернальной регуляцией. Это полностью контролируемый, неавтономный тип мотивации. Деятельность выполняется только под воздействием внешних факторов – вознаграждений или наказаний. Как только внешние факторы исчезают, деятельность прекращается.

Следующий тип внешней мотивации соответствует интроекции. При этом типе регуляции внешние факторы интернализированы субъектом, но не воспринимаются как «свои». Для поддержания деятельности уже не требуются внешние факторы, регуляция поддерживается внутренними подкреплениями: положительными – рост самооценки, чувство гордости, или отрицательными – чувство стыда, вины. Несмотря на то, что внешние факторы уже не важны, такая деятельность еще не является самодетерминированной.

Более высокий третий уровень интернализации – идентификация. Она возникает в том случае, если субъект испытывает ощущение собственного выбора деятельности, осознает для себя ее значимость. Субъект принимает внешние цели, идентифицируется с ними. В этом случае локус каузальности воспринимается скорее как внутренний, а не как внешний.

Последний тип внешней мотивации – интеграция. Он подразумевает обобщение всех текущих идентификаций субъекта. Это наиболее самодетерминированная внешняя мотивация. Все цели и требования, бывшие внешними, интернализированы и не противоречат друг другу, выступают как единое целое. Регуляция деятельности путем интеграции сходна с внутренней мотивацией в том, что так же самодетерминирована. Но есть существенная разница: внутренняя мотивация порождает интерес к самой

деятельности, в то время как при интегрированной регуляции интерес к деятельности не доминирует [5].

Результаты многочисленных исследований показывают, что более самодетерминированные формы внешней мотивации обеспечивают лучшие результаты деятельности, лучшую вовлеченность в учебный процесс.

Теория самодетерминации показывает, что основным предиктором успешности учебного процесса и успеваемости студентов является внутренняя мотивация. Многочисленные исследования отмечают явную прямую корреляцию между уровнем внутренней мотивации и эффективностью учебной деятельности. В то же самое время отмечается обратная корреляция между эффективностью учебной деятельности и внешними вознаграждениями.

Таким образом, залогом успешного обучения студента становится внутренняя мотивация при выборе учебного заведения и специальности. Однако, для поддержания и усиления внутренней мотивации студентов немаловажны внешние факторы, возникающие в процессе обучения. Необходимо, чтобы студент получал как можно большую автономию и свободу выбора, возможность чувствовать себя компетентным.

Поддерживая автономию и, следовательно, высокую внутреннюю мотивацию у студентов можно добиться следующих положительных эффектов: лучшего усвоения и понимания учебного материала; большей гибкости мышления; более эффективной обработки материала; большей инициативности; более высокой самооценки; лучшей успеваемости; меньшего количества выбывающих студентов.

### **1.3 Результаты ЕГЭ как мера школьной обученности и инструмент отбора абитуриентов**

Важной особенностью Единого Государственного Экзамена (ЕГЭ) является то, что он одновременно является выпускным школьным экзаменом

и вступительным вузовским экзаменом. Это отличает его от большинства стандартизированных тестов, применяющихся в других странах, поскольку в мировой практике подобные тесты чаще всего используются только в качестве вступительных испытаний и сдаются вне школы. Такая особенность накладывает определенные требования к содержанию тестов ЕГЭ. Они должны эффективно оценивать тех, кто обладает минимальным уровнем школьных знаний и не собирается продолжать обучение, и в то же время должны давать объективную оценку знаниям и возможностям тех учащихся, которые собираются поступать в высшее или профессиональное учебное заведение.

В 2009 году, после нескольких лет пробного периода, ЕГЭ стал обязательной формой вступительных экзаменов для всех вузов страны, заменив прежние формы вступительных испытаний, которые определялись вузами самостоятельно. С этого времени результаты ЕГЭ стали главным показателем подготовленности абитуриентов к учебе в вузе.

С момента введения ЕГЭ и по сегодняшний день продолжается дискуссия на тему того, насколько эффективно такой вид экзамена справляется с функцией отбора абитуриентов для вузов. До сих пор открыт вопрос, способны ли тесты ЕГЭ адекватно оценить меру учебного потенциала будущего студента. При этом немаловажно, являются ли результаты ЕГЭ предиктором хорошей успеваемости в долгосрочной перспективе.

Поскольку ЕГЭ был создан относительно недавно, российские исследователи обладают небольшой эмпирической базой для анализа. По этой причине во многих исследовательских работах, при объяснении тех или иных закономерностей, авторы ссылаются на исследования зарубежных аналогов ЕГЭ, в частности, американского тестового экзамена SAT (Scholastic Assessment Test), имеющего более чем столетнюю историю. Как отмечает Т. О. Гордеева [7], SAT оценивает скорее способности учеников, а не знания по отдельным предметам, и эта обобщенность является залогом его

надежности и позволяет эффективно предсказывать будущую успеваемость у студентов. Для того чтобы ответить на вопрос, обладают ли такими качествами тесты ЕГЭ, в последние годы в России также проводятся исследования эффективности зачисления абитуриентов в вузы по результатам ЕГЭ.

Одно из таких исследований проводилось Гордеевой и др. на базе Химического факультета МГУ. В рамках этого исследования сравнивалась эффективность двух систем зачисления абитуриентов на Химический факультет МГУ: по результатам ЕГЭ и по результатам олимпиад. Нас же интересует та часть работы, в которой анализировалась связь между результатами ЕГЭ и успеваемостью студентов для когорт поступивших в 2009, 2010 годах.

Для поступления на Химический факультет МГУ необходимо предоставить результаты ЕГЭ по четырем предметам: математика, русский язык, химия и физика. Авторы исследования пришли к выводу, что результаты ЕГЭ по двум обязательным предметам (математике и русскому языку) являются значимым предиктором будущей успешной учебы студента, однако предсказательная возможность длительной успеваемости значительно повышается при использовании данных ЕГЭ по профильным предметам (в данном случае, химии и физике).

Интересные результаты дал анализ отдельной взаимосвязи по предметам, в частности, взаимосвязи результатов ЕГЭ по различным предметам с успеваемостью по органической химии и математическому анализу, изучаемыми на первом курсе. Балл ЕГЭ по физике хорошо предсказывает успеваемость как по неорганической химии, так и по математическому анализу; балл по химии предсказывает успеваемость только по неорганической химии. Неожиданным оказалось то, что результат ЕГЭ по русскому языку показал надежную взаимосвязь с успеваемостью по математике, в то время как результат ЕГЭ по математике, вообще не показал никакой связи с отдельными предметами.

Можно обратиться к другому исследованию, проведенному А. А. Пересецким и М. А. Давтяном [35]. В своей работе они исследовали зависимость академической успеваемости студентов МИЭФ НИУ ВШИ от результатов ЕГЭ (по математике, русскому и английскому языкам) и олимпиад. Оказалось, что оценки ЕГЭ и по математике, и по русскому языку являются предикторами успешной учебы в МИЭФ, однако баллы по математике имеют большее значение. Анализ выбывания студентов, напротив, показал, что результаты ЕГЭ по русскому языку имеют большее значение, чем по математике: высокие баллы по русскому языку оказывают большее влияние на вероятность «невывлета» студентов, чем высокие баллы по математике. Авторы делают предположение, что два эти экзамена определяют различные стороны способностей абитуриента. Если ЕГЭ по математике больше выявляет аналитические способности, то ЕГЭ по русскому языку тестирует более широкий круг способностей: общую грамотность, кругозор, общее развитие, неспецифическую способность к освоению материала.

Другая работа, авторами которой являются О. О. Замков и А. А. Пересецкий [16], акцентируется на вопросе долгосрочности влияния результатов ЕГЭ (по математике, русскому и английскому языкам): как быстро оно убывает, происходит ли после трех лет обучения выравнивание успеваемости студентов с разными оценками по ЕГЭ, или же результаты ЕГЭ отражают какие-то особенности, какие-то постоянные личностные характеристики учащегося. Оказалось, что оценки по всем трем экзаменам коррелируют с итоговым рейтингом студентов первого курса. ЕГЭ по математике и английскому языку, сохраняют свою значимость в течение трех лет, они показывают хорошую корреляцию с рейтингом учащихся второго и третьего курсов.

В моделях прогнозирования вероятности выбытия с программы обучения все три экзамена оказались важными для прогноза выбытия с первого курса. Однако при долгосрочном прогнозировании значимыми



остались только результаты ЕГЭ по русскому языку, только они коррелируют с вероятностью выбытия после 1–3 курса.

Результаты ЕГЭ выступают в роли начальной информации, характеризующей успешность учебного процесса студента. Авторы работы также проанализировали скорость, с которой начальная информация аккумулируется в оценках и рейтингах студентов. Оказалось, что итоговый рейтинг после первого года обучения включает в себя всю начальную информацию. То есть, при прогнозировании успешной учебной деятельности старшекурсников, можно опираться на их оценки после первого курса, поскольку эти оценки аккумулируют в себе результаты вступительных испытаний.

В целом, можно утверждать, что суммарный бал ЕГЭ выступает более надежным предиктором хорошей успеваемости у студентов, чем результаты каждого экзамена в отдельности. Если же проводить анализ по отдельным предметам, то наилучшими предикторами являются результаты ЕГЭ по русскому языку и математике. С одной стороны, это возможно объяснить тем, что отличное знание этих предметов связано с наличием у учащегося базовых способностей, необходимых для успешной учебы. С другой стороны, объяснением может служить то, что ЕГЭ по русскому языку и математике являются обязательными для всех выпускников. Следовательно, учащиеся уделяют этим предметам больше внимания при подготовке, а также сами тестовые задания являются более проработанными, более совершенными.

Учитывая тему дипломной работы полезно также рассмотреть связь между успешной сдачей ЕГЭ и мотивацией старшеклассников. Так, например, Л. Ю. Ереминой [14] в ее исследовании было показано, что на успешность сдачи ЕГЭ оказывают влияние такие факторы, как мотивация достижения, внешняя мотивация (получение высокой оценки), высокая самооценка, высокий уровень притязаний и низкая тревожность. М. Ю. Чибисова [47] также указывает, что познавательные мотивы способствуют

успешной сдаче ЕГЭ, и отмечает положительное влияние следующих мотивационно-личностных характеристик: адекватная самооценка, оптимальный уровень тревоги, способность управлять своим состоянием, навыки саморегуляции, высокая работоспособность. Наконец, согласно работе О. Чуча [49], на высокий результат ЕГЭ влияют такие мотивационно-личностные характеристики, как умение концентрироваться на задаче, планировать достижение поставленной цели, проявлять организованность и собранность.

Основываясь на результатах описанных выше исследований, Гордеева резюмирует [5], что абитуриентов, отлично сдавших ЕГЭ, (как и призеров олимпиад) отличают более высокие показатели настойчивости и упорства, умение концентрироваться, работоспособность. При этом успешная сдача ЕГЭ по непрофильным предметам скорее опирается на внешнюю мотивацию, в то время как высокие баллы по профильным предметам являются следствием высокой внутренней мотивацией к процессу познания.

Тот факт, что отличники ЕГЭ обладают сильной мотивацией к познанию, позволяет предположить следующее: высокие результаты ЕГЭ являются опосредованным предиктором высокой успеваемости в учебной деятельности студентов, поскольку высокая внутренняя мотивация сама по себе является предиктором успешности учебного процесса в вузе. Однако для проверки данного утверждения требуется сложное лонгитюдное исследование. Оно должно начаться с исследования мотивации у старшеклассников, сдающих ЕГЭ, а продолжиться анализом академической успеваемости и мотивации у тех же учеников в будущем их студентами.

## **Выводы по главе 1**

Учебную деятельность студентов можно охарактеризовать как учебно-профессиональную. Она направлена не только на получение знаний и развитие определенных навыков, но и в существенной мере на овладение профессией. Значительную роль в учебной деятельности студентов играют

процессы самоконтроля и самооценки, важной основой которых являются два фактора: интеллектуальный потенциал и мотивация обучающегося.

Многочисленные исследования показывают, что высокий уровень интеллекта, развитые умственные способности и хороший багаж знаний не являются достаточными для прогнозирования успешности учебного процесса. Становится понятным, что более важным психологическим фактором становятся мотивационные предпосылки у учащегося. Обзор литературы наглядно демонстрирует, что мотивация учебной деятельности в целом, и у студентов в частности, является одной из актуальнейших проблем современной педагогической психологии.

Практически все специалисты в своих исследованиях выделяют в структуре мотивации внешнюю (экстринсивную) и внутреннюю (интринсивную) мотивацию. Позже большинство из них приходят к выводу, что именно внутренняя мотивация является важным предиктором успешности учебного процесса. Построено множество теорий, касающихся внутренней и внешней мотиваций, среди которых одной из наиболее значимых и популярных стала теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана.

Теория самодетерминации сосредоточена на внутренней мотивации, а также на том, как на внутреннюю мотивацию влияют различные внешние факторы и события.

Теория самодетерминации гласит, что внутренне мотивированная деятельность базируется на удовлетворении трех потребностей: самодетерминации (автономии), компетентности, связи с людьми. Удовлетворение всех этих потребностей ведет к поддержанию высокого уровня внутренней мотивации. В то же время внешние факторы, такие как награды, поощрения или наказания, – негативно влияют на внутреннюю мотивацию, приводят к снижению внутренней мотивации.

Таким образом, именно внутренняя мотивация абитуриентов (а в дальнейшем студентов) к учебной деятельности и к познавательному процессу является предиктором академической успеваемости студентов.

Поддерживая автономию и, следовательно, высокую внутреннюю мотивацию у студентов можно добиться следующих положительных эффектов: лучшего усвоения и понимания учебного материала; большей гибкости мышления; более эффективной обработки материала; большей инициативности; более высокой самооценки; лучшей успеваемости; меньшего количества выбывающих студентов.

В другом вопросе, освещенном в главе 1, рассматриваются результаты ЕГЭ в качестве возможного предиктора успеваемости студентов и инструмента отбора абитуриентов в вузы. Большинство специалистов занятых изучением феномена ЕГЭ, сходятся во мнении что, тесты ЕГЭ способны адекватно оценить меру учебного потенциала будущего студента.

В целом, можно утверждать, что суммарный бал ЕГЭ выступает более надежным предиктором хорошей успеваемости у студентов, чем результаты каждого экзамена в отдельности. Если же проводить анализ по отдельным предметам, то наилучшими предикторами являются результаты ЕГЭ по русскому языку и математике. В качестве одного из возможных объяснений такого явления можно предположить тот факт, что эти тесты, в отличие от ЕГЭ по профильным предметам, эффективно оценивают базовые способности учащихся, необходимые для успешной учебы.

В качестве основного вывода по главе 1, можно сделать заключение, что и мотивационные предпосылки учащегося, и его результаты по ЕГЭ являются надежными предикторами академической успеваемости студентов.

## **Глава 2. Эмпирическое исследование мотивации и результатов ЕГЭ как предикторов долгосрочной успеваемости студентов**

### **2.1. Организация и методы исследования**

Целью исследования является выявление влияния мотивации и школьной обученности (измеренной с помощью ЕГЭ) на успеваемость студентов в течение всего срока обучения в вузе. В соответствии с целью и гипотезой было организовано эмпирическое исследование с помощью соответствующего комплекса методов и методик.

Диагностика мотивации студентов проводилась с помощью двух психологических опросников: шкалы академической мотивации (ШАМ) Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина и опросника «Базовые потребности» (БП) Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина (Приложение 1).

Шкала мотивации познания направлена на диагностику таких характеристик субъекта, как стремление узнавать новое и понимать изучаемый предмет, интерес, удовольствие в процессе познания. Шкала мотивации достижения измеряет стремление добиваться максимально лучших результатов в учебе, испытывать удовольствие в процессе решения трудных задач. Шкала саморазвития позволяет оценить выраженность стремления к развитию своих способностей, своего потенциала в рамках учебной деятельности, достижению ощущения мастерства и компетентности. Эти три шкалы характеризуют внутренние мотивы учебной деятельности.

Шкала мотивации самоуважения измеряет желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе. Шкала интроецированной мотивации измеряет побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми. Шкала экстернальной регуляции оценивает ситуацию вынужденности учебной деятельности, обусловленную необходимостью для учащегося следовать требованиям, диктуемым

социумом. Шкала амотивации измеряет отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности.

Опросник базовых потребностей в учебной деятельности, разработанный на основе аналогичного опросника базовых потребностей авторства Э. Дисси и его коллег. Он состоит из 3-х шкал, измеряющих степень удовлетворенности потребности в автономии (пример утверждения: “Я чувствую, что в университете я должен заниматься тем, что от меня требуют другие люди” - обратный), потребности в компетентности (“Обычно я чувствую, что достаточно компетентен(на), чтобы справиться с учебными задачами и проблемами”) и потребности в связанности (“Мне хорошо удается ладить с моими преподавателями”).

В качестве показателя школьных достижений использовались результаты единого государственного экзамена (ЕГЭ). Данные о результатах ЕГЭ были предоставлены для исследования приемной комиссией АГГПУ. Для учета академической успеваемости использовались экзаменационные оценки за первую и седьмую (предпоследнюю) экзаменационные сессии, которые были усреднены для первого и последнего курса (данные об успеваемости были получены из информационной системы «Электронные ведомости»).

Для анализа полученных данных использовались методы математической статистики, в частности, описательная статистика (вычисление средних значений, построение диаграмм) и корреляционный анализ с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

Выборку исследования составили 110 студентов выпускного курса АГГПУ. Так как исследование является лонгитюдным, для анализа динамики мотивации и успеваемости студентов использовались данные, полученные на студентах первого курса в 2011-2012 году в дипломной работе Обергана Игоря Олеговича «Личностные и когнитивные факторы учебной мотивации студентов», защищенной в 2012 году. В данном исследовании проводился опрос тех же самых студентов через четыре года в 2015-2016 году. В связи с

отсевом студентов и проблемой посещаемости выборка, которая соответствовала нашим требованиям составила 73 человека.

## **2.2. Результаты эмпирического исследования мотивации и школьной обученности как предикторов долгосрочной успеваемости студентов**

Так как целью исследования является изучение влияния мотивации и школьной обученности на успеваемость студентов в течение всего срока обучения в вузе, нами был проведен анализ электронных ведомостей успеваемости после второго и седьмого семестра. В среднем результат сессии первого курса обучения 3,99 балла, при минимальной оценке 2 балла, а максимальной 5 баллов. К четвертому курсу наблюдается улучшение успеваемости до 4,39 балла, при повышении минимальной оценке до 2,5 баллов. Данные статистики показателей академической успеваемости представлены в таблице 1.

Таблица 1

Описательная статистика показателей академической успеваемости в группе студентов на первом и четвертом курсах (N = 73)

	Среднее	Минимум	Максимум	Стд. отклонение
Успеваемость на 1 курсе	3,99	2	5	0,69
Успеваемость на 4 курсе	4,39	2,5	5	0,67

Результаты статистического анализа с помощью t-критерия Стьюдента свидетельствуют о том, что рост средней успеваемости студентов от первого курса четвертому является статистически значимым. Это означает, что имеет место достоверная тенденция к росту средней успеваемости студентов от первого курса к последнему. Это можно объяснить повышением уровня адаптации студента к обучению в ВУЗе. Также это связано с тем, что в ходе обучения повышается уровень компетенции по выбранной специальности. Данные сравнения средних показателей академической успеваемости с помощью t-критерия Стьюдента представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнение средних показателей академической успеваемости в группе студентов на первом и четвертом курсах с помощью t-критерия Стьюдента (N = 73)

	Среднее значение		Стд. отклонение		Разность	t-критерий (df = 72)	p- уровень
	1 курс	4 курс	1 курс	4 курс			
Успеваемость	3,99	4,39	0,69	0,67	0,40	4,86	p < ,01

Так как в качестве одного из предикторов долгосрочной успеваемости студентов мы рассматриваем школьную обученность, нами был проведен анализ результатов ЕГЭ. Средний балл по экзамену составил 54,53, при минимуме в 36 баллов и максимуме в 72 балла. По различным предметам по-разному происходит перевод баллов в оценку. В среднем за балл 30-50 ставится отметка 3, 50-70 баллов говорят об отметке 4, а пятерка ставится за балл выше 70. Данные описательной статистики показателей школьной обученности представлены в таблице 3.

Таблица 3

Описательная статистика показателей школьной обученности (по результатам ЕГЭ) в группе студентов на первом и четвертом курсах (N = 73)

	Среднее	Минимум	Максимум	Стд. отклонение
Средний балл ЕГЭ	54,53	36	72	8,85

Так как в качестве одного из предикторов долгосрочной успеваемости студентов мы рассматриваем уровень мотивации, нами было проведено тестирование с помощью двух психологических опросников: шкал академической мотивации (ШАМ) Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина и опросника «Базовые потребности» (БП) Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина.



Результаты тестирования показали, что к четвертому курсу по пяти шкалам произошло снижение уровня мотивации, и только по шкале мотивов достижения и амотивации произошел подъем. Подъем по шкале мотивов достижения, то есть стремление добиваться максимально лучших результатов в учебе, испытывать удовольствие в процессе решения трудных задач может объясняться повышением уровня образованности, относительно школы. Подъем по шкале амотивации может быть связан со сменой интересов студента и осознанием неправильного выбора профессии.

На первом курсе самое высокое среднее значение наблюдается у мотивов самоуважения – 4,10, тогда как к четвертому курсу это познавательные мотивы – 3,74. Этот переход может объясняется тем, что к последнему курсу студент осознает близость профессиональной деятельности и стремиться укрепить понимание изучаемого предмета. Будущее выпускника напрямую связано с выбранной специальностью и поэтому возрастает интерес и удовольствие в процессе познания. По шкалам мотивов достижения, мотивов саморазвития и интроецированных мотивов р-уровень незначим. Данные средних показателей по шкалам академической мотивации представлены в таблице 4 и рисунке 3.

Таблица 4

Сравнение средних показателей по шкалам академической мотивации в группе студентов на первом и четвертом курсах с помощью t-критерия Стьюдента (N = 73)

Шкала академ. мотивации	Среднее значение		Стд. отклонение		Разность	t-критерий (df = 72)	p-уровень
	1 курс	4 курс	1 курс	4 курс			
ПМ	3,98	3,74	0,78	0,73	-0,24	2,33	p < ,05
МД	3,34	3,45	0,95	0,84	0,11	-0,84	незначим
МСр	3,86	3,64	0,76	0,84	-0,22	1,77	незначим
МСу	4,10	3,69	0,70	0,89	-0,41	3,50	p < ,01
ИМ	3,63	3,39	1,06	0,94	-0,23	1,95	незначим
ЭМ	2,97	2,71	1,09	0,91	-0,26	2,26	p < ,05
АМ	1,36	1,90	0,57	0,89	0,54	-5,19	p < ,01

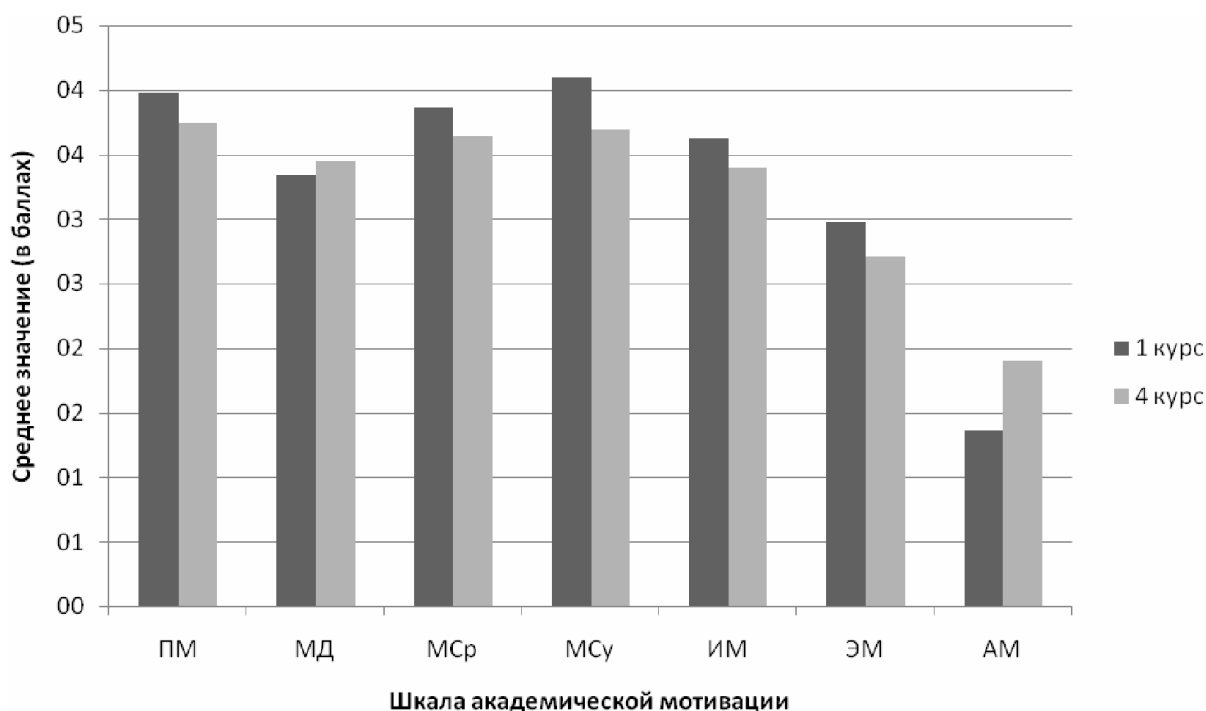


Рисунок 3. Средние показатели по шкалам академической мотивации в группе студентов на первом и четвертом курсах (N = 73)

Примечание. Обозначения шкал академической мотивации: ПМ – познавательные мотивы, МД – мотивы достижения, МСр – мотивы саморазвития, МСу – мотивы самоуважения, ИМ – интроецированные мотивы, ЭМ – экстернальные мотивы, АМ – амотивация.

Так как целью нашего исследования является выявление влияния школьной обученности на успеваемость студентов в течение всего срока обучения в вузе, с помощью коэффициента корреляции Пирсона мы выявили зависимость между этими величинами. На первом курсе эта зависимость была выше и составила 0,49 при  $p < 0,05$ , на последнем курсе наблюдается понижение до 0,26 при  $p < 0,01$ . Снижение корреляции к последнему курсу говорит об уменьшении взаимосвязи между школьной обученностью и успеваемостью в сравнении с первым курсом. Например, повышение успеваемости может быть связано с отсевом неуспевающих студентов и повышением квалификации тех, кто продолжает обучение. Также можно сказать, что из-за преобладания базовых предметов, которые знакомы со школы, первокурсник чувствует себя более комфортно в обучении. А когда добавляются сложные профильные предметы, для углубления в которые

нужно больше времени и умственных усилий, мотивация снижается. Данные коэффициента корреляции Пирсона между показателями академической успеваемости и школьной обученности представлены в таблице 5.

Таблица 5

Коэффициенты корреляции Пирсона между показателями академической успеваемости и школьной обученности (по результатам ЕГЭ) (N = 73)

	Успеваемость 1 курс	Успеваемость 4 курс
Средний балл ЕГЭ	0,49**	0,26*

Примечание: уровень значимости коэффициентов: \* - коэффициент корреляции значим при  $p < 0,05$ ; \*\* - коэффициент корреляции значим при  $p < 0,01$ .

Так как целью нашего исследования является выявление влияния уровня мотивации на успеваемость студентов в течение всего срока обучения в вузе, с помощью коэффициента корреляции Пирсона мы выявили зависимость между этими величинами на первом курсе и попробовали предсказать какой эта связь станет на 4 курсе.

На первом курсе прямая связь наблюдается по всем шкалам, кроме амотивации и это можно объяснить энтузиазмом, с которым школьник приходит в новое учебное заведение. Первокурсник с удовольствием знакомится с новыми дисциплинами, проявляя интерес к выбранной специальности.

Устойчивая связь между мотивацией и успеваемостью выявлена только по шкале мотивов самоуважения. Вчерашний школьник желает учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе. Это объясняется престижностью высшего учебного заведения в сравнении со школой или средним учебным заведением. Также, этот факт может базироваться на том, что у учащегося есть возможность закончить обучение в школе после 9 класса. А если девятиклассник успешно сдал ОГЭ и решил продолжать обучение, ему предстоит подготовка к ЕГЭ.

Получается для того, чтобы стать абитуриентом ВУЗа школьник должен пройти нелегкую подготовку и поэтому мотив самоуважения становится актуален для первокурсника.

К четвертому курсу видна устойчивая прямая связь между успеваемостью и мотивацией по шкалам познавательных мотивов, мотивов достижения, мотивов саморазвития и мотивов самоуважения. Очевидно, что заканчивая ВУЗ, у студента наблюдается устойчивое стремление улучшать свои познания по изучаемому предмету, добиваться максимально лучших результатов в учебе, испытывать удовольствие в процессе решения трудных задач. Также можно говорить о выраженности стремления к развитию своих способностей, своего потенциала в рамках учебной деятельности, достижению ощущения мастерства и компетентности.

Также как и на первом курсе, по шкале амотивации наблюдается минимальная обратная связь. По шкалам интроецированных и экстерналиных мотивов, характеризующих внешнюю мотивацию, на первом и последнем году обучения связь минимальна. Это говорит о том, что побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми не является актуальным для студентов нашей выборки. Также как и ситуация вынужденности учебной деятельности, обусловленная необходимостью для учащегося следовать требованиям, диктуемым социумом. Данные коэффициента корреляции Пирсона между показателями академической успеваемости и мотивации представлены в таблице 6.

Но после проведения повторного исследования нами были получены иные данные. Устойчивая обратная связь наблюдается лишь по шкале амотивации, то есть к последнему курсу студент испытывает отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности. Это неожиданное открытие может быть связано с многими факторами, например с разочарованием в выбранной специальности, осознанием невысокой востребованности профессии и низкой заработной плате педагога. Также,

возможно такой скачок по шкале амотивации является реакцией на кризис студенческой профессиональной идентичности, происходящим на 6–7 семестре обучения. Нельзя забывать и о том, что к концу обучения в ВУЗе у многих появляется семья и дети, что приводит к смещению приоритетов с учебной деятельности.

Таблица 6

Коэффициенты корреляции Пирсона между показателями академической успеваемости и мотивации, измеренной на первом курсе  
(по методике ШАМ) (N = 73)

Шкалы академической мотивации	Успеваемость 1 курс	Успеваемость 4 курс
ПМ	0,11	0,35**
МД	0,14	0,34**
МСр	0,18	0,37**
Мсу	0,29*	0,40**
ИМ	0,05	-0,01
ЭМ	0,04	-0,15
АМ	-0,08	-0,16

В отличие от прогноза по шкалам познавательных мотивов, мотивов достижения, мотивов саморазвития и самоуважения вместо прямой устойчивой связи результаты показали прямую неустойчивую связь. Это может быть связано с тем, что завершается обучение в ВУЗе длительной квалификационной практикой, во время которой происходит переориентация от учебной деятельности на профессиональную деятельность. Также многие студенты в процессе обучения находят для себя подработку. И возможно, учеба для них уже не является приоритетным способом развития своих способностей, своего потенциала и достижения ощущения мастерства и компетентности.

Наши ожидания касемо шкал интроецированных и экстернатальных мотивов оправдались - связь минимальна. Возможно это связано с тем, что абитуриенты осознано подошли к выбору специальности и поэтому от

первой до последней сессии сохраняется преобладание внутренних мотивов. А возможно и благодаря тому, что есть возможность перевестись в другой ВУЗ или отчислиться, происходит отсев студентов, чье побуждение к учебе обусловлено ощущением стыда и чувством долга перед собой и другими значимыми людьми, также как и ситуация вынужденной учебной деятельности, обусловленная необходимостью для учащегося следовать требованиям, диктуемым социумом. Данные коэффициента корреляции Пирсона между показателями академической успеваемости и мотивации представлены в таблице 7.

Таблица 7

Коэффициенты корреляции Пирсона между показателями академической успеваемости и мотивации, измеренной на четвертом курсе

(по методике ШАМ) (N = 73)

Шкалы академической мотивации	Успеваемость 4 курс
ПМ	0,11
МД	0,13
МСр	0,22
МСу	0,13
ИМ	-0,03
ЭМ	-0,08
АМ	-0,34**

Также мы исследовали коэффициент корреляции Пирсона между показателями академической успеваемости и удовлетворенности базовых потребностей в учебной деятельности на первом и последнем курсе обучения. По результатам исследования видно, что корреляция между потребностью в автономии и успеваемостью на первом курсе была обратной, а к последнему курсу становится прямой. Потребность в автономии представляет собой стремление чувствовать себя инициатором собственных действий, самостоятельно контролировать свое поведение. Можно сказать, что если у первокурсников от требовательности и контроля со стороны

педагога успеваемость повышается, то к последнему курсу лучше выбирать демократический стиль взаимодействия. Выпускник не стремится заниматься в университете тем, что от него требуют другие люди. Важно учитывать мнение старшекурсника относительно учебной программы, советоваться с ним относительно вариативной части. Так как связь все же слабая, можно только предположить, что от удовлетворения потребности в автономии студента старшего курса будет повышаться его успеваемость.

По результатам исследования к последнему курсу наблюдается устойчивая прямая корреляция между потребностью в компетентности и успеваемостью. Это говорит о явном усилении желания субъекта достичь определенных внутренних и внешних результатов, стремление быть эффективным. И это вполне можно объяснить, ведь по окончании высшего учебного заведения былой первокурсник, больше похожий на школьника, становится взрослым человеком - дипломированным специалистом. Возможно, поэтому студентам приятно, когда, обращаясь к ним, их называют коллегами.

Очень важно отметить устойчивую прямую корреляцию между потребностью в связанности и успеваемостью, которая к концу обучения только усиливается. Потребность в связанности обозначает стремление учащегося к установлению надежных отношений с педагогом, основанных на чувствах привязанности и принадлежности. Этот факт очень важно взять на вооружение преподавательскому составу университета, ведь по результатам нашего исследования можно утверждать, что от удовлетворенности потребности в связанности повышается успеваемость.

Данные коэффициента корреляции Пирсона между показателями академической успеваемости и удовлетворенности базовых потребностей в учебной деятельности представлены в таблице 8.

Коэффициенты корреляции Пирсона между показателями академической успеваемости и удовлетворенности базовых потребностей в учебной деятельности, измеренной на 1 и 4 курсе (по методике БП) (N = 73)

Удовлетворенность базовых потребностей	Успеваемость 1 курс	Успеваемость 4 курс
в автономии	-0,04	0,16
в компетентности	0,08	0,26*
в связанности	0,07	0,27*

## Выводы по главе 2

Результаты исследования в целом удовлетворяют теоретическим ожиданиям. Наблюдается корреляция между успеваемостью студентов и мотивацией, и между успеваемостью и результатами ЕГЭ. И тот и другой тип взаимосвязи наблюдаются как у первокурсников, так и у студентов выпускного курса, хотя динамика имеет спадающий характер. В то же время к последней сессии наблюдается рост академической успеваемости.

Снижение уровня мотивации студентов четвертого курса по всем шкалам идет в разрез с прогнозом, сделанным по результатам тестирования проведенного на первом курсе. По прогнозу ожидалась устойчивая связь между успеваемостью и следующими видами мотивации: познавательной, достижения, развития и самоуважения. Фактически, между этими параметрами присутствует лишь неустойчивая связь. Но по шкале амотивации наблюдается устойчивая обратная связь вместо ожидаемой неустойчивой обратной связи.

К четвертому курсу значение школьной обученности несколько снижается, о чем свидетельствует меньшая величина корреляции ЕГЭ и успеваемости старшекурсников ( $r = 0,26$ ;  $p < 0,05$ ), чем у первокурсников ( $r = 0,49$ ;  $p < 0,01$ ).



Таким образом, результаты статистического анализа свидетельствуют о том, что вклад мотивации студентов к учебе в успешность их учебной деятельности увеличивается по мере их обучения, в то время как вклад уровня школьной обученности снижается. Если успеваемость первокурсников довольно хорошо предсказывается результатами ЕГЭ и мотивами самоуважения, то на четвертом курсе значимым предиктором остается только мотивация. Успеваемость на старших курсах в большей мере зависит от того, насколько успешно были освоены базовые профессиональные знания в ходе обучения на младших курсах (корреляция между успеваемостью на первом и четвертом курсах составила  $r = 0,40$ ;  $p < 0,01$ ), а также от мотивации к учебе.

Можно сказать, что наше исследование привело к парадоксальному выводу – уровень мотивации понижается, в то время как уровень успеваемости повышается. Но ведь любое психологическое явление зависит от множества факторов, и учесть их все невозможно. В нашей работе наиболее существенными факторами долгосрочной успеваемости были выбраны мотивация и результаты ЕГЭ. Но в действительности влияние других факторов не прекратилось и тот факт, что при понижении уровня мотивации успеваемость возрастает, говорит о необходимости продолжения изучения этой темы и выявления фактора повышения успеваемости и снижения уровня мотивации.

Стоит отметить, что результаты исследования продемонстрировали прямую корреляцию между мотивацией и успеваемостью и результатами ЕГЭ и успеваемостью. А значит, высокая внутренняя мотивация будет способствовать росту успеваемости, эффективности усвоения знаний и навыков, овладения профессии и необходимо разрабатывать и внедрять методики для повышения внутренней мотивации студентов.

## **Заключение**

Многочисленные исследования мотивации учебной деятельности показывают, что уровень внутренней мотивации имеет устойчивую прямую связь с успехами в учебной деятельности, с высокой академической успеваемостью. Однако до сих пор нет однозначного ответа на вопрос, обладает ли мотивация долгосрочной предсказательной способностью, например, можно ли по уровню мотивации первокурсника предсказать его академические успехи на протяжении всего срока обучения в вузе.

Проведенное нами лонгитюдное исследование подтвердило корреляцию между мотивацией и академической успеваемостью учащегося. Прямая взаимосвязь между этими характеристиками прослеживается как в первой части исследования, проведенной четыре года назад (когда субъекты испытания были первокурсниками), так и во второй части (когда субъекты испытания учились на четвертом курсе).

По данным полученным в 2011-2012 годах был сделан долгосрочный прогноз. Этот прогноз, опирающийся на данные четырехлетней давности, показал, что к настоящему времени у респондентов должна наблюдаться устойчивая прямая связь между успеваемостью и следующими мотивами: познавательными мотивами, мотивами достижения, мотивами саморазвития и мотивами самоуважения. Также прогноз показал наличие минимальной связи с интроецированными и экстернальными мотивами и неустойчивую обратную связь по шкале амотивации.

В то же время, результаты тестирования, проведенного в 2015-2016 годах, выявили следующее: между мотивацией и успеваемостью наблюдается лишь устойчивая обратная связь по шкале амотивации и прямая неустойчивая связь по шкалам познавательных мотивов, мотивов достижения, саморазвития и уважения. При этом средний уровень академической успеваемости субъектов испытания вырос.

Факт снижения внутренней мотивации учебной деятельности по мере обучения в вузе может объясняться кризисом студенческой профессиональной идентичности, приходящимся на 6–7 семестр [36]. После прохождения практик и приобретения углубленных профессиональных знаний нередко происходит некоторое разочарование в выбранной специальности, вместо бескорыстных познавательных мотивов на первый план выдвигаются более прагматические внешние мотивы. Следовательно, изменение соотношения внутренних и внешних мотивов учебной деятельности студентов не является признаком деградации академической мотивации, это скорее результат её естественной эволюции в ходе обучения в вузе.

Происходящий при этом рост академической успеваемости можно объяснить адаптацией студента к обучению в вузе. Также вероятно, что повышение успеваемости объясняется тем, что на старших курсах студенты изучают преимущественно профессиональные дисциплины, в то время как вызывающие много трудностей общеобразовательные предметы изучаются на младших курсах.

Совокупность полученных результатов позволяет подтвердить верность гипотезы о том, что мотивация является долгосрочным предиктором успеваемости.

В качестве второго из возможных предикторов успеваемости студентов рассматривались результаты ЕГЭ. Проведенный анализ показал, что корреляция между оценкой по ЕГЭ и оценками в вузе снижается от первого семестра к седьмому. Если успеваемость первокурсников довольно хорошо предсказывается результатами ЕГЭ и мотивами самоуважения, то на четвертом курсе значимым предиктором остается только мотивация.

Этот результат, по-видимому, отражает тот факт, что в процессе обучения в вузе школьные знания имеют довольно ограниченное значение в основном при обучении на младших курсах. Именно на младших курсах большую часть предметов составляют общеобразовательные дисциплины, в

то время как на старших преобладают дисциплины по специальности. Успеваемость на старших курсах в большей мере зависит от того, насколько успешно были освоены базовые профессиональные знания в ходе обучения на младших курсах.

Полученные результаты говорят о том, что при долгосрочном прогнозе результаты ЕГЭ теряют свою предсказательную способность и их лучше использовать в качестве предикторов академической успеваемости на первом-втором курсах.

## Список литературы

1. *Вартанова, И.И.* Проблема мотивации учебной деятельности [Текст] / И.И. Вартанова // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. - 2000. - № 4. - С. 33–41.
2. *Вилюнас, В.К.* Психологические механизмы мотивации человека [Текст] / В.К. Вилюнас. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. - 285 с.
3. *Гордеева, Т.О.* Как сформировать желание учиться? [Текст] : Материалы к проведению семинара для учителей / Т.О. Гордеева // Школьный психолог. – 2009. – № 7. – С. 38- 40.
4. *Гордеева, Т.О.* Мотивы учебной деятельности учащихся средних и старших классов современной массовой школы [Текст] / Т.О. Гордеева // Психология обучения. – 2010. - №6. – С. 17-32.
5. *Гордеева, Т.О.* Психология мотивации достижения [Текст] / Т.О. Гордеева. – М.: Смысл, 2006. – 336 с.
6. *Гордеева, Т.О.* Вклад личностного потенциала в академические достижения [Текст] / Т.О. Гордеева, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 380 с. – С. 642-667.
7. *Гордеева, Т.О.* Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории [Электронный ресурс] / Т.О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – №4(12). – URL: <http://psystudy.ru>
8. *Гордеева, Т.О.* Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) [Электронный ресурс] / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин // Психологические исследования. – 2012. – Т.5, №24. – С. 4. – URL: <http://psystudy.ru>

9. *Гордеева, Т.О.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие [Текст] / Т.О. Гордеева, О.А. Сычѳв, Е.Н. Осин // Вопросы психологии. - 2013. - № 1. - С. 35-45.
10. *Давыдов, В.В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. - 240 с.
11. *Декерс, Л.* Мотивация. Теория и практика [Текст] / Л. Декерс; перевод с англ. Д. Ю. Кралечкин. – М.: Гросс Медиа, 2007. – 637 с.
12. *Дергачева, О.Е.* Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана [Текст] / О.Е. Дергачева, Д.А. Леонтьев // Современная психология мотивации. - М.: Смысл, 2002. – С. 103-121;
13. *Дубовицкая, Т.Д.* Методика диагностики направленности учебной мотивации [Текст] / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002. – №2. – С.42–45.
14. *Еремина, Л.Ю.* ЕГЭ и традиционный экзамен: проблема экзаменационной результативности учащихся / Л.Ю. Еремина // Вестник ГУУ. – 2007. - №7(33).
15. *Зерниченко, А.Н.* Мотивационный процесс, структура личности и трансформация энергии потребностей [Текст] / А.Н. Зерниченко // Вопросы психологии. -1979. - № 2. - С. 59- 67.
16. *Замков О.О.* Оценки ЕГЭ как индикатор последующих академических успехов студентов международной программы по экономике [Текст] / О.О. Замков, А.А. Пересецкий : Сборник статей XIII Международной научной конференция по проблемам развития экономики и общества / отв. редактор Е.Г. Ясин. - Кн. 1. - М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2012. - С. 304–313.
17. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя: учебник для вузов. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

18. *Иванников, В.А.* Формирование побуждения к действию [Текст] / В.А. Иванников // Психологический журнал. – 1985. – Т.6. - № 3. - С. 113-123.
19. *Ильин, Е.П.* Сущность и структура мотива [Текст] / Е.П. Ильин // Психологический журнал. - Том 16. – 1995. – №2 . – С . 27-41.
20. *Ильин, Е.П.* Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с.
21. *Ильясов, И.И.* Структура процесса учения [Текст] / И.И. Ильясов. – М.: Издательство Московского университета, 1986. - 200 с.
22. *Климчук, В.А.* Методики исследования внутренней мотивации [Текст] / В.А. Климчук // Вопросы психологии. – 2012. - №3 (май-июнь). – С. 150-157.
23. *Крылов, А.А.* Психология [Текст] / А.А. Крылов. - М.: ПБОЮЛ, 2001. - 584с.
24. Краткий психологический словарь [Текст] / Ред.-сост. Л.А. Карпенко: Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2 изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Дону: Издательство «Феникс», 1998. – 412 с.
25. *Леонтьев, В.Г.* Психолого-педагогические проблемы мотивации учебной и трудовой деятельности [Текст] // Вопросы психологии. – 1986. – № 5. – С.183-185.
26. *Леонтьев, Д.А.* Системно-смысловая природа и функции мотива [Текст] / Д.А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. - 1993. - №2. - С.73-81.
27. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М.: Логос, 2005. – 352 с.
28. *Логинов, О.Н.* Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов вуза [Текст] / О.Н. Логинов, Е.Н. Мусафирова // Труды международного симпозиума «Надежность и качество». – М., 2010. - Том I. – С.245-256.
29. *Маркова, А.К.* Формирование интереса к учению у учащихся [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1983. – 145 с.

30. *Маркова, А.К.* Формирование мотивации учения [Текст] / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. - М.: Знание, 1990. – 258с.
31. *Мильман, В.Э.* Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности [Текст] / В.Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 129-138.
32. *Нюттен, Ж.* Мотивация [Текст] / Ж. Нюттен // Экспериментальная психология / под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. – М.: Прогресс, 1975. – Т.5. – С. 15–110.
33. *Овчинников, Е.М.* Актуальные вопросы теории мотивации [Текст] / Е.М. Овчинников // Инновации в психологии материалы первых международных психологических чтений 4-5 октября 2001 г. – Бийск: НИЦ БПГУ, 2001. – С. 34-38.
34. Педагогическая психология [Текст] : учебник для вузов / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: Владос-Пресс, 2007. – 400 с.
35. *Пересецкий, А.А.* Эффективность ЕГЭ и олимпиад как инструмента отбора абитуриентов [Текст] / А.А. Пересецкий, М.А. Давтян // Прикладная эконометрика. - 2011. - № 3. - С. 41–56.
36. *Поварёнков, Ю.П.* Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. - 2014. - Т. 20, - № 3. - С. 9–16.
37. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2004. – 720 с.
38. *Столяренко, Л.Д.* Педагогическая психология [Текст] / Л.Д. Столяренко. - Ростов н/Д: Феникс, 2004. - 544с.
39. *Свенцицкий, А.Л.* Краткий психологический словарь [Текст] / А.Л. Свенцицкий. - М.: «Проспект», 2014. - 512 с.
40. *Смирнов, С.Д.* Педагогика и психология высшего образования от деятельности к личности [Текст] / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2010. – 400 с.



41. *Смирнов, С.Д.* Психологические факторы успешной учебы студентов вуза [Текст] / С.Д. Смирнов // Вестник Московского университета. – 2004. - №1 (январь-июнь). – С. 10-35.
42. *Столяренко, Л.Д.* Педагогическая психология [Текст] / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 544 с.
43. *Современная психология мотивации* / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 47-102.
44. *Сычёв, О.А.* Внешняя и внутренняя мотивация учебной деятельности с точки зрения теории самодетерминации [Текст] / О.А. Сычёв // Сборник статей Школы молодых учёных. – 2012. – С. 25-28
45. *Сычев, О.А.* Математические методы психологического исследования [Текст]: учебное пособие / О.А. Сычев, И.А. Сычев. – Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2010. – 146 с.
46. *Хекхаузен, Х.* Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен. - 2-е изд. - СПб.: Питер, 2003. – 860 с.
47. *Чибисова, М.Ю.* Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями. [Текст] / М.Ю. Чибисова – М.: Генезис, 2009. – 184 с.
48. *Чирков, В.И.* Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека [Текст] / В.И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116-132.
49. *Чуча, О.* Психологическая готовность к ЕГЭ [Электронный ресурс] [URL:http://www.proforientator.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=386:2010-05-28-13-10-37&catid=20:2009-11-10-14-33-40](http://www.proforientator.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=386:2010-05-28-13-10-37&catid=20:2009-11-10-14-33-40).
50. *Шуман, В.П.* Стимулы и мотивы познавательной деятельности учащейся молодёжи [Текст] / В.П. Шуман // Материал научной конференции. - Владимир, 1970. - С.15- 26.
51. *Якунин, В.А.* Психология учебной деятельности студентов [Текст] / В.А. Якунин. - М.: Логос, 1994. – 155 с.

## Методики, применяемые в эмпирическом исследовании

*Уважаемые студенты!*

Приглашаем Вас принять участие в диагностики учебной мотивации студентов. Это займет немного времени. Ваша помощь очень важна и мы заранее признательны Вам за Ваше участие. Здесь предложены методики, которые направлены на оценку мотивов учебной деятельности. Вам нужно следовать инструкции, предлагаемой к каждому тесту. Для сопоставления результатов этих методик с данными об успеваемости нам необходимо знать Вашу фамилию, имя и группу. Укажите, пожалуйста, эти сведения ниже, без этих данных Ваши результаты будут бесполезны. Все индивидуальные данные, полученные в ходе диагностики, будут использоваться только в научных целях, мы гарантируем их неразглашение.

Фамилия и имя \_\_\_\_\_  
 Группа \_\_\_\_\_ Возраст (полных лет) \_\_\_\_\_

### Методика «Шкалы академической мотивации»

(Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин)

Инструкция: Пожалуйста, внимательно прочитайте каждое утверждение. Используя шкалу от 1 до 5, укажите ответ, который наилучшим образом соответствует тому, что Вы думаете о причинах Вашей вовлеченности в деятельность. Отвечайте, используя следующие варианты ответа:

1	2	3	4	5
совсем не соответствует	скорее не соответствует	ничто среднее	скорее соответствует	вполне соответствует

**Почему Вы в настоящее время ходите на занятия в университет?**

	1	2	3	4	5
1. Мне интересно учиться.					
2. Учёба доставляет мне удовольствие, я люблю решать трудные задачи.					
3. Потому что я получаю удовольствие, превосходя самого себя в учебных достижениях.					
4. Потому что я хочу доказать самому(ой) себе, что я способен(на) успешно учиться в университете.					

5. Потому что мне стыдно плохо учиться.					
6. У меня нет другого выбора, так как посещаемость отмечается.					
7. Честно говоря, не знаю, мне кажется, что я здесь просто теряю время.					
8. Мне нравится учиться, потому что это интересно.					
9. Я чувствую удовлетворение, когда нахожусь в процессе решения сложных учебных задач.					
10. Учеба дает мне возможность почувствовать удовлетворение в моем совершенствовании.					
11. Потому что когда я хорошо учусь, я чувствую себя значимым человеком.					
12. Потому что совесть заставляет меня учиться.					
13. Чтобы избежать проблем с деканатом и сессией.					
14. Раньше я понимал(а), зачем учусь, а теперь не уверен(а), стоит ли продолжать.					
15. Мне просто нравится учиться и узнавать новое.					
16. Мне нравится решать трудные задачи и прикладывать интеллектуальные усилия.					
17. Ради удовольствия, которое приносит мне достижение новых успехов в учебе.					
18. Чтобы доказать самому(ой) себе, что я умный человек.					
19. Потому что учиться – это моя обязанность, которой я не могу пренебречь.					
20. Потому что близкие меня будут осуждать, если я стану плохо учиться.					
21. Ходить-то я хожу, но не уверен(а), что мне это действительно надо.					
22. Я действительно получаю удовольствие от изучения нового материала на занятиях.					
23. Я просто люблю учиться, решать сложные задачи и чувствовать себя компетентным(ой).					
24. Мне приятно осознавать, как растет моя компетентность и мои знания.					
25. Потому что я хочу показать самому себе, что я могу быть					

успешным(ой) в учебе.					
26. Потому что, поступив в университет, я должен посещать занятия и учиться.					
27. У меня нет выбора, иначе я не смогу в будущем иметь достаточно обеспеченную жизнь.					
28. Хожу по привычке, зачем, откровенно говоря, точно не знаю.					

## Методика «Базовые психологические потребности»

(Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин)

Инструкция. Пожалуйста, внимательно прочитайте следующие предложения.

Подумайте, насколько они соотносятся с Вашей учебой в университете, и затем отметьте на шкале, в какой степени они истинны в Вашем случае.

Используйте следующую шкалу:

1	2	3	4	5	6	7
Абсолютно неверно			Частично верно			Совершенно верно
1. В процессе учебы я могу самостоятельно решать, что и как мне нужно делать						
2. В процессе учебы я получаю удовольствие от того, что становлюсь всё более компетентным(ой)						
3. В ходе учебы у меня есть возможность выбирать те задачи и формы деятельности, которые мне наиболее интересны						
4. Обычно я чувствую, что достаточно компетентен(на), чтобы справиться с учебными задачами и проблемами						
5. В процессе учебы я занимаюсь тем, что мне самому (самой) по-настоящему нравится.						
6. В ходе учебы я часто убеждаюсь в том, что я хорошо подготовлен(а)						
7. То, что приходится делать в процессе учебы, я делаю потому, что мне самому(ой) это интересно и важно.						
8. Я успешно справляюсь с учебой.						
9. На занятиях я занимаюсь именно тем, чем я сам(а) хотел(а) бы заниматься						

10. Преподаватели считаются с моими желаниями и чувствами.									
11. В процессе учебы у меня есть ощущение свободы выбора, что и как изучать.									
12. Преподаватели относятся с уважением к моим интересам.									
13. Я учусь, потому что это мой собственный свободный выбор.									
14. У меня есть преподаватели, которые мне по-настоящему симпатичны.									
15. У меня мало возможностей самому принимать решения, касающиеся моей учебы.									
16. Во время учебы мне иногда кажется, что я недостаточно компетентен(на).									
17. Некоторые мои преподаватели относятся ко мне предвзято									
18. В процессе учебы я чувствую, что на меня давят.									
19. Мне говорят, что я хорошо справляюсь с тем, что делаю.									
20. У меня не складываются отношения с преподавателями									
21. В процессе учебы я должен(на) делать то, что мне говорят.									
22. В ходе учебы я успешно осваиваю новые курсы и предметы.									
23. Преподаватели часто игнорируют мои мысли и мнения.									
24. У меня нет ощущения свободы выбора, что и как изучать.									
25. Я обычно ощущаю, что достигаю успеха в том, что делаю в процессе учебы.									
26. Мне хорошо удается ладить с моими преподавателями.									
27. Я чувствую, что у меня мало выбора, чем заниматься, надо делать то, что говорят.									
28. В процессе учебы я довольно часто ощущаю, что я недостаточно компетентен(на) и состоятелен(на).									
29. Я могу поговорить с моими преподавателями о вещах, которые меня действительно волнуют									
30. Я чувствую, что в ходе учебы я должен(на) заниматься тем, что от меня требуют другие люди.									
31. Когда я учусь, я часто чувствую себя не очень способным(ой).									
32. С некоторыми преподавателями у меня по-настоящему теплые отношения.									

**Таблицы результатов эмпирического исследования**

Таблица 8

Средние данные об успеваемости студентов за 1 и 7 сессию

№	Успеваемость		№	Успеваемость	
	1 сессия	7 сессия		1 сессия	7 сессия
1	4	4,5	38	4,333333333	5
2	2	3,25	39	4,333333333	5
3	3	4,5	40	4	4,25
4	4	4,25	41	4	4
5	3	5	42	4,333333333	5
6	3	4,5	43	5	5
7	3	4,25	44	4,666666667	4,75
8	3	4,5	45	4	4
9	3	5	46	3,5	4
10	3	5	47	3,5	2,75
11	3	4,333333	48	5	5
12	4	4,5	49	5	5
13	3	4	50	4,5	5
14	4	4,5	51	4	5
15	3	4,5	52	3	5
16	4	5	53	4	4
17	5	5	54	4,5	4
18	5	5	55	4,5	5
19	3	3	56	4,666666667	4,666667
20	3	2,75	57	3,666666667	2,5
21	3	5	58	5	4,333333
22	4	5	59	5	5
23	4	5	60	3	5
24	4	5	61	5	5
25	4,333333333	5	62	4,333333333	5
26	3,666666667	4	63	4,666666667	5
27	4,666666667	5	64	4,333333333	5
28	4,666666667	4,8	65	5	5
29	4,333333333	5	66	5	4,666667
30	3,665	4,5	67	4,333333333	4,333333
31	3,25	4,333333	68	5	5
32	4,25	3,5	69	4,666666667	4,333333
33	5	5	70	4,333333333	4,666667
34	4	5	71	4,333333333	3,666667
35	4,25	4	72	4,333333333	4
36	3,5	2,875	73	4	3,333333
37	2,5	3,25			

Таблица 9

## Результаты диагностики по методике «Шкалы академической мотивации»

№	dПМ	dМД	dМСр	dМСу	dИМ	dЭМ	dАМ
1	-0,5	0	0,5	0,25	-0,25	-0,5	0
2	0,25	-0,25	-0,75	-0,25	-0,25	-1	1,75
3	-1	0,5	-0,5	-0,75	-1,5	-1,75	1
4	-0,75	0,5	0,75	0	0,75	-0,5	0
5	-0,25	0,5	0,75	-0,25	0,75	-0,75	0
6	-1	-0,75	-0,5	-1	-1,25	0,75	0,25
7	1	0,5	0,5	0,25	1,5	2	0,25
8	-0,25	0,5	0,5	0,25	-0,75	0	0
9	-0,25	0	-0,25	-1	-1,25	1	-0,25
10	-1,25	0,25	-0,25	-1	0	-1,5	0,75
11	-0,25	-0,75	0	0	-0,5	-1,25	0,25
12	0,25	0,25	0,25	-0,25	-1,25	-1	0
13	-0,75	-1	-0,75	0,25	0,5	0,25	1
14	-1,25	-0,25	-1	-1	1	-0,5	1,5
15	-0,5	-1,5	-2	-2,75	0	-0,25	0
16	0,25	0,75	0,25	0,25	-1,25	-0,5	0,25
17	-0,5	0,5	-0,25	-0,5	-0,5	-2	0
18	-0,25	0,25	-0,5	0	0,5	1	0,75
19	-1,25	0,25	-0,5	-0,75	0,5	-0,5	0,75
20	-0,25	1	-1	-0,5	-0,75	-1,5	1,75
21	-1,75	-1,5	-1,25	-2	-1,75	-2	1,25
22	0	0,5	1,75	2,25	-0,5	0,75	1,25
23	-2	0	-0,66667	-0,75	-0,5	0,75	1
24	0,5	1	-0,5	0,75	-0,75	0,25	-0,5
25	-0,25	-0,75	-0,25	-0,5	-0,5	0	1
26	-0,75	-0,5	-1	-0,25	1	-0,5	0
27	0	1,25	0,75	0,75	-1	-2	0,75
28	-0,25	-0,25	-0,75	0,25	0,75	1,5	0
29	0,75	1,25	1,25	-0,25	1,25	0,5	0
30	-1,25	-1,25	-1,5	-1,25	-0,25	-0,75	1,5
31	-1,5	-1	-1,25	-1,25	-1,25	1,25	0,5
32	-0,25	-0,25	-0,75	-1,25	0,5	0,25	2
33	0	0	0	0,5	-0,75	0	0,75
34	0,5	0,5	0,25	0,5	0,75	0,25	0
35	0,5	-1,75	-0,25	-1,33333	-2	0,25	0,75
36	0,25	0,25	-0,75	0,5	0,25	-1	0

37	0,25	0,25	-0,5	0	-0,5	-1,75	0
38	-2,25	-1,75	-2,75	-2,5	0	-0,5	3,25
39	0,75	1,25	0,5	0	0,5	1,25	1
40	-1	-0,5	-0,25	-0,75	-1,5	-1,5	1
41	0,5	0	-0,5	-0,5	-0,75	0	0
42	-0,5	-1	-1,25	-0,75	0,75	-1	0
43	1	1,25	1	1	0,5	0,75	-1
44	-0,25	0,75	-0,25	-0,5	-0,5	1	0
45	-0,75	-0,75	-0,75	-1,25	0,5	1	1,5
46	-2	-1	-1,25	-2,25	-0,5	0,75	0,75
47	-1,5	-2	-2,75	-2	-1,5	-0,5	2,5
48	-0,75	0	-0,75	0,25	0,75	2	1
49	-0,25	0,5	-0,75	0,75	0,25	1	-0,25
50	1,5	1,25	1,75	0,25	1	-0,25	-2,5
51	0,5	0	-0,5	-0,5	-0,75	0	1
52	-0,25	0	0,75	-0,5	0,5	0,5	0
53	-2	-2	-3,25	-1,75	-2,25	-0,25	0,75
54	0,25	0,5	0,5	-0,25	-1,75	-0,5	1,75
55	2,75	2,75	3	3	1,5	-1,75	1,5
56	0,75	0,75	0,25	1	-0,25	-0,75	1
57	-0,5	-1	-0,25	0,75	-0,25	-0,25	-0,5
58	-0,5	-0,25	0	0,25	0	-0,25	0,25
59	0,75	0,5	-0,25	-0,5	-0,75	-0,5	-0,25
60	-0,25	0	0,25	-0,75	-0,5	-1,25	0,25
61	-1,5	-1,25	-1	-2	0,25	0	0,25
62	-0,5	-1,25	-1,5	-2,25	-0,5	-0,25	0,75
63	0,75	0,5	0,25	-0,25	0,5	-1,5	1,25
64	-0,5	-0,25	-0,5	-0,25	-1	0,25	0
65	-0,25	-0,75	-1,25	0	0,5	-0,75	1,25
66	0,25	1,25	0,75	0,5	0,5	0,5	0
67	0,5	1,25	1,75	0,5	0	-1,75	0
68	0,25	2	1,5	-2	-2	-1	0,25
69	0,75	2	0,25	-0,5	-1	0,5	0,75
70	-0,75	-1	-1	-1,25	-1,25	-0,25	-0,25
71	0,75	-0,25	0,75	0,25	1	0,25	1,5
72	0	0,25	0,25	0,5	-0,5	-0,5	0,5
73	-0,75	1	1	0,75	2	-0,75	1



Результаты диагностики по методике  
«Базовые психологические потребности»

№	автономия	компетентность	связанность
1	5,461538	5,6	5,666667
2	3,923077	4	4,666667
3	4	4,5	4,555556
4	4	5,8	4,333333
5	4,769231	6	5,666667
6	4,692308	5,2	5,444444
7	4,307692	5,3	5,333333
8	4,307692	4,3	4,555556
9	4,384615	4	5,111111
10	5,615385	5,7	6
11	5	4,5	5,222222
12	5,615385	6,1	5,777778
13	5,307692	4,7	4,888889
14	4,230769	4,1	4,444444
15	5	4,8	5,888889
16	5,076923	3,8	5,333333
17	4,461538	5	6,111111
18	5,384615	5,8	5,333333
19	5	4,5	5,222222
20	4,230769	4,1	4,444444
21	5,230769	4,7	5,111111
22	4,615385	4,3	5,555556
23	4,230769	4,9	6
24	4,461538	5,5	5,111111
25	5,076923	4,5	4,888889
26	5,230769	4	5,777778
27	3,692308	5,2	3,555556
28	4,923077	4	4,666667
29	4,538462	4,9	5,111111
30	4,076923	5,3	3,555556
31	5,833333	5	7
32	4,615385	5,7	5,333333
33	3,538462	3,4	4,111111
34	4,538462	5	4,555556
35	3,923077	5,2	4,666667

36	3,846154	3,8	4,555556
37	6,076923	5,9	6,222222
38	4,230769	4,4	4,111111
39	3,384615	3,6	3,888889
40	4,153846	3,3	4,222222
41	4	4,3	4,222222
42	4,923077	5,2	6,333333
43	3,076923	6,1	5,666667
44	4,076923	5,3	4,666667
45	6,307692	5	5
46	4,230769	4	5
47	2,153846	4	4,333333
48	4,846154	3,5	4,222222
49	5,153846	4,8	4,777778
50	3,230769	3,2	4,888889
51	5,076923	5,2	6
52	3,846154	4,6	4,666667
53	5,230769	4,6	4,666667
54	4,307692	4,4	6,333333
55	3,153846	2,2	2,888889
56	5,153846	5,2	4,555556
57	3,692308	4,6	3,888889
58	3,538462	3,8	5,444444
59	4,384615	4,1	5
60	4,538462	4,4	4,777778
61	5	4,8	5,222222
62	3,769231	3,5	4,666667
63	4,615385	5,4	6,444444
64	4,923077	4,9	5
65	4,230769	6	5,111111
66	4,153846	4,6	4,444444
67	3,230769	5,1	5,777778
68	3,076923	4	5
69	4	4,5	4,333333
70	5,384615	4,3	6
71	3,615385	4,7	4,222222
72	2,153846	5,9	3,444444
73	4,692308	4,6	4,333333