

Казахский национальный педагогический университет им. Абая

УДК 378.147.88

На правах рукописи

**НУРТАЕВ ЕРДЕН РАМАЗАНОВИЧ**

**Особенности мотивации учебно-исследовательской деятельности  
магистрантов**

6D010300 – Педагогика и психология

Диссертация на соискание ученой степени  
доктора философии (PhD)

Отечественный научный руководитель  
доктор психологических наук,  
ассоциированный профессор Ерментаева А.Р.  
Зарубежный научный консультант  
доктор PhD по психологии  
преподаватель Института Психологии  
Печского университета Венгрии  
Беатрис Лабада

Республика Казахстан  
Алматы, 2013

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>3</b>
<b>1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОТИВАЦИИ .....</b>	<b>11</b>
1.1 Определение и психологические концепции мотивации .....	11
1.2 Научно-профессиональная подготовка магистрантов в мире и Казахстане..	35
1.3 Структурная характеристика мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов .....	60
Выводы по 1 разделу.....	71
<b>2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ.....</b>	<b>73</b>
2.1 Программа исследования особенностей мотивации учебно- исследовательской деятельности магистрантов.....	73
2.2 Особенности мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов .....	90
Выводы по 2 разделу.....	99
<b>3 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОТИВАЦИЯ УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ .....</b>	<b>101</b>
3.1 Программа тренинговых занятий мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов .....	101
3.2 Выявление психологических основ мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов .....	113
Выводы по 3 разделу.....	128
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>130</b>
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....</b>	<b>132</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ А - Модель мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов .....</b>	<b>141</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ Б - Описание методик.....</b>	<b>142</b>

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Коренные изменения в социальной, политической и экономической жизни, произошедшие за последнее десятилетие в нашей стране, требуют конкретных преобразований во многих социальных сферах, особенно в системе высшего профессионального образования. Сегодня разрабатываются новые концепции высшего образования, в которых в качестве ведущих провозглашаются гуманистические идеалы, общечеловеческие ценности, принципы демократизации, гуманизации и гуманитаризации высшей школы.

Как отметил Н. А. Назарбаев в своём послании народу «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» - «Историческое время стремительно ускорило. Мир интенсивно трансформируется, и скорость происходящих изменений поражает. За последние 60 лет численность населения Земли утроилась и к 2050 году достигнет 9 миллиардов человек. За тот же период мировой ВВП вырос в 11 раз. Ускорение всемирно исторического процесса всегда открывает перед государствами новые безграничные возможности, и я горд тем, что мы воспользовались ими сполна» [1].

Ускорило время смены технологий в соотношении с жизнью поколений, информационный поток каждые 5-10 лет удваивается, это явление в научной мысли обозначили – как смену эталонных частот биологического и социального времени. В современном обществе чтобы не отстать от технологического и интеллектуального прогресса, необходимо постоянно обучаться и повышать квалификацию.

Сегодня в рамках активизации европейской системы высшего образования и введения трёх уровневой системы обучения перед высшей школой стоит задача, вести подготовку кадров в активной творческой деятельности и быстрой адаптации к новым, часто меняющимся условиям. Следовательно, является очевидным, что в психологии наметилась стратегия развития субъектных возможностей обучающихся, что отражено в разработке модели системы их профессионального образования. В первую очередь это актуально для сферы высшего образования, где приоритетным становится развитие субъектных качеств человека, позволяющих ему жить в меняющемся мире и преобразовывать себя в нём.

Качественное образование казахстанцев обозначено Президентом страны Н.А. Назарбаевым как самый важный стратегический приоритет страны. Оно должно быть на уровне мировых стандартов. Новые требования к учебным заведениям рассматриваются с той целью, чтобы будущие специалисты были конкурентоспособны как у себя в отечестве, так и за рубежом [2].

В современной образовательной парадигме, ориентированной на удовлетворение потребностей личности, особое место занимают проблемы саморазвития, самореализации студента. В связи с этим требуют пересмотра организация, содержание, формы и методы профессиональной подготовки

современных студентов в вузе на всех ее этапах, важнейшим из которых является магистратура. Особенно это касается профессиональной подготовки магистрантов. На второй ступени высшего образования закладываются основы профессионализма, формируется потребность и готовность к непрерывному самообразованию в учебно-профессиональной деятельности.

**Состояние и степень разработанности проблемы.** Вопросы профессионального развития обучающихся в условиях учебной деятельности, а также проблемы профессионального самоопределения и профессиональной готовности изучались в рамках различных научных дисциплин (философии образования, социологии, психологии, педагогики, акмеологии) и нашли свое отражение в трудах многих казахстанских ученых таких как Джакупов С.М. [3], Жарикбаев К.Б. [4], Тургунбаева Б.А. [5], Хмель Н.Д. [6], Ерментаева А.Р. [7], Намазбаева Ж.И. [8], Ахтаева Н.С. [9]; и российских исследователей Ананьев Б.Г. [10], Талызина Н.Ф. [11], Бодалев А.А. [12], Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. [13], Деркач А.А. [14], Ильина Т.А. [15], Леонтьев А.Н. [16], Ломов Б.Ф. [17], Маркова А.К. [18], Мясищев В.Н. [19], Рубинштейн С.Л. [20], и др.).

В психолого-педагогической науке основательно и достаточно полно были изучены формирование профессионально-исследовательской культуры в системе образования (Исаева З.А. [21], Таубаева Ш.Т. [22]), методология научно-исследовательской деятельности (Краевский В.В. [23], Черников В.И. [24], Добров Г.М. [25], Кохановский В.П. [26], Степин В.С. [27]), исследовательская культура учителей (Бабанский Ю.К. [28], Гершунский Б.С. [29], Загвязинский В.И. [30], Слостёнин В.А. [31], методология и методика педагогического исследования как основа исследовательской культуры учёного и учителя (Турбовский Я.С. [32], Абдыкаримов Б.А. [33], Егоров В.В. [34]), проблемы организации научно-исследовательской работы студентов педагогических вузов и университетов (Бектурганова Р.Ч. [35]), психологические основы формирования мотивации педагогической деятельности (Лекерова Г.Ж. [36]).

Проблемы образования магистрантов в психологии рассматриваются в различных аспектах:

- общие вопросы обучения в магистратуре (Пиралова О.В. [37], Стефанова Н.Л. [38] и др.);
- особенности учебной мотивации (Проничева М.О. [39] и др.);
- процесс магистерской подготовки в педагогическом университете (Бордовский Г.А. [40] и др.);
- обучение взрослых и особенности управления этим процессом со стороны профессионального педагога (Змеев С.И. [41], Ноулс М [42]).

В рамках традиционного образования профессиональному развитию посвящено достаточно большое количество работ. В частности, исследованы такие аспекты как: влияние личностных факторов на процесс и результат профессионального и личностного развития, различные аспекты профессиональной компетентности, концептуально описана стратегия

достижения профессионализма (В.А. Храпик [43]), рассмотрена роль самооценки в формировании мотивации достижения и саморазвития (Козиевская Е.В. [44]) и т.д., вопросам лично ориентированного образования посвящены исследования таких авторов, как Е. В. Бондаревская [45], Э. Ф. Зеер [46], В. В. Сериков [47], И. С. Якиманская [48] и др.

В то же время, на наш взгляд, в психологической науке недостаточно специальных работ, посвящённых проблеме мотивации магистрантов в условиях учебной деятельности. Для успешного формирования учебной мотивации, учебной направленности, мотивов учебной деятельности, профессиональных качеств магистрантов необходимо определить соответствующие психолого-педагогические условия, которые содействуют этому процессу и тем самым обеспечивают повышение качества профессиональной подготовки. Так же следует отметить то, что много трудов посвящено учебно-исследовательской мотивации студентов, но практически нет исследований магистрантов.

Однако изучение мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов является наименее изученной. Студенческий возраст, а он включает в себя и этап магистратуры, изучается в основном с точки зрения особенностей познавательных процессов и личностных особенностей студентов. Недостаточная теоретическая изученность этой проблемы обуславливает актуальность темы диссертационного исследования.

В этой связи можно говорить о том, что обсуждаемая проблема учебно-исследовательской деятельности магистрантов требует нового уровня своего рассмотрения. Для этого необходим целостный подход в осмыслении данной проблемы на междисциплинарном уровне.

Теоретический анализ литературы, изучение опыта профессиональной подготовки магистрантов в процессе их обучения в вузе позволил выявить **противоречие** между потребностью теории и практики в разработке проблемы мотивации к учебно-исследовательской деятельности магистрантов и имеющимися недостаточными специальными исследованиями в данной области.

Данное противоречие определило **проблему** исследования, заключающуюся в нахождении особенностей мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов в вузе.

Важность и актуальность рассматриваемой проблемы послужили основанием для определения темы диссертационного исследования: **«Особенности мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов»**.

**Цель исследования:** теоретически обосновать и эмпирически выявить особенности мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов.

**Объект исследования:** учебно-исследовательская деятельность магистрантов в вузе.

**Предмет исследования:** психолого-педагогические условия мотивации к учебно-исследовательской деятельности магистрантов.

### **Задачи исследования**

1. Дать характеристику мотивации как психологическому феномену в разных психологических направлениях.
2. Выявить структуру (или модель реализации) учебно-исследовательской мотивации магистрантов.
3. Разработать методический комплекс диагностики особенностей учебно-исследовательской деятельности магистрантов.
4. Определить психолого-педагогические условия оптимизации учебно-исследовательской деятельности магистрантов.

### **Гипотеза теоретико-экспериментального исследования**

- Психологическое своеобразие мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов связано с их личностными качествами и особенностями организации педагогического процесса в системе послевузовского образования.
- Мотивация учебно-исследовательской деятельности магистрантов как сложное психологическое образование включает в себе познавательные, компетентностные, деятельностные и ценностно-смысловые структурные характеристики.
- Качественное своеобразие мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов определяет уровни и психологические механизмы учебно-исследовательской мотивации.
- Разработка и реализация целенаправленного полифункционального тренингового воздействия способствует выявлению психологических особенностей в сфере мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов.

**Методологическую основу исследования** составили следующие принципы и законы: принцип системности, принцип психологического детерминизма и развития, принцип единства сознания и деятельности, личностно-деятельностный подход, определяющий субъектную позицию студента в процессе преобразования субъектного опыта, системный подход в образовании, теории профессионально важных качеств субъекта труда, исследования, раскрывающие вопросы развития высшего профессионального педагогического образования, компетентностный подход к построению и исследованию образовательных процессов.

### **Теоретические основы исследования составили**

- психолого-педагогические концепции человека как субъекта деятельности;
- положения современной психологии и педагогики о мотивации как ведущем факторе регуляции активности личности, ее поведения и деятельности;
- современные теории мотивации творческой деятельности;
- современные концепции профессионального становления личности;
- идеи о закономерностях формирования профессионализма.

В ходе проведенного исследования использованы следующие **методы**:

- 1) теоретический анализ, обобщение, конкретизация, синтез, абстрагирование, моделирование;

- 2) анализ результатов деятельности субъектов образовательного процесса, наблюдение (в педагогическом процессе и в период исследовательской практики);
- 3) тестирование, психолого-педагогический эксперимент;
- 4) контент-анализ;
- 5) методы математической обработки результатов исследования (параметрический критерий Стьюдента, парная корреляция Пирсона, средняя тенденция) Процедура обработки данных осуществлялась с помощью офисного пакета MS Excel 2007, также программой статистической обработки «IBM SPSS Statistics 20».

В исследовании использовались следующие **методики**

1. Опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин) [49].
2. Диагностика мотивационной структуры личности (В.Э. Мильман) [50].
3. Методика изучения ценностей личности (тест Ш. Шварца, адаптированный и стандартизированный В.Н. Карандашевым) [51].
4. Методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина) [52].
5. Мотивация обучения в вузе (тест Т.И. Ильиной, модифицированный Е.П.Ильным) [53].
6. Направленность мотивации научно-исследовательской деятельности студента (модифицированная методика Т.Д. Дубовицкой) [54].

**Основные научные результаты, полученные в диссертации, и их новизна**

1. Выявлены и обоснованы особенности учебной и исследовательской мотивации магистрантов, обусловленные их личностными качествами, а также учебно-профессиональной деятельностью в ВУЗе.

2. Проведён сравнительный анализ особенностей обучения магистрантов в Казахстане и в странах Европы, США и Японии.

3. Определена структура мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов, включающая учебно-профессиональную направленность, которая предполагает профессиональное призвание; потребности в профессиональном труде; профессиональные установки; ценностные ориентации; мотивы учебно-профессиональной деятельности, а именно учебно-познавательные и профессиональные; устойчивые личностно-профессиональные качества.

4. Изучены психолого-педагогические условия мотивации к учебно-исследовательской деятельности магистрантов, которые состоят из:

- организации учебного процесса;
- психолого-педагогического сопровождение в системе послевузовского образования, посредством создания мотивов обучения и научного исследования, формирования учебной и профессиональной направленности магистрантов, реализации их личностных и профессиональных качеств в учебной деятельности, а также формирование навыков саморегуляции и рефлексии;
- создания личностно-значимых для магистрантов ситуаций с

ориентацией на субъектную модель личности за счет развития мотивации достижения успеха, потребности в самоактуализации, рефлексии, адекватной самооценки.

5. Определены и обозначены уровни мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов: высокий уровень, средний уровень, низкий уровень.

6. Выявлены психологические механизмы (рефлексия, идентификация, саморегуляция и самоконтроль) мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов.

7. Разработана структура учебно-исследовательской мотивации магистрантов, включающая в себя следующие компоненты: мотивационный, характеризующий познавательный интерес, мотивацию исследовательской деятельности; компетентностный, включающий представления о методологии научного исследования и способах научно-исследовательской деятельности; деятельностный, определяющий владение умениями и компетенциями научно-исследовательской деятельности; ценностно-смысловой, включающий самооценку и самоанализ собственной научно-исследовательской деятельности, определение путей саморазвития в научном познании.

8. В соответствии с определенными компонентами разработаны критерии: мотивационный, компетентностный, деятельностный, ценностно-смысловой.

9. Разработана и реализована программа учебно-профессионального тренинга, направленного на выявление психологических особенностей мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов.

10. Разработан и апробирован методический комплекс позволяющий выявить особенности учебно-исследовательской мотивации магистрантов.

11. На основании полученных экспериментальных данных были выделены типы учебной мотивации: высоко мотивированный, средне мотивированный, низко мотивированный.

12. Результаты экспериментального исследования показали, что созданная и реализованная на практике модель и программа учебно-профессионального тренинга способствует эффективному изучению особенностей учебно-исследовательской деятельности магистрантов.

**Теоретическая значимость исследования:** расширено представление об учебно-исследовательской мотивации магистрантов и условий ее развития; результаты диссертационного исследования обогащают разрабатываемую в настоящее время концепцию профессиональной подготовки магистрантов на втором этапе вузовского образования.

**Практическая значимость исследования:** разработанная программа учебно-профессионального тренинга, учебно-исследовательской мотивации магистрантов может быть реализована в учебно-профессиональной деятельности и использоваться в образовательном процессе.

**На защиту выносятся следующие положения**

– Процесс подготовки научно-педагогических кадров в контексте современных тенденций развития послевузовского образования требует

кардинального реформирования, которое предполагает исследование условий профессиональной подготовки магистрантов, поскольку многократно возрастает востребованность данного вида высшего образования.

– Среди проблем научно-исследовательской деятельности магистрантов можно выделить процесс формирования у них более глубокого понимания профессиональных проблем практического характера, формирование квалифицированных научно-профессиональных кадров, повышение качества знаний молодых ученых, где особое место занимает проблема развития учебной и научно-исследовательской мотивации магистрантов.

– На основе современных психолого-педагогических концепций мотивации выявлена структурная модель мотивации научно-исследовательской деятельности магистрантов, которая имеет следующие компоненты: учебно-профессиональную направленность, включающую в себя профессиональное призвание; потребности в профессиональном труде; профессиональные установки; ценностные ориентации; мотивы учебно-профессиональной деятельности, а именно учебно-познавательные и исследовательские; устойчивые профессиональные качества, включающие в себя личностные и профессиональные.

– Разработанный и апробированный методический комплекс позволяет выявить особенности учебно-исследовательской мотивации магистрантов.

– Психологическими основами развития учебно-исследовательской мотивации магистрантов является организация учебного процесса с учетом развития учебной и исследовательской мотивации; психолого-педагогическое сопровождение на втором этапе вузовского обучения (магистратура), посредством создания мотивов обучения, формирования учебной и профессиональной направленности магистрантов, реализации их личностных и профессиональных качеств в учебной деятельности, а также формирование навыков саморегуляции и рефлексии; создание личностно-значимых для магистрантов ситуаций с ориентацией на субъектную модель личности за счет развития мотивации достижения успеха, потребности в самоактуализации, рефлексии, адекватной самооценки.

– Эффективным средством выявления особенностей учебно-исследовательской мотивации магистрантов является программа тренинговых занятий ориентированная на осознание и проработку учебно-исследовательских задач магистрантов.

– Реализация программы учебно-профессионального тренинга, направленного на мотивацию к учебно-исследовательской деятельности магистрантов, предполагает постановку цели и задач, соблюдение принципов работы, выделение этапов работы, прогностику результата работы.

**База исследования.** В качестве эмпирической базы выступали учебные группы магистрантов Казахского Национального Педагогического университета им. Абая. В исследовании приняли участие 150 магистрантов, которые составили 2 группы: 1) экспериментальная группа (ЭГ) – магистранты (75 человек), в которых осуществлялась системная реализация совокупности

психолого-педагогических условий развития мотивации учебной деятельности;

2) контрольная группа (КГ) – магистранты (75 человек), с которыми не проводились соответствующие занятия.

#### **Этапы исследования**

Первый этап (2010 – 2011 гг.) – поисково-теоретический. Определение проблемы, рабочей гипотезы, целей, задач исследования, изучение философской, психолого-педагогической, социологической литературы по избранной теме; сформулирован понятийный аппарат.

Второй этап (2011 – 2012 гг.) – опытно-экспериментальный. Разработаны и реализованы психолого-педагогические условия развития мотивации направленного на развитие мотивации учебной деятельности магистрантов.

Третий этап (2012 – 2013 гг.) – аналитико-обобщающий. Проводился анализ результатов психолого-педагогического эксперимента, их проверка, корректировка и обобщение, формулирование выводов, оформление результатов исследования в виде диссертации и публикаций по теме диссертационного исследования.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись:

- посредством выступлений на методических семинарах;
- на научно - практических конференциях;
- проведён учебно-практический тренинг среди магистрантов Казахского Национального Педагогического Университета имени Абая ИМиД по теме учебно-исследовательская мотивация.

**Достоверность и надежность результатов исследования** обеспечивается методологическими позициями, основанными на общепризнанных идеях национальных и зарубежных ученых в рассматриваемой области; опорой на современные данные фундаментальных научных исследований в области педагогики, методики профессионального образования, психологии, философии социологии; результатами опытно - экспериментальной работы, репрезентативностью выборки обследованных респондентов, количественным и качественным анализом полученных данных с применением методов математической статистики; целенаправленным анализом массовой практики и передового опыта; научной апробацией результатов исследования на республиканских научно - теоретических, вузовских конференциях.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, трех разделов, выводов, заключения, списка использованных источников, включающего 161 наименование и приложения. Объем диссертации составляет 168 страниц.

# 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОТИВАЦИИ

## 1.1 Определение и психологические концепции мотивации

Понимаемая как источник активности и одновременно как система побудителей любой деятельности мотивация изучается в самых разных аспектах, в силу чего понятие трактуется авторами по-разному. Например, многие исследователи определяют мотивацию как: 8

- один конкретный мотив;
- как единую систему мотивов;
- как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии.

Исследованием мотивации в психологии и не только занимались многие известные учёные, как на западе так и в русскоязычной литературе советского и постсоветского периода. В широком и популярном смысле мотивация – это совокупность побуждающих факторов, которые вызывают активность личности и определяют направленность ее деятельности [55].

Если рассматривать мотивацию исследовательской деятельности с позиций психологии труда то внутренними побудителями служат ценностные установки, мотивы, интересы отдельных людей и целых групп. По своей природе они соотносятся со всем богатством индивидуального и общественного бытия [56].

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность понимания ее сущности, природы, структуры, а также функций мотивов. Традиционно в психологии наиболее подробно представлены следующие аспекты данной проблемы:

- соотношение мотива и потребности;
- мотивация человеческой деятельности как сложная система, в которую включены определенные иерархические структуры и различные виды мотивов;
- мотивация отдельных видов деятельности, в частности учебной деятельности;
- роль положительной мотивации для эффективности и успешности учебной деятельности;
- роль высокой позитивной мотивации как компенсаторного фактора в случае низких специальных способностей [57].

Так, в контексте теории деятельности А.Н. Леонтьева термин «мотив» употребляется не для «обозначения переживания потребности, но как означающий то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется деятельность, как на побуждающее ее» [58]. При этом понимание мотива как «опредмеченной потребности» определяет его в качестве внутреннего мотива, входящего в структуру самой деятельности. Понимание мотива в широком смысле — побуждение к деятельности, содержащее как когнитивный элемент (предмет потребности), так и аффективный, исходящий от потребности [59-60].

Согласно Л.И.Божович, в качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, словом, все то, в чем нашла воплощение потребность [61]. Такое определение мотива снимает многие противоречия в его толковании, где объединяются энергетическая, динамическая и содержательная стороны. При этом очевидно, что понятие «мотива» уже понятия «мотивация», которое «выступает тем сложным механизмом соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности» [62].

Как известно, в общей психологии виды мотивов (мотивации) поведения (деятельности) разграничиваются по разным основаниям, например, в зависимости:

- от характера участия в деятельности (понимаемые, знаемые и реально действующие мотивы, по А.Н. Леонтьеву [63]);
- от времени (протяженности) обусловливания деятельности (далекая – короткая мотивация, по Б.Ф. Ломову) [64];
- от социальной значимости (социальные – узколичностные, по П.М. Якобсону) [65];
- от факта включенности в саму деятельность или находящихся вне ее (широкие социальные мотивы и узколичностные мотивы, по Л.И. Божович) [66];
- мотивы определенного вида деятельности, например, учебной деятельности, и т.д.

Рассматривая мотивацию деятельности, необходимо подчеркнуть, что понятие мотив тесно связано с понятием цель и потребность. В личности человека они взаимодействуют и получили название мотивационная сфера.

Анализ исследований проблемы мотивации к обучению в психологии показал, что они сконцентрированы в основном вокруг трёх групп вопросов:

1. Философско-методологические, историко-культурные аспекты мотивации к обучению, связанные с личностной ответственностью, моральным выбором, моральным самосознанием, иначе говоря с ценностной ориентацией обучающегося.

2. Общепсихологические аспекты направленности личности в контексте проблемы развития личности.

3. Социально-перцептивные аспекты отношения к предмету, связанные с особенностями самооценки, их взаимосвязью с оценками окружающих, с самопознанием и познанием других людей [67].

В психолого-педагогической литературе изучены различные подходы к пониманию термина «мотивация»:

- совокупность побуждений, вызывающих активность индивида и определяющих его активность (Трофимова Н.М.) [68];
- компонент не только структурной организации учебной деятельности, но и субъективной характеристики самой деятельности (Додонов Б.И.) [69];

- теоретический конструкт, обозначающий материальный и идеальный предмет, достижение которого выступает смыслом деятельности (Вилюнас В.К.) [70];
- совокупность стойких мотивов, имеющих определённую иерархию и выражающих направленность личности (Бордовская Н.В., Реан А.А.) [71-72];
- сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека: его поведения, деятельности (Столяренко Л.Д.) [73];
- источник деятельности, выполняющий функции побуждения и смыслообразования (Конаржевский Ю.А.) [74];
- неотъемлемый элемент процесса обучения, обеспечивающий его функционирование и эффективность (Маркова А.К.) [75];
- движущая сила любой человеческой деятельности (Оконь В.) [76];
- процесс преобразования потребностей, побуждения к определённой деятельности (Фридман Л.М.) [77];
- сложная и цельная иерархическая структура, которая обуславливает учебную деятельность и формирование обучаемости (Магауова А.) [78];
- мотивация учителей определяет отношение к профессиональным обязанностям (Подласый И.П.) [79];
- мотивация педагогической деятельности обеспечивает мотивированность организуемой деятельности, которая помогает педагогу преодолевать многие препятствия профессионального плана (Пидкасистый П.И.) [80].

Наиболее широким является понятие «мотивационная сфера», включающее и аффективную, и волевую сферу личности (Л.С. Выготский), переживание удовлетворения потребности. В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой сложное объединение, «сплав» движущих сил поведения, открывающийся субъекту в виде потребностей, интересов, включений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминирует человеческую деятельность [81].

Мотивация понимается как стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики. «Понятие мотивации у человека... включает в себя все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки или диспозиции, идеалы и т.д.» [82]. Таким образом, можно утверждать, что, несмотря на разнообразие подходов, мотивация понимается большинством авторов как совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека.

Продуктивным в изучении мотивации является представление о мотивации как о сложной системе, в которую включены определенные иерархизированные структуры. При этом структура понимается как относительно устойчивое единство элементов, их отношений и целостности объекта; как инвариант системы. Анализ структуры мотивации позволил В.Г.

Асееву выделить в ней а) единство процессуальных и дискретных характеристик и б) двухмодальное, т.е. положительное и отрицательное основания ее составляющих [83].

Большое значение в развитии теории мотивации имела концепция С.Л. Рубинштейна, рассматривающая понятие мотива и цели деятельности с точки зрения развития потребности. Рассматривая связь мотива с целью, автор говорит о том, что мотив может отделиться от цели, переместиться на саму деятельность (когда для человека мотив деятельности лежит в ней самой, например, человек начинает трудиться ради удовольствия от самого процесса труда), либо на один из результатов деятельности (когда человек свою цель видит не в том, чтобы делать именно данное дело, а в том, чтобы выполнять свой общественный долг).

Характерно для теории С.Л. Рубинштейна ключевое понятие личности, через которое автор раскрывает систему различных связей сознания и деятельности. При этом сама личность определяется как триединство мотивационно-потребностной системы, способностей и дарований, а также характерологических черт. В целом это триединство определяет мотивацию как ядро личности и объединяет динамические характеристики – направленность, мотивы и устойчивые качества (характер и способности).

Говоря о направленности личности, С.Л. Рубинштейн подразумевает под ней единство потребностей, ценностей, установок, интересов, идеалов человека.

Теория развития мотивации, предложенная С.Л. Рубинштейном, научно обосновывает приоритетную необходимость разностороннего изучения именно личности учащегося для создания оптимальных условий педагогического процесса [84].

Важно также положение исследователей о том, что структура мотивационной сферы является не застывшей, статической, а развивающимся, изменяющимся в процессе жизнедеятельности образованием.

Существенным для исследования структуры мотивации оказалось выделение Б.И.Додоновым ее четырех структурных компонентов:

- удовольствия от самой деятельности;
- значимости для личности непосредственного ее результата;
- «мотивирующей» силы вознаграждения за деятельность;
- принуждающего давления на личность [85].

Следует отметить, что первый структурный компонент условно назван «гедонической» составляющей мотивации, остальные три – целевыми ее составляющими. Вместе с тем первый и второй выявляют направленность, ориентацию на саму деятельность (ее процесс и результат), являясь внутренними по отношению к ней, а третий и четвертый фиксируют внешние (отрицательные и положительные по отношению к деятельности) факторы воздействия.

Отметим, что подобное структурное представление мотивационных составляющих, соотнесенное со структурой учебной деятельности, оказалось очень продуктивным. Большой вклад в изучение особенностей мотивации

учебной деятельности внесли А.К. Маркова, А.Т. Матис, Ю.Б. Орлов, М.В. Матюшкин [86-87].

Понятие «структура мотивации» в русскоязычной психологии применяется, когда речь идет об иерархии мотивов, о выделении основных групп и подгрупп мотивов: мотивы, заложенные в самой учебной деятельности (мотивация содержанием, мотивация процессом), мотивы, связанные с косвенным продуктом учения [88].

Как показывают социально-психологические исследования, мотивация учебной деятельности неоднородна, она зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей студентов, характера ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива и т.д.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, в данном случае в деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется рядом специфических факторов особенностей для той деятельности, в которую она включается:

- во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением;
- во-вторых, организацией образовательного процесса;
- в-третьих, субъектными особенностями обучающегося;
- в-четвертых, субъективными особенностями педагога и прежде всего системы его отношений к ученику, к делу;
- в-пятых, спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Так, в работах Л.И. Божович и ее сотрудников, на материале исследования учебной деятельности учащихся, отмечалось, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью ребенка занять определенную позицию в системе общественных отношений. При этом с возрастом происходит развитие соотношения взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и своеобразной их иерархизации [89-90].

Так А.К. Маркова, которая пишет о том, что мотивацию учения составляют четыре вида побуждений: 1) значения и смыслы; 2) потребности; 3) цель; 4) интерес как форма проявления 1, 2, 3 [91].

В этой связи существенно, что в работе А.К. Маркова специально подчеркивает эту мысль: «...Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для учащихся, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к ученику, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда

противоречивых отношений между ними» [92]. Соответственно, при анализе мотивации стоит сложнейшая задача определения не только доминирующего побудителя (мотива), но и учета всей структуры мотивационной сферы человека. Рассматривая эту сферу применительно к учению, А.К. Маркова подчеркивает иерархичность ее строения. Так, в нее входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес.

Различные виды интереса, например результативный, познавательный, процессуальный, учебно-познавательный и др., могут быть соотнесены с мотивационными ориентациями как это было доказано в исследовании Е.И. Савонько, Н.М. Симонова [93].

Учебная деятельность мотивируется, прежде всего, внутренним мотивом, когда познавательная потребность «встречается» с предметом деятельности – выработкой обобщенного способа действия – и «опредмечивается» в нем и в то же время самыми разными внешними мотивами – самоутверждения, престижности, долга, необходимости, достижения и др. На материале исследования учебной деятельности студентов было показано, что среди социогенных потребностей наибольшее влияние на ее эффективность оказывала потребность в достижении, под которым понимается «стремление человека к улучшению результатов своей деятельности» [94].

В исследовании Н.Н. Власовой выделяются также два плана мотивации – произвольный и непроизвольный. Произвольный план мотивации проявляется тогда, когда мотивы у ученика вызываются произвольно без посторонней помощи. Непроизвольный план мотивации проявляется в том случае, если мотивы кто-то специально формирует [95].

В. Апелът выделил следующие мотивы учения: социальные (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения, стремление занять определенную позицию в отношении с окружающими, получить их одобрение); познавательные (ориентация на овладение новыми знаниями, закономерностями, ориентация на усвоение способов добывания знаний); коммуникативные (общение со сверстниками, взрослыми); и мотивы саморегуляции (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования).

Без условно когда речь идёт об учебно-исследовательской мотивации следует учитывать и структуру всей мотивационной сферы человека. При этом мотивы могут быть подразделены на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом её выполнения; другие – с более широкими взаимоотношениями человека с окружающим миром. К первым относятся познавательные интересы, потребность в интеллектуальной активности и овладение новыми умениями и навыками, знаниями; в их оценке и одобрении, с желанием занять определённое место в системе доступных общественных отношений [96].

П.М. Якобсон выделяет несколько типов мотивации, связанной с результатами учения:

1) мотивация, которая условно может быть названа «отрицательной». Под отрицательной мотивацией П.М. Якобсон подразумевает побуждения школьника, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться (укоры со стороны родителей, учителей, одноклассников). Такая мотивация не приводит к успешным результатам;

2) Мотивация, имеющая положительный характер, но так же связанная с мотивами, заложенными вне самой деятельности. Эта мотивация выступает в двух формах. В одном случае такая положительная мотивация определяется весомым для личности социальным устремлением (чувство долга перед близкими). Другая форма мотивации определяется узколичными мотивами: одобрение окружающих, пути к личному благополучию;

3) Мотивация, лежащая в самой учебной деятельности (мотивация, связанная непосредственно с целями учения, удовлетворение любознательности, преодоление препятствий, интеллектуальная активность) [97].

По мнению А.К. Марковой и ее сотрудников, существует три типа отношения школьника к учению:

1) отрицательное (бедность и узость мотивов, познавательные мотивы исчерпываются интересом к результату, не сформированы умения ставить цели; преодоление трудностей);

2) безразличное (или нейтральное) которое характеризуется теми же особенностями что и отрицательное отношение;

3) положительное (аморфное, нерасчлененное) наблюдаются неустойчивые переживания новизны, любознательности, непреднамеренного интереса; понимание и первичное осмысление целей, поставленных учителем;

4) положительное (познавательное) характеризуется переопределением и доопределением задач учителя; постановка новых целей и возникновение на этой основе новых мотивов;

5) положительное (личное) характеризуется соподчинением мотивов и их иерархией; устойчивостью и неповторимостью мотивационной сферы; сбалансированностью и гармонией между отдельными мотивами [98].

Мотивация учебной деятельности – это соотнесение целей, стоящих перед обучающимся, которые он стремится достигнуть, и внутренней активности личности. В обучении мотивация выражается в принятии обучающимся целей и задач обучения как лично значимых и необходимых.

Понятие «структура мотивации» в русскоязычной науке применяется, когда речь идет о доминировании, иерархии мотивов, выделении их основных групп и подгрупп [99]. Иерархическая мотивационная структура определяет направленность личности обучающегося, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими.

Основными структурными элементами мотивации учебной деятельности магистрантов являются познавательная мотивация и мотивация достижения

успеха. Их стимулирование непосредственно способствует повышению эффективности учебной деятельности.

Как познавательные мотивы, так и мотивы достижения успеха можно объединить в две группы: внутренние и внешние.

Внутренняя учебная мотивация включает в себя внутренние мотивы продолжения обучения в вузе, широкие познавательные мотивы и релевантные профессиональные мотивы.

Внешнюю учебную мотивацию составляют внешние мотивы продолжения обучения в вузе, узкие познавательные мотивы и релевантные профессиональные мотивы.

В целом сущность мотивации учебной деятельности можно представить схематично:

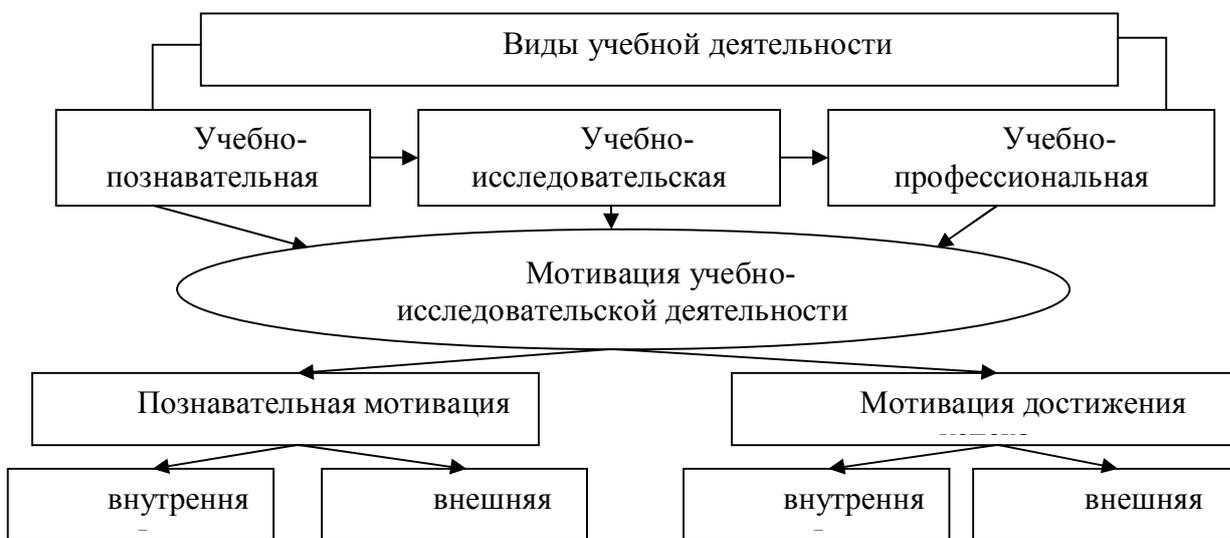


Рисунок 1 – Схема мотивации учебной деятельности

В ходе смены видов учебной деятельности от учебно-познавательной через учебно-исследовательскую к учебно-профессиональной деятельности меняется предмет деятельности и ее мотивы. По мере развития учебной деятельности ее смысл становится «психологически решающим» и приобретает функцию побуждения, мотив становится личностным образованием, а не «преходящим, случайным внешним стимулом» [100].

Вслед за концепцией С.Л. Рубинштейна относительно структуры мотивации, нам видится очевидным структура мотивации магистрантов:

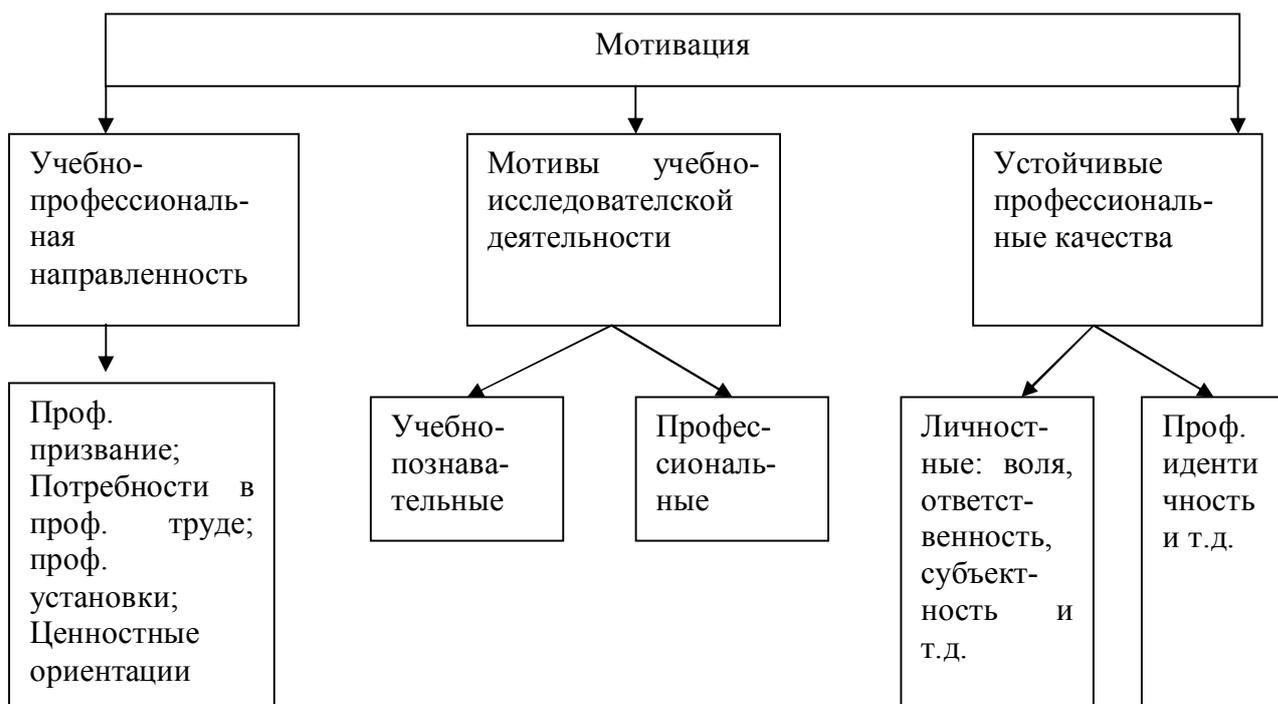


Рисунок 2 - Структура мотивации учебной деятельности магистрантов

Многоуровневая структура обучения в университете предполагает принципиальное изменение технологий обучения, в частности, повышение фундаментальности образования на этапе магистратуры и роли самостоятельной и исследовательской работы студентов в процессе обучения в магистратуре. Более подробная структурная модель мотивации учебной деятельности представлена в приложении А.

Исследовательская деятельность в магистратуре приобретает статус, равный основным формам учебных занятий (лекции, семинары, практические и лабораторные занятия), пронизывает все элементы учебного процесса и становится его определяющим признаком. Это инициирует поворот к субъект-субъектной образовательной парадигме на этапе обучения в магистратуре ("коллега - коллега" или "наставник - младший товарищ"), предполагает ситуацию тесного личного контакта магистранта и его научного руководителя и их совместное постижение окружающей действительности.

Вслед за Е.В. Бондаревской, В.И. Мареевым, В.А. Сластениным и другими учеными, мы полагаем, что образование в университете призвано рассматривать научно-исследовательскую деятельность магистрантов как условие становление креативной личности, способной преобразовать окружающий мир и самого себя в нем. Наука становится не только средством постижения окружающей действительности и самопознания, но так же инструментом предвидения и предугадывания тенденций.

Научно-исследовательская работа в семестре может осуществляться в следующих формах:

- выполнение заданий научного руководителя в соответствии с утвержденным планом научно-исследовательской работы;

- составление библиографии по теме магистерской диссертации;
- организация и проведение исследования по проблеме, сбор эмпирических данных и их интерпретация;
- подготовка научно-исследовательских проектов;
- подготовка научной публикации или публичная защита выполненной работы;
- участие в научных семинарах кафедры, а также в научной работе кафедры;
- работа в малых группах, для кооперации и совместного исследования, с последующей публикацией полученных результатов;
- выступление на конференциях молодых ученых, научных конференциях по проблеме исследования;
- написание реферата по избранной теме исследования, подготовка и защита курсовых работ по направлению проводимых научных исследований;
- подготовка отчета о научно-исследовательской работе в семестре;
- подготовка и защита магистерской диссертации.

Перечень форм научно-исследовательской работы в семестре может быть конкретизирован и дополнен в зависимости от специфики магистерской программы.

Целями практики и исследовательской работы магистрантов являются также выработка комплекса навыков осуществления научного исследования для подготовки магистерской диссертации и формирование у магистра общекультурных компетенций:

- способность совершенствовать и развивать свой общекультурный уровень;
- способность использовать на практике приобретенные умения и навыки в организации исследовательских работ, управлении коллективом;
- обобщать и подвергать критическому анализу результаты, полученные отечественными и зарубежными учеными в определенных областях научного знания;
- выявлять и формулировать актуальные научные проблемы;
- обосновывать актуальность, теоретическую и практическую значимость темы научного исследования, разрабатывать план и программу проведения научного исследования;
- проводить самостоятельные исследования в соответствии с разработанной программой;
- разрабатывать теоретические модели исследуемых процессов, явлений и объектов;
- выбирать методы и средства, разрабатывать инструментарий эмпирического исследования, осуществлять сбор, обработку, анализ, оценку и интерпретацию полученных результатов исследования;
- искать материалы о научно-исследовательских проектах и грантах, оформлять конкурсную документацию и заявительные документы;

- осуществлять подготовку научных статей и тезисов докладов для научных конференций;
- выступать на научных конференциях с представлением материалов исследования, участвовать в научных дискуссиях;
- представлять результаты проведенного исследования в виде научного отчета, статьи, доклада, магистерской диссертации.

Цели научно-исследовательского семинара в семестре - формирование у обучающихся навыков научных коммуникаций, публичных выступлений, самостоятельной научно-исследовательской работы, необходимых для успешной подготовки и защиты магистерской диссертации.

Задачи научно-исследовательского семинара в семестре заключаются в формировании следующих умений:

- работать с информационными ресурсами научных, библиотечных фондов, органов власти и управления и иных организаций;
- анализировать и систематизировать имеющиеся научные концепции по предмету магистерской диссертации в разрезе тематики научно-исследовательского семинара;
- выступать публично, вести научную дискуссию и презентовать результаты научно-исследовательской работы;
- обсуждать научные статьи, монографии, результаты исследований, нормативные правовые акты по предмету магистерской диссертации в разрезе тематики научно-исследовательского семинара;
- формировать самостоятельную аргументированную научную позицию по предмету магистерской диссертации в разрезе тематики научно-исследовательского семинара.

Тематика научно-исследовательского семинара определяется в соответствии с программой подготовки магистров.

Научно-исследовательский семинар является одной из форм научно-исследовательской работы магистрантов, обеспечивающей возможности гибкого, интерактивного взаимодействия для повышения эффективности и результативности научной работы. Научно-исследовательский семинар обеспечивает методическую поддержку обучающихся в ходе подготовки и написания научных докладов, статей, курсовых работ и магистерских диссертаций.

Следовательно, результатом профессиональной подготовки будущих магистров является компетентность выпускника, включающая знания, владения, необходимые для осуществления профессиональной деятельности. В компетентности магистра выделяется характеристика, обеспечивающая качество подготовки выпускника магистратуры - исследовательская компетентность, которая детерминируется уровнем сформированности готовности магистранта к исследовательской деятельности.

Изучив содержание магистерских образовательных программ мы пришли к выводу, что понятие «исследовательская деятельность» на уровне магистратуры является более широким понятием и представляет собой синтез

учебно-исследовательской деятельности и научно-исследовательской деятельности, которые различаются между собой степенью самостоятельности при выполнении исследования. Учитывая указанную специфику, под исследовательской деятельностью магистрантов мы понимаем специально-организованную деятельность по овладению методологией научного познания и организации исследовательского поиска, результатом которой является соответствующий уровень сформированности исследовательских знаний, умений и профессионально-значимых личностных качеств, обеспечивающих успешное функционирование этой деятельности.

Решение проблемы содержания учебно-исследовательской деятельности нами осуществлялось через исследование наполнения содержания готовности к профессиональной деятельности.

Мы рассматриваем «готовность к профессиональной деятельности» как целостное явление, интегрирующее не только направленность личности и определенные знания, умения, но и качества личности.

В структуре мотивации магистрантов к учебно-исследовательской деятельности мы выделили следующие компоненты:

1) мотивационно-ценностный, включает совокупность устойчивых мотивов (познавательных, личностных, социально-значимых, профессионально-ценностных), определяющих не только интерес, положительное отношение магистранта к исследовательской деятельности, но и отражающий общую направленность личности, его поисково-творческую, исследовательскую позицию, которая включает в себе убежденность в профессиональной и социальной значимости исследовательской деятельности и в осознании необходимости активного участия в ней;

2) когнитивно-операциональный, включает общенаучные методологические знания и умения, конкретно-научные исследовательские знания и умения, знания процедур и владение техникой научно-педагогического исследования;

3) личностный, включает в себя систему сформированных профессионально – значимых личностных качеств педагога-исследователя, такие как: самоорганизация, самоконтроль, активность, способность к рефлексии. Совокупность этих компонентов составляет феномен готовности магистрантов к исследовательской деятельности.

Мотивационно-целевой компонент обеспечивает формирование у магистрантов исследовательской позиции, ценностного отношения к исследовательской деятельности, установки на исследовательскую деятельность. Этот компонент выполняет функции целеполагающую мотивирующую, прогностическую.

Мотивационная составляющая предполагает перевод внешних мотивов во внутренние, осуществляемый посредством специально организованных стимулирующих воздействий на магистрантов, обеспечивающих формирование личностно значимых мотивов.

Магистранты - это специалисты, уже имеющие высшее профессиональное образование (диплом бакалавра), определенный профессиональный опыт, имеют высокую мотивацию к обучению. Следовательно, магистрант рассматривается нами не как обучаемый, а как обучающийся: стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению; обладает всесторонним опытом, который используется как источник обучения; обучается, чтобы решить важную жизненную проблему для достижения конкретной цели. Поэтому на уровне освоения магистерских программ в мотивационной составляющей должны быть актуализированы совершенно иные методы, приемы и средства, направленные на самообразовательную деятельность.

Учитывая это, мы использовали мотивационно-ценностные личностные элементы, которые составляют неотъемлемую часть исследовательской деятельности: проблемность, критичность, открытость для дополнения, самоактуализируемую субъектность.

Таким образом, мотивация исследовательской деятельности магистрантов включает различные виды познавательных и социальных мотивов, а также мотивы саморазвития и мотивы долженствования. Активные магистранты имеют достоверно более высокие показатели самоактуализации (ориентация на поддержку, ценностные ориентации, сензитивность, самоуважение), более выраженные потребности в материальном вознаграждении и чётком структурировании работы.

В современной психологии наблюдается возрастание интереса к проблемам личности, что во многом определяет актуальность нашего исследования мотивационной сферы, как ядра личности и учебной мотивации в частности.

Модернизация современного высшего образования требует от личности студента реализации его внутреннего потенциала, что невозможно без четко сформированной учебной мотивации.

Мотивация – «это сложный психологический феномен, вызывающий множество споров в среде психологов, придерживающихся различных психологических концепций. Сложность и противоречивость изучения процесса мотивации объясняется тем, что каждый автор имеет свой взгляд на данную проблему, каждый по-своему трактует содержание данного процесса, структуру мотива» [101].

В современной психологии традиционно выделяют следующие теории мотивации: потребностные теории, бихевиористические теории, когнитивные теории, психоналитические, отдельное место занимают теории мотивации русскоязычных психологов.

Истоки современных теорий мотивации следует искать там, где впервые зародились сами психологические знания. В этом поможет схема, предложенная известным американским специалистом в области изучения мотивации Д. Аткинсоном. В настоящем варианте она модифицирована и дополнена Р. Немовым (рисунок 3) [102].

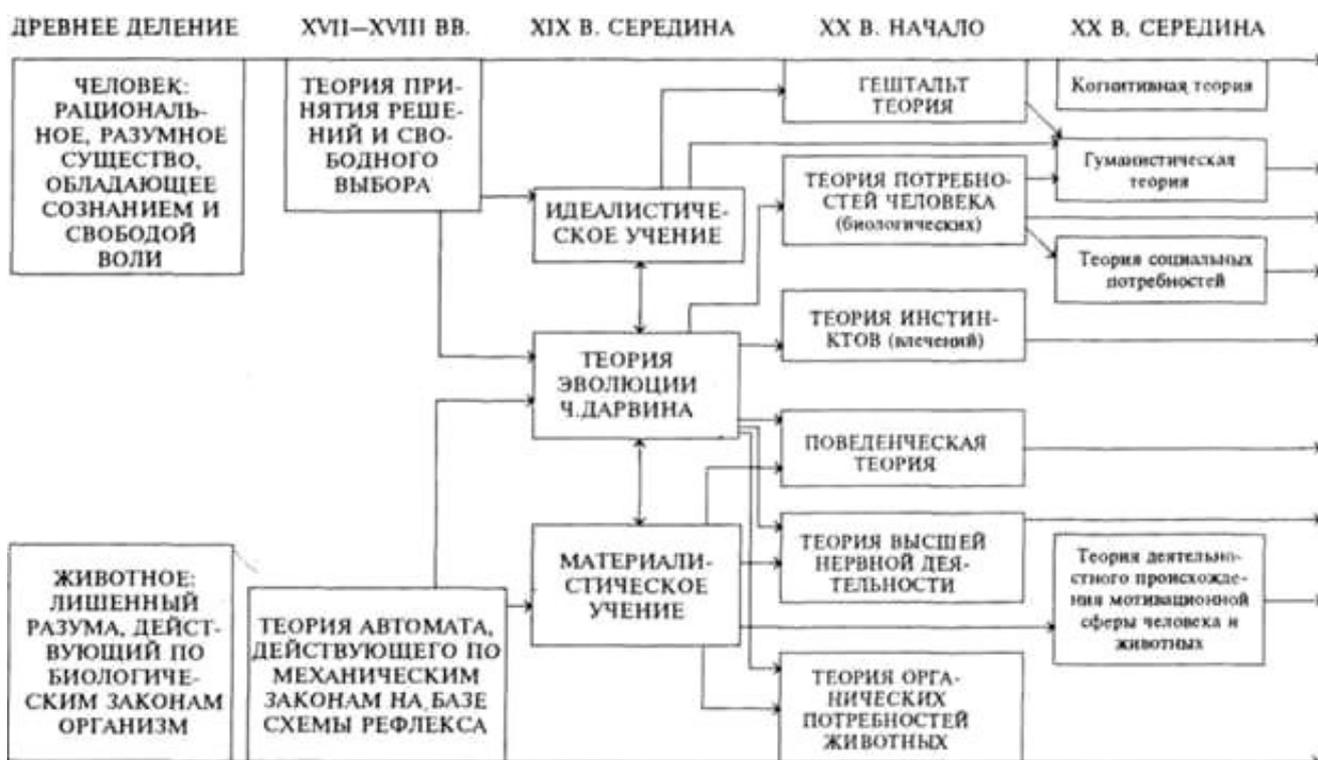


Рисунок 3 - Схема, иллюстрирующая историю и преемственность в развитии теории мотивации

Как очень точно отметил Джакупов С.М. в отношении проблемы поиска мотивации к обучению и вообще эффективности познавательной деятельности она «... являясь одной из самых древнейших проблем, возникших перед человечеством, продолжает оставаться таковой до настоящего времени. Такая «живучесть» проблемы определяется не столько её сложностью, сколько динамичностью, выражающейся в том, что она имеет особенность видоизменяться при каждой смене поколений людей и изменении общественно-экономической формации» [103].

Теории мотивации стали обосновываться еще в работах древних философов, где впервые зародились сами психологические знания и во многом предвосхитили современные теории мотивации.

В этот период актуализировались «потребностные теории» мотивации. В донаучный период изучения мотивов активности человека и животных, их обусловленности, передовыми являлись взгляды мыслителей древности – Аристотеля, Гераклита, Демокрита, Лукреция, Платона, Сократа.

В их трудах мотивация понималась как:

- нужда (потребность) как основная движущая сила поведения человека (Демокрит);
- побудительные силы, влечения, потребности, которые определяются условиями жизни человека (Гераклит);
- потребности, желания, стремления как детерминанты поведения человека при условии их значимости и актуальности в жизни каждого (Сократ);

– потребности, влечения и страсти как «вожделенная», или «низшая», душа, которая подобна стаду и требует руководства со стороны «разумной и благородной души» (Платон);

– источником воли являются желания, вытекающие из потребностей (Лукреций).

Исторически сложилось, что взгляды на сущность и происхождение мотивации человека распределялись между двумя философскими течениями: рационализмом и иррационализмом. В первом случае проблема мотивации актуализировалась в работах древних философов и теологов вплоть до середины 19 века и находила свою реализацию в человеческом поведении, руководившемся разумом, сознанием и волей человека.

Иррационализм утверждал, что поведение несвободно, неразумно, управляется темными, неосознаваемыми силами биологического плана, имеющими свои истоки в органических потребностях.

Это противостояние рационализма и иррационализма породило первые собственно мотивационные, психологические теории мотивации, возникшие в 17-18 вв.:

– теорию принятия решений, объясняющую на рационалистической основе поведение человека;

– теорию автомата, объясняющую на иррационалистической основе поведение животного.

Автономное существование двух мотивационных теорий: одной – для человека, другой – для животных, поддержанное теологией, и разделение философии на два противоборствующих лагеря – материализм и идеализм – продолжалось вплоть до конца 19 века.

В дальнейшем в различные эпохи разные ученые под мотивацией понимали следующие определения:

– главная побудительная сила поведения – это аффекты, в частности влечения как тела, так и души (Б. Спиноза);

– потребности – беспокойство, вызываемое отсутствием чего-либо, ведущего к удовольствию (Э. Кондильяк);

– потребности как движущий фактор наших страстей, воли, умственной активности являются непрерывными и соответственно служат источником постоянной активности (П. Гольбах);

– источник человеческой активности являются страсти (К. Гельвеций).

Как самостоятельная научная проблема, вопрос о потребностях стал обсуждаться в психологии в первой четверти 20 века с появлением в западной психологии теории мотивации, относящейся только к человеку (К. Левин, Г. Олпорт и др.). В ней, наряду с органическими, выделены вторичные (психогенные) потребности, возникающие в результате обучения и воспитания (Г. Мюррей). К ним отнесены потребность в достижении успеха, в аффилиации и агрессии, потребность в независимости и противодействии, в уважении и защите, в доминировании и привлечении внимания, потребность в избегании неудач и вредных воздействий и т.д.

Мировая практика мотивирования опирается на теории мотивации:

- теорию иерархии потребностей А. Маслоу (1943);
- теорию достижений, принадлежности и власти Д. Маклиланда (1961);
- теорию ERG Алдеряфера (1969, 1972);
- теорию-Х теорию-У Д. Макгрегора (1964);
- теорию «Мотивация-гигиена» Ф. Герцбергера (1966);
- теорию справедливости Дж. Стейси Адамса (1963, 1965);
- теорию общих ожиданий В. Врума (1964);
- теорию постановки целей Лока (1968);
- теорию самодетерминации Райана, Десси (1993)
- теорию генераторов мотивации Х. – У. Дерига (1999) [102, с. 470-479].

**Гуманистическая психология** (А. Маслоу, К. Роджерс и др.) подчеркивает стремление человека к совершенствованию, реализации своего потенциала, к самовыражению [104-105].

По мнению А. Маслоу самоактуализация является мощным стимулом реализации низших потребностей. Голдштейн утверждал, что способности организма определяют его потребности. Примерами фундаментальных потребностей могут служить физиологические потребности, такие как, голод, жажда или потребность во сне. Неудовлетворение этих потребностей определенно ведет, в конце концов, к болезни, которая может быть излечена только их удовлетворением. Фундаментальные потребности присущи всем индивидуумам. Объем и способ их удовлетворения различен в различных обществах, но никогда фундаментальные потребности не могут полностью игнорироваться. Для сохранения здоровья должны удовлетворяться так же, как и определенные психологические потребности. А. Маслоу перечисляет следующие фундаментальные потребности:

- потребность в безопасности, обеспеченности и стабильности;
- потребность в любви и чувстве принадлежности;
- потребность в самоуважении и уважении и других;
- потребности роста, то есть потребность в развитии своих задатков и способностей и потребность в самоактуализации.

В современной психологии данная концепция известна как «иерархия потребностей» в мотивации человека А. Маслоу, при этом все потребности носят врожденный характер и представлены в порядке очередности.

Главный принцип, лежащий в основе организации мотивации человека, заключается в том, что удовлетворение доминирующих потребностей, расположенных внизу иерархии, делает возможным осознание потребностей, расположенных выше в иерархии, и их участие в мотивации. Потребности частично совпадают, и человек одновременно может быть мотивирован на двух или более уровнях потребностей.

Если потребности более низкого уровня перестанут удовлетворяться, человек вернется на данный уровень и останется там, пока эти потребности не будут в достаточной мере удовлетворены.

Иерархия потребностей по А. Маслоу представлена следующим образом: физиологические потребности, потребности безопасности и защиты, потребности принадлежности и любви, потребности самоуважения, потребности самоактуализации.

В дополнение к своей иерархической концепции мотивации А. Маслоу выделил «две глобальные категории мотивов человека:

- дефицитные мотивы, которые направлены на удовлетворение дефицитарных состояний, например, голода, холода и опасности. Они являются стойкими характеристиками поведения;

- мотивы роста, имеющие отдаленные цели. Их функция состоит в обогащении и расширении жизненного опыта. К ним можно отнести: целостность, совершенство, активность, красоту, доброту, уникальность, истину, честь, реальность и т.д.» [106].

Таким образом, А. Маслоу представил наиболее структурированную модель потребностей человека, имеющую большое практическое значение в психологии и являющейся актуальной и на сегодняшний день.

Традиционно первыми мотивационными теориями в психологии считаются теории инстинктов разрабатывавшиеся в работах У. Джеймс, В. Макдауголла, З. Фрейда. Толчком этой тенденции стала эволюционная теория Ч. Дарвина, в основе которой, лежит утверждение принципиального сходства человека и животного.

Во второй половине 19 века открытия в биологии ознаменовались появлением эволюционной теории Ч. Дарвина. Она оказала огромное влияние не только на медицину, но и на психологию в частности. Своим учением Ч. Дарвин показал, что у человека и животных имеется немало общих форм поведения, в частности эмоционально-экспрессивных выражений, потребностей и инстинктов [107].

Под влиянием теории эволюции Ч. Дарвина в психологии началось интенсивное изучение разумных форм поведения у животных и инстинктов у человека.

В рамках биологизаторской точки зрения развиваются теории поведения человека и теории инстинктов З. Фрейда и У. Макдауголла.

**Психоаналитическая теория** З. Фрейда основывается на представлении, согласно которому поведение человека активируется единой энергией (нейрофизиологическое состояние возбуждения), согласно закону сохранения энергии (то есть она может переходить из одного состояния в другое, но количество её остается при этом тем же самым). При этом цель любой формы поведения индивида состоит в уменьшении напряжения, вызываемого неприятным для него скоплением этой энергии [108].

Согласно теории З. Фрейда, мотивация человека полностью основана на энергии возбуждения, которая в свою очередь обусловлена телесными потребностями, инстинктами. При этом уровень возбуждения, вызываемый той или иной потребностью контролируется разумом или сознанием. Любая психическая активность человека (мышление, восприятие, память и

воображение) определяется инстинктами. Люди ведут себя так или иначе потому, что их побуждает бессознательное напряжение – их действия служат цели уменьшения этого напряжения. Инстинкты как таковые являются «конечной целью любой активности».

Ключевыми инстинктами по З.Фрейду являются инстинкты жизни и смерти. Первая группа (под общим названием Эрос) включает все силы, служащие цели поддержания жизненно важных процессов и обеспечивающие размножение вида. Наиболее существенными для развития личности З. Фрейд считал сексуальный инстинкт - либидо (от латинского - хотеть или желать).

Вторая группа - инстинкт смерти, называемый Танатос, - лежит в основе всех проявлений жестокости, агрессии, самоубийств и убийств [109].

Каждый инстинкт имеет четыре характеристики: источник, цель, объект и стимул.

Источник инстинкта – состояние организма или потребность, вызывающая это состояние.

Цель инстинкта состоит в устранении или редукции возбуждения, вызванного потребностью.

Объект означает любого человека, предмет в окружающей среде или что-то в собственном теле индивидуума, обеспечивающее удовлетворение (то есть цель) инстинкта.

Стимул представляет собой количество энергии, силы или давления, которое требуется для удовлетворения инстинкта [110].

З. Фрейд считал, что многие социально-психологические феномены можно понять в контексте смещения двух первичных инстинктов: сексуального и агрессивного.

Революционным в понимании многих психологических реалий стала **теория бихевиоризма** согласно которой основным механизмом поведения человека стали не потребности, а принцип «стимул – реакция». При этом в рамках бихевиоризма существовали такие теории мотивации, как:

Школа бихевиоризма Д. Уотсона, в основе которой лежала гипотеза о том, что поведение в своей основе объясняется принципами либо классического научения, либо принципами инструментального (оперантного) научения, а не инстинктами;

Теория побуждений (драйвов) К.Халла, согласно которой активация драйва (влечения) ведёт к случайному поведению, в ходе которого организм выдаёт случайную реакцию, приводящую к ослаблению побуждения, формируя со временем привычку;

Теория подкрепления Б.Ф.Скиннера, которая во многом отступала от биологической основы поведения, так как, по его мнению, поведение находится под контролем внешних подкреплений [111].

Бихевиористы отмечали, что термин «мотивация» слишком общий и недостаточно научный и что экспериментальная психология под этим термином фактически изучает потребности, влечения (драйвы), имеющие чисто физиологическую природу. Бихевиористы объясняют поведение через схему

«стимул-реакция», рассматривая раздражитель как активный источник реакции организма. Для них проблема мотивации не стоит, так как, с их точки зрения, динамическим условием поведения является реактивность организма, т.е. способность отвечать специфическим образом на раздражители.

Теории научения легли в основу **когнитивных теорий мотивации** Дж. Роттера, Г. Келли, Х. Хеккхаузена, Дж. Аткинсона, Д. Мак-Клелланда, для которых характерным является признание ведущей роли сознания в детерминации поведения человека, вследствие чего в научном обиходе обосновались новые мотивационные понятия:

- социальные потребности, когнитивный диссонанс,
- ценности,
- ожидание успеха,
- боязнь неудачи,
- уровень притязаний.

В основе практически всех когнитивных теорий лежит утверждение о том, что развитие когнитивных структур связано с мотивационными процессами. При этом мотивация трактуется как расхождение между тем, что человек способен понять в настоящий момент, и тем, что ему необходимо понять для того, чтобы разобраться в изменениях в окружающем мире. Считается, что изменить внешнюю среду очень сложно, а порой и невозможно. Лучший выход из такой ситуации – это изменить свои взгляды и представления об окружающем мире.

К когнитивным теориям мотивации можно отнести:

– теорию атрибуции: будущее мотивационное состояние определяется содержанием прошлого опыта, ретроспективные суждения о причинах событий обуславливают эмоциональные и мотивационные реакции;

– теории оценки вероятности: суждение, основанное на прошлом опыте позволяет формировать ожидания в отношении того, что может произойти, и оценивает вероятность развития событий. Их ещё называют теориями когнитивного выбора или теориями принятия решений;

– теорию контроля: кибернетическая теория (теория контроля) модели саморегуляции представляет собой целостную систему, в рамках которой возможно рассмотрение мотивационных процессов (Carver & Scheier 1990; Galanter & Pribram 1960). В теориях контроля основное внимание уделяется информационно-процессуальным механизмам, посредством которых человек регулирует свои действия;

– теорию самодетерминации: согласно этой теории, человеческая автономность способствует внутренне мотивированному поведению. Чтобы стимулировать мотивацию, человеку необходимо предоставить свободу действий, а также поощрять интериоризацию ценностей группы;

– теорию когнитивной оценки: согласно этой теории, заинтересованности в решении той или иной задачи способствует её трудность и ощущение собственной компетентности. Этот подход отличается от социально-когнитивной теории главным образом тем, что в нём ощущение

самодетерминации рассматривается в качестве основной человеческой потребности. В отличие от такого понимания, в социально-когнитивной теории воспринимаемая самоэффективность – это не мотив или потребность, а когнитивная оценка;

– теорию планируемого поведения: согласно этой теории, поведенческие интенции определяются тремя факторами: установкой человека в отношении определённого поведения; его восприятием социальной необходимости вести или не вести себя определённым образом; воспринимаемым поведенческим контролем, определяемым как восприятие человеком того, насколько трудно или легко ему вести себя определённым образом [112];

– теорию постановки цели: некоторые теоретики (Locke, Lathman) считают, что люди могут сами себя мотивировать, намечая цели на будущее. Было обнаружено, что можно увеличить мотивацию к достижению целей, если дать возможность человеку самостоятельно ставить цели [113].

В целом же когнитивные теории мотиваций ориентированы на то, что центральным психическим процессом, объясняющим поведение человека, становится принятие решений, где ведущую роль играет сознание.

Если остановиться в частности на теории самодетерминации, которая наиболее подходит под понятия мотивации обучения, то исследователи Райан и Десси считают, что одним из типов мотивации, необходимых для осуществления человеческого развития, является внутренняя мотивация. Ее можно определить как свободное участие в деятельности при отсутствии внешних требований или подкреплений. Мотивация не основывает, что ее энергия является внутренней относительно природы организма. Индивид опробует новую деятельность, решает исследовательские задачи или стремится к освоению своей среды просто ради опыта, который он получает. Процесс открытия сам по себе является наградой.

Различение внутренней и внешней мотивации происходит по критерию награды за осуществляемую активность. При внешней мотивации и сама награда будет внешней по отношению к человеку. Когда же мотивация является внутренней, то вознаграждением за нее является активность сама по себе. Десси считает, что внутреннее мотивированное поведение базируется на потребности человека быть компетентным и самодетерминированным при взаимодействии со средой.

«Мы полагаем, что существует врожденное и витальное движение в направлении ассимиляции и синтеза, типичным примером которого служит спонтанная, внутренне мотивированная активность» (Райан 1993). Рост внутренней мотивации, обеспечивающий оптимальное развитие личности, зависит от социальных условий, которые поддерживают и охраняют автономию человека или же, наоборот, разрушают ее. Таким образом, внутренняя мотивация и сопровождающие ее проявления могут быть подорваны при условии чрезмерного контроля или при неустойчивости (нестабильности), что приводит к неадекватному развитию и психопатологии.

Одной из составляющих теории самодетерминация является понятие воли. Воля как способность сознательного выбора детерминант поведения с необходимостью включает в себя внутреннюю потребность в компетентности и самодетерминации. Основой воли является внутренняя мотивация, человеческая потребность быть компетентным с самодетерминацией в отношениях со средой. Воля, в свою очередь, разрешает конфликты между потребностями, подчиняя себе последнее.

Понятие мотивационных субсистем используется для объяснения различий в реагировании людей в разных типах сред и в их оперировании комплексом устойчивых внутренних состояний (Деси). Мотивационные субсистемы рассматриваются как «... комплекс когнитивных, аффективных и поведенческих различий, которые организуются мотивационными процессами» (Деси, Райан).

Авторы выделяют три типа мотивационных субсистем:

1) Внутренняя мотивационная субсистема базируется на потребности в компетентности и самодетерминации. Она включает в себя:

- принятие решений (самодетерминацию) в поведении;
- эффективное управление своими мотивами;
- внутренние воспринимаемый локус каузальности;
- чувство самодетерминации в качестве награды;
- высокую степень воспринимаемой человеком собственной компетентности и высокий уровень самооценки;
- и самодетермированное (выбранное), и автоматизированное поведение в качестве многочисленных автоматизированных подуровней;
- главенствующую роль внутренних сигналов при идентификации эмоций.

Эмоции определяют поведение вместе с информацией, исходящей от среды и из памяти. Происходит интуитивная и феноменологическая оценка эмоций, которые рассматриваются как источник информации при выборе поведения.

2) Внешняя мотивационная субсистема базируется на внешней мотивации. Она включает в себя:

- склонность реагировать скорее на внешние чем на внутренние стимулы;
- поведение, при котором награда от него отделена;
- чувства, скорее сопровождающие активность, чем спонтанно проявляющиеся в ней:
- внешне воспринимаемый локус каузальности;
- поведение, контролирующееся наградой, а не собственным выбором человека;
- более низкий, чем у внутренне мотивированных людей, уровень самооценки;
- автоматическое и автоматизированное поведение;
- эмоции больше связаны с внешней ситуацией.

3) Амотивационная субсистема проявляет себя в отсутствии активности, у нее нет форм поведения. Для нее характерны:

- взаимосвязи между поведением и результатом или наградой, поэтому вследствие недостижимости результатов активность отсутствует;
- очень низкий уровень воспринимаемой компетентности;
- очень низкий уровень самодетерминации;
- очень низкий уровень самооценки;
- наличие чувства беспомощности, некомпетентности, неконтролируемости, поскольку человек недооценивает собственную способность к самодетерминации;
- эмоции блокируются.

В более поздних своих работах Деси и Райан перестали использовать понятие мотивационных субсистем, поскольку «...язык имеет тенденцию подразумевать механизм и программу, которая пассивно инициируется стимулами, и, таким образом, может возникнуть противоречие нашей метатеоретической перспективе активного организма» (Райан, Деси 1985). Понятие «мотивационные субсистемы» было заменено просто понятием мотивационных процессов, которые отражаются в комплексе аффективных, когнитивных и поведенческих переменных [114].

В русскоязычной философии, психологии, социологии проблему мотивов затрагивали многие исследователи, но даже наиболее известные из них, в большей степени, лишь очерчивали круг явлений, которые должны быть, по их мнению, предметом теории мотивации:

- потребности, интересы, идеалы (С.Л. Рубинштейн);
- предмет потребности, материальный или идеальный (А.Н. Леонтьев);
- установка (Д.Н. Узнадзе);
- социальная установка (И.С. Кон, И.Я. Ядов);
- потребности, влечение на основе специфического морфофизиологического субстрата (П.В. Симонов);
- функциональные потребности на основе гормональных и метаболических процессов (П.К. Анохин);
- высшие социальные потребности как интериоризированные общественные отношения (В.Н. Мясищев).

**Системная психология** представляет свою типологию мотивации, основанную на общих закономерностях развития живых систем [115].

Системный анализ мотивации традиционно указывает на ее исходный дуализм, вытекающий из соотнесенности двум видам известных нам живых систем – первичной биологической и возникшей на ее субстрате социальной. На данном основании можно выделить два основных вида мотивации:

- биологический, имеющий целью развитие вида “человек”;
- социальный, имеющий целью развитие генеральной социальной системы – цивилизации.

При этом для каждого из основных видов мотивации можно выделить два особых подвида, связанных с уровнем их системной организации. Для биологической мотивации это будет уровень развития вида (смыслообразующий макро уровень) и уровень развития индивида (микро уровень, обеспечивающий процесс развития биологической системы). Для социальной мотивации это будет уровень развития социума (смыслообразующий макро уровень) и уровень развития личности (микро уровень, обеспечивающий процесс развития социальной системы).

При этом для каждого из установленных подвидов мотивации будут характерны две тенденции: стремление к репродукции элементов системы – фактор «n» и стремление к поддержанию порядка в данной системе - фактор «s».

Таким образом, с учетом двух тенденций («n» и «s») для каждого подвида биологической и социальной мотивации, в целом, системная структура мотивации подразумевает существование 8 типов мотивации.

В целом анализ этих типов позволяет выделить 4 типа биологической мотивации, включающей в себя:

1) репродуктивную мотивацию, обеспечивающую биологическое размножение человека и отвечающую требованию увеличения числа элементов макросистемы – вида (фактор «n»);

2) охранительную мотивацию (альтруизм), направленную на сохранение других членов человеческого сообщества и обеспечивающую выживание человеческого вида в целом. Этот тип мотивации отвечает системному требованию сохранения информационной структуры вида и обеспечивает его устойчивость при взаимодействиях с внешней средой (фактор «s»);

3) витальную мотивацию, обеспечивающую нормальную жизнедеятельность человеческого организма, направленную на достижение необходимого баланса обменных процессов между человеческим организмом и средой обитания и отвечающую системному требованию репродукции элементов организма индивида (фактор «n»);

4) мотивацию самосохранения, направленную на достижение индивидуальной устойчивости человека и его организма во взаимоотношениях со средой и отвечающую требованию сохранения информационной структуры индивида (его устойчивость) при взаимодействиях с внешней средой (фактор «s»).

Классификация видов социальной мотивации строится, исходя из принципиального положения развития социума и отдельной личности.

Мотивация развития социальной макросистемы, отражающая:

– Тенденцию увеличения числа элементов этой системы, проявляющуюся в стремлении к репродукции своего “Я” за счет прямого или косвенного воздействия на других членов социума, создание предметов, несущих отпечаток своего “Я” и т.д. Эта мотивация отвечает системному требованию: репродукции элементов социума (фактор «n»). Это мотивация самоактуализации. В зависимости от степени зрелости личности, или

соответствия сложности ее связей в структуре общества типичному для данного общества уровню сложности таких связей, эта мотивация может принимать виды от примитивного самоутверждения до высокой творческой мотивации. Иначе, это – творческий потенциал личности.

– Тенденцию сохранения и развития информационной структуры макросистемы, обеспечивающую ее устойчивость при взаимодействии с внешней средой (фактор «s»). Это нравственный потенциал личности, соответствующий усвоенным ею нормам морали данного общества. В его основе лежит чувство справедливости, т. е., субъективное понимание внутреннего равновесия макросоциальной системы в целом и ее отдельных частей. Результатом такого равновесия должно стать достижение оптимального для макросистемы баланса ее взаимодействий с внешней средой и снятие напряженности внутри самой системы.

Мотивация развития личности, отражающая:

– Тенденцию увеличения элементарных структур личности - знаний и умений, (фактор «n»). Это познавательная мотивация, или познавательный потенциал личности.

– Тенденцию сохранения информационной структуры личности, ее устойчивости при внешних взаимодействиях, представленную комплексом различных защитных механизмов личности. Это – мотивация самоуважения, или защитный потенциал личности [116].

Приведенная системная классификация видов мотивации позволяет обнаружить мотивационную структуру или иерархию мотивов личности, выявив приоритетный (доминирующий) уровень и вид системной организации социальных отношений.

В казахстанской психолого-педагогической науке по сложившимся канонам проблемы мотивации традиционно рассматриваются в рамках деятельностного методологического подхода, где в основе лежит принцип единства человеческой психики и деятельности, задающий системность в изучении потребностно-мотивационной сферы человека. Данный подход рассматривает мотив как целостный способ организации активности индивида, являясь интегральным побудителем и регулятором деятельности, в частности и учебной.

Мотивация является одной из фундаментальных проблем ее значимость для разработки современной психологии связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения.

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения.

Проблемы мотивации активно рассматривались в исследованиях следующих учёных:

- система отношений человека (В.Н. Мясищев);
- соотношение смысла и значения (А.Н. Леонтьев);
- интеграция побуждений и их смысловой контекст (С.Л. Рубинштейн);

- направленность личности и динамика поведения (Л.И. Божович, В.Э. Чудновский);
- ориентировка в деятельности (П.Я. Гальперин);
- мотивация достижения (Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, А.К. Дусавицкий, И.А. Папахчян и др.;
- взаимосвязь повышения мотивации учения и повышения эффективности учения (М.И. Лисина, Т.А. Маталина, Г.П. Максимова, М.И. Алексеева и др.).

В психологии постсоветского пространства мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека – его поведения, деятельности. Высшим уровнем этой регуляции является сознательно-волевой. Исследователи отмечают, что «...мотивационная система человека имеет гораздо более сложное строение, чем простой ряд заданных мотивационных констант. Она описывается исключительно широкой сферой, включающей в себя и автоматически осуществляемые установки, и текущие актуальные стремления, и область идеального, которая в данный момент не является актуально действующей, но выполняет важную для человека функцию, давая ему ту смысловую перспективу дальнейшего развития его побуждений, без которой текущие заботы повседневности теряют свое значение» [117-118].

Таким образом, с одной стороны, наука определяет мотивацию как сложную, неоднородную многоуровневую систему побудителей, включающую в себя потребности, стремления, мотивы, нормы, идеалы, установки, интересы, эмоции, ценности и т.д., а с другой – можно говорить о полимотивированности деятельности, поведения человека и о доминирующем мотиве в их структуре.

Следовательно, можно утверждать, что в психологии, несмотря на различное понимание механизмов, доминирует потребностная точка зрения на природу психологических детерминант действия. За исключением отдельных психологов (А.Р. Лурия, А.В. Веденов, Ю.А. Шаров и некоторых других), психология мотивации действует в рамках сложившейся в 30-е годы потребностной парадигмы человеческой детерминации.

## **1.2 Научно-профессиональная подготовка магистрантов в мире и Казахстане**

**Магистр** (от латинского *magister* – наставник, учитель) – академическая степень, квалификация (в некоторых странах – учёная степень), приобретаемая студентом после окончания магистратуры.

**Магистратура** (в некоторых странах называется мастерат) — ступень высшего профессионального образования, следующая после бакалавриата, позволяющая углубить специализацию по определенному профессиональному направлению.

Степень «магистра» предусматривает более глубокое освоение теории по выбранному профилю и подготовку студента к научно-исследовательской деятельности по выбранному направлению. Диплом магистра, как

и диплом бакалавра, лучше признаётся в большинстве стран мира, даёт возможность перевода из вуза в вуз, а также признаётся зарубежными работодателями. В связи с правилами участия в Болонском процессе, квалификационная степень — специалист в ближайшие годы прекратит своё существование, останутся академические степени: бакалавр, магистр и доктор философии [119].

В зарубежных странах магистратура выступает в качестве второй ступени высшего образования. Квалификация магистра является обязательным условием для того, чтобы человек мог претендовать на должности менеджера среднего или высшего звена, а также имел возможность продолжать свой карьерный рост с более низких ступеней. Средняя продолжительность подготовки магистров за рубежом составляет от одного года до двух, и в основном зависит от специальности.

Поступающим в магистратуру западных ВУЗов предъявляются следующие требования:

- Наличие диплома о высшем образовании;
- Сдача экзаменов по иностранному языку, например, в англоязычных странах – сертификат IELTS (от 6.5) или TOEFL (письменный тест – от 580 баллов, компьютерный от 230)
- Некоторые университеты требуют сдачи экзамена GRE и \ или GMAT. Данный тип тестов проверяет математические, аналитические и языковые навыки поступающих в зарубежные бизнес-школы [120].

Структура высшего и послевузовского образования в развитых странах мира становится все более унифицированной. Эта унификация обусловлена прежде всего пониманием того, что процесс образования является непрерывным и что каждая последующая ступень готовится образовательным уровнем предыдущей ступени. Так, программы подготовки бакалавров в США опираются на контингент выпускников общеобразовательных школ с продолжительностью обучения 12 лет, знания которых позволяют им поступать в колледжи и университеты и осваивать предлагаемые вузами образовательные программы на уровне бакалавра на протяжении 4-х лет. В свою очередь выпускники бакалавриата потенциально обладают знаниями, достаточными для поступления в магистратуру и освоения магистерских программ на протяжении 1-3-х лет. И наконец, последние готовят базу для высшей ступени послевузовского образования на уровне доктора наук (PhD). Подготовка бакалавров, магистров и докторантов в разных странах, в том числе и в США, имеет локальные и региональные особенности и по-прежнему различается на уровне отдельных вузов.

Изучение опыта системы послевузовского образования ведущих стран мира свидетельствует о том, что самой распространенной в западных странах системой является двухступенчатая модель послевузовского образования (магистр-доктор наук), которая базируется на накопительной кредитной системе обучения. В частности, такая система применяется в ВУЗах США, Австралии и подавляющей части европейских стран. Двухступенчатое

послевузовское образование является наиболее гибким и эффективным, так как создает преемственность учебного процесса после образования бакалавра, высокую академическую мобильность и заинтересованность в выпускниках магистратуры в быстро меняющихся условиях функционирования рынка труда и балансирования спроса и предложения.

Для получения магистерской степени соискатели в западных странах в значительном объеме организуют самостоятельные научные исследования, результаты которых оформляются в форме магистерских диссертаций или сборников исследовательских проектов. Магистранты защищают свой научный труд перед комиссией, состоящей из ряда видных экспертов в рассматриваемой научной области. Перед защитой магистерской диссертации производится ее тщательный анализ назначенными рецензентами, которые составляют список замечаний, поправок и вопросов к соискателю степени. Комиссия при защите диссертации нацелена на то, чтобы установить роль соискателя в исследовании, его новизну, научную и практическую значимость. Нередко по результатам защиты соискателем вносятся поправки и изменения в окончательный текст диссертации с целью ее доработки и совершенствования. Исследования имеют выраженную академическую направленность.

Интересны и критерии качества диссертаций, применяемые зарубежным сообществом. В их число входят:

- Нацеленность на конкретный научный результат.
- Востребованность на производстве.
- Высокий импакт-фактор (для докторских)

Структура послевузовского образования в США на уровне магистратуры имеет общие черты для всех американских университетов и большого числа вузов за пределами США. Большинство университетов дают лишь высшее образование по двухуровневой структуре. Только небольшая доля известных университетов, а в некоторых крупных университетах – лишь некоторые кампусы, могут именоваться научными (Research) университетами. Для этого они развивают в большей степени магистратуру и докторантуру. Причем обязательным условием поступления в магистратуру и докторантуру является успешная сдача не только языковых тестов TOEFL не ниже 550-600, но и логистически-общенаучных тестов GRE (Graduate Record Examination) и GMAT (Graduate Management Admission Test) с баллами не ниже 640. Для поступления в докторантуру в США кроме этих тестов иногда требуются рекомендательные письма об опыте общественной деятельности, лидерских качествах и т.д., а также вступительное эссе.

Высшая школа США базируется на принципах академической свободы и прикладной направленности обучения, гибко реагирующей на требования рынка, определяющей востребованность выпускника высшей школы на рынке труда. Именно этим принципам отвечает вся система академических степеней: бакалавр – магистр – доктор философии (PhD).

Изучение опыта организации послевузовского образования, в частности докторантуры, в ряде стран Европы, включая Турцию, показывает большую и

всевозрастающую популярность во всем мире программ подготовки докторов наук по программам PhD (доктора философии), соответствующим американской модели.

Особенностью докторантуры в США является полный контроль и организация докторских программ со стороны Совета послевузовского образования (СПО), не связанного с колледжем и факультетом, где обучается докторант [121].

В Англии 3-летний бакалавриат базируется на 13-летней средней школе (включая старшую ступень A-Level). Для поступающих основными требованиями является уровень их знаний по общеобразовательным дисциплинам не ниже 45%, базовым – 15%, другим – 5%. Послевузовское образование, представленное магистратурой и докторантурой, имеет сроки обучения по очной форме – соответственно 1 и 3 (максимально 5 лет) года. Для иностранных студентов предусмотрены тесты на знание английского языка – 550 TOEFL, необходимые для освоения базовых дисциплин, изучаемых аудиторно, и 500 TOEFL – для лабораторных работ.

Академические степени высшего образования в Великобритании присваиваются студентам, успешно завершившим курс обучения. Формально степени одного достоинства, полученные в разных университетах, ничем не отличаются друг от друга, но на практике их "вес" определяется репутацией присвоившего их университета. Названия степеней в разных университетах порой различны, существуют и исключения из правил. В отдельных шотландских университетах обладатель первой степени в гуманитарных науках – магистр (MA), а не бакалавр (BA). В некоторых университетах, включая Оксфорд и Кембридж, степень BA присваивается по гуманитарным и естественным наукам, однако квалификации бакалавра естественных наук (BSc) в Кембридже нет, а в Оксфорде – это высшая ученая степень [122].

Система высшего образования Франции характеризуется многоступенчатостью, большой дифференциацией направлений обучения и почти полной специализацией; она имеет сложную структуру и представлена университетами классического типа, Высшими школами (элитные школы политики и государственного управления), школами искусства и архитектуры и Специальными школами (подготовка специалистов транспорта, библиотечного дела и др.). Обучение в высших учебных заведениях может продолжаться от 2 до 11 лет и заканчиваться выдачей соответствующего документа об образовании.

Университетское образование начинается с двухгодичных программ первого цикла, ведущих к получению диплома DEUG – диплома общего образования. Обладатели этих дипломов могут продолжить высшее образование на втором двухгодичном цикле, который заканчивается получением диплома "лицензиат". Еще один год обучения ведет к получению диплома магистра – "метриз". Затем студент может трудоустроиться или продолжить годичное обучение в двух направлениях: либо для получения диплома DEA – диплома углубленного теоретического обучения с целью

продолжения обучения в докторантуре и подготовки к научной карьере, либо для получения диплома DESS – диплома высшего специализированного образования.

Обучение в университетах Бельгии многоступенчатое: каждый период или цикл университетского обучения, как для получения университетской, так и научной степени, завершается получением степеней.

Первые два курса обучения в университете дают общегуманитарную или общетехническую программу подготовки. После окончания этого цикла студенты получают диплом "кандидат" – Candidature (соответствующий диплому бакалавра). Следующие три курса посвящены специализации по одной из университетских программ и завершаются присуждением диплома "лицензиат" – Licenciate (соответствующий диплому магистра). По некоторым дисциплинам эта степень может быть получена после более длительного периода обучения: трех лет – для звания инженера, фармацевта, специалиста в области права.

Следующие два года подготовки позволяют углубить специализацию и после написания и защиты диссертации получить степень "доктор"-Docteur. Степень "агреже высшего образования" является высшей степенью в этой иерархии и может быть присвоена через два года после получения степени доктора [123].

Образовательный процесс в Германии представляет собой классическую структуру, состоящую из начальной, высшей, средней школ. Образовательные услуги на каждой из ступеней предлагаются как государственными, так и частными учебными заведениями, хотя количество коммерческих учебных заведений в Германии невелико.

Магистерское образование в Германии предоставляется исходя из принципа академической свободы. Данная система позволяет каждому студенту определять перечень дисциплин, которые он будет изучать, самостоятельно. Интересен и график учебного процесса при подготовке магистров в немецких ВУЗах – каждый семестр состоит из лекционных недель и нелекционных (посвященных исключительно самостоятельной научно-исследовательской работе студентов).

Итоги обучения в течение семестра выражаются в зачетных баллах, которые присуждаются студенту после каждой сессии. Университетский курс разделен на два этапа: базовый (3-4 семестра), по итогам которого присваивается степень лицензиата (Vordiplom-Преддиплом), и основной (4-6 семестров), по итогам которого присваивается степень магистра (Magister Artium) (студенты технических специальностей вместо этой степени получают диплом специалиста).

После окончания базового уровня обучения проводится преддипломный экзамен. Дипломный экзамен проводится по окончании образования по экономическим, социальным, техническим и естественным наукам. Диплом, выдаваемый по окончании базового образования и получения степени

лиценциата в ВУЗах Германии дает право выпускнику работать по профессии, чьи квалификационные требования обязывают иметь высшее образование.

Академическое образование по гуманитарным наукам в Германии завершается получением ученой степени магистра. Обязательным условием получения магистерской степени является успешное прохождение магистерских экзаменов и защита научно-исследовательского проекта – диссертации. Получив государственный диплом и степень магистра, обучающиеся в германских ВУЗах могут сдать подготовительные экзамены и защитить диссертацию на степень доктора. Однако, докторскую степень в Германии могут получить только те магистры, прошедшие предварительные квалификационные экзамены, у которых была практика преподавательской деятельности [124].

В Швеции базой для подготовки бакалавров является предыдущее обучение в общеобразовательной школе продолжительностью 12 лет или эквивалентное по содержанию дисциплин образование. После трехлетнего бакалавриата следует 1,5-летнее обучение в магистратуре. Однако, поступая в университет, студент имеет право выбора, по какой из двух программ (бакалавриата или магистратуры) он может начать обучение. Докторантура в целом длится 4 года, но после 2-х лет обучения по дайнрой программе студент вправе завершить образование, получая диплом инженера.

Академический год состоит из осеннего и весеннего семестров по 14 недель, каждый из которых имеет также по две предшествующие и одну последующую недели для повторной сдачи экзаменов и ликвидации задолженностей [125].

Нидерландская система образования (в отличие от британской или американской) не основана на двух степенях дипломов, хотя в последнее время, в связи с усилением конкурентных процессов на международном рынке образовательных услуг, университеты по некоторым специальностям переходят на двухуровневую систему обучения: бакалавр и магистр.

В настоящее время нидерландская система образования переходит на двухуровневую систему обучения: "бакалавр – магистр". Диплом выдается после 4 лет дневного обучения по некоторым дисциплинам и после 5 лет – в сфере инженерного дела, естественных наук и сельского хозяйства. Слияния сократили количество вузов с почти 350 в 1980 г. до 50 к 1999 г., из которых всего 13 – университеты (за исключением Открытого университета) [126].

Согласно Болонскому процессу, двигаясь к общим принципам структурных и оценочных параметров образования, вместе с тем каждая из европейских стран сохраняет свою оригинальную образовательную систему. Многоуровневая структура высшего и послевузовского образования находит все больше сторонников в странах азиатско-тихоокеанского региона. Так, в Китае школьники обучаются 12 лет, за которыми следует обучение в колледжах и университетах на уровне бакалавриата в течение 4 лет, по магистерским программам 3 года и 2-3 года – по программам докторантуры.

В Японии для получения степени бакалавра студент должен пройти 4-летнее обучение в университете, из которых 2 года – обширная общеобразовательная подготовка по специальности, последние 2 года – специализация. Дисциплины подразделяются на обязательные и элективные. Постуниверситетский уровень образования в Японии состоит из двух подуровней: "master course", продолжающийся 2 года и завершающийся получением степени магистра, и "doctor course", продолжающийся 3 года и завершающийся получением степени доктора [127].

Таким образом, при всем разнообразии систем образования зарубежных стран, различиях в подходах к его структурированию и инаугурации (присвоению академических степеней) прослеживается стремление к унификации образования в направлении вектора многоуровневой системы подготовки специалистов, развитию самостоятельности и мобильности обучающихся, индивидуализации обучения с учетом интересов и потребностей каждой личности.

Деятельность высших учебных заведений Республики Казахстан осуществлялась в соответствии с Законом «Об образовании» от 27 июля 2007 года №319-III [128]. Закон об образовании закрепляет за высшим образованием граждан статус приоритетной сферы государственной политики.

Высокую заинтересованность правительства в развитии образования в республике Казахстан подтверждают и данные статистики. По данным ЮНЕСКО, по индексу развития образования для всех Казахстан в течение трех лет находится в четверке лидеров среди 129 стран. В 2011 году по охвату средним образованием в Глобальном индексе конкурентоспособности Казахстан занял 18-е место из 139 стран. По охвату высшим образованием – 50-е место. По способности к инновациям – 50-е место.

Особенностью системы высшего образования в Казахстане, которая напрямую влияет на специфику магистерской подготовки является тот факт, что управление и регулирование системы высшего образования по-прежнему носит централизованный характер. К примеру, высшие органы принимают решения об организации порядка учебного процесса, методике формирования контингента обучающихся, определяют список направлений подготовки по специальностям, а также содержание образовательных программ, распределяют среди ВУЗов Республики Казахстан госзаказы на подготовку специалистов. Также, в рамках системы высшего образования Республики Казахстан предусмотрены систематические проверки качества преподавания дисциплин и степени усвоения материала учащимися, проверки соблюдения магистрантами индивидуальных планов работы.

Современной системе высшего образования в Казахстане присущи следующие тенденции:

- модернизация национальной системы образования на основе перенятия мирового опыта и новейших разработок, и педагогических техник;
- переход от модели «образование на всю жизнь» к модели «образование на протяжении всей жизни». Содержание высшего профессионального

образования РК характеризуется единством его элементов и требований, непрерывной структурой образования с преемственностью всех ступеней обучения и равенством доступа к ним, что создает условия возможности обучения в течение всей жизни;

- госзаказ на подготовку является главным инструментом регулирования соответствия предложения образовательных услуг существующему в отраслях экономики республики спросу на специалистов и механизмом реализации принципа бесплатного образования для социально незащищенных слоев населения и населения с низким уровнем доходов. Через госзаказ обеспечивается отбор наиболее одаренной молодежи, создаются условия для повышения доступности образования для выпускников сельских школ.

Изменения в принципы магистерского образования в Республике Казахстан внесли нормативно-правовые акты, направленные на стандартизацию высшего образования и структурирование его иерархии в соответствии с мировым опытом. Принятым Законом «Об образовании» (от 27.07.2007) введено разделение учреждений высшей школы на университеты, академии и институты, выделены различные ступени высшего профессионального образования: высшее базовое (бакалавр), высшее специальное (специалист), высшее научно-педагогическое (магистр).

Таким образом, в законодательном порядке идентифицируются структуры высшего профессионального образования РК и направления их деятельности, что позволяет унифицировать, упорядочить и привести к единообразию всю совокупность действующих в республике высших учебных заведений и по структуре, и по содержанию деятельности.

Стандартизация образования направлена на обеспечение качества содержания образовательной деятельности ВУЗов Республики Казахстан и включает в себя определение состава, структуры и содержания образовательных программ. Основными механизмами их регулирования в рамках национальной системы образования являются: классификатор специальностей, государственный образовательный стандарт, типовой учебный план специальности и типовые учебные программы по дисциплинам специальности.

Согласно Закону Республики Казахстан «Об образовании» подготовка специалистов с высшим образованием осуществляется в соответствии с государственными стандартами образования (ГОСО). Соответствие учебных программ высших учебных заведений национальным образовательным стандартам повышает мобильность студентов при их переводе из одного учебного заведения в другое, что создает благоприятные условия для лиц, получающих высшее образование в Республике Казахстан.

Внесение изменений и дополнений в Классификатор специальностей сопровождается пересмотром ГОСО. Так, например, по специальностям экономического направления в настоящее время подготовка осуществляется в соответствии с ГОСО «Образование высшее профессиональное научно-педагогическое», утвержденным МОН РК от 26 августа 2003 года, № 577; ГОСО

«Образование высшее профессиональное научно-педагогическое», утвержденным от 07 августа 2004 года, № 671 и ГОСО «Образование высшее профессиональное научно-педагогическое», введенный в действие 01.09.2006 года.

Особенность магистерского образования в Республике Казахстан является его гармонизация в соответствии с международными образовательными стандартами и встраивание его как ступени в трехуровневую систему подготовки специалистов высшей квалификации - бакалавр - магистр - доктор Ph.D, а с 2006 года наблюдается поэтапный переход вузов на кредитную технологию обучения, в основе которой модель подготовки специалистов, определенная Болонской декларацией. Первыми на новую технологию обучения, в порядке эксперимента, приказом МОН РК переведены специальности экономического профиля подготовки.

В марте 2010 года в Будапеште – Вене министром образования и науки Республики Казахстан была подписана Болонская декларация. Тем самым Казахстан стал 47-й страной, выразившей готовность следовать основным принципам Болонского процесса. Справедливости ради, следует отметить, что еще в 2004 году Казахстан сделал первые шаги по интеграции отечественного высшего образования, отказавшись от моноуровневой подготовки дипломированных специалистов и перейдя на двухуровневую (бакалавриат – магистратура).

Основополагающим документом, определяющим стратегию Болонского процесса, является Конвенция «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе», которую ЮНЕСКО обнародовало в Лиссабоне в апреле 1997 года. Казахстан одним из первых государств на постсоветском пространстве подписал и ратифицировал Лиссабонскую конвенцию, что автоматически сделало нашу страну участником целого ряда международных проектов, программ и соглашений. Таких как «Европейская конвенция об эквивалентности дипломов, ведущих к доступу в университеты» (1953 год), «Европейская конвенция об академическом признании университетских квалификаций» (1959 год), «Европейская конвенция об общей эквивалентности периодов университетского образования» (1990 год) и других.

Согласно Болонской декларации, признание образовательных программ обеспечивается введением системы зачетных единиц, или кредитов. Поэтому в вузах республики внедрена кредитная технология обучения. Министерством образования и науки ежегодно проводятся международные и республиканские семинары по проблемам кредитной технологии обучения. В рамках этих международных встреч 60 ведущих университетов Казахстана, Таджикистана, Кыргызстана и Азербайджана подписали Меморандум университетов Республики Казахстан (Таразскую декларацию), положивший начало созданию Центрально-Азиатской зоны высшего образования.

Совместно с Обсерваторией Великой хартии университетов и Советом Европы в феврале 2009 года МОН РК провело международный форум по

присоединению Казахстана к Болонскому процессу, и его участники отметили высокий уровень готовности нашей страны к интеграции в рамках европейского образовательного пространства.

Рассмотрим обязательные параметры Болонского процесса и оценим их реализацию в Казахстане (таблица 1). Из таблицы видно, что реализация в настоящее время в республике проводится целенаправленная, последовательная работа по сближению казахстанской системы высшего образования с образовательными системами стран-участниц Болонского процесса.

Таблица 1 – Сравнительный анализ на сопоставимость параметров Болонского процесса

Обязательные параметры Болонского процесса	Реализация параметров Болонского процесса в Казахстане
Трёхуровневая система высшего образования;	Успешно реализовывается ВУЗах Республики Казахстан
Академические кредиты ECTS	В вузах республики внедрена кредитная технология обучения.
Академическая мобильность студентов, преподавателей и административного персонала вузов;	Находится на стадии разработки. Одной из проблем внедрения академической мобильности в вузах является ее финансовая сторона.
Европейское приложение к диплому;	Реализуется только в некоторых вузах РК.
Контроль качества высшего образования.	Успешно внедряется и практикуется.
Создание единого европейского исследовательского пространства.	Планируется вхождению в единое европейское исследовательское пространство.

В соответствии с принятыми обязательствами, Казахстан должен до 2020 года осуществить ряд мероприятий:

- обеспечение «прозрачности», максимальной сравнимости за счет широкого распространения однотипных образовательных циклов;
- введение единой системы образовательных кредитов (зачетных единиц), одинаковых форм фиксирования получаемых квалификаций и их взаимного признания;
- формирование развитых структур по обеспечению качества подготовки специалистов и др.

В условиях практической реализации основных принципов Болонского процесса в Казахстане возникла необходимость создания структуры, координирующей деятельность вузов и осуществляющей мониторинг эффективности проводимых реформ. В результате анализа основных

направлений модернизации системы управления высшими учебными заведениями выявлены слабые и сильные стороны высшей школы Казахстана:

#### 1. Положительные результаты реформы системы образования:

– предполагается, что из бакалавров будет формироваться основная масса работников, а из магистров – интеллектуальная элита. Обучение бакалавров нацелено на широкую область профессиональной деятельности, магистров – на овладение узкопрофильными знаниями и особенностями конкретных профессий. Бакалавриат удовлетворит возросший спрос на получение высшего образования;

– Болонская система даст возможность комбинировать знания: можно стать бакалавром по одной специальности, а магистратуру закончить по другой. Отпадет неудобная и расточительная по деньгам и времени практикующаяся в настоящее время система получения платного второго высшего образования;

– двухступенчатая система образования как нельзя лучше подходит в наше время, когда знания имеют свойство быстро устаревать. Новая система образования предусматривает «пожизненное» образование, заключающееся в программах дополнительного образования для выпускников;

– академическая мобильность дает большие возможности и преимущества в пополнении знаний в других вузах, особенно за рубежом. Дипломированный специалист будет больше востребован на мировом рынке труда.

#### 2. Отрицательные результаты реформы системы образования

– не вызывает доверия новая система оценивания знаний. Во многом она действует некорректно, двусмысленно и необъективно;

– резкое изменение системы высшей школы в Казахстане привело к ухудшению уровня образования, уменьшению оплаты труда преподавателей (за счет уменьшения «часов» при возросших трудозатратах на подготовку новых программ и адаптацию к новой системе);

– были адаптированы только внешние составляющие – кредиты, многоуровневая система обучения. Внутренние составляющие Болонского процесса – академическая мобильность студентов и преподавателей – практически отсутствуют.

Несмотря на значительное число сторонников и противников Болонской декларации, сейчас мы находимся на той стадии, когда пути назад уже нет. Поэтому необходимо наилучшим способом адаптироваться к происходящим изменениям.

Несмотря на тенденцию к универсализации, в основе которой лежит признание дипломов о высшем и послевузовском образовании, дипломы казахстанских вузов за небольшим исключением не признаются в Европе и Америке.

Государственными стандартами и типовыми учебными планами 2004 года для специальностей, обучение по которым ведется по кредитной технологии, степень свободы вузов в определении состава и содержания образовательных программ значительно расширяется: 55,5% - составляют дисциплины обязательного компонента и 44,5% - дисциплины компонента по выбору. Это

позволяет вузам наиболее полно учитывать специфику требований различных категорий работодателей, а также национальные и мировые тенденции подготовки специалистов в сфере их профессиональной деятельности. Таким образом, магистерское образование в Республике Казахстан является более гибким и соответствует реальным потребностям научно-педагогической сферы.

Для магистерских программ у нас характерна повышенная степень самостоятельной работы студентов – в среднем, на самостоятельные занятия магистранта в индивидуальных планах отводится на 10-20% больше времени, чем, скажем в российской системе образования. Однако, в Республике Казахстан, реализуется и повышенный контроль за результатами магистрантов в области освоения индивидуального плана. В частности, применяются промежуточные формы контроля знаний, более частые проверки работы над магистерской диссертацией.

Казахстанские вузы нацелены также на международную аккредитацию. На сегодня уже 5 университетов страны прошли международную специализированную аккредитацию по 31 образовательной программе. Дополнительно 3 национальных университета на стадии завершения международной специализированной аккредитации по 6-ти образовательным программам. 3 вуза имеют институциональную аккредитацию зарубежных аккредитационных агентств.

Особенность магистерского образования в Республике Казахстан также состоит в том, что новые государственные образовательные стандарты для магистратуры сформированы на основе компетентностной модели специальности (в отличие от традиционно существовавшей в казахстанской системе образования модели знаниецентризма как способа получения, поддержания или подтверждения профессиональных возможностей).

Уровень образованности выпускников магистратуры по циклам дисциплин отражается в требованиях к их общей образованности; социально-личностным, экономическим, профессиональным и специальным компетенциям; готовности выпускников к географической мобильности и смене социальных, экономических и профессиональных ролей в условиях нарастающего динамизма перемен и неопределенности.

В Республике Казахстан в отличие от европейских вузов, действует выгодная для получающих образование (на любой ступени) система присуждения государственных образовательных грантов и кредитов, которая расширяет доступ не только к первоначальной ступени образования, но и обеспечивает прирост специалистов с ученой степенью магистра и доктора PhD.

Одной из современных особенностей магистерского образования является стимулирование развития форм социального партнерства в сфере образования. Как показывает опыт Великобритании процесс подготовки квалифицированных и востребованных специалистов невозможен без тесных связей и взаимодействия учебных заведений с представителями бизнеса, поэтому кооперация ВУЗов и потенциальных работодателей существенно

интенсифицируется в связи с переходом высших учебных заведений на кредитную технологию и новые государственные стандарты образования.

В частности, на основании консультаций с представителями бизнеса, в планы магистерского образования добавляют элективные курсы по тем отраслям знаний, которые необходимы специалисту исходя из практических аспектов функционирования сферы применения его знаний. ВУЗы проводят совместно с Конфедерацией работодателей совещания и круглые столы посвященные вопросам подготовки бакалавров и магистров и проблемам взаимодействия бизнеса и образовательной системы. Такие меры хорошо себя зарекомендовали в кредитной системе Англии, и уже готовятся к внедрению как обязательные стандарты менеджмента качества образования в модульной системе оценки - МАРК 3.

Иначе говоря это следующий, логический шаг в кредитной системе образования, когда основной акцент ставиться на компетентностное образование. Важно объективно оценить прикладную пользу обучения, и суметь оценить эффективные части образовательной программы.

На данный момент активно внедряется модульное обучение, что же это такое — это способ организации учебного процесса на основе блочно-модульного представления учебной информации.

Сущность модульного обучения состоит в том, что содержание обучения структурируется в автономные организационно-методические блоки — модули, содержание и объём которых могут варьировать в зависимости от дидактических целей, профильной и уровневой дифференциации обучающихся, желаний обучающихся по выбору индивидуальной траектории движения по учебному курсу. Модули могут быть обязательными и элективными.

Сочетание модулей должно обеспечивать необходимую степень гибкости и свободы в отборе и комплектации требуемого конкретного учебного материала для обучения (и самостоятельного изучения) определенной категории обучающихся и реализации специальных дидактических и профессиональных целей.

Необходимым элементом модульного обучения обычно выступает рейтинговая система оценки знаний, предполагающая балльную оценку успеваемости обучающихся по результатам изучения каждого модуля [129].

Модуль — целостный набор подлежащих освоению умений, знаний, отношений и опыта (компетенций), описанных в форме требований, которым должен соответствовать обучающийся по завершении модуля, и представляющий составную часть более общей функции. Модуль является значимым для сферы труда. Каждый модуль оценивается и обычно сертифицируется.

Сами модули формируются как структурная единица учебного плана по специальности; как организационно-методическая междисциплинарная структура, в виде набора разделов из разных дисциплин, объединяемых по тематическому признаку базой; или как организационно-методическая структурная единица в рамках учебной дисциплины.

Основными примерами УМК, построенными по такому принципу - современные учебники английского языка, такие как Opportunities.

Чем модульное обучение отличается от других систем обучения?

- Содержание обучения представляется в информационных блоках, усвоение которых осуществляется в соответствии с целью. Дидактическая цель формулируется для обучающегося и содержит в себе не только указание на объем изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения. Кроме того, каждый ученик получает от учителя советы в письменной форме, как рациональнее действовать, где найти нужный учебный материал и т.д.

- Меняется форма общения учителя и ученика. Оно осуществляется через модули и плюс личное индивидуальное общение.

- Ученик работает максимум времени самостоятельно, учится самопланированию, самоорганизации, самоконтролю и самооценке. Это дает возможность ему осознать себя в деятельности, самому определять уровень усвоения знаний, видеть пробелы в своих знаниях и умениях.

- Наличие модулей с печатной основой позволяет учителю индивидуализировать работу с отдельными учениками.

Из книги НЕС Разработка студенческих возможностей через модульное обучение, 1994. НЕС - (национальный проект Королевского общества искусств) направлен на поощрение высших образовательных учреждений в разработке программ, позволяющих студентам становиться более профессиональными и делиться своим опытом с другими. НЕС была создана в 1988 на базе Университета Лидса - Leeds Metropolitan University с 1991 по 1997 и Middlesex University до 2004 года

Типы модульных обеспечений:

Университеты проектируют модульное обеспечение в пределах трёх границ:

1) модульный курс, в котором индивидуальный курс имеет модульную структуру, без формальной связи с другими курсами.

2) модульное поле или факультет, где группы взаимосвязанных курсов являются модульными в рамках общей системы и кросс-доступа,

3) модульная степень, в которой все курсы действуют в рамках единого набора модульных правил.

Это как матрёшка где в большем располагается идентичное меньшее и в итоге это помогает высвободить огромный творческий потенциал.

Модульные программы развиваются с течением времени в условиях сложного социального давления и постоянно пересматриваются, с большим темпом вводятся изменения, что-то комбинируется, удаляется.

Но как не потеряться в этих постоянных изменениях? Существуют системы оценки качества:

Mark I - общий набор правил оценки.

Mark II - аккредитация предшествующего обучения, накопления и передачи кредитов, более свободный график обучения, эксперименты с более широким спектром методов обучения.

Марк III - предлагает сложный механизм кредитной оценки предварительного обучения и опыта, совместных программ с другими образовательными учреждениями, промышленностью и торговлей, эксперименты с широким спектром оценки и регистрации методов и оценивается по запросу.

Системы образования и оценки качества образования не стоят на месте и постоянно видоизменяются. Возможно, это естественное требование современного быстро развивающегося мира, маневрирующего в поисках новых более совершенных и качественных форм познания мира.

Республика Казахстан с 2007 года перешла на трехуровневую систему получения высшего образования. При этом, одновременно была упразднена существовавшая ранее в республике традиционная система получения ученого звания кандидата и доктора наук. Переход на международные стандарты (процедуры) подготовки научно-педагогических кадров расширяет возможности их подготовки не только в Казахстане, но и за рубежом.

Наша образовательная система характеризуется наличием большого разнообразия методов контроля качества организации образовательного процесса и итоговых знаний бакалавров и магистров. К методам контроля относятся: лицензирование, аттестация, аккредитация, рейтинг вузов, единое национальное тестирование, промежуточный государственный контроль знаний и итоговая государственная аттестация обучающихся.

Система промежуточного государственного контроля знаний бакалавров и магистров действует в Казахстане с 2004 года. Цель проведения контроля состоит в том, чтобы предотвратить выпуск слабо подготовленных специалистов из ВУЗов республики. Постепенно, с 2004 года, пороговые уровни (проходной балл) по заданиям промежуточного контроля увеличиваются – например, в 2004 году минимальный порог составлял 38 баллов, а в 2005 – 40 баллов. Опыт проведения промежуточного контроля знаний магистрантов обнаруживает положительную тенденцию – и в среднем по Республике Казахстан, и по отдельным профилям специальностей, на порядок выше, чем минимальные уровни, установленные для результатов испытаний. Также, результаты промежуточного контроля воспринимаются общественностью как своеобразный индикатор качества деятельности ВУЗов, что вынуждает высшие учебные заведения Казахстана относиться к данной проблеме более серьезно.

Однако нельзя отрицать тот факт, что чрезмерный государственный контроль деятельности ВУЗов Республики Казахстан, за степенью усвоения магистрантами знаний курса и качеством предлагаемых к защите выпускных квалификационных работ магистров, не обеспечивает запланированного результата из-за бюрократических и излишне формализованных процедур контроля (проверки и экспертизы). Более того, подобная бюрократическая система с большой степенью вероятности приводит к проявлению фактов коррупции.

В историческом плане 20-летие независимости государства – это возраст младенца. В целом система высшего образования Республики Казахстан после распада Союза сумела преодолеть кризисные явления 90-х годов и продолжает успешное развитие. В наиболее трудный период (1993 год) Глава государства учредил Президентскую стипендию «Болашак», которая позволяла гражданам республики получать высшее образование в ведущих ВУЗах европейских стран. Свыше 3 тысяч человек, получивших высшее образование в лучших университетах мира, трудятся во многих отраслях экономики Республики Казахстан.

Однако, необходимо отметить тот факт, что «Болашак» с 2012 года не действует для желающих получить образование магистра, а только для получения докторской степени и различных стажировок. Министерство образования и глава республики считают, что на настоящий момент национальная система образования достаточно развита для того, чтобы осуществлять подготовку бакалавров и магистров на конкурентоспособном по сравнению с ведущими западными ВУЗами уровне. Поэтому, дальнейшее использование программы «Болашак» для указанных видов высшего образования стало бы лишь методом финансирования зарубежных вузов, но не принесло бы положительного эффекта для Республики.

Также, в Республике Казахстан начата работа по созданию сети исследовательских университетов. Открыт уникальный научно-образовательный комплекс «Назарбаев Университет», представляющий тройной сплав обучения, исследований и инноваций, в том числе и в сфере подготовки магистров. В соответствии с Госпрограммой развития образования РК на 2011-2020 годы финансирование сферы образования к 2015 году выйдет на уровень развитых стран мира. Это далеко неполный перечень позитивных перемен в сфере образования.

Вхождение Казахстана в Болонский процесс дает надежду на то, что утвержденная Главой государства Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы будет четко выполняться с опережением нормативов финансирования высшего образования. Болонский процесс в Казахстане – масштабный национальный проект, требующий глубокого анализа состояния всей образовательной системы и четкой постановки целевых функций реформирования, на основе которых необходимы научно-обоснованные рекомендации по поэтапной модернизации высшего образования.

Положительные тенденции в развитии магистерских программ Республики Казахстан обнаруживают и данные статистики. Так, по состоянию на 2011 год, численность магистрантов в ВУЗах страны составила 21 000 человек, подавляющее число которых (65,4%) – женщины. Самыми распространенными среди магистрантов Республики Казахстан направлениями обучения являются экономика и бизнес (26,6%), технические науки и технологии (22,2%), естественные науки (14,1%), в которых более половины обучающихся составляют женщины (55-59%).

По информации агентства республики по статистике, за период с 1999 по 2011 год образовательный уровень населения Республики Казахстан значительно повысился: число докторов наук и кандидатов наук увеличилось в 2 раза и 1,7 раза соответственно (доля женщин составляет – 38,2% и 51,9%), ученую степень доктора PhD имеют 1,7 тысячи человек, из которых 53,5% составляют женщины.

Данные статистики позволяют сделать выводы о том, что особенности в функционировании системы магистерского образования в Республике Казахстан оказывают положительное влияние на всю образовательную систему в целом и образовательный уровень населения республики.

Таким образом магистерское образование в Казахстане приведено в соответствие с общемировыми стандартами, что многократно усиливает мобильность студентов и признание дипломов Казахстана на территории развитых стран. Также, система магистерской подготовки усилена формами контроля и дополнительной учебной нагрузкой самостоятельного характера, систематическими проверками качества освоения материала и рейтинговыми системами, что интенсифицирует деятельность магистрантов и позволяет им достигать высоких результатов в своих научных исследованиях.

Магистерское образование – это процесс и результат освоения специалистом магистерской программы, направленной на развитие профессионально-личностных качеств и исследовательской компетентности в профессиональной сфере деятельности, позволяющих решать инновационные задачи, возникающие в ходе дальнейшего образования. Основной характеристикой магистерского образования считается гибкость профессиональной подготовки, проявляющейся в опережающем и оперативном реагировании на запросы общества.

Магистратура и докторантура – два звена в системе высшего профессионального образования – формируют новые профессиональные компетенции, которые позволяют выпускникам: работать в профильных школах, лицеях и гимназиях, колледжах и высших учебных заведениях, осуществлять преподавательскую и исследовательскую деятельность на основе достижений в современных научных и предметных областях знаний; совмещать преподавательскую деятельность с исследовательской работой. Образовательная среда магистратуры и докторантуры является также важным психологическим условием не только в приобретении личностью профессиональных знаний, умений и навыков, но и в развитии стремления к самосовершенствованию и самореализации [130].

Любая практика имеет особенность быстро реагировать на малейшие изменения в обществе, затрагивающие многие традиционные виды деятельности, ставшие менее востребованными или вообще исчезающими.

Научно-технический прогресс как одна из составляющих рынка труда также требует модернизации подготовки специалистов. В мировой практике установлена единица устаревания знаний специалистов, связанная с динамикой научно-технической информации – «период полураспада компетентности», т.е.

продолжительность времени со дня окончания вуза до снижения компетентности специалистов на 50%, в связи с появлением новой научно-технической информации. Этот период в настоящее время имеет стремительную тенденцию к сокращению и, по оценкам экспертов, составляет в среднем пятилетний период.

Магистерское образование дает будущим специалистам возможность стать конкурентоспособными специалистами, т.к. оно имеет ориентацию на комплексное образование, включающее в себя суммирование теоретических знаний, практики и «карьерного состояния» [131].

В результате анализа опыта реализации магистерского образования исследователями проблемы были выделены условные модели реализации магистерских программ: традиционная, инновационная и узкопрофильная.

Традиционная модель основывается на единой образовательной программе, включающей бакалаврскую программу по направлению и профессионально-образовательному профилю, и специализированную магистерскую программу.

Инновационная модель является самостоятельной образовательной программой магистра, которая базируется на основной образовательной бакалаврской программе по направлению. Посредством такой модели осуществляется подготовка специалистов для деятельности в сложных областях, еще редких, но уже востребованных профессий.

Модернизация системы образования в Казахстане стала причиной востребованности и модели узкопрофессиональной подготовки, имеющей своей целью выпуск высококвалифицированных специалистов четко очерченной сферы деятельности, выходящей за рамки круга профессиональной компетенции дипломированного специалиста.

Одним из важных аспектов магистерского образования является его понимание как образования взрослых. Традиционный подход к обучению взрослых рассматривается как повышение квалификации специалистов, приобретение новой профессии безработными (например, военные в отставке), обучение пожилых (пенсионеров) и т.д. Обращение к современным дидактическим концепциям обучения взрослых позволило выявить необходимые для учета характеристики данной категории обучающихся, а именно: активность, стремление к самостоятельной работе, желание использовать опыт обучаемого. Для успешной реализации программ магистерского образования необходимо учитывать, что студенты поступают в магистратуру, как правило, в возрасте 21-22 лет. Социально-психологические исследования определяют данный возраст как «период ранней зрелости».

Таким образом, студенты магистратуры – это специалисты с высшим профессиональным образованием, имеющие определенный профессиональный опыт, в возрасте «периода достижений», когда личность использует интеллектуальные способности для построения карьеры и избирает стиль жизни на основе определенного социального, учебного и профессионального опыта [132].

Исходя из этого, С.И. Змеев полагает, что магистерское образование опирается на следующие положения:

1) обучающийся испытывает потребность в самостоятельном определении параметров обучения, поэтому именно ему – обучающемуся – принадлежит ведущая роль в организации процесса обучения; в обязанности преподавателя входит поддержка развития самоуправления, оказание помощи в определении параметров обучения и поиске информации;

2) происходит процесс аккумуляции бытового, социального, профессионального опыта, который является источником обучения как самого человека, так и других людей; преподавателя помогает организовать обучение (это может быть постановка лабораторного эксперимента, организация дискуссии, решение конкретных задач и т.д.);

3) деятельность обучающихся направлена на получение знаний, умений, навыков и качеств, которые способствуют становлению его компетентности в целом, а роль преподавателя в этом процессе заключается в помощи при отборе необходимых магистранту знаний, умений, навыков и качеств при обучении по модулям;

4) условия обучения часто находятся в рамках жестких временных, профессиональных и социальных факторов, способствующих как упрощению процесса обучения, так и его осложнению;

5) весь процесс обучения строится на условиях совместной деятельности всех участников [133].

В ВУЗах на сегодняшний момент существуют следующие дидактические принципы подготовки магистрантов:

1. Принцип научности, который предполагает освещение последних теоретических и эмпирических разработок ученых, что предполагает традиционный способ обучения в ВУЗе. В первую очередь это проведение лекционных и семинарских занятий. Самым главным моментом здесь является доказательность всех полученных сведений.

2. Принцип системности, который предполагает логическую последовательность курсов обучения, преемственность последующих дисциплин и наличие межпредметных связей. Для осуществления данного принципа составляется последовательная учебная программа.

3. Принцип объединения эмоционального и рационального, т.е. каждая дисциплина, для её лучшего освоения, должна быть интересна магистранту, т.е. иметь личностную или профессиональную значимость. Хотя с данным принципом обучения можно поспорить, т.к. не логично изучать только те предметы, которые кажутся необходимыми курсанту.

4. Принцип единства теоретического и эмпирического знания, т.е. любой теоретический факт сопровождается эмпирическим пояснением, важности в решении практических задач.

5. Принцип активности, т.е. студент сам проявляет активность. В первую очередь это заключается в самостоятельной работе магистранта и самоподготовки.

6. Принцип развития, т.е. обучение происходит совместно с развитием личности самого магистранта. Для применения на практике знаний магистранту необходимо научиться понимать себя (мотивы, цели и т.д.), а потом и других людей.

При таком подходе изменяется позиция и магистранта, и преподавателя. Происходит смещение акцентов на сопровождение и консультирование магистра. Преподаватель осознанно и целенаправленно создает ситуации и ставит профессиональные задачи, решение которых приводит к обогащению профессионального опыта магистранта. Консультирование в магистратуре является условием обеспечения целостного индивидуального образовательного процесса, а также выступает самостоятельной структурной единицей взаимодействия преподавателя и студента. Результатом этого взаимодействия становится не предоставление рекомендаций, а активная поддержка решений, способствующих развитию профессиональных компетенций магистранта, как универсальных, так и специальных.

Понимание специфики магистерского образования позволяет определить цели обучения и разработать адекватные программы, способствующие профессионально-личностному росту, самостоятельности, ответственности будущих специалистов. В частности, в отдельных вузах страны такие программы уже есть традиционные лекции, направленные на передачу информации от преподавателя студентам, читаются только по совершенно новым направлениям, по которым еще нет изданных учебников. Основными методами обучения являются интерактивные лекции, анализ кейсов, групповые проекты, индивидуальные и групповые презентации, научные семинары, научно-исследовательские проекты на материале реальных компаний и организаций. Студенты работают самостоятельно, изучая рекомендованную литературу и выполняя различные виды заданий. Поэтому аудиторные занятия не превышают 14 часов в неделю. Всё это способствует творческому и профессионально-личностному становлению обучающихся.

Основное содержание учебного процесса образовательной программы направления подготовки магистров составляет фундаментальная теоретико-методологическая и практическая подготовка.

Основными формами обучения являются: лекции, практические занятия, научная работа на кафедрах, научно-исследовательская практика, самостоятельная работа и другие формы работ, предусмотренные образовательной программой направления подготовки магистров.

Для контроля за выполнением индивидуального учебного плана магистранта в нем предусматривается текущая аттестация по всем дисциплинам учебного плана, осуществляемая в формах зачетов и экзаменов. Магистрант, не выполняющий учебный план по срокам или по содержанию, при отсутствии на то уважительных причин, отчисляется из магистратуры приказом ректора по представлению научного руководителя магистранта, согласованному с руководителем образовательной программы направления

подготовки магистров, заведующим выпускающей кафедрой, деканом и проректором по учебной работе и менеджменту качества.

Лекционные занятия по дисциплинам гуманитарного и естественно-научного циклов проводятся в едином для магистрантов всех направлений потоке.

Лекционные занятия по дисциплинам направления проводятся для группы, включающей в себя всех магистрантов направления.

Научная работа магистрантов и их работа над магистерскими диссертациями проводится в каждом семестре с текущим и итоговым контролем со стороны научных руководителей магистрантов.

В индивидуальный план может также вноситься дополнительная информация об участии студента в научных конференциях, публикациях и т.п. Кроме того, в магистратуре ведется научно-исследовательская работа (курсовые работы, научно-исследовательские проекты, научно-исследовательская практика, научные семинары, подготовка научных публикаций, участие в конференциях) и научно-педагогическая практика.

Целью научно-исследовательской практики является приобретение обучающимися в магистратуре навыков владения современными методами и принципами разработки научной проблематики по теме магистерской диссертации, овладение современными методами поиска, обработки и использования научной информации.

Содержанием деятельности магистранта во время научно-исследовательской практики могут быть: анализ библиографических источников по изучаемой проблеме, подготовка статей, докладов, выступлений на научных конференциях, заседаниях проблемных групп и лабораторий, семинарах и т.д., а также экспериментальная работа, связанная с получением и апробацией полученных результатов. Конкретное содержание научно-исследовательской практики определяется программой практики, утверждаемой советом факультета.

Аттестация по научно-исследовательской практике предполагает отчет магистранта на заседании кафедры об итогах работы, доклад на научной конференции, опубликование научных статей и докладов.

Таким образом, исходя из материала, изложенного, можно сделать следующие краткие выводы.

Магистерское образование – результат освоения магистерской программы, направленной на развитие профессионально-личностных качеств. Магистерская программа строится с расчетом на специалиста, часто зрелого возраста, имеющих профессиональный опыт, т.е. направлена на суммирование теоретических знаний, практики и карьерных амбиций. Различают три модели магистерского образования: традиционную, инновационную и узкопрофильную. Каждая из них востребована для определенного контингента магистрантов, в зависимости от их потребностей. В процессе обучения магистрант самостоятельно определяет параметры обучения при активной помощи преподавателя; деятельность обучающегося направлена на получение

комплексных знаний и умений, для этого преподавателем осуществляется отбор требуемых источников обучения. Происходит аккумуляция профессионального, социального и бытового опыта обучающегося в рамках жестких временных, профессиональных и социальных факторов; процесс обучения происходит в тесном сотрудничестве всех участников. С учетом специфики магистерского образования ведется разработка адекватных обучающих программ.

Магистратура является ступенью системы высшего профессионального образования, которая следует после окончания бакалавриата, и позволяет углубить специализацию по определенному профессиональному направлению.

Получение магистерской ученой степени предусматривает более глубокое освоение теоретического аспекта знаний по выбранному профилю, а также готовит магистранта к дальнейшей научно-исследовательской деятельности в выбранной сфере знаний. Диплом магистра лучше признается в большинстве стран мира многими работодателями, поскольку согласно Болонской академической системе, в них реализованы такие же системы получения высшего образования. Таким образом, получение магистерской степени способствует легкой интеграции магистранта в мировую образовательную среду.

Профессиональная подготовка магистров во многом заключается в формировании квалифицированных научных и педагогических кадров, поэтому, прежде всего она нацелена на повышение качества знаний молодых ученых и преподавателей, которые способны не только аккумулировать знания и передавать их другим, но и создавать новое знания путем новаторства и интеллектуального творчества.

Вместе с тем, в условиях интенсификации проявлений глобализации, современное послевузовское образование призвано обеспечивать страну человеческими ресурсами, чей уровень конкурентоспособности сопоставим с международными стандартами качества. Поэтому профессиональная подготовка магистрантов нового формата, максимально адаптированных к условиям единого экономического пространства, должна решаться на уровне мировых стандартов через дальнейшее совершенствование содержания, форм и средств обучения.

В рамках проведения профессиональной подготовки магистрантов предполагается формирование у них более глубокого понимания профессиональных проблем практического характера, овладение управленческими навыками и умениями, приемами анализа информации, а также освоение магистрантами объема ключевых знаний, составляющих целостное восприятие научной картины современного мира. Не следует забывать, что магистратура также является промежуточной ступенью к более высоким уровням приобретения знаний – окончание магистратуры позволяет продолжить обучение в аспирантуре и докторантуре и получить ученую степень.

Направления магистерской подготовки открываются на базе аккредитованных образовательных программ подготовки бакалавров, после прохождения процедуры лицензирования программ. Таким образом, ВУЗ имеет право осуществлять набор в магистратуру, если у него имеется лицензия, выданная Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки на право осуществления подготовки магистров по соответствующему направлению. Программы магистерского обучения также проходят процедуры государственной аккредитации.

Для реализации профессиональной подготовки магистров в ВУЗе крайне важным фактором является достаточная обеспеченность педагогическими кадрами, имеющими базовое образование, соответствующее профилю преподаваемых дисциплин и соответствующую квалификацию, ведущими научно-исследовательскую и научно-методическую работу по профилю магистерской программы; Лица, руководящие профессиональной подготовкой магистрантов должны регулярно вести самостоятельную научно-исследовательскую работу, иметь публикации, как в отечественных, так и зарубежных научных журналах (включая журналы из списка ВАК), принимать участия в национальных и международных научно-практических профильных конференциях, а также проходить повышение квалификации не менее одного раза в пять лет. Таким образом, к процессу магистерской подготовки привлекаются лучшие кадры преподавательского состава ВУЗа, что гарантирует высокое качество материала магистерских программ и его изложения.

Стоит отметить тот факт, что в магистратуру принимаются лица, имеющие диплом об окончании высшего профессионального образования (специалиста, магистра), независимо от полученной специальности, в случае если они успешно прошли вступительные испытания (списки экзаменов для лиц с непрофильным и профильным высшим образованием отличаются). К примеру, в магистратуру по экономической специальности может быть зачислен выпускник юридического факультета.

Профессиональная подготовка магистрантов в ВУЗе включает образовательную и научно-исследовательскую части. Так, образовательная часть программы подготовки магистров включает дополнительные разделы гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, которые ориентированы на углубление полученного профессионального образования, изучение философского и исторического аспекта выбранной области знаний, а также специальные дисциплины.

Каждый магистрант закрепляется за научным руководителем из числа высококвалифицированных специалистов (докторов или кандидатов наук), которые ведут научные исследования по теме будущей магистерской диссертации обучающегося. Под руководством каждого научного руководителя может одновременно находиться не более пяти магистрантов, согласно образовательному стандарту. Обратим внимание на то, что зачастую магистранты выбирают темы исследований, находящихся на стыке учебных

направлений. В подобных ситуациях допускается назначение консультанта. Каждому магистранту назначается индивидуальный план работы над магистерским исследованием, и, согласно данному плану, магистрант с периодичностью в неделю отчитывается научному руководителю о выполнении индивидуального плана. В случае возникновения необходимости магистрант может воспользоваться консультативной помощью своего научного руководителя.

Функции научного руководителя магистранта состоят в следующем:

- осуществление непосредственного руководства образовательной и научной деятельностью магистранта;
- формирование индивидуального плана работы магистранта совместно с ним;
- контроль выполняемости индивидуального плана работы магистранта;
- непосредственное руководство процессом подготовки магистрантом магистерской диссертации.

Индивидуальный план работы магистранта является важным элементом магистерской подготовки, поскольку он отражает весь процесс обучения магистранта в магистратуре и позволяет оперативно контролировать его прогресс в обучении. Благодаря использованию индивидуальных планов, конкретизируется содержание и объем подготовки магистра с учетом его профессиональной и научной специализации. В образовательной части индивидуального плана приводят полный перечень учебных дисциплин с указанием количества часов, приходящихся в общем на образовательную часть, на каждую дисциплину в отдельности, на аудиторную работу, а также вид и временной период промежуточной аттестации магистрантов. Научная специализация магистра реализуется посредством выбора темы научно-исследовательской работы в семестре и утверждения темы магистерской диссертации.

Профессиональная подготовка магистрантов включает в себя следующие виды обучения: научно-исследовательскую подготовку, которая включает научно-исследовательскую работу, научно-исследовательскую практику, научно-педагогическую практику, и, наконец, подготовку магистерской диссертации.

В целях формирования дополнительных навыков научно-педагогической деятельности магистранта допускается осуществление магистрантом руководства научно-исследовательской работой, проводимой студентами, обучающимися на младших курсах по соответствующей программе бакалавриата. Также в рамках научно-педагогической практики допускается проведение магистрантом академических занятий на младших курсах при условии обеспечения кураторства со стороны научного руководителя магистранта.

Заключительным этапом профессиональной подготовки магистрантов выступает итоговая государственная аттестация, которую составляет защита магистерской диссертации (выпускной квалификационной работы). Процедура

итоговой аттестации может быть также дополнена междисциплинарным итоговым экзаменом по решению ученого совета ВУЗа. По магистерским программам итоговая аттестация проводится в строгом соответствии с требованиями образовательных стандартов высшего профессионального образования и согласно утвержденных нормативно-правовыми актами порядка проведения итоговой государственной аттестации, для установления степени соответствия профессиональной подготовки магистранта требованиям образовательного стандарта.

Программа итогового государственного экзамена разрабатывается профильной выпускающей кафедрой с привлечением кафедр, обеспечивающих преподавание соответствующих дисциплин. Для объективной оценки компетенций выпускника тематика экзаменационных вопросов и заданий должна быть комплексной, соответствовать разделам из различных учебных циклов, направленным на формирование конкретных компетенций и включать вопросы не более чем по трем дисциплинам.

Выпускная квалификационная работа магистранта выполняется в форме магистерской диссертации, которая представляет собой самостоятельное и логически завершенное исследование. Допускается выполнение магистерской диссертации в виде проекта, посвященного решению проектно-конструкторской, технологической задачи в заданной области. Тематика выпускных квалификационных работ должна быть направлена на решение профессиональных задач и соответствовать профессиональной компетенции выпускника.

При выполнении магистерской диссертации магистранты показывают свои возможности, опираясь на полученные углубленные знания, умения и сформированные универсальные и профессиональные компетенции, самостоятельно решать на современном уровне задачи в сфере своей профессиональной деятельности, грамотно излагать специальную информацию, научно аргументировать и защищать свою точку зрения.

Тематика магистерской диссертации планируется с первого года обучения в магистратуре, поскольку весь индивидуальный план работы магистранта будет направлен на получение знаний и информации по теме исследования с целью качественной проработки магистрантом выпускной квалификационной работы. К защите магистерской диссертации допускаются студенты соответствующей магистерской программы, полностью выполнившие все требования данной программы обучения и успешно сдавшие итоговые государственные экзамены.

Для организации и проведения защиты магистерских диссертаций формируется итоговая государственная аттестационная комиссия по каждой магистерской программе. В состав комиссии должно входить не менее 3-х и не более 5-ти компетентных в соответствующей области знаний специалистов – преподавателей, иных специалистов с учеными степенями и званиями, известных практиков. Сторонние члены комиссии должны составлять не менее 50 % состава [134].

По завершении выполнения всех пунктов индивидуального плана работы, успешной сдачи экзаменов и защиты магистерской диссертации, обучающимся в магистратуре присваивается академическая степень магистра и выдается диплом магистра по соответствующему направлению. Это решение подтверждается приказом ректора о завершении магистратуры.

Причем, выпускнику, достигшему особых успехов в освоении магистерской программы, сдавшему в течение срока обучения экзамены с оценкой «отлично» не менее чем по 75% всех дисциплин магистерской программы, а по остальным дисциплинам — с оценкой «хорошо», и прошедшему все виды итоговых государственных аттестационных испытаний с оценкой «отлично», выдается диплом магистра с отличием при условии, что такой выпускник имеет диплом с отличием о предыдущем высшем профессиональном образовании (по программе бакалавриата, специалитета или магистратуры).

### **1.3 Структурная характеристика мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов**

Структура учебной мотивации является основным ядром получения знаний. Характер учебной мотивации выступает тем внутренним условием, которое опосредует влияние системы образования на эффективность учебной деятельности магистрантов. Особенности учебной мотивации студентов, осваивающих различные академические ступени, выступают решающим психологическим фактором эффективности учения и успешности нововведений в ВУЗе. Поэтому основной целью развития мотивации учебной деятельности выступает формирование широкой мотивационной направленности не только на результат (получение диплома и нового знания), но и на осознание личной значимости учебного процесса преобразование его в саморазвитие и самопознание.

Вслед за психологами (Л.И. Божович, Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.К. Марковой, А.Т. Матис, Ю.Б. Орловым, С.Л. Рубинштейном и др.) под учебно-исследовательской мотивацией магистрантов мы понимаем такой вид мотивации, который включен в определенную деятельность, а именно в учебно-исследовательскую и определяется рядом специфических особенностей соответствующей деятельности, ее целью, направленностью и структурой.

В результате мы можем выделить структуру учебно-исследовательской мотивации магистрантов, которая включает в себя следующие компоненты: мотивационный – характеризующий познавательный интерес, мотивацию исследовательской деятельности; компетентностный – включающий представления о методологии научного исследования и способах научно-исследовательской деятельности; деятельностный – определяющий владение умениями и компетенциями научно-исследовательской деятельности; ценностно-смысловой – включающий самооценку и самоанализ собственной научно-исследовательской деятельности, определение путей саморазвития в научном познании.

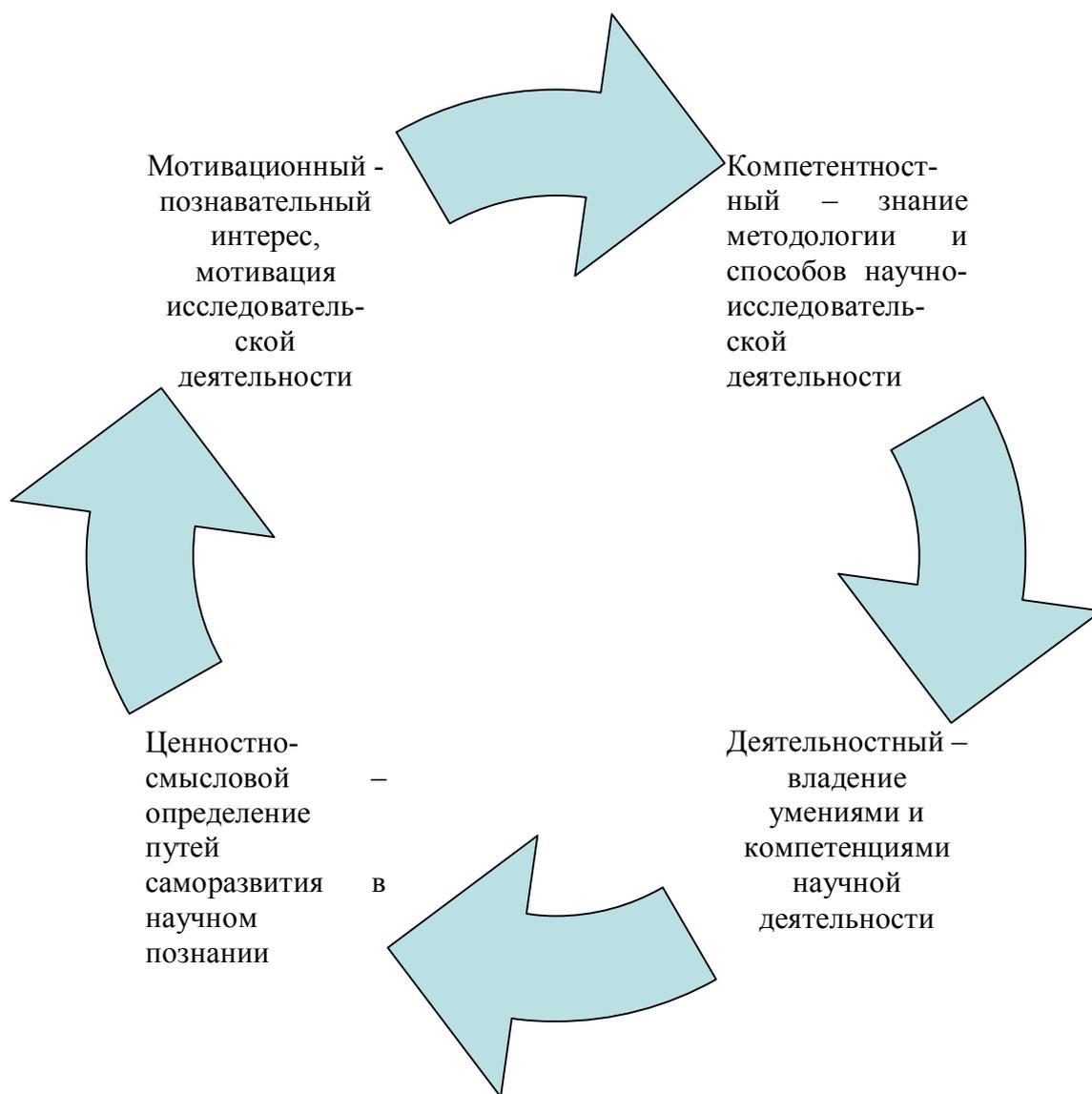


Рисунок 4

В отношении магистрантов актуальными являются исследовательская и научная деятельности, встречается в науке также термин научно-исследовательская деятельность, и следовательно можно говорить о научно-исследовательской мотивации магистрантов.

Учебная же деятельность как и исследовательская актуальна для более ранних ступеней обучения и ранее в педагогической психологии их практически не объединяли в одно понятие, т.к. принято считать, что они содержательно, структурно, различны, хотя и взаимно дополняемы. Но если учитывать практический опыт акмеологии то любой занимающийся повышением своего профессионализма может быть назван обучающимся. Следовательно мы и использовали взамен термина научно-исследовательская деятельность, более широкое понимание проблемы учебно-исследовательская деятельность магистрантов.

Учебно-исследовательская деятельность включает в себя ряд известных педагогической науке и практике элементов, приемов и методов, но в целом –

это самостоятельная, оригинальная технология, потому что многие подходы трактует на ином уровне; у неё своя методология, своя структура, свои подходы к реализации содержания образовательных программ.

Специальные исследования, посвященные проблеме формирования познавательного интереса, показывают, что интерес характеризуется, по крайней мере, тремя обязательными моментами:

- положительными эмоциями по отношению к деятельности;
- наличием познавательной стороны этих эмоций;
- наличием непосредственно мотива, идущего от самой деятельности.

Отсюда следует, что в процессе обучения важно обеспечивать возникновение положительных эмоций по отношению к учебной деятельности, к ее содержанию, формам и методам осуществления. Эмоциональное состояние всегда связано с переживаниями, душевными волнениями, сочувствием, удивлением. В таком состоянии к процессам внимания, запоминания, осмысливания подключаются глубокие внутренние переживания личности, которые делают эти процессы интенсивными и оттого более эффективными в смысле достигаемых целей.

Мы рассматриваем исследовательскую деятельность обучающихся как творческий процесс совместной деятельности обучающего и обучающегося по поиску нового решения проблемы. Результатом этой деятельности является формирование мировоззрения как обучающегося, так и обучающего. Благодаря задачам, которые ставятся в этом случае перед магистрантами, у них формируется внутренняя мотивация подходить к любой возникающей перед ними научной или жизненной проблеме с исследовательской, творческой позиции.

Учебно-исследовательская деятельность магистрантов – это вид самостоятельной познавательной деятельности, в которой осуществляется комплексное изучение объектов учебного исследования, формулируется его проблема, выдвигается гипотеза, происходит поиск путей решения проблемы, анализируются полученные результаты, производится их качественная и количественная оценка.

Педагогическими условиями организации учебно-исследовательской деятельности магистрантов, являются: система целей и принципов, комплекс методов специальной подготовки к выполнению учебно-исследовательской деятельности; активная самостоятельная познавательная деятельность в соответствии со своими особенностями, личностными смыслами, познавательными предпочтениями; разнообразие видов учебно-исследовательских заданий, форм управления данной деятельностью на основе положений личностно-ориентированного подхода; наличие критериев, показателей оценки и уровней определения результативности выполнения данной деятельности.

Интересны так же для понимания специфики учебно-исследовательской деятельности магистрантов исследования отечественного учёного Джакупова

С.М., который вводит понятие «совместно-диалогической познавательной деятельности». Впервые феномен псевдо-индивидуальной мыслительной деятельности был изучен под руководством О.К. Тихомирова в восьмидесятых годах двадцатого века [135]. В этих исследованиях, посвящённых преобразованию совместной практической деятельности в совместную мыслительную деятельность в условиях лабораторного эксперимента, были обнаружены феномены псевдосовместной и псевдо-индивидуальной мыслительной деятельности.

В первом случае речь идёт о деятельности двух индивидов, которая внешне выглядит «совместной», в то время как со стороны своего внутреннего психологического содержания представляет собой конгломерат двух индивидуальных деятельностей.

Псевдо-индивидуальная мыслительная деятельность, выступая со стороны внешней формы как деятельность одного индивида, в психологическом (внутреннем) плане представляет собой «совместную» деятельность, поскольку обнаруживает в себе все её структурные компоненты. Партнёром по совместной деятельности в этом случае выступает не сам индивид, а его образ, точнее сказать «виртуальный субъект», являющийся результатом моделирования виртуальной реальности посредством специальной технологии экспериментального исследования, основанной на использовании субъектопорождающей особенности интерактивной задачи. При этом внутренний «виртуальный диалог» с «виртуальным» партнёром при решении мыслительных задач оказывается не менее эффективным, а порой, применительно к некоторым задачам, и более результативным, чем «внешний диалог» с реальным партнёром.

Джакупов С.М. в своей работе связанной с задачами интерактивного типа, успешное решение которых зависело от учёта результатов деятельности партнёра, обнаружил следующую последовательность преобразований:

- 1) индивидуальные практические действия;
- 2) совместная практическая деятельность;
- 3) псевдо-совместная мыслительная деятельность;
- 4) совместная мыслительная деятельность;
- 5) псевдо-индивидуальная мыслительная деятельность.

Совместная мыслительная деятельность складывалась в результате формирования в процессе общения «общего фонда смысловых образований», который связан с «общим фондом информации» [136]. Решающим фактором, как отмечает Джакупов С.М. выступила степень принятия, присвоения «общего фонда смысловых образований», партнёрами по совместной деятельности.

Своеобразие псевдо-индивидуальной мыслительной деятельности, проявляющееся в большей её результативности по сравнению с другими формами мыслительной деятельности, обеспечивается, большей степенью присвоения каждым участником деятельности «общего фонда смысловых образований», который существенно расширяет индивидуальные возможности каждого [137].

В русскоязычной литературе это явление очень близко к понятию «Соборность», которая в современных концепциях описывается как – коллективная психика, порождённая множеством личностей, являющимися носителями человеческого типа строя психики. Слову «соборность» в латиноязычной терминологии соответствует аналог "эгрегор", но в понятии «соборность» основной акцент делается на духовно-нравственном родстве людей занимающихся совместной деятельностью [138].

Исторический сложившееся определение термина соборность – это понятие русской философии, означающее свободное духовное единение людей как в церковной жизни, так и в мирской общности, общение в братстве и любви. Термин не имеет аналогов в др. языках. Словом «соборная» первоучители славянства Кирилл и Мефодий при изложении 9-го члена Символа веры перевели термин «кафолическая» (Церковь).

Концепция соборности многосторонне развита в русской религиозно-философской мысли (А.С.Хомяков, Вл.Соловьев, Н.Ф.Федоров, Е.Н.Трубецкой, П.А.Флоренский, С.Н.Булгаков, Н.А.Бердяев и др.). Пафос соборности – основное и наиболее общее самоощущение в славянофильстве. У К.С.Аксакова выражением соборности служит «хоровое начало», где личность не подавлена, но только лишена эгоизма. В славянофильской гносеологии (а затем у Федорова) соборность есть критерий познания, в противоположность картезианскому *cogito*: не «я мыслю», но «мы мыслим», т.е. в общении, через взаимную любовь в Боге доказывается мое бытие [139].

Присвоение общего фонда смысловых образований субъектом деятельности означает активацию рефлексивных механизмов совместно-диалогической познавательной деятельности, основанной на актуализации образа партнёра по совместному решению задачи при переходе от «внешнего» диалога к «внутреннему». Иначе говоря, речь идёт о конструировании модели виртуальной реальности, состоящей из виртуальных субъектов и различных видов виртуальных деятельностей, основными, конструктивными элементами, базой, которых выступают смысловые образования, составляющие общий фонд смысловых образований [140].

Учебно-исследовательская деятельность – это форма проявления учебно-познавательной, творческой активности обучающегося, заключающаяся в приобретении ими субъективно нового знания в процессе решения учебных и проектно-исследовательских задач и являющаяся одновременно средством дальнейшего развития личности магистранта.

Исследователи данной проблемы отмечают, что с переходом на двухуровневую систему образования вектор мотивации у бакалавров и магистрантов имеет отличия.

При сравнении полученных в ходе исследования данных о содержании отдельных учебных мотивов, побуждающих к учебной деятельности в целом, видно, что существуют как общие, так и отличительные моменты в структуре учебной мотивации бакалавров и магистров.

Группы данных, полученных при исследовании содержания критериев самооценки успешности учебной деятельности в форме выполнения научно-исследовательской работы говорят о преобладании критериев, реализующих «широкую» мотивационную направленность у всех обучающихся. Но у магистров (78 %) данный показатель находится на более высоком уровне, чем у бакалавров (73 %). Магистры технических специальностей, в отличие от бакалавров, в 100 % случаев придерживаются критериев, реализующих «широкую» мотивационную направленность – и на результат, и на саморазвитие.

Среди магистров преобладают испытуемые с высоким уровнем развития учебной мотивации (56 %). Не сформирована мотивация у 36 % опрошенных. Действующая направленность только на результат выявлена у 8 % магистров, принявших участие в исследовании. При рассмотрении меры действенности типа мотивационной направленности среди магистров различных специализаций, необходимо отметить, что наибольшее количество студентов с «широкой» действующей мотивацией учится на технических факультетах (70 %). Среди магистров естественнонаучных специальностей чаще, чем по всей совокупности опрошенных, встречаются студенты со средним уровнем развития мотивации (12 %) [141].

Таким образом, данные о характере мотивации научно-исследовательской деятельности магистрантов (ее направленности и мере действенности) говорят о том, что большинство обучающихся осознают широкую развивающую функцию научно-исследовательской деятельности и считают саморазвитие одним из значимых для них мотивов, реализуемых в ходе научно-исследовательской работы. Однако в ходе реальной научно-исследовательской работы удастся реализовать эти намерения примерно 70% магистров.

Другими словами, высокий уровень развития учебной мотивации, который является целью учебно-воспитательной работы в ВУЗе, в большей степени представлен у магистров, нежели у бакалавров.

Выявленные особенности учебной мотивации магистрантов (преобладание высокого уровня развития учебной мотивации в сравнении с бакалаврами), объясняется большей информированностью о целях их профессиональной подготовки в магистратуре по сравнению с бакалавриатом. В этом случае магистратуру выбирают студенты с широкой мотивационной направленностью не только на получение диплома, но и со стремлением к саморазвитию в преподавательской и научно-исследовательской деятельности.

Цели и организации профессиональной подготовки на соответствующих академических ступенях магистрантам видятся следующим образом: 60 % бакалавров затруднились ответить на этот вопрос, остальные 40 % считают, что цель профессиональной подготовки магистров — обучение специалистов высшей категории, а подготовка бакалавров особой цели не имеет.

Среди магистрантов 78% респондентов считают, что цели профессиональной подготовки бакалавров и магистров различаются тем, что бакалавры получают высшее образование более низкого уровня, а магистратура

готовит специалистов, способных к решению наиболее сложных задач профессиональной деятельности, самостоятельной аналитической работе и научно-исследовательской деятельности.

Третья часть всех опрошенных бакалавров считает, что бакалавриат по сути является неоконченным высшим образованием со слабым уровнем подготовки, но положительной стороной для них является сокращенное время освоения ступени, магистратура — средство для получения престижного диплома и подготовки более высокого уровня.

Получается, что подавляющее большинство магистрантов отдает себе отчет в целях и содержании образования в магистратуре, а бакалавры не имеют на этот счет четких представлений. Это во многом объясняется и характером имеющихся нормативных актов, регламентирующих процесс обучения в условиях двухуровневой системы образования.

Также различаются особенности мотивации обучающихся различных специальностей (гуманитарных, естественнонаучных и технических). «Широкая» действующая мотивационная направленность, которая является целью учебно-воспитательной работы в ВУЗе, в наибольшей степени представлена у магистров технических специальностей. А среди бакалавров естественнонаучных специальностей имеет место максимальное количество студентов с низким уровнем развития мотивации учения.

Таким образом, структура мотивации учения магистров характеризуется большей направленностью на познавательный интерес, самопознание, самоутверждение и саморазвитие, и функционирует на уровне действующей мотивации.

Становление магистрантов как субъектов учебной деятельности невозможно без развития у них соответствующей мотивации. Проблема развития мотивации учебной деятельности отнюдь не нова, но она вновь приобретает актуальность при внедрении новых стандартов обучения, основанных на двухуровневой системе высшего образования и системно-деятельностном, компетентностном и вариативном подходах. И развитие компетенций, и необходимость делать выбор (содержания, сроков, форм и методов обучения) невозможны, если магистранты не станут действовать в процессе обучения целенаправленно, активно и ответственно, а именно мотивы выполняют целеобразующую и смыслообразующую функции в деятельности.

О.С. Виханский и А.И. Наумов определяют мотивацию как совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают ее границы и формы, придают ей направленность, ориентированную на достижение определенных целей. Мотивы — это те внутренние силы, которые связаны с потребностями личности и побуждают ее к определенной деятельности, другими словами мотив — это преимущественно осознанное внутреннее побуждение личности к определенному поведению, направленному на удовлетворение ею тех или иных потребностей [142].

Развитие мотивации обучения достаточно часто ставят в прямую зависимость от системы оценивания — чем адекватнее оценка, тем выше

мотивация. Но никакая оценка не сформирует обучающегося как активного субъекта деятельности. По мнению А.П. Чернявской, мотивация повышается тогда, когда студенты осознают личностный смысл обучения [143].

А.Н. Леонтьев писал, что «цели, на которые направляются действия, содержание этих действий, приобретают то или другое значение для самого субъекта, ... в зависимости от того, каков мотив той деятельности, в которую отдельные действия ... входят ... То обстоятельство, что мотивы имеют смыслообразующую функцию, что они придают личностный смысл целям, действиям, их содержанию, ставит общую задачу – отдавание себе отчета в смысле собственного поступка» [144]. Таким образом, именно осмысленность учебной деятельности в разрезе конечной цели – получения профессионального образования – и понимание своей роли в ней приведет к повышению ее мотивации.

В вузе существует много причин, снижающих мотивацию. Вот некоторые из них:

– организационные: планирование учебного процесса только преподавателем, без привлечения обучающихся и без учета их мнений и пожеланий; ведущая роль преподавателя не только на лекциях, но и на семинарских занятиях; однонаправленная система оценивания, без обратной связи со стороны магистрантов. Такое построение учебного процесса делает бессмысленным все заявления о том, что магистрант является субъектом учебного процесса. Именно оно формирует пассивного, мало заинтересованного студента, ищущего для самореализации иные сферы деятельности;

– психологические: страх вызвать своей активностью возражение со стороны группы или преподавателя, личное безразличие, застенчивость, недостаточная уверенность в себе, негативное отношение к учебе, изучаемой теме и др.;

– педагогические: учебный материал не связан с ранее полученными знаниями и/или с практикой, с будущей профессиональной деятельностью; он излагается слишком полно, что не оставляет простора для самостоятельности магистранта; отсутствует вариативность заданий; форма изложения материала не пробуждает интерес и любопытство и др.

Психологические и педагогические причины во многом взаимосвязаны, поэтому целесообразно объединить условия их преодоления:

1) мотивация формируется в процессе осознанного освоения знаний и осознания их необходимости для будущей жизни. Данному процессу способствует особая система передачи знаний (применяемая, например, в исследовательском обучении):

а) в основе обучения должны лежать базовые знания, соотнесенные с определенными предметными областями. Усваиваться они должны в активной форме – через критицизм, опробование и разработку парадигм;

б) в ходе преподавания педагог добивается глубокого понимания знаний, соотнесения знания из разных областей, апробации их в процессе решения профессиональных задач, а не просто заучивания;

в) обучение следует строить таким образом, чтобы развивать навыки самостоятельного приобретения знаний и общения, особенно те, которые используются в реальном мире;

г) специально сконструированные задания и привлечение специалистов к обучению помогают осознать важность знаний в реальной жизни.

При построении обучения подобным образом магистрант сможет формировать собственную систему знаний (когнитивные схемы), находить смыслы в учебной деятельности, осознанно ставить цели обучения, в том числе и с учетом будущей профессиональной деятельности;

1) познавательные процессы, как и построение целостной системы знаний, в своей основе имеют стимульную природу. Следовательно, в процессе обучения одинаково важно обращаться и к различным органам чувств (зрение, слух, тактильные ощущения), и к эмоциям (раздражение, удивление, любопытство, недоумение и др.). Использование различных каналов восприятия увеличивает эффективность усвоения и переработки знаний, при этом необходимо опираться не на пассивное запоминание, а на активную деятельность магистрантов;

2) мотивация познания и учебной деятельности возрастает в том случае, когда магистранты не получают «готовое знание», а вынуждены трудиться для построения целостной картины знания.

3) в основе этих процессов мотивации лежат теория когнитивного диссонанса (Л. Фестингер), и теория поля К. Левина. «Мотивирующим влиянием обладают диспропорции, противоречия, рассогласование в имеющихся когнитивных репрезентациях» – писал Х. Хекхаузен [145];

4) мотивация обучения и мотивация достижения, как правило, являются результатом комплекса взаимодействующих целей и ценностей, имеющихся у самого субъекта обучения, его семьи и культуры – социальной, национальной – в целом. Для того чтобы понять, как и для чего учится субъект, педагог может проанализировать цели, влияющие на учебные (академические) достижения. Среди академических целей наиболее важны:

- повышение мастерства,
- саморепрезентация и собственная деятельность.

Обе группы целей влияют на поведение, когнитивную сферу и эмоции субъекта обучения.

Для достижения целей повышения мастерства важно развивать уверенность обучающегося в том, что его усилия ведут к успеху, и что получение образования – это его внутренняя цель. В этом случае магистранты ориентированы на развитие новых умений, понимание своей работы, повышение уровня компетентности, достижение ощущения мастерства.

Для достижения целей саморепрезентации педагог должен помочь магистранту понять свои способности и развивать их в учебной деятельности.

Не менее важно развивать чувство собственной ценности и уникальности. Способности осознаются и проявляются в случае, когда человек выполняет работу лучше других или когда он достигает успеха минимальными усилиями. Для того чтобы обучающийся мог определить, в какой степени он достиг цели саморепрезентации, важно публичное признание со стороны педагога или группы в виде оценок, наград и одобрения. Самоценность определяется человеком, если он понимает, что он в состоянии успешно выполнять задание. Если он много работает, но не достигает успеха, его чувство самоценности разрушается. Следовательно, педагог должен давать задания, соответствующие возможностям обучающегося, но не слишком простые для него.

На практике часто оказывается, что цели повышения мастерства и саморепрезентации являются взаимоисключающими. Тем не менее, исследования показывают, что человек может достигать обе цели, выполняя задания разного вида. Каждая из целей актуализируется в зависимости от вида выполняемого задания, учебного окружения и более широкого социального и образовательного контекста. Кроме перечисленных выше, важны такие цели, как: доставить удовольствие родителям или близким людям, хорошо выглядеть в глазах сверстников, реализовать культурную идентичность. Именно они определяют комплексность мотивации обучения.

Для развития мотивации на приобретение мастерства (наиболее важной для будущей жизни студента) особо важно качественное, ясное по критериям оценивание. Если обучающиеся понимают, каким образом будут оценены их усилия, они более активно выполняют задания, прикладывают к этому больше усилий, в том числе и интеллектуальных. Уровень достижений, восприятие важности задания и его ценности также повышается.

5) Процесс обучения, рассматриваемый в более общих контекстах становления и развития личности ответственного гражданина общества, благоприятнее проходит, если в магистратуре создана соответствующая образовательная среда. Л.С. Выготский писал, что «среда выступает ... в смысле развития личности и ее специфически человеческих свойств в роли источника развития, ... среда играет роль не обстановки, а источника развития» [146].

Образовательная среда необходима для того, чтобы магистранты на практике усваивали нормы, правила и модели отношения к профессии и профессионального взаимодействия, формы поведения и нормы общения, присущие ответственным и адекватно оценивающим себя профессионалам. В среде, целью которой является формирование современного специалиста магистранты должны чувствовать свою причастность, автономию и правомочность во всех образовательных ситуациях.

Источник выделяет пять основных характеристик образовательной среды в образовательном учреждении:

- разделяемые всеми нормы и ценности;
- фокусирование на учебной деятельности;
- рефлексивный диалог;

– обобщение и совместное использование опыта работы отдельных педагогов;

– сотрудничество.

Выделенные условия являются ведущими психологическими условиями, положительно влияющими на развитие мотивации учебной деятельности магистрантов, стремящихся реализовать себя как в процессе обучения, так и в будущей профессии. Благодаря им магистранты смогут осознать целесообразность своей деятельности и стать полноправными активными ее участниками.

Таким образом, исходя из изложенного в данном разделе работы материала, можно сделать следующие краткие выводы.

Мотивация является движущей силой получения знаний любыми обучающимися субъектами, но для магистрантов она наиболее важна. Несмотря на то, что в вузе всегда имеются психолого-педагогические факторы, понижающие мотивацию учебной деятельности, такие, как ограничение самостоятельности в формировании учебного процесса и выборе учебного материала, довлеющий авторитет преподавателя, неинтересно составленный лекционный материал, нединамично построенный семинар и т.д., личностные характеристики обучающихся – застенчивость, замкнутость, – несмотря на перечисленные факторы, можно и должно сформировать условия для повышения мотивации учебной деятельности магистрантов. Прежде всего, это большая свобода, вариативность выбора учебной программы. Во-вторых, это новейшая информация по получаемой специальности. И, в-третьих, это совместная деятельность обучающихся и преподавателей, сведение роли преподавателя к соратнику, помощнику.

Многоуровневая система образования, введенная в Казахстане, обусловила новые требования, предъявляемые к обучению специалиста с целью получения конкурентоспособных знаний на рынке труда, и одно из направлений – освоение магистерской программы. Поскольку степень бакалавра – также высшее образование, полученное обучаемыми за четыре года, у многих студентов возникает вопрос о целесообразности продолжения образования в магистратуре в течение двух лет, дающей возможность заниматься научной и преподавательской деятельностью. Не все выпускники вузов планируют работать в данном направлении, поэтому наблюдается отток выпускников из вузов после четырехлетнего обучения. Так же не развита практика поступления непосредственно в магистратуру специалистов, защитивших диплом до введения ступеней высшего образования, т.к. для них такое образование будет платным, поскольку считается вторым высшим. Кроме того, лица, уже обучающиеся в магистратуре, имеют сомнения в целесообразности получения степени магистра, с учетом перспективных трудностей трудоустройства. В этой связи возникает проблема мотивации учебной и исследовательской деятельности магистрантов.

## **Выводы по 1 разделу**

Мотивация – «это сложный психологический феномен, вызывающий множество споров в среде психологов, придерживающихся различных психологических концепций. Сложность и противоречивость изучения процесса мотивации объясняется тем, что каждый автор имеет свой взгляд на данную проблему, каждый по-своему трактует содержание данного процесса, структуру мотива».

В современной психологии традиционно существуют следующие психологические теории мотивации: потребностные теории, бихевиористические теории, когнитивные теории, психоналитические, отдельное место занимают теории мотивации советских психологов.

Мотивация является одной из фундаментальных проблем, ее значимость для разработки современной психологии связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения (Б.Г. Ананьев, М. Аргайл, В.Г. Асеев, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, З. Фрейд и др.).

Вопрос об изучении учебно-исследовательской деятельности магистрантов является малоизученным. В исследованиях, посвященных изучению данного вопроса, в основном рассматриваются вопросы связанные с личностными особенностями обучающихся (Т.В. Корнилова, Е.Л. Григоренко), зависимости профессиональных предпочтений обучающихся от их индивидуально-типологических особенностей (В.Г. Морошин, И.Ю. Соколов).

Развитие личности учащегося, его интеллекта, чувств, воли осуществляется лишь в активной деятельности. Человеческая психика не только проявляется, но и формируется в деятельности, и вне деятельности она развиваться не может. В форме нейтрально-пассивного восприятия нельзя сформировать ни прочных знаний, ни глубоких убеждений, ни гибких умений. Следовательно учебно-исследовательская деятельность это важнейшая составляющая саморазвития магистранта как будущего специалиста.

Мотивация учебно-исследовательской деятельности магистрантов преимущественно включает различные виды познавательных и социальных мотивов, а также мотивы саморазвития и мотивы долженствования. Активные магистранты имеют достоверно более высокие показатели самоактуализации (ориентация на поддержку, ценностные ориентации, сензитивность, самоуважение), более выраженные потребности в материальном вознаграждении и чётком структурировании работы.

Проанализировав системы образования ряда стран мира – США, Франции, Германии, Бельгии, Швеции, Нидерландов и других мы пришли к выводу, что, несмотря на существование некоторой специфики в каждой из них, в целом данные системы схожи, а соответственно и единообразным является процесс получения магистерского образования за рубежом.

Интересен их опыт для нас, потому, что каждая из развитых стран, в которых магистерское образование существует уже довольно долго, обладает своим уникальным способом управления и построения системы образования. Анализ и применение наиболее подходящих идей может помочь Казахстану и другим странам, недавно вступившим в Болонский процесс, добиться высокой эффективности собственной системы магистерского образования.

Проанализировав особенность магистерского образования в Республике Казахстан мы пришли к заключению, что новые государственные образовательные стандарты для магистратуры сформированы на основе компетентностной модели специальности (в отличие от традиционно существовавшей в казахстанской системе образования модели знаниецентризма как способа получения, поддержания или подтверждения профессиональных возможностей) вывели на новый, более качественный уровень магистратуру.

Таким образом, анализ литературы по теме исследования позволил нам подробнее изучить специфику профессиональной подготовки магистров в отечественных ВУЗах, обобщить передовые знания о мировом опыте в данной сфере. Большое количество новой информации было получено посредством изучения нормативно-правовых актов Республики Казахстан и практики получения магистерских степеней в стране.

## **2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ**

### **2.1 Программа исследования особенностей мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов**

На основе нашей модели была разработана программа для изучения особенностей учебно-исследовательской мотивации магистрантов. Программа была составлена с учётом целей и теоретико-методологическими принципами обучения магистрантов.

**Цель вузовского обучения магистрантов** - системная подготовка профессионалов высшей квалификации для аналитической, консультационной и научно-исследовательской деятельности в международных и российских компаниях (корпорациях), которая всегда сопутствует успешной деловой карьере магистров. При обучении в магистратуре можно не только получить глубокие знания по своей базовой специальности первого уровня образования, но и получить профессиональную глубокую подготовку по любому направлению магистерской подготовки, независимо от предыдущего образования. Магистратура является связующим звеном между вузовским образованием и аспирантурой, обеспечивает подготовку научных и педагогических кадров. Помогает определиться с дальнейшим направлением профессиональной деятельности в зависимости от способностей магистрантов к научно-исследовательской работе или к преподавательской деятельности.

#### **Методологические и теоретические принципы обучения магистрантов:**

– Системности - системность представляет собой объяснительный принцип научного познания, предполагающий исследование явлений в их внутренней взаимосвязи; исследование того целого, которое они образуют, приобретая при этом новые свойства,

– Детерминизации - выступает, прежде всего, в форме причинности (каузальности) как совокупности обстоятельств, которые предшествуют во времени данному событию и вызывают его,

– Субъектности - экспериментальный подход к исследованию личности индивида как субъекта идеальной представленности в жизнедеятельности других людей,

– Гуманизации - предполагает единство общекультурного, социально нравственного и профессионального развития личности,

– Деятельностный подход – система принципов, форм и методов, обеспечивающих первоочередное усвоение знаний и умений, необходимых для эффективной и приносящей удовлетворение деятельности в различных областях практической жизни,

– Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

## **Практические направления профессионального обучения**

- Компетентностный предполагает владение практическими и специальными профессиональными компетенциями;
- Мотивационный направлен на выявление и формирование отдельных мотивов и мотивации успешного выполнения профессиональной деятельности;
- Ценностно-смысловой включает в себя осознание и формирование профессиональных и личностно-профессиональных ценностей;
- Деятельностный владение знаниями и умениями на высоком уровне в практической профессиональной деятельности.
- Мотивационный, характеризующий познавательный интерес, мотивацию исследовательской деятельности;
- Компетентностный, включающий представления о методологии научного исследования и способах научно-исследовательской деятельности;
- Деятельностный, определяющий владение умениями и компетенциями научно-исследовательской деятельности;
- Ценностно-смысловой, включающий самооценку и самоанализ собственной научно-исследовательской деятельности, определение путей саморазвития в научном познании.

В соответствии с определенными компонентами разработаны **одноименные критерии:**

- Мотивационный,
- Компетентностный,
- Деятельностный,
- Ценностно-смысловой.

На основе разработанных критериев определены **уровни сформированности мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов:**

- Высокий уровень характеризуется пониманием значимости научно-исследовательской деятельности, интересом к научно-исследовательской деятельности, владением логикой научного исследования, способностью самостоятельно спланировать собственную исследовательскую работу и реализовать ее, способностью анализировать собственную деятельность и выявлять способы и пути саморазвития);
- Средний уровень характеризуется поверхностным представлением о научно-исследовательской деятельности, несформированностью навыков научно-исследовательской деятельности, неустойчивым интересом к изучаемым дисциплинам и научно-исследовательской деятельности, неполным владением базовыми знаниями и умениями, стремлением к самообразованию, но не всегда адекватным оцениванием собственной деятельности);
- Низкий уровень характеризуется неустойчивым интересом к изучаемым дисциплинам, непониманием социальной и личностной значимости научно-исследовательской деятельности, неумением работать с литературой, видеть проблему, выделять противоречие, неспособностью самостоятельно

выстроить логику исследования, недостаточной удовлетворенностью собственной деятельностью, незначительной рефлексией своей деятельности, не всегда адекватной самооценкой, фрагментарным самоанализом.

**Психолого-педагогические условия развития мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов.**

- Обновление содержания профессионального обучения магистрантов;
- Осуществление тренинговой работы по формированию учебно-исследовательской мотивации;
- Повышение ценностно-смыслового уровня магистрантов;
- Формирование у магистрантов готовности к учебной деятельности.

**Этапы внедрения модели мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов.**

**Первый этап** — диагностический — включал в себя:

- Проведение пилотажного исследования с целью изучения уровня развития исследовательской мотивации магистрантов;
- Проведение исследований в контрольных и экспериментальных группах по выявлению уровня развития учебной мотивации магистрантов, с целью дальнейшего проведения сравнительного анализа после проведения экспериментальной работы.

**Второй этап** - этап внедрение разработанной модели - заключался в:

- Выделении ключевых практических компетенций, на основе которых были созданы психолого-педагогические условия развития учебной мотивации;
- Проведении анализа содержания всех видов и средств учебной деятельности магистрантов с целью выявления информации для создания модели ориентированной на профессиональную деятельность магистрантов.

**Третий этап** — экспериментальный — заключался в:

- Реализации модели развития учебной мотивации магистрантов;
- Ознакомлении магистрантов с экспериментальной программой исследования;
- Осуществлении психолого-педагогических условий внедрения экспериментальной программы учебно-профессионального тренинга.

**Четвертый этап** — контрольно-аналитический состоял из:

- Разработки критериев оценки и анализа результатов работы;
- Анализа результативности опытно-экспериментальной работы;
- Анализа условий эффективного внедрения модели и экспериментальной программы учебно-профессионального тренинга в образовательный процесс магистрантов.

### **Цель, задачи, методы и организация исследования**

С целью изучения особенностей учебно-исследовательской мотивации магистрантов проведено опытно-экспериментальное исследование, **задачами** которого явились:

- 1) разработка и апробация комплекса методов и методик для диагностики особенностей учебно-исследовательской мотивации магистрантов;
- 2) диагностика особенностей направленности, мотивов учения и индивидуальных качеств личности магистрантов в их учебно-профессиональной деятельности;
- 3) выявление динамики сформированности учебной и исследовательской мотивации;
- 4) разработка комплекса тренировочных упражнений, направленных на формирование учебной и исследовательской мотивации магистрантов;
- 5) разработка и реализация психолого-педагогической модели и программы формирования учебной и исследовательской мотивации магистрантов.

В опытно-экспериментальном исследовании осуществлялась **гипотеза** о том, что:

- 1) Магистранты экспериментальных групп, обучавшиеся на основе экспериментальной программы, ориентированной на формирование учебно-исследовательской мотивации магистрантов, обладают более высоким уровнем сформированности направленности, мотивов учения и личностно-профессиональных качеств, чем студенты, обучавшиеся по традиционной программе;
- 2) Разработка и реализация психолого-педагогической модели и программы формирования учебно-исследовательской мотивации магистрантов обеспечивает эффективность учебно-профессиональной деятельности магистрантов.

В соответствии с целью, задачами и гипотезой исследования определен следующий комплекс методов:

I. Метод психолого-педагогического эксперимента, в ходе которого учитывались психолого-педагогические условия формирования учебно-исследовательской мотивации магистрантов.

II. Диагностический метод, реализованный в следующих методиках:

1. Опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин).
2. «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э.Мильман.
3. Методика Ш.Шварца, адаптированной и стандартизированной В.Н. Карандашевым.
4. Методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина).
5. «Мотивация обучения в вузе» тест Т.И.Ильиной, модифицированный Е.П.Ильным.

6. Направленность мотивации научно-исследовательской деятельности магистранта (модифицированная методика Т.Д. Дубовицкой).

Диагностика имеет определенные принципы и требования на которые мы и опирались в ходе нашего исследования:

- Системность – анализировать и провести диагностику как совокупную систему связанных между собой элементов, с учетом целей, ролей участников, функций и средств.

- Целенаправленность (профессиональная направленность) – направление мероприятий диагностики для достижения определенной и существенной цели, а именно, обеспечение определенного уровня личностного развития и формирования, обучение и воспитание слушателей.

- Систематичность – то есть проведение мероприятий педагогической диагностики в регулярностью и планомерностью.

- Всесторонность – охватить все вопросы, которые подлежат диагностики, а именно: степень обученности, психологической и профессиональной подготовки всех участников процесса обучения, а также основные характеристики данного процесса.

- Объективность – результаты диагностики обязаны проистекать из результатов диагностирования, которое проводилось с помощью верных методик, не должны иметь зависимость от личных установок лица, который проводил методику.

- Научно-обоснованный подход – определенные мероприятия, которые проводятся с научным обоснованием и опираются на научные достижения.

- Преемственность и интеграция мероприятий – согласовать мероприятия диагностики, которые проводятся определенными категориями должностных лиц, а кроме того, проводить обмен, обсуждения полученной диагностической информации.

- Конфиденциальность – та информация, которая была получена в ходе диагностики, не может быть использована ни в каких иных целях, кроме как педагогических и в ограниченном круге лиц.

- Гуманистическая направленность – диагностика основана на уважительном отношении к человеку и личности, старании понять и познать человека. При условии соблюдения такта, моральных и этических правил поведения; необходимо, чтобы диагностика оказывала содействие личностному развитию, профессиональной компетентности, развитию положительных качеств.

- Эффективность – а именно предполагаемые по итогам диагностики рекомендации, которые должны быть полезны для усовершенствования педагогического процесса и для специалиста, которые проводит данную диагностику, для его профессионального развития.

- Компетентность – лицо, которое проводить диагностику, должно быть профессионалом и компетентным специалистом, а именно иметь соответствующий опыт и знания в области педагогики и психологии.

Результаты диагностики бывают как непосредственными, так и опосредованными. Непосредственные результаты рассматриваются как определенные достижения необходимо степени познаний, мнений об объектах и субъектах диагностики.

Опосредованные результаты основаны на получении познаний в объектах диагностического исследования.

Выделены основные задачи психологической диагностики, а именно познавательная и преобразовательная задачи.

Так, к познавательным задачам мы можем отнести установление степени обученности, формирования психологической подготовки, воспитанности, развития личности; установление действенности и результативности процесса и его составляющих элементов; установление на базе исследования определенной информации рациональных педагогических воздействий, а именно педагогического диагноза. К преобразовательным задачам мы можем отнести повышение результативности процесса обучения, развития, воспитания, психологической подготовки, увеличение результативности военно-педагогического процесса в результате выполнения педагогических взаимодействий на базе определенной информации об участника, обусловленного процесса.

Однако данные задачи имеют общий характер, а также предполагают в дальнейшем свое уточнение при осуществлении более частных задач.

Так, последние непосредственно устанавливают практическое проведение диагностики – систематичная организованная последовательность поставленных задач образует необходимую программу деятельности.

От поставленных задач зависит, какие методы ставит перед собой исследователь. Выделим следующие группы методов психолого-педагогической диагностики:

– Методы сбора диагностической информации, а именно опрос, наблюдение, эксперимент, анализ результатов деятельности, контент-анализ. Применение указанных методов позволит исследователю решить необходимый круг задач, а именно: распознать диагностируемые явления и процессы, измерение степени их формирования.

– Методы оценивания диагностической информации: методы шкалирования, рейтинговой оценки, статистики, обработки диагностической информации. Так, в практике диагностики обширно применяются качественно-количественные методы оценки в разнообразном уровне детализации. Здесь можно привести пример: на основании количественных оценок показателей явления устанавливаются степени его сформированности, которые могут быть низкие, средние и высокие, а затем дается обширное качественное описание указанных уровней.

– Методы представления и накопления результатов диагностики. В данном случае обобщаются данные педагогической диагностики и представляются в виде диагноза, то есть составляется заключение о состоянии явления, которое исследуется. Так. Основными видами заключений могут быть:

заклучения об объеме знаний и степени сформированности умений и навыков, о степени профессиональной подготовке, о степени воспитанности и личного развития, о результативности учебного процесса и его отдельных компонентов.

– Методы использования результатов диагностики: а именно, непосредственное педагогическое воздействие, координация, планирование, прогноз, рекомендации, требования, распоряжения и пр.

– Методы оценки достоверности результатов диагностики: экспертное исследование результатов педагогической деятельности, наблюдение, статистика, контрольные мероприятия и пр.

III. Методы обработки и анализа эмпирических данных: описательная статистика, дисперсионный анализ, корреляционный анализ Спирмена, критерии Фишера и Стьюдента.

Так же в пилотажном исследовании нами использовался метод контент-анализа.

Контент-анализ – это метод, с помощью которого можно исследовать содержание документации, печатных изданий, теле-радио эфиров, публичных выступлений и ответов на вопросы анкеты. Материалы исследования анализируются с помощью определенных количественных показателей и статистической обработки результатов. Этот метод исследования отличается особенной строгостью и четкой системой.

Впервые о контент-анализе заговорили в 30-х годах XX века. Создателем этого метода стал американский социолог Х.Лассуэлл [147], который использовал анализ содержания текста в сфере политики и пропаганды. Именно он усовершенствовал контент-анализ, добавив в эту методику новые категории и процедуры.

Особую популярность контент-анализ обрел во время Второй Мировой войны, когда многие страны заинтересовались исследованиями в области степени влияния пропаганды. Также эта методика использовалась в разведывательных целях.

Еще один автор, оказавший существенное влияние на создание контент-анализа – Б.Берелсон, который выделил контент анализ в отдельную методику, определил существующие виды метода, создал систему критериев и единиц анализа для количественного исследования. Все результаты он описал в книге «Контент-анализ в коммуникационных исследованиях» в начале 50-х годов. Работа Берелсона стала основой дальнейшего развития методики и по сей день является фундаментом понимания сущности контент-анализа.

После публикации работы Берелсона многие ученые занялись вопросом использования контент-анализа в различных направлениях. Особенно выделилась работа Ч. Осгуда, который создал методику «связанности символов», позволяющую определить значимые связи элементов содержания [148].

Благодаря исследованиям ученых в области контент-анализа была создана классификация основных процедур данной методики:

1. Определение смысловых единиц контент-анализа. Это происходит с учетом особенностей содержания, целей, задач данного исследования. Смысловыми единицами могут быть понятия, термины, имена, события, содержащиеся в тексте и его основной смысл.

2. Определение единиц счета.

Ими могут становиться смысловые единицы, сто сведет анализ к подсчету частоты упоминания той или иной единицы в тексте. Также единицами счета могут быть такие показатели, как продолжительность текста, число строк, длительность теле-радио сообщения, количество иллюстраций в тексте и так далее.

3) Подсчет.

Эта процедура проводится с использованием специальных таблиц и составления статистики.

Методики контент-анализа на сегодняшний день широко применяется во многих сферах общественной деятельности, таких как психология, социология, политика, маркетинг и так далее и используется для анализа различной документации, периодических изданий, пропагандистской литературы, ответов на открытые вопросы анкеты.

Достаточно часто контент-анализ применяется в психологической практике в качестве не только самостоятельного метода исследования, но и вспомогательного метода и метода, применяющегося в комплексе с другими методами. В первом случае возможен только анализ содержания текста, во втором информация, полученная с помощью других методик дополнительно поддается контент-анализу. В третьем случае становится возможным анализ не только текста, но и других значимых элементов процесса общения.

**Эмпирическая база исследования.** В качестве эмпирической базы выступали учебные группы магистрантов. В исследовании приняли участие 150 магистрантов, которые составили 2 группы:

1) экспериментальная группа (ЭГ) - (75 человек), в которых осуществлялась системная реализация совокупности психолого-педагогических условий формирования учебной и исследовательской мотивации магистрантов;

2) контрольная группа (КГ) - (75 человек), с которыми не проводились соответствующие занятия.

Этапы и процедура исследования.

В соответствии с целью, задачами, гипотезой и методами исследования выделены следующие этапы его осуществления:

I. Проведение констатирующего этапа.

Выявление особенностей формирования мотивации как фактора развития личностно-профессиональных качеств магистрантов, не предполагающей осуществления специальной системной реализации совокупности психолого-педагогических условий ее формирования. Предварительное тестирование с целью выявления исходных данных, структуры учебной и исследовательской мотивации магистрантов экспериментальных и контрольных групп. Выявление

направленности личности магистрантов, мотивов учения, индивидуальных качеств личности магистрантов на учебно-профессиональном этапе обучения в вузе.

Статистическая обработка и анализ полученных результатов.

### Параметрический критерий Стьюдента

Это наиболее мощный критерий сравнения средних, однако, он применяется для случаев, когда показатели, представленные выборками имеют закон распределения близкий к нормальному [149].

В основе критерия лежит сравнение основных выборочных параметров (средних и дисперсий), поэтому он называется параметрическим.

Рассмотрим выборки  $(x_1, x_2, \dots, x_n)$ ,  $(y_1, y_2, \dots, y_m)$ .

На первом этапе по выборкам вычисляются выборочные средние и дисперсии:

$$\bar{x} = \frac{1}{n}(x_1 + x_2 + \dots + x_n), \quad S_x^2 = \frac{1}{n-1}(x_1^2 + x_2^2 + \dots + x_n^2 - n \cdot (\bar{x})^2),$$

$$\bar{y} = \frac{1}{m}(y_1 + y_2 + \dots + y_m), \quad S_y^2 = \frac{1}{m-1}(y_1^2 + y_2^2 + \dots + y_m^2 - m \cdot (\bar{y})^2).$$

На втором этапе сравниваются дисперсии. Для этого вычисляется  $F = \frac{\max(S_x^2; S_y^2)}{\min(S_x^2; S_y^2)}$ , равное отношению большей дисперсии к меньшей. Это число сравнивается с критическим значением  $F_{kr} = F_{1-\alpha}(k_1, k_2)$ , взятым из таблиц критических значений распределения Фишера [150]. При этом  $k_1 = n - 1$ ,  $k_2 = m - 1$ , если  $S_x^2 > S_y^2$  и  $k_1 = m - 1$ ,  $k_2 = n - 1$ , если  $S_x^2 < S_y^2$ . Если  $F \leq F_{kr}$ , то дисперсии можно считать равными, если  $F > F_{kr}$ , то дисперсии различны.

На третьем этапе вычисляется статистика критерия Стьюдента:

$$t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{S \sqrt{1/n + 1/m}}, \quad \text{где } S = \sqrt{\frac{(n-1)S_x^2 + (m-1)S_y^2}{n+m-2}},$$

если дисперсии равны и

$$t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{S_x^2/n + S_y^2/m}},$$

если дисперсии различны.

По таблице критических значений распределения Стьюдента, находят критическое значение статистики  $t_{kr} = t_{1-\alpha}(n+m-2)$ . Если  $t \leq t_{kr}$ , то средние значения показателей для выборок не различаются.

### Ранговый критерий Вилкоксона

Ранговый критерий Вилкоксона, (который в литературе встречается еще под названием критерия Манна и Уитни) [151], является аналогом критерия

Стьюдента, однако он менее мощный и точный. Но его можно применять для всех выборок и он более простой с точки зрения вычислений. В основе критерия лежат вычисления рангов выборок, поэтому критерий называется ранговым. Рассмотрим две независимые выборки объема  $n$  и  $m$ :  $(x_1, x_2, \dots, x_n), (y_1, y_2, \dots, y_m)$ . Статистика  $W$  критерия определяется следующим образом. Расположим  $n+m$  значений обеих выборок в порядке возрастания, т. е. в виде общего вариационного ряда. При этом необходимо отмечать принадлежности элементов к той или иной выборке, например, выделяя элементы первой выборки. Каждому элементу ряда поставим в соответствие его номер в ряду – *ранг*. Если несколько элементов ряда совпадают по величине, то каждому из них присваивается ранг, равный среднему арифметическому их номеров.

Пусть  $R_1$  – сумма рангов первой выборки,  $R_2$  – сумма рангов второй выборки. Вычислим значения  $\omega_1$  и  $\omega_2$ :

$$\omega_1 = nm + \frac{n(n+1)}{2} - R_1,$$

$$\omega_2 = nm + \frac{m(m+1)}{2} - R_2.$$

Выборочное значение статистики  $W$  критерия есть наименьшее из чисел  $\omega_1$  и  $\omega_2$ :  $W = \min(\omega_1, \omega_2)$ . Данное число на заданном уровне значимости  $\alpha$  сравнивается с критическим значением  $W_{kr}$ . Таблица критических значений критерия Вилкоксона  $W_{kr}$  для уровня значимости  $\alpha=0,05$  приведена в. Если  $W > W_{kr}$ , то можно считать, что средние показатели не различаются. Если объем каждой из выборок велик, то проверку гипотезы можно проводить, используя приближенный метод. Для него статистика критерия равна:

$$Z = \frac{\frac{1}{2}nm - W}{\sqrt{\frac{1}{12}nm(n+m+1)}}.$$

Критическое значение критерия в зависимости от уровня значимости  $\alpha$  выбирают из таблицы:

Таблица 2 - Критические значения критерия Вилкоксона

$\alpha$	0,2	0,1	0,05	0,025	0,01	0,005
$Z_{kr}$	0,842	1,282	1,645	1,960	2,326	2,576

Если  $Z < Z_{kr}$ , то можно считать, что средние значения показателя для двух выборок не различаются.

Мерой оценки силы статистической зависимости между показателями  $X$  и  $Y$  служит линейный коэффициент парной корреляции Пирсона  $r_{x,y}$ , который в случае линейной связи между факторами вычисляется по формуле:

$$r_{xy} = \frac{\overline{xy} - \bar{x} \cdot \bar{y}}{\sqrt{(\overline{x^2} - (\bar{x})^2)(\overline{y^2} - (\bar{y})^2)}}$$

$$\text{где } \bar{x} = \frac{1}{n}(x_1 + x_2 + \dots + x_n), \quad \bar{y} = \frac{1}{n}(y_1 + y_2 + \dots + y_n),$$

$$\overline{x^2} = \frac{1}{n}(x_1^2 + x_2^2 + \dots + x_n^2), \quad \overline{xy} = \frac{1}{n}(x_1y_1 + x_2y_2 + \dots + x_ny_n),$$

$$\overline{y^2} = \frac{1}{n}(y_1^2 + y_2^2 + \dots + y_n^2),$$

Коэффициент корреляции  $r_{xy}$  обладает следующими свойствами:

а) Коэффициент корреляции изменяется в пределах  $-1 \leq r_{xy} \leq 1$ .

б) Модуль коэффициента корреляции характеризует силу статистической связи, чем больше  $|r_{xy}|$ , тем сильнее связь, в частности если  $r_{xy} = \pm 1$ , то связь функциональная, если  $r_{xy}$  близок к нулю, то связь слабая или отсутствует.

в) Знак коэффициента корреляции характеризует направление статистической связи, если  $r_{xy} > 0$ , то с ростом  $X$  показатель  $Y$  также растет, если  $r_{xy} < 0$ , то с ростом  $X$  показатель  $Y$  убывает.

Рассчитанные коэффициенты для каждой пары показателей образуют корреляционную таблицу, в каждой ячейке которой указан коэффициент корреляции Пирсона между показателями строки и столбца. Если коэффициент достаточно высок по модулю, то есть близок к единице (такой коэффициент называется значимым), то связь между факторами высокая и ее можно учитывать при исследованиях.

II. Подготовка и проведение психолого-педагогического эксперимента, направленного на формирование учебной и исследовательской мотивации магистрантов. Психолого-педагогический эксперимент включал ряд этапов:

1. Теоретический, на котором были определены проблема, цель, объект и предмет исследования, его задачи и гипотезы.

2. Методический (разработка программы исследования, определение совокупности методов исследования и обработки полученных результатов). С учетом структуры и содержания учебно-профессиональной деятельности магистрантов и выделенных условий, оказывающих влияние на формирование учебной и исследовательской мотивации магистрантов, разработана экспериментальная программа «Формирование учебной и исследовательской мотивации магистрантов».

3. Проведение эксперимента, центральной задачей которого являлось изучение особенностей учебной и исследовательской мотивации магистрантов.

Выделены следующие аспекты структуры учебной и исследовательской мотивации магистрантов: формирование направленности личности на обучение, мотивов учения, профессиональных качеств магистрантов, обеспечивающих эффективность обучения. Проанализирована связь сформированности мотивации учебно-профессиональной деятельности со структурой профессиональных способностей магистрантов. В качестве

независимой переменной в эксперименте выступала совокупность условий реализации учебной и исследовательской мотивации магистрантов. В эксперименте использовалась межгрупповая схема; независимая переменная имела два условия: экспериментальное (реализация в ходе проведения практических заданий условий формирования учебной и исследовательской мотивации магистрантов) и контрольное (отсутствие целенаправленной реализации в учебном процессе выделенных условий формирования учебной и исследовательской мотивации магистрантов).

Зависимой переменной в эксперименте являлась сформированность учебной и исследовательской мотивации магистрантов, показателями которой выступали:

1) осознание значимости и особенностей учебной и исследовательской мотивации магистрантов;

2) сформированность направленности личности магистрантов на обучение в вузе;

3) выраженные мотивы учения;

4) проявления качеств личности, определяющих успешность учебно-профессиональной деятельности.

Исследование осуществлялось по трем направлениям:

1. Изучение динамики формирования направленности личности магистрантов; исследование динамики развития мотивов учения магистрантов; определение динамики сформированности личностно-профессиональных качеств магистрантов.

2. Построение модели учебной и исследовательской мотивации магистрантов.

3. Выявление связи между изменениями в структуре учебной и исследовательской мотивации магистрантов до проведения учебно-профессионального тренинга и после.

4. Аналитический, включающий количественный и качественный анализ, интерпретацию полученных данных, формулирование выводов и практических рекомендаций.

III. Проведение повторного тестирования с целью выявления возможного эффекта воздействия выделенных психолого-педагогических условий на особенности учебной и исследовательской мотивации магистрантов. Сравнительный анализ данных, полученных до и после проведения комплекса практических занятий у магистрантов. Статистическая обработка, анализ и интерпретация результатов.

IV. Изучение особенностей учебной и исследовательской мотивации магистрантов после включения в практическую (тренинговую) деятельность.

### **Методы исследования**

**Анализ методик.** Выбор методов и методик обусловлен соответствием цели и задач исследования. Подбор данных методик позволяет, на наш взгляд,

получить достаточно полную картину изучения учебно-исследовательской мотивации магистрантов.

В работе нами были использованы следующие диагностические методики. Данные методики имеют следующее содержание.

### **1. Опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин)**

Этот опросник основывается на 2-х предположениях: во-первых, что жизненные сферы, в той или иной мере представленные в жизни каждого человека, обладают для разных людей различной степенью значимости, а во-вторых, что в каждой из них реализуются различные для каждого человека желания и стремления, которые являются одним из компонентов направленности его личности. Перечень терминальных ценностей диагностируемых в начале опросника, включает в себя 8 наименований:

1. Собственный престиж, т.е. завоёвывание своего признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям.

2. Высокое материальное положение, т.е. обращение к факторам материального благополучия как главному смыслу существования.

3. Креативность, т.е. реализация своих творческих возможностей, стремление изменять окружающую действительность.

4. Активные социальные контакты, т.е. установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли.

5. Развитие себя, т.е. познание своих индивидуальных особенностей, постоянное развитие своих способностей и других личностных характеристик.

6. Достижения, т.е. постановка и решение определенных жизненных задач, как главный жизненный фактор.

7. Духовное удовлетворение, т.е. руководство морально-нравственными принципами, преобладание духовных потребностей над материальными.

8. Сохранение собственной индивидуальности, т.е. преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общественными, защита своей неповторимости.

Реальная жизнь человека очень не однородна. Одному и тому же человеку приходится выполнять разнообразные функции, различные по своему содержанию, виды деятельности, реализовывать в них определенную социальную роль. По своему сходству все эти особенности объединяются в определенные жизненные сферы. На наш взгляд, наиболее типичными для большинства индивидов являются следующие сферы:

- а) профессиональная жизнь;
- б) обучение и образование;
- в) семейная жизнь;
- г) общественная жизнь;
- д) увлечения.

Необходимо отметить, что терминальные ценности в той или иной мере проявляются во всех названных выше жизненных сферах – каждая из которых в

силу своей объективности, обусловленности в различной степени способствует реализации тех или иных терминальных ценностей. Поэтому сферы, способствующие этой реализации в наибольшей степени приобретают для индивида наибольшую значимость. Таким образом, вторым диагностическим конструктом нашего опросника выступает значимость для индивида той или иной жизненной сферы, как источника реализации или иной терминальной ценности.

В целом конструкция опросника дает возможность пользователю ответить на 3 основные вопроса:

1. Какая терминальная ценность является преобладающей в жизни данного индивида.
2. Какая жизненная сфера наиболее значима для данного индивида.
3. В какой жизненной сфере преобладают терминальные ценности, реализованные в наибольшей степени.

Структура опросника такова, что для диагностики двух основных конструктов теста используются одни и те же утверждения. Такая структура позволяет производить анализ полученных данных не только относительно выраженности каждой из терминальных ценностей и отдельно значимости жизненной сферы, но и относительно выраженности каждой из терминальных ценностей в каждой жизненной сфере.

## **2. Опросник «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман)**

Методика позволяет выявлять некоторые устойчивые тенденции личности: общую и творческую активность, стремление к общению, обеспечение комфорта и социального статуса и др. На основе всех ответов можно составить суждение о рабочей (деловой) и общежитейской направленности личности.

Методика состоит из 14 утверждений, касающихся жизненных устремлений и некоторых сторон образа жизни человека. Необходимо высказать отношение к ним по каждому из 8 вариантов ответов (а, б, в, г, д, е, ж, з), проставив в соответствующих клетках бланка для ответов одну 1 из следующих оценок каждого утверждения: «+» — «согласен с этим», «=» — «когда как», «-» — «нет, не согласен», «?» — «не знаю». Старайтесь отвечать быстро, не задумывайтесь; долго над ответами; отвечайте на вопросы последовательно, от 1 а до 14 з, следите за тем, чтобы не путать клетки. На всю работу у вас должно уйти не более 20 минут.

Баллы суммируются по следующим шкалам: «жизнеобеспечение» (Ж), «комфорт» (К), «социальный статус» (С), «общение» (О), «общая актив-» (Д), «творческая активность» (ДР), «социальная полезность» (ОД). Сумма всех баллов по шкалам Ж, К, С, О характеризует общежитейскую направленность личности, сумма баллов по шкалам Д, ДР, ОД характеризует «рабочую» направленность личности. Затем строятся графики (мотивационные профили), при этом по горизонтали обозначаются шкалы, по вертикали — баллы.

Если опрашиваемый набирает наиболее высокие баллы по шкалам Д, ДР и ОД, то у него выражен «рабочий» мотивационный профиль личности если

наиболее высокие баллы (или такие же, как по другим шкалам) — по шкалам Ж, К, С, О, то у него выражен «общежитейский» мотивационный профиль.

### **3. Методика Ш.Шварца, адаптированной и стандартизированной В.Н. Карандашевым**

Опросник Ш. Шварца для изучения ценностной сферы личности состоит из двух частей, отличающихся диагностическими целями. Первая часть методики («Обзор ценностей») предназначен для изучения нормативных идеалов, ценностей личности на уровне убеждений, а также для выявления структуры ценностей, оказывающей наибольшее влияние на личность в целом, но не всегда проявляющейся в реальном поведении. Придерживаясь мнения о том, что содержание ценностей отражает типы мотивационных целей, которые они выражают, Ш.Шварц группирует отдельные ценности в соответствии с общностью целей в ценностные типы. Всего десять мотивационных типов:

**Власть.** Центральная цель данного типа, по мнению исследователя, заключается в достижении социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами. Ценности власти фокусируются на социальном уважении, достижении доминантной позиции в рамках целой социальной системы.

**Достижение.** Определяющая цель этого типа заключается в достижении личного успеха через проявление компетентности в соответствии с социально-культурными стандартами (в непосредственном взаимодействии), которая влечет за собой социальное одобрение.

**Гедонизм.** Мотивационная цель типа определяется как наслаждение или чувственное удовольствие.

**Стимуляция.** Данный тип ценностей является производным от потребности в новизне, новым переживанием.

**Самостоятельность.** Определяющая цель этого типа ценностей, по мнению Ш. Шварца, заключается в самостоятельности мышления в выборе способов действия, в творчестве и исследовательской активности.

**Универсализм.** Мотивационной целью данного типа ценностей, базирующихся на социальных потребностях, является понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы в целом.

**Доброта.** Представляет более «узкий» просоциальный тип ценностей, по сравнению с универсализмом; он является производным от потребности в позитивном взаимодействии, потребности в аффиляции. Его мотивационная цель – сохранение благополучия людей, с которыми индивид находится в близких контактах.

**Традиции.** Мотивационная цель данного типа – уважение, принятие обычаев и идей, существующих в данной культуре, и следование им.

**Конформность.** Определяющая цель этого мотивационного типа состоит в сдерживании и предотвращении побуждений и действий, которые могут причинить вред другим или не соответствует социальным ожиданиям. По

мнению Ш. Шварца, данный тип ценностей происходит от требования сдерживать склонности, имеющие негативные социальные последствия.

**Безопасность.** Мотивационная цель типа – безопасность для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений. Первая часть методики состоит из двух списков ценностей. Первый список содержит «терминальные» (по М. Рокичу) ценности, во втором списке представлены инструментальные ценности (всего 57 ценностей). Все они имеют ясную мотивационную цель. Испытуемому предлагается оценить степень важности каждой ценности как «руководящего принципа его жизни» по 9-ти бальной шкале (от -1 до 7, включая 0). Чем выше балл, тем более важной представляется испытуемому данная ценность. Вторая часть методики («Профиль личности») направлена на изучение реально действующих ценностей личности, индивидуальных приоритетов, наиболее часто проявляющихся в поведении человека. Данные, полученные по первой и второй части методики, обычно не совпадают, поскольку ценностные приоритеты личности на уровне нормативных идеалов не всегда реализуются вследствие ограничения возможностей человека или группового давления. Во второй части методики приводится список из сорока описаний личности человека, соответствующих одному из десяти типов ценностей. Испытуемый должен оценить, в какой степени каждый описанный человек похож или непохож на него. Используется шкала из пяти позиций: от «очень похож на меня» до «совсем не похож на меня».

#### **4. Методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина)**

Внимательно прочитайте приведенные в списке мотивы учебной деятельности. Выберите из них пять наиболее значимых для Вас и отметьте их крестиком в соответствующей строке.

Список мотивов

1. Стать высококвалифицированным специалистом
2. Получить диплом
3. Успешно продолжить обучение на последующих курсах
4. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»
5. Постоянно получать стипендию.
6. Приобрести глубокие и прочные знания.
7. Быть постоянно готовым к очередным занятиям.
8. Не запускать изучение предметов учебного цикла
9. Не отставать от сокурсников
10. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности
11. Выполнять педагогические требования
12. Достичь уважения преподавателей
13. Быть примером для сокурсников
14. Добиться одобрения родителей и окружающих
15. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу

## 16. Получить интеллектуальное удовлетворение

Обработка результатов. Определяется частота называния мотивов в числе наиболее значимых по всей обследуемой выборке. На основании полученных результатов определяется ранговое место мотива в данной выборочной совокупности (школа, класс, группа и т.д.). Результаты заносятся в форму.

### 5. «Мотивация обучения в вузе» тест Т.И.Ильиной

При создании данной методики автор использовала ряд других известных методик. В ней имеются три шкалы: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). Основная цель выявить следующие шкалы мотивации обучения в вузе:

Шкала «Приобретение знаний»

- за согласие ( «+» ) с утверждением по п. 4 проставляется 3,6 балла; по п. 17 – 3,6 балла; о п. 26 – 2,4 балла; - за несогласие ( «-» ) с утверждением по п. 28 – 1,2 балла; по п.42 – 1,8 балла. Максимум – 12,6 балла.

Шкала «Овладение профессией»

- за согласие по п. 9 – 1 балл; по п.31 – 2 балла; по п.33 – 2 балла; по п.43 – 3 балла;

о п.48 – 1 балл и по п. 49 – 1 балл. Максимум – 10 баллов.

Шкала «Получение диплома»

- за несогласие по п. 11 – 3,5 балла; - за согласие по п. 24 – 2,5 балла; по п. 35 – 1,5 балла; по п. 38 – 1,5 балла и по п. 44 1 балл. Максимум – 10 баллов.

Вопросы по пп. 5, 13, 30, 39 являются нейтральными к целям опросника и в обработку не включаются.

Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею.

### 6. Направленность мотивации научно-исследовательской деятельности студента (модифицированная методика Т.Д. Дубовицкой)

*Целью методики* является исследование направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности учащихся при изучении конкретных учебных предметов.

*Общая характеристика.* Методика состоит из 20 суждений и предложенных вариантов ответа. Для повышения достоверности результатов все вопросы сбалансированы по количеству положительных («да») и отрицательных («нет») ответов: по каждой шкале им соответствует равное количество пунктов опросника. В содержании опросника отсутствуют суждения, касающиеся личности учителя, что отличает данную методику от таких, как «Преподаватель глазами студентов» или «Отношение к учителю». Учащиеся высказывают свое отношение к происходящему на уроке и

описывают испытываемое при этом состояние. Исследование может проводиться анонимно, коллективно и индивидуально. В отличие от традиционных вариантов ответов («да», «нет»), которые вследствие своей категоричности часто вызывают, как показывает психодиагностическая практика, затруднения испытуемых при выборе ответа, в опроснике предлагается более расширенный набор возможных ответов: «верно», «пожалуй, верно», «пожалуй, неверно», «неверно». Ответы в виде плюсов и минусов записываются испытуемым либо в специальном бланке, либо на чистом листе бумаги. Обработка производится в соответствии с ключом. Методика может использоваться со всеми категориями обучающихся, способных к самоанализу и самоотчету, начиная примерно с 12-летнего возраста. В этой главе мы вкратце представили использованные методики, более развернуто они отражены в приложении Б.

## **2.2 Особенности мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов**

В учебно-исследовательской деятельности принято выделять следующие этапы:

- 1) анализ фактов, явлений, их связей и отношений;
- 2) осознание исследовательской задачи, проблемы, цели исследовательского задания;
- 3) формулировка конечной и промежуточных целей в решении исследовательской задачи, при выполнении исследовательского задания;
- 4) выдвижение предположения, гипотезы решения исследовательской задачи, при выполнении исследовательского задания;
- 5) решение исследовательской задачи, выполнение исследовательского задания путем теоретического обоснования и доказательства гипотезы;
- 6) практическая проверка правильности решения исследовательской задачи, выполнения исследовательского задания.

Успешное прохождение учебного материала через эти этапы обеспечивает значительное повышение эффективности процесса подготовки к собственной научно-исследовательской деятельности. Анализ процессуальной стороны учебно-исследовательской деятельности позволяет отметить следующее. Уровень проблемности учебно-исследовательских задач (или заданий) неодинаков. Есть исследовательские задачи, где решение почти полностью осуществляется на логическом уровне; в решении же других задач доминируют эвристические процедуры поиска решения. Более того, в условиях решения даже отдельно взятого учебно-исследовательского задания различные этапы имеют весьма различный уровень проблемности. Следовательно и индивидуальная учебно-исследовательская работа магистрантов так же не может быть одинаково оценена, в каких-то моментах будет превалировать личный интерес, а в каких-то профессиональный. Формирование учебно-исследовательской деятельности часто связывают с реализацией различных

качеств личности: операционные качества – умственные приемы и операции, применяемые личностью в учебно-исследовательской деятельности; организационные качества – это, прежде всего, умение и способность обучающегося применять приемы самоорганизации в учебно-исследовательской деятельности; технические качества – характеризуют умение и способность обучающегося применить соответствующие технические приемы в учебно-исследовательской деятельности; коммуникативные качества – характеризуют умения и способности обучающихся применять приемы сотрудничества в процессе учебно-исследовательской деятельности. Мы предполагаем что для магистрантов учебно-исследовательская деятельность – это организуемая совместно с педагогом деятельность, направленная на поиск объяснения и доказательства закономерных связей и отношений, экспериментально наблюдаемых или теоретически анализируемых фактов, явлений, процессов, в которой доминирует самостоятельное применение приемов научных методов познания и в результате которой обучающиеся активно овладевают знаниями, развивают свои исследовательские умения и способности.

Для понимания и уточнения дидактических предпосылок формирования учебно-исследовательской деятельностью необходимо выделить некоторую классификации методов преподавания и учения.

Сравнивая различные подходы, мы выделили следующие из них:

– репродуктивный (исполнительский) метод учения – это система приемов (правил) деятельности обучающихся по образцу, инструкции, заранее известному алгоритму;

– репродуктивно-исследовательский метод учения – представляет собой не только систему приемов (правил) репродуктивной, но и элементы исследовательской деятельности;

– исследовательский (творческий) метод учения – представляет собой систему приемов (правил) преимущественно исследовательской, творческой деятельности обучающихся.

Даже самый предварительный анализ признаков исследовательского метода учения показывает, что в среднем профессиональном образовательном учреждении (или в вузе) его применение зависит от целого ряда факторов, а в его эффективном применении имеются вполне определенные границы. Во-первых, границы применения исследовательского метода зависят от развития учебно-исследовательских умений и способностей обучающихся. Важно, чтобы обучающийся «принял» учебную проблему, чтобы у него появилась такая сильная мотивация (желание, стремление, интерес), чтобы уровень его исследовательских умений и способностей оказался достаточным для того, чтобы справиться с решением учебной проблемы, выполнением исследовательского задания преимущественно без помощи извне. Во-вторых, границы применения исследовательского метода зависят и от содержания учебного материала, его дидактической (методической) обработки. Как известно, не на любом содержании удастся создать проблемную ситуацию и не

на любом материале возможно и целесообразно разработать учебно-исследовательское задание. В-третьих, границы применения исследовательского метода определяются фактором времени, т.к., с одной стороны, на усвоение материала этим методом требуется больше времени, а с другой, имеются вполне разумные пределы применения этого метода в различных формах организации занятий. Так, в условиях лекционных занятий они сведены к минимуму. В-четвертых, границы применения этого метода, видимо, зависят от уровня методической подготовки самого преподавателя, т.к. нужно еще уметь организовать обучающихся на решение учебной проблемы, выполнение учебно-исследовательского задания. Учитывая все выше названные факты мы для большей ясности решили провести пилотажное исследование, в котором магистранты смогли бы сами проанализировать, что же для них является стимулом к обучению. Полученный материал послужил отправной точкой для определения диагностической батареи. В проведенном пилотажном исследовании выявлялись мотивы научно-исследовательской деятельности, которые указывают магистранты в качестве побуждающих. Они обозначали их как: возможности получения престижной работы, интерес к проблеме своего научного исследования, материальное поощрение, нежелание отчисления из вуза, интерес к науке, обязательность выполнения исследовательской деятельности, повышение статуса, признание коллег, познавательная активность, стремление к открытиям, саморазвития, самореализации. Таким образом, в качестве смысловых единиц исследования методом контент-анализа были приняты различные мотивы исследовательской деятельности. Базу исследования составили 150 магистрантов, учащихся на различных факультетах.

В свободной форме предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. «Какие мотивы являются ведущими в осуществлении исследовательской деятельности?».
2. «Какие мотивы собственной научной деятельности Вас побуждают заниматься исследовательской деятельностью?».

При помощи контент – анализа было обработано 150 анкет. На первом этапе анализа были выявлены личностные особенности респондентов. В качестве единицы анализа при изучении личностных особенностей респондентов были приняты слово и символ. Процедура отбора позволила найти в тексте все выражения, которые отражают смысл единицы анализа, то есть часто употребляемые термины и устойчивые сочетания. Качественно-количественный анализ позволил составить следующий усредненный психологический портрет магистрантов.

Психологическая оценка параметров личности магистрантов

Потенциал личности:

В Деле: рассудителен, уверен, требователен, любит работать в коллективе (группе).

В действиях:

- ориентирован на единичные цели, не стремится их усложнять, скорее склонен упрощать проблемы; - легко идет на перемены; - сторонник справедливости, проявляющий бойцовские качества и следующий нормам морали и закона.

В общении: открытый, доверчивый, внимательный, лишен зависти, не любит шуток, особенно “злых” (в общении с руководителями - активен, терпелив, корректен; проявляющий чувство товарищества).

В конфликте: готов поступиться личным авторитетом защищая авторитет уважаемой им организации (защищает “честь мундира” не боясь за свой авторитет).

В стрессе: возможна неуверенность и депрессия («усталость») на начальных этапах переходящая в активные действия. Отношение: к руководству - признание авторитетов и «формализм» в случае их отсутствия, к коллегам - ровное, без мстительности, но при покушении на собственные жизненно важные интересы - ставит на место резко и беспощадно, к жизненно важным ценностям - дорожит доверительностью, эмоциональной связью и покровительством авторитета, знаками внимания со стороны окружения, к собственной карьере - карьерист, не отодвинется и не пропустит вперед, стремится к более высокому посту.

Особенности личностного поведения

- Порядочен, честен и прямолинеен.

- Своему успеху радуется искренне, но предвидит нападки врагов и завистников.

- К материальным и моральным вознаграждениям относится спокойно, без алчности и восторга, воспринимает как должное.

- К чужим неудачам внешне проявляет чувство товарищества, но без особой “участливости”, как бы по долгу дружбы (или службы).

- Собственные неудачи переживает тяжело и трагично, но недолго.

- Хорошо работает в условиях рутинности.

На втором этапе анализа были выявлены мотивы исследовательской деятельности магистрантов. Подсчет статистики представлен в таблице 3.

Таблица 3 - Расчет мотивов исследовательской деятельности

Мотив	Кол-во выбравших	% от общего числа
1	2	3
Возможности получения престижной работы	18	12,3
Интерес к проблеме своего научного исследования	16	10,5
Материальное поощрение	5	3,5
Нежелание отчисления из вуза из-за призыва в армию	24	15,7

Продолжение таблицы 3

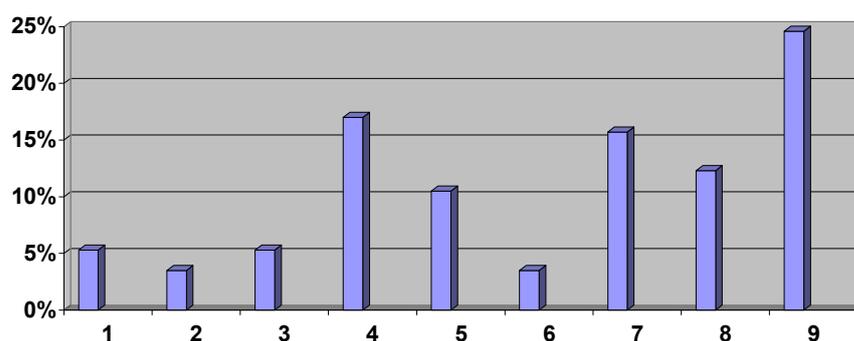
1	2	3
Обязательность выполнения ИД	8	5,3
Интерес к науке	8	5,3
Повышение статуса, признание коллег	37	24,6
Познавательная активность, стремление к открытиям	5	3,5
Саморазвития, самореализации	3	1,7

Для нас показательными явились следующие мотивы: (по 26,3% от общего числа упоминаний) различные виды внешних мотивов достижения успеха и познавательных мотивов, среди которых наиболее часто встречались:

- познавательная активность, стремление к открытиям – 12,3%,
- интерес к науке -10,5%,
- интерес к проблеме своего научного исследования – 3,5%.

Среди внешних мотивов достижения успеха:

- повышение статуса, признание коллег -15,7%,
- возможности получения престижной работы – 5,3%,
- материальное поощрение – 5,3%.
- саморазвития, самореализации, - 24,6%.
- обязательность выполнения ИД – 3,5%,
- нежелание отчисления из вуза – 1,7%.



1. возможности получения престижной работы; 2 интерес к проблеме своего научного исследования; 3. материальное поощрение; 4. нежелание отчисления из вуза; 5. - интерес к науке; 6. - обязательность выполнения исследовательской деятельности; 7. -повышение статуса, признание коллег; 8. - познавательная активность, стремление к открытиям; 9. - саморазвития, самореализации

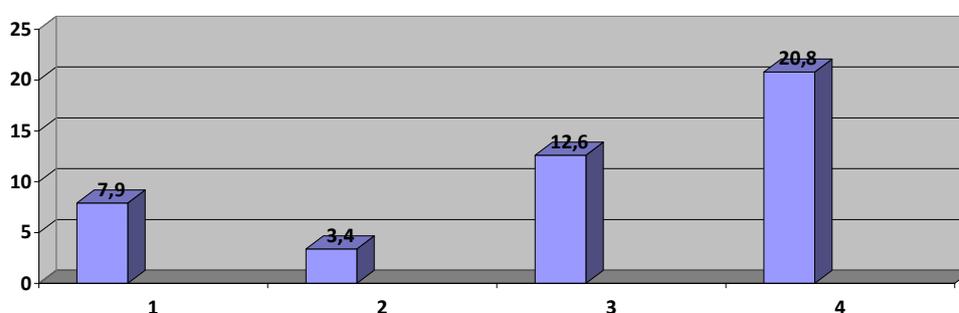
Рисунок 5 – Мотивы исследовательской деятельности

В таблице 4 представлены результаты выявления факторов, которые влияют на мотивацию исследовательской деятельности магистрантов.

Таблица 4 - Факторы, влияющие на мотивацию исследовательской деятельности

Фактор	Кол-во выбравших	% от общего числа
Общение с преподавателем	12	7,9
Представление о самом себе	5	3,4
Внешние мотивы	19	12,6
Мотивация долга	31	20,8

Для наглядности эти же данные представлены на рисунке 6.



1- общение с преподавателем; 2- представление о самом себе; 3- внешние мотивы; 4-мотивация долга

Рисунок 6 - Факторы, влияющие на мотивацию учебно-исследовательской деятельности

Среди факторов, влияющих на мотивацию учебно-исследовательской деятельности, общение с преподавателями – 7,9%, при этом указывают не только на поддержку, но и на «давление».

Сопоставление представлений относительно мотивов учебно-исследовательской деятельности у магистрантов вообще и мотивов собственной научной деятельности показало, что в представлениях о самом себе доля познавательной мотивации возрастает у магистрантов на 3,4%.

При этом, внешние мотивы достижений (признание, материальное вознаграждение) значительно снижаются у магистрантов – до 12,6%.

Также следует отметить, что мотивация долженствования в представлениях о себе у магистрантов резко возрастает и составляет 20,8%.

Проведенное исследование позволило описать психологический портрет магистрантов, а также определить составляющие внешней и внутренней

мотивации в исследовательской деятельности в ВУЗе и собственной исследовательской деятельности.

Показателем сформированности исследовательской мотивации магистрантов служит уровень выполнения аттестационной работы магистрантом.

Высокий уровень выполнения предполагает знание логики научного исследования, полноценной организации его этапов, владения основами творческой деятельности. Результаты проведенного статистического обоснования исследовательской мотивации магистрантов можно представить в виде таблицы.

Таблица 5 – Количественные результаты готовности магистрантов к исследовательской работе

Компоненты готовности к ИД	Уровни исследовательской мотивации магистрантов					
	Количество чел.	Заниженный	Низкий	Средний	Высокий	Повышенный
1	150	-	0,18	0,66	0,16	-
2		0,02	0,06	0,56	0,28	0,08
3		-	0,08	0,52	0,34	0,06
4		-	0,08	0,38	0,44	0,1
5		-	0,12	0,38	0,36	0,14
Итого		0,02	0,52	2,50	1,58	0,38

Примечание - 1 - глубокие и прочные знания; 2 - действенные мотивы; 3 - навыки самообразовательной деятельности; 4 - сформированность операций мыслительной деятельности; 5 - умения самоорганизации познавательной деятельности

Результаты отражены на рисунке 7.

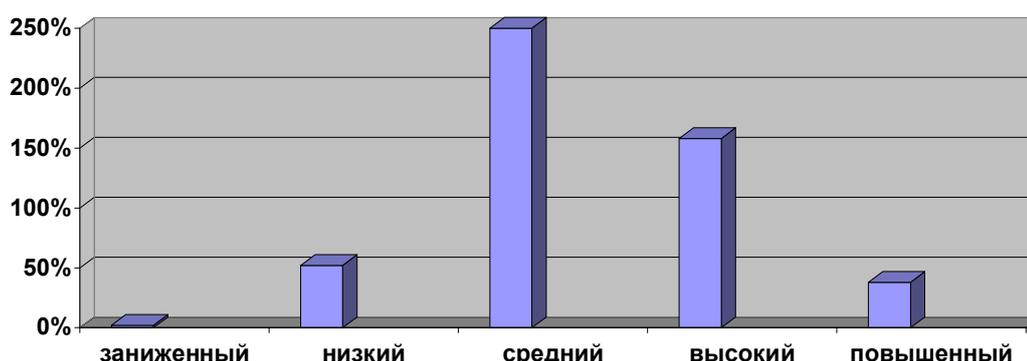
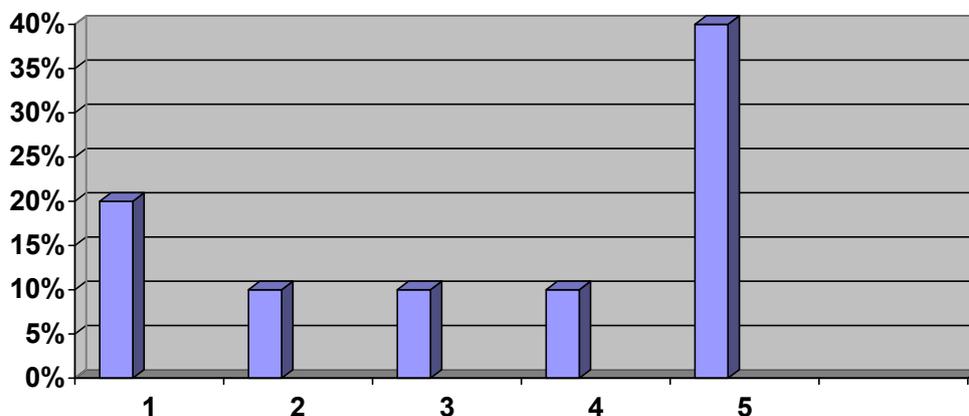


Рисунок 7 – Результаты готовности магистрантов к исследовательской работе

Данные свидетельствуют о среднем уровне готовности по выделенным компонентам, что доказывает необходимость целенаправленной работы.

При этом следует отметить, что в сформированности исследовательской мотивации магистрантов доминируют умения самоорганизации познавательной деятельности. На втором уровне находятся глубокие и прочные знания магистрантов.

Результаты отражены на рисунке 8.



1 - глубокие и прочные знания; 2 - действенные мотивы; 3 - навыки самообразовательной деятельности; 4 - сформированность операций мыслительной деятельности; 5 - умения самоорганизации познавательной деятельности

Рисунок 8 - Результаты выраженности компонентов готовности к учебно-исследовательской деятельности

3. Результаты по изучению направленности мотивации научно-исследовательской деятельности магистранта (модифицированная методика Т.Д. Дубовицкой) отражены на рисунке 9.

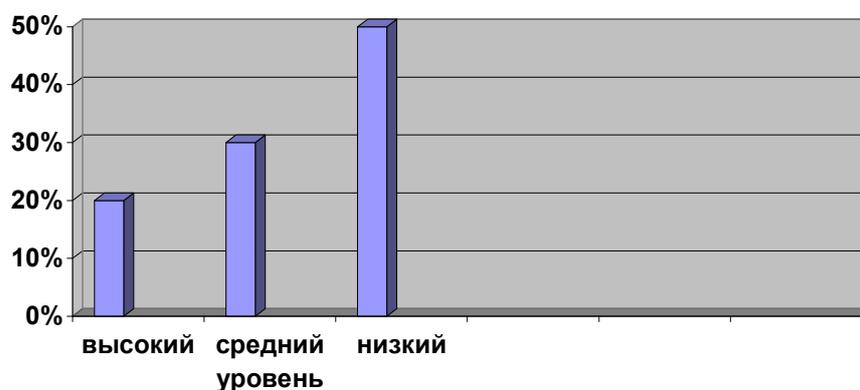


Рисунок 9 - Результаты по изучению направленности мотивации научно-исследовательской деятельности магистранта

Как видно из таблицы, 80% респондентов имеют низкий и средний уровни направленности мотивации научно-исследовательской деятельности магистрантов, и 20% приходится на высокий уровни мотивации научно-исследовательской деятельности магистрантов.

На основании проведенного пилотажного исследования, нами были выявлены респонденты с заниженным, низким и средним уровнем готовности студентов к исследовательской работе, при чем в сформированности исследовательской мотивации магистрантов доминируют умения самоорганизации познавательной деятельности.

На втором уровне находятся глубокие и прочные знания магистрантов.

Эти данные говорят, что основной вид исследовательской мотивации – это внешняя мотивация. При внешней мотивации характерно, что овладение содержанием учебного процесса не является целью учения (или исследовательской деятельности), а выступает средством достижения других целей.

Это может быть получение хорошей оценки (аттестата, диплома), получение стипендии, подчинение требованиям преподавателя или родителей, получение похвалы, признания товарищей и др.

При внешней мотивации магистрант, как правило, отчужден от процесса познания, проявляет пассивность, переживает бессмысленность происходящего либо его активность носит вынужденный характер.

Содержание исследовательской деятельности не является для него лично значимым.

На основании полученных данных нами были отобраны 80% респондентов обладающих заниженным, низким и средним уровнями сформированности исследовательской мотивации с доминированием внешнего уровня мотивации (по Т.Д. Дубовицкой).

В результате проведенного пилотажного исследования мы можем выделить **уровни и структуру учебно-исследовательской мотивации магистрантов.**

**высокий уровень (20%),** для него характерно - умения самоорганизации познавательной деятельности, глубокие и прочные знания, саморазвития, самореализации, повышение статуса, признание коллег, познавательная активность, стремление к открытиям;

**средний уровень (30%),** для него характерно - навыки самообразовательной деятельности, сформированность операций мыслительной деятельности, интерес к науке, возможности получения престижной работы, материальное поощрение;

**низкий уровень (50%),** для него характерно - действенные мотивы, низкий интерес к проблеме своего научного исследования, обязательность выполнения исследовательской деятельности, нежелание отчисления из вуза.

## **Выводы по 2 разделу**

На основании проведенного нами теоретического анализа исследуемой проблемы, мы разработали и внедрили модель выявления особенностей мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов.

Цель вузовского обучения магистрантов – системная подготовка профессионалов высшей квалификации для аналитической, консультационной и научно-исследовательской деятельности в казахстанских университетах и компаниях, которая всегда сопутствует успешной карьере магистров.

Структура мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов: мотивационный, характеризующий познавательный интерес, мотивацию исследовательской деятельности; компетентностный, включающий представления о методологии научного исследования и способах научно-исследовательской деятельности; деятельностный, определяющий владение умениями и компетенциями научно-исследовательской деятельности; ценностно-смысловой, включающий самооценку и самоанализ собственной научно-исследовательской деятельности, определение путей саморазвития в научном познании.

Психолого-педагогические условия выявления особенностей мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов – обновление содержания профессионального обучения магистрантов; осуществление тренинговой работы по выявлению особенностей мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов; повышение ценностно-смыслового уровня магистрантов; формирование у магистрантов готовности к учебно-исследовательской деятельности.

Важно отметить, что в современных высших учебных заведениях в разной степени организуются два основных вида исследовательской деятельности магистрантов:

1. Учебно-исследовательская работа (предусмотрена действующими учебными планами и программами) – обязательна и традиционно включает конспекты, доклады, рефераты, курсовые и выпускные квалификационные работы.

2. Исследовательская работа за рамками аудиторного времени предполагает самостоятельный поиск новинок литературы, творческую подготовку к зачетам и экзаменам, время прохождения практик и стажировок. Основными формами здесь являются научные предметные кружки разного направления (педагогические, психологические, методические, философские и пр.), проблемные кружки, участие в конференциях.

Учебно-исследовательская деятельность магистрантов создает в вузе новую творческую образовательную среду, является важнейшим фактором развития вуза как инновационного учебного заведения.

В вузе формируется новое педагогическое общение - творческое сотрудничество преподавателей и магистрантов, непрерывное совершенствование субъект-субъектных отношений, атмосфера духовной близости и сотворчества.

В результате проведенного пилотажного исследования мы можем выделить уровни исследовательской мотивации магистрантов:

- высокий уровень - познавательная активность, стремление к открытиям;
- средний уровень - возможности получения престижной работы, материальное поощрение;
- низкий уровень - обязательность выполнения исследовательской деятельности, нежелание отчисления из вуза.

### **3 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОТИВАЦИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ**

#### **3.1 Программа тренинговых занятий мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов**

На основе результатов теоретического исследования, а также данных констатирующего этапа эксперимента, нами была разработана экспериментальная программа тренинговой работы по изучению учебной и исследовательской мотивации магистрантов.

Выбирая тренинг в качестве средства изучения особенностей **мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов**, мы руководствовались следующими суждениями.

1. Психологический тренинг является одним из более доступных путей ускорения обучения в группе, что достигается благодаря сильному эмоциональному подкреплению и усилению обратной связи. Механизм обратной связи провоцирует участников к более честному и глубокому самоанализу и самоосознанию.

Процесс рефлексии, разворачивающийся в контексте общей деятельности (чем тренинг, непременно, является), трактуется как понимание субъектом того, как в реальности его воспринимают и расценивают другие.

2. Человек может научиться мыслить и действовать только сам, мысля, действуя и совершая поступки. Тренинг предоставляет ему такую возможность, при этом в благоприятных условиях, когда цена оплошности невелика. Тренинг также позволяет его участникам воплотить приобретенный опыт, подвергнуть его рефлексии, критике, а, следовательно, и развитию.

3. Групповой способ работы позволяет повысить напряженность и неколебимость возникающих изменений, максимально использовать способности каждого участника. Упражнения, игры, обязательные ритуалы, входящие в программу тренинга, выступают в качестве средств для устранения собственного поведения. Человек начинает осознавать вероятность произвольного овладения своим поведением с использованием опыта, скопленного другими людьми. Тренинг провоцирует аналитическую активность, вооружает инструментами и приемами анализа и убедительно показывает преимущество такого подхода.

Эти и многие другие функции тренинг может выполнять и при его применении в процессе обучения в вузе.

По мнению И. В. Вачкова, «тренинги, будучи формой практической работы, постоянно отражают собственным содержанием определенную парадигму того направления, взглядов которого придерживается психолог, проводящий занятия» [152].

Таких парадигм можно выделить несколько.

1. Тренинг как своеобразный способ дрессуры, при которой жесткими манипулятивными приемами (негативное и позитивное подкрепление) строится нужное поведение участников.

2. Тренинг как тренировка, в результате которой происходит создание и отработка умений и навыков действенного поведения.

3. Тренинг как форма функционального обучения, цель которого — передача психологических знаний, формирование некоторых умений и навыков.

4. Тренинг как способ создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем [153].

В итоге межличностного взаимодействия развиваются и оптимизируются в первую очередь коммуникативные способности, что отображается в навыках общения и приемах межличностного оценивания [154]. Изменения касаются социально-психологической компетентности, умения ориентироваться в социальных обстановках, воспринимать других людей, избирать и осуществлять адекватные формы общения [153].

Отдельно можно рассматривать и такой результат тренинга, как умение определить себя на место партнера по общению, развитие эмпатии [155].

Следует отметить, что представители разных научных направлений выделяют обычный комплект изменений, которые происходят с участниками в процессе тренинга. Помимо данных изменений происходит:

- развитие внутренней и внешней свободы, уменьшение числа штампов и зажимов;
- повышение самооценки, убежденности в себе;
- развитие воображения, умения нестандартно, оригинально мыслить;
- повышение поисковой активности, ориентация на функциональную позицию.

Таким образом, учебно-профессиональный тренинг как структурированное действие закладывает механизм по целенаправленному самосовершенствованию его участников в целях повышения эффективности исполнения учебной и профессиональной деятельности магистрантов. Именно поэтому мы считаем важным внедрение новых способов обучения в системе подготовки магистрантов.

Теоретико-методологической основой данной программы выступили **общие методологические принципы**

- Гуманизации, предполагающий проявление усиленного внимания к личности каждого участника как ценности, а также использование установки на формирование индивидуальности, обладающей развитыми интеллектуальными, моральными, профессиональными качествами;
- Интеграции - направлен на системное объединение в единое целое участников и обучающих структур с общей целью организации эффективного профессионального становления студентов-психологов в учебно-профессиональной деятельности;
- Индивидуализации, где ведущая ориентация на творческие, личностно-профессиональные качества каждого студента, с целью обеспечения индивидуально-творческого подхода к их профессиональному становлению;

- Субъектности, выступающей как фактор развития активности, инициативности, ответственности личности каждого студента-психолога;
- Целостности, связанной с интеграцией ведущих принципов в единое целое в условиях учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов в вузе;
- Детерминации как взаимообусловленности компонентов образовательного процесса на всех уровнях с целью формирования личностно-профессиональных способностей студентов-психологов.

При проведении тренинговой работы нами соблюдались следующие **дидактические принципы**

- Принцип активной позиции участников. Он является обязательным принципом, требующим не пассивного участия, а активной работы самопознания, самораскрытия и самопринятия.
- Принцип исследовательской позиции, позволяющий видеть суть той или иной проблемы.
- Принцип персонификации высказываний, требующий отказа от безличных речевых форм: («Каждый человек...», «Все люди считают», и употребления только форм типа «Я считаю...», «Я полагаю...»).
- Принцип обратной межличностной связи в общении, повышающей ее адекватность и информативность.
- Принцип системности организации работы, направленный на эффективность достижения поставленной цели.

Наряду с этими принципами нами соблюдались также следующие правила организации и проведения тренинговой работы:

- 1) Правило «здесь и теперь» требует, чтобы предметом анализа были эмоции, чувства, мысли, возникающие в данный момент времени у участников группы. Запрещается проекция в прошлое или в будущее, что способствует сосредоточению участников на своих мыслях и чувствах.
- 2) Правило эмоциональной вовлеченности всех участников в общение.
- 3) Необходимость создания атмосферы искренности и открытости для раскрытия своего «Я», что является показателем сильной и здоровой личности.
- 4) Правило взаимного доверия и уважения.
- 5) Соответствие экспериментального материала целям исследования и возможностям группы.
- 6) Так как от личности ведущего и его профессиональной подготовки во многом зависит успех проводимой им работы, мы стремились максимально актуализировать и использовать такие качества, как альтруистическая ориентация, которая является основой нравственного развития личности; толерантность в поведении; эмоциональная устойчивость; воображение и интуиция; творческое мышление; адекватная самооценка; профессиональная ответственность за результат работы.

Основная цель тренинга направлена на изучение учебной и исследовательской мотивации магистрантов.

**Практическими задачами тренинга** выступили

- Формирование учебно-профессиональной направленности личности;
- Формирование мотивов, в частности учебно-познавательных и исследовательских;
- Формирование индивидуально-творческого потенциала личности.

В основе этапов практической работы лежит **структура мотивации** как психологического феномена, которая включает в себя три компонента:

- Учебно-профессиональная направленность;
- Мотивы учебно-профессиональной деятельности: учебно-познавательные и исследовательские;
- Личностно-профессиональные качества личности.

Каждое тренинговое занятие включает в себя упражнения трёх взаимосвязанных блоков.

Первый блок – посвящен осознанию участниками некоторых своих личностных особенностей и оптимизации отношения к себе, к своей личности. Он содержит упражнения, ориентированные на то, чтобы сфокусировать внимание участников тренинга на собственной личности, на своих переживаниях, мыслях, привычных способах поведения, на своих представлениях о самом себе.

Второй блок – направлен на осознание участниками себя в системе профессионального и личностного общения и оптимизацию межличностных, отношений с коллегами, администрацией и членами семьи. Особое внимание уделяется развитию психологических возможностей личности, ее социально-перцептивных и коммуникативных способностей, осознанию привычных способов общения, анализу ошибок в межличностном взаимодействии.

Третий блок – ориентирован на осознание участниками себя в системе профессиональной деятельности и оптимизацию отношений к этой системе. На этом этапе основной упор делается на отработку умений самоанализа профессиональной деятельности, а также способы высвобождения своего творческого потенциала. Во всех блоках участники тренинга знакомятся с короткими и эффективными способами снятия внутреннего напряжения, приемами саморегуляции (релаксационные и медитативные техники, аутотренинг и т.п.) и эффективной работе в малых группах.

Тренинговое занятие состоит из следующих этапов.

1. Приветствие.
2. Опрос самочувствия (участники сразу погружаются в атмосферу "здесь и теперь", рефлексирова свое эмоциональное и физическое состояние, сообщая о своих мыслях и ожиданиях по отношению к предстоящему занятию, иногда рассказывая о снах, увиденных накануне).
3. Притча (она служит своеобразным эпиграфом к предстоящей работе и за счет своей метафоричности задает некоторую программу подсознанию участников).
4. Разминочные упражнения.

5. Основная часть (в ней упражнения пассивного характера перемежаются с подвижными играми – и те, и другие почти всегда заканчиваются обсуждением и рефлексией).

6. Подведение итогов занятия (высказывания участников по кругу о своем актуальном состоянии, осмысление проделанной работы, пожелания и предложения ведущему).

7. Прощание.

В результате тренинговой работы магистранты должны выработать внутреннюю активность, направленную на приобретение учебно-профессиональных знаний, умений как в учебной так и в исследовательской деятельности, с целью самореализации своего личностного потенциала. Самостоятельно и ответственно решать учебно-профессиональные задачи, а также осознанно развивать учебно-исследовательскую мотивацию как основу эффективного выполнения учебно-профессиональной деятельности в вузе.

В ходе практической работы мы предположили, что мотивация к учебно-исследовательской деятельности как сложное много компонентное явление, объединяющее в себе направленность, мотивы и качества личности является системообразующим фактором, т.е. неотъемлемым феноменом, организующим выше перечисленные компоненты в единое целое, в формировании личностно-профессиональных качеств магистрантов. Каждый из блоков имеет соответствующее практическое содержание.

### **Практические упражнения в тренинговой работе**

#### **Этап 1. Формирование направленности личности**

*Цель.* Упражнение направлено на анализ ценностных ориентации молодых специалистов и отождествления участников с предложенными ценностями.

Упражнение «Ранжирование ценностей» (1 час 45 минут).  
Ведущий: «В 1974 году опубликовано исследование, касающееся системы ценностей молодых американцев в 70-е годы. В нашем упражнении рассматриваются материалы, касающиеся начинающих специалистов [156]. Данные характеризуют вопрос о том, чего ждет человек от работы. Было названо пятнадцать позиций:

- видеть результаты своего труда;
- возможность позже зарабатывать больше денег;
- возможность не слишком утруждать себя;
- возможность проявить умственные способности;
- интересная работа;
- от меня не ждут, что буду делать то, за что не платят;
- участие в перспективном деле (области);
- хорошая оплата;
- не требует тяжелой физической работы;
- возможность обучаться ремеслу, развивать свои способности;
- признание хорошо исполненного дела;
- общественно полезная работа;
- участие в решениях, касающихся производства;

- хорошее пенсионное обеспечение;
- не стать винтиком в огромном безличном механизме.

Ваше задание - расположить эти позиции в соответствии с вашими взглядами. Используйте числа от 1 до 15, определяя приоритеты».

Когда члены группы выполняют каждый свое задание по ранжированию, ведущий приглашает группу разделиться на несколько команд по 4-6 человек для определения общего решения в каждой из подгрупп.

*Обсуждение.* Затем подгруппы представляют свои общие результаты. Идет обсуждение. Определяются общегрупповые ранги ценностей.

Полученные данные сравниваются с показателями американских молодых специалистов в 70-х годах (позиции 3, 8, 13, 4, 1, 14, 10, 2, 15, 5, 7, 11, 6, 9, 12 по списку). Какие основные различия? С чем это, по мнению участников, связано?

Упражнение «Я должен» (25 минут) [157].

*Цель.* Найти и осознать чего вы хотите, выполняя то, что вы «должны». Ведущий дает участникам следующую инструкцию: «Разделите пополам листок бумаги и напишите 7 раз в столбик: «Я должен...». А теперь закончите эти фразы, каждую по-своему. Напишите, что вы должны в своей жизни. Напротив каждой фразы, начинающейся с «Я должен» напишите: «Я хочу».

Тема долженствования - это отдельная большая тема, которая занимает одно из самых важных мест в жизни каждого человека. Данное упражнение позволяет подойти к рассмотрению этой темы, затронуть ее. За каждым «должен», на самом деле, обычно скрывается какое-то «хочу».

Например, «Я должен ходить на работу». За этим долженствованием может скрываться несколько желаний: я хочу получать деньги; я хочу узнавать новое; я хочу приносить пользу и т.д.

*Обсуждение.* В обсуждении данного задания полезно задать группе два вопроса: «Узнали ли вы что-то новое о себе?», «Что именно для вас было неожиданным?».

Упражнение авторской разработки «Семь ценностей» (35 минут).

*Цель.* Упражнение направлено на выявление и осознание профессионально важных ценностей специалиста.

Участники разбиваются на небольшие группы (по пять-шесть человек), которые расходятся по разным углам комнаты. Каждая команда составляет список из семи ценностей, которые кажутся участникам наиболее важными для осуществления профессиональной деятельности, например: стремление осуществлять свою деятельность наиболее лучшим образом, любовь и уважение к учащимся, умение говорить и др. Затем каждая команда ранжирует полученные ценности по их важности.

*Обсуждение.* После этого команды сходятся вместе и представляют результаты своей деятельности. Участники отвечают на вопросы:

Насколько быстро и слаженно они смогли составить список? Быстро ли был найден приемлемый для всех вариант ценностной градации? О каких ценностях спорили долго? Какая конкретная педагогическая ценность лично

вам кажется особенно важной? Какая конкретная педагогическая ценность наиболее выражена у вас самих?

Упражнение авторской разработки «Паузы» (30 минут).

*Цель.* Упражнение направлено на повышение коммуникативных навыков участников и анализ собственной профессиональной деятельности.

*Инструкция:* «Выбираются два участника. Один из них будет рассказывать, почему он любит свою профессию. Но при этом, время от времени он делает паузы, повторяется, заикается или просто говорит «хм-м». Это сигнал для второго игрока. Он должен произнести в момент паузы отдельное слово, словосочетание или короткое предложение, которое может быть и не связано с общим содержанием рассказа. Первый участник должен сказанную фразу и встроить эту новую информацию в свою историю так, чтобы была логическая связь».

В конце игры кратко обсуждаются итоги.

Упражнение авторской разработки «Ценности» (60 минут).

*Цель.* Упражнение направлено на осознание участниками своих ценностных ориентации.

В предлагаемом упражнении участники смогут высказаться о своих ценностях и обнаружить друг у друга как сходства, так и различия. Для работы понадобятся листы с написанными на них незаконченными предложениями - по одному на каждого участника.

От хорошей команды я жду, что...

Руководитель должен прежде всего...

Я не выношу, когда кто-нибудь...

Я чувствую себя угнетенным, когда...

В группе я прежде всего хочу...

Я чувствую себя лучше всего, когда другие...

Я бы хотел, чтобы политики, наконец...

Я никогда не...

Родители обязаны...

Я надеюсь, что мои дети...

Мир был бы устроен лучше, если бы...

Больше всего я опасюсь того, что... Мне совершенно все равно, когда...

Еще бы я хотел в своей жизни...

Мне нравятся люди, которые...

Я злюсь, когда...

Я нахожу ситуацию сложной, угнетающей, когда...

Я требую от себя, чтобы я...

Когда я совершаю ошибку, я...

Перемена - это... .

Учить-значит...

Если бы я мог пожелать что-то одно, я пожелал бы...

Деньги значат для меня...

Я считаю, что я достоин уважения, потому что ...

Мне сложно простить человека, если...

Природа для меня значит...

Больше всего меня обязывает...

Лучше всего я чувствую и понимаю людей, которые...

Группа делится на две равные части и ставит стулья в два концентрических круга. Участники садятся таким образом, чтобы каждый человек, сидящий во внутреннем круге, находился лицом к лицу с человеком из круга наружного. Таким образом, образуются пары.

Каждый игрок получает листок с незаконченными предложениями. Затем партнеры должны закончить первое предложение из списка и выслушать варианты друг друга. Их беседа должна продолжаться не более 2-3 минут.

Игроки внешнего круга пересаживаются на стул, стоящий слева от них, так что у каждого теперь новый партнер. Далее они продолжают уже второе предложение из списка. Участники двигаются по кругу до тех пор, пока не пройдут его полностью.

*Обсуждение.* Часто ли вы находили сходство с другими участниками? Удивил ли вас кто-нибудь? Когда совпадение мнений было важным для вас? Какие ценностные конфликты наблюдаются в группе?

Упражнение «Колесо жизни» (30 минут) [158].

*Цель.* Упражнение направлено на осознание индивидуальных жизненных ценностей.

Инструкция: «Представьте свою жизнь в виде колеса. Нарисуйте на листе бумаги круг, символизирующий вашу жизнь. В центре круга обозначьте себя.

Когда колесо крутится, то его части, расположенные вплотную к оси, вращаются быстрее, чем те, что лежат ближе к ободу. Что в вашей жизни более стабильно, постоянно, долговременно? А что более подвижно, непостоянно, склонно к изменению? Напишите название всех этих категорий на колесе вашей жизни».

*Обсуждение.* После выполнения инструкции, происходит обсуждение. Каждый представляет и комментирует свои рисунки.

## **Этап 2. Формирование мотивов учебно-исследовательской деятельности**

Упражнение авторской разработки «Все, некоторые, никто» (60 минут).

*Цель.* Упражнение направлено на анализ участниками собственных преимуществ в плане осуществления учебно-профессиональной деятельности.

Каждому участнику понадобятся три листа бумаги: розового, зеленого и красного цвета.

Участник кладет перед собой листы бумаги и пишет на каждой из них в правом верхнем углу свое имя. На листе розового цвета он отвечает на вопрос: «В чем я похож на всех остальных преподавателей?». На зеленом листе он отвечает на вопрос: «В чем я похож на некоторых преподавателей?». И, наконец, на красном листе: «В чем я как преподаватель совершенно уникален и не похож ни на кого?». Ведущий говорит, что каждый пишет столько, сколько хочет.

Когда участники справились с этой задачей, они обмениваются впечатлениями:

Какой круг вопросов вызвал наибольшие трудности? На какую тему я смог написать больше всего ответов? Задавал ли я себе когда-нибудь подобные вопросы?

*Обсуждение.* Почему так сложно описать свои уникальные свойства? В чем проявляется многообразие характеров в нашей профессии? Насколько важно для меня то общее, что связывает меня с остальными участниками? Какие наиболее важные качества и ценностные ориентации можно выделить у преподавателей высшей школы?

Упражнение «Подарок по профессии» (20 минут).

*Цель.* Упражнение направлено на обсуждение некоторых особенностей своей профессии, что позволяет участникам тренинга лучше осознать специфику данной профессиональной деятельности.

Инструкция: «Представьте, что у нас есть общий друг, который пригласил нас всех на свой день рождения. Отказаться и не пойти никак нельзя. В течение 30 секунд каждый должен придумать, какой он сделает подарок своему другу. При этом важно выполнить три условия:

- 1) подарок должен содержать намек на его профессию педагога высшей школы;
- 2) подарок должен быть с «изюминкой», т.е. быть необычным и веселым (предполагается, что друг - это человек с юмором, который может даже обидеться, если ему подарят что-то обычное);
- 3) подарок должен быть доступным вам по цене.

Вместе с группой ведущий определяет, что это за воображаемый друг. Определяется, мужчина это или женщина и примерный возраст.

Дается время (примерно 30 секунд), чтобы каждый придумал другу подарок.

После этого каждый по очереди кратко называет свой подарок.

*Обсуждение.* В конце игры определяется, чьи подарки оказались наиболее интересными.

Звездный час (по Н.С. Пряжникову) [159].

*Цель:* рефлексия позитивных моментов от процесса получения профессии психолога.

Каждому участнику необходимо примерно за 7 - 10 минут выделить 3 - 5 наиболее характерных радостей, которые могут возникать у студентов-психологов от получения профессии психолога (ради чего эту профессию стоит получать, что в ней самое главное, что значат профессиональные знания в жизни, в работе и т. д.)

Далее по очереди каждый участник рассказывает о тех радостях, которые он выделил.

*Обсуждение:* уточнение, выражение своих мнений.

Упражнение авторской разработки «Перетягивание каната».

*Цель:* осознание позитивных моментов от учебного процесса, направленного на получение степени магистра.

Участники делятся на две равные группы. Одному из участников каждой группы даются в руки концы веревки (длиной примерно 5 - 6 метров). Первый участник из одной группы кладет две ладони на веревку и называет преимущество от обучения в магистратуре. Это же действие повторяет участник из второй группы. Очередность соблюдать необязательно: как только группа придумывает новое преимущество, участник, называющий его, перехватывает канат. Условие: преимущества должны быть конкретизированы, например, «Я смогу грамотно проводить семинарские занятия для студентов» и т.д.

*Обсуждение.* Ведущий оценивает качества высказываний, и если они слишком абстрактные, размытые или повторяются, то команда возвращается на шаг назад. Выигрывает та команда, в руках у которой окажется больший отрезок веревки.

### **Этап 3. Формирование личностно-профессиональных качеств магистранта**

Упражнение авторской разработки «Уникальность каждого» (40 минут).

*Цель.* Упражнение направлено на принятие участниками самих себя. Тренер акцентирует внимание участников на том, что каждый человек неповторим, уникален. У всех свои особенности, жизненный опыт, пристрастия и т.д. Совокупность целого ряда факторов и создает неповторимую личность. Пусть сначала каждый игрок попытается охарактеризовать то, в чем он уникален. Рассказ можно проводить по следующей схеме:

- неожиданные факты (например, «я - один из тройни»);
- интересный жизненный опыт (например, «я прожил год в Берлине»);
- особые награды (например, «я окончил школу с золотой медалью»);
- кулинарные способности;
- особые интересы (например, «я прекрасно разбираюсь в литературе русского зарубежья»);
- необычные умения (например, «я могу ходить на руках») и прочее.

*Обсуждение.* Попросите участников написать на листе бумаги свои имена и прибавить новую необычную, интересную или просто важную информацию о себе. Затем по кругу участники рассказывают о себе эти интересные вещи.

Упражнение авторской разработки «Скажи «нет» всем» (15 минут).

*Цель.* Упражнение направлено на формирование соответствующего навыка отказа от выполнения просьбы без оправданий и объяснений каких-либо причин.

Участники делятся на две равные подгруппы. Участники одной подгруппы становятся в круг лицами вовне, участники второй подгруппы - в круг большего диаметра лицами к центру, таким образом, чтобы каждый из них оказался напротив участника из внутреннего круга. Потом каждый из стоящих во внешнем круге обращается к находящемуся напротив него с какой-либо

просьбой, а тот ему отказывает. При этом он не должен начинать оправдываться, извиняться, объяснять причины своего отказа, неуместность просьбы или невозможность ее выполнения. Следует отказаться, сказав просто: «Нет»; «К сожалению, не смогу»; «Нет, я не буду это делать» - или употребив другие подобные фразы.

*Обсуждение.* Участники двух кругов движутся в противоположных направлениях, и упражнение продолжается. Обсуждаются жизненные и профессиональные ситуации, когда стоит вести себя таким образом.

Упражнение авторской разработки «Я - эмоция» (25 минут).

*Цель.* Упражнение направлено на соотношение участниками образа своего «Я» с образом идеального специалиста.

Тренер заранее подготавливает набор карточек, на которых отмечаются эмоции и чувства: грусть, радость, удивление, гнев, страдание, гуманность, доброжелательность, сочувствие, эгоизм, и др.

Участникам предлагается «подобрать» к самому себе 2-3 карточки, которые в наибольшей степени соответствуют ему. Затем выбираются карточки, отражающие индивидуальность «идеального педагога», такого, с которого можно было бы брать пример.

*Обсуждение.* Участниками сравниваются две группы карточек; находятся отличия и сходства. Игру можно усложнить, если попросить другого участника подобрать несколько карточек, отражающих ваш образ. Через его восприятие вы увидите себя со стороны.

Упражнение «Настроение» (30 минут) [160].

*Цель.* Упражнение направлено на нейтрализацию негативных эмоциональных состояний.

Это упражнение необходимо проводить как раз после выяснения отношений и конфликтов в профессиональной сфере.

Участникам предлагается взять цветные карандаши или мелки и чистый лист бумаги. Инструкция: «Представьте себе негативную ситуацию, связанную с осуществлением вашей профессиональной деятельности. Затем, расслаблено, левой рукой нарисуйте абстрактный сюжет - линии, цветовые пятна, фигуры. Важно при этом полностью погрузиться в свои переживания, выбрать цвет и провести линии так, как вам больше хочется, в полном соответствии с вашим настроением. Попробуйте представить, что вы переносите ваше грустное настроение на бумагу, как бы материализуете его. Закончили рисунок? А теперь переверните бумагу и на другой стороне листа напишите 5-7 слов, отражающих ваше настроение. Долго не думайте. Необходимо, чтобы слова возникали без специального контроля с вашей стороны.

*Вопросы для обсуждения.* После этого еще раз посмотрите на свой рисунок, как бы заново проживая свое состояние, перечитайте слова и с удовольствием, эмоционально разорвите листок, выбросьте в урну». Проводится обсуждение.

Упражнение авторской разработки «На работу в институт» (45 минут).

*Цель.* Упражнение направлено на анализ участниками своих сильных сторон, позволяющих осуществлять учебно-профессиональную деятельность в вузе.

Участникам предлагается за 25-30 минут написать работодателю, в качестве которого признается ректор института, письмо с предложением своих услуг в качестве преподавателя. В этом письме участник приводит описание своих психологических особенностей, способностей, склонностей, успехов. Автор подписывает письмо и отдает его ведущему, который собирает все письма и, не называя имен, читает в слух.

*Обсуждение.* Проходит обсуждение писем в круге, участники выбирают наиболее удачное письмо. Участники круга пытаются угадать автора.

Мой портрет в учебе.

*Цель:* рефлексия особенностей своей учебной деятельности.

Участникам предлагается составить свой портрет, характеризующий их как курсантов психологического факультета в учебной деятельности. Для этого раздаются бланки, куда каждый участник вписывает свое имя. Бланки передаются по кругу, и каждый курсант вписывает какое-либо качество, которое наиболее часто проявляется в процессе учебы у этого человека. После того как бланки с характеристиками возвращаются к их хозяевам, проходит обсуждение.

*Вопросы для обсуждения:* Что нового вы узнали о себе; совпадают ли характеристики ваших сокурсников с вашими собственными; что бы вы хотели изменить в себе, чтобы в портрете появились новые качества (какие?)

Рисуем преподавание.

*Цель:* рефлексия своего отношения к преподаванию в школе или вузе.

Участникам раздаются листы формата А4, цветные карандаши, фломастеры, восковые мелки, гуашевые и акварельные краски. Пространство должно быть организовано таким образом, чтобы каждый участник мог работать индивидуально. Ведущий просит участников нарисовать преподавание так и в таком цвете, в каком они её представляют; предупреждает о том, что художественные способности не будут оцениваться. Во время выполнения задания звучит тихая, мелодичная музыка. Время выполнения - 15 - 20 минут.

После выполнения задания участники рассказывают о своих рисунках.

В контексте выполнения задания целесообразно познакомить участников с цветовым тестом М. Эткинда [161] и проанализировать свои рисунки с позиций символики цветов, отраженной в этом тесте.

Без обсуждения.

«Великие учителя» адаптированное упражнение Л. Б. Шнейдер) [159, с. 42].

*Цель:* развитие интереса к труду известных психологов, углубленное знакомство с их научной парадигмой, анализ собственных профессионально-учебных интересов.

Каждый психолог на пути своего профессионального становления проходит определенный путь: выбор - начало профессионального пути - ошибки и успехи - пути совершенствования. Найти в литературе по одному примеру из практической работы известных мастеров консультирования и психотерапии, в

том числе и в области пенитенциарной психологии (для этого можно побеседовать с профессорами психологического факультета Академии ФСИН России). Выбрать подробное изложение случая для обсуждения. Подобрать один афоризм, принадлежащий этому известному психологу, который мог бы быть принят как собственный девиз.

*Вопросы для обсуждения:* Какой путь проделан мастерами в процессе профессионального роста; какова техника работы того или иного мастера; чему я научился, знакомясь с жизнью и опытом работы известных мастеров?

На основании проведенного анализа можно рассмотреть способы повышения мотивации студентов:

– в целях морального и материального стимулирования труда студентов публично отмечать успехи студентов при отличном и хорошем окончании сессии. Например, на линейке, где собираются преподаватели и студенты. Отличников поощрять объявлением благодарности, благодарственным письмом родителям.

– ввести систему рейтинговой оценки студентов. Это эффективное средство повышения мотивации учебной деятельности студентов, уровня их самостоятельности. Знания будут оцениваться в баллах, которые набираются в течение всего периода обучения по дисциплине за различные виды успешно выполненных работ (как самостоятельных, так и аудиторных);

– расширять функциональные обязанности студентов, т.е. давать студентам возможность проявить себя в той области, которая им более близка.

Основной задачей практической работы является стимулирование интересов к обучению таким образом, чтобы целью студентов стало не просто получение диплома, а диплома, который подкреплён прочными и стабильными знаниями. Мотивация студентов – это один из наиболее эффективных способов улучшить процесс и результаты обучения, а мотивы являются движущими силами процесса обучения и усвоения материала.

### **3.2 Выявление психологических основ мотивации учебно-исследовательской деятельности магистрантов**

Из данного количества респондентов нами были сформированы экспериментальная группа (ЭГ) – 75 человек и контрольная группа (КГ) – 75 человек. В ЭГ нами был проведен тренинг, направленный на развитие учебно-исследовательской мотивации, а в КГ такой работы не проводилось.

Для анализа изменений в структуре мотивации для диагностики каждого из компонентов мы использовали данные опросники до и после проведения тренинга.

- 1) Опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин).
- 2) «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э.Мильман.
- 3) Методика Ш.Шварца, адаптированной и стандартизированной В.Н. Карандашевым.
- 4) Методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина).

5) «Мотивация обучения в вузе» тест Т.И.Ильиной, модифицированный Е.П.Ильным.

6) Направленность мотивации научно-исследовательской деятельности студента (модифицированная методика Т.Д. Дубовицкой).

Рассмотрим подробнее полученные данные по каждой из диагностических методик, проводимых до и после тренинга подробнее.

Опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин).

Эта методика применялась для магистрантов экспериментальных групп. Тестирование исследуемых показателей проводилось до и после проведения тренинга. Результаты приведены в таблице и на графиках:

Таблица 6 – Средние значения по методике терминальных ценностей до и после тренинга

	Профессиональная жизнь	Обучение и образование	Семейная жизнь	Общественная жизнь	Увлечения	Профессиональная жизнь	Обучение и образование	Семейная жизнь	Общественная жизнь	Увлечения
	До тренинга					После тренинга				
Собственный престиж	7,93	7,43	5,97	5,77	5,93	7,23	8,20	5,90	5,73	6,00
Высокое материальное положение	6,73	8,43	8,10	7,73	7,13	6,77	8,50	8,13	7,70	7,07
Креативность	6,37	6,77	6,93	6,07	5,90	8,57	8,00	6,90	6,00	6,00
Активные социальные контакты	7,07	8,07	5,83	7,70	6,67	7,03	8,23	5,80	7,80	6,70
Развитие себя	6,93	7,53	7,13	6,77	7,43	8,07	8,93	7,23	8,07	7,50
Достижения	7,37	7,57	7,60	6,87	7,40	8,53	9,00	7,13	6,93	7,33
Духовное удовлетворение	8,27	8,23	8,03	7,57	5,40	8,50	9,97	8,00	7,60	5,47
Сохранение собственной индивидуальности	5,90	6,53	5,93	5,30	6,87	5,93	6,83	6,00	5,33	7,00

Как видно из таблицы 6 до тренинга у магистрантов демонстрируют высокие показатели в соотношениях ценностей и жизненных сфер:

- Высокое материальное положение в обучении и образовании (8,43);
- Высокое материальное положение в семейной жизни (8,10);
- Активные социальные контакты в обучении образовании (8,07);
- Духовное удовлетворение в профессиональной жизни (8,27);

- Духовное удовлетворение в обучении и образовании (8,23);
- Духовное удовлетворение в семейной жизни (8,03).

Низкие показатели можно наблюдать в следующих соотношениях:

- Активные социальные контакты в семейной жизни (5,83);
- Духовное удовлетворение в увлечении (5,40);
- Сохранение собственной индивидуальности в общественной жизни (5,03).

Наглядно данные показатели можно увидеть на рисунке 10.

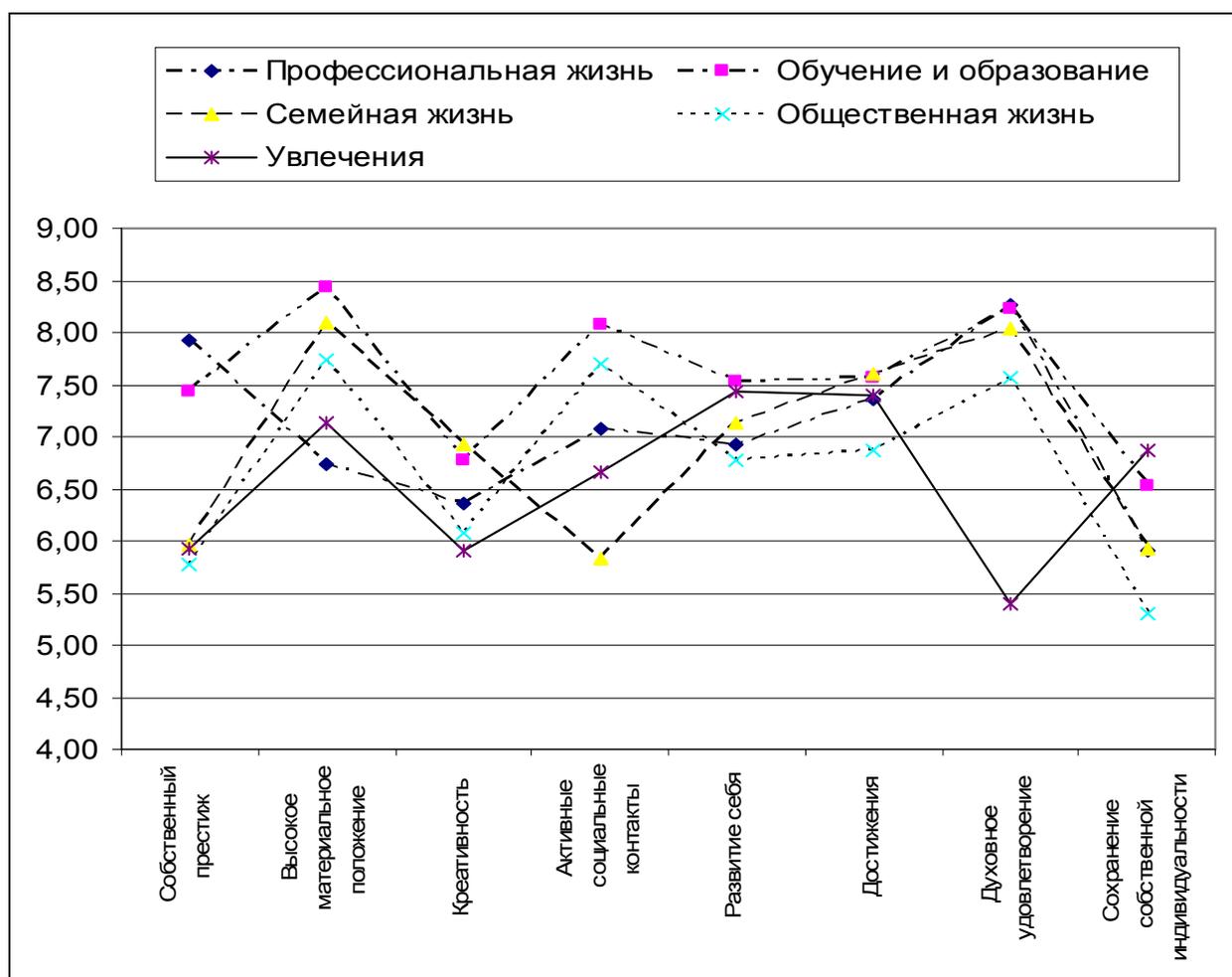


Рисунок 10 - Средние значения по методике терминальных ценностей до тренинга

После тренинга выросли показатели по следующим соотношениям ценностей и жизненных сфер:

- Собственный престиж в обучении и образовании (8,20);
- Креативность в профессиональной жизни(8,57);
- Креативность в обучении и образовании (8,00);
- Развитие себя в профессиональной жизни (8,07);
- Развитие себя в обучении и образовании (8,93);
- Достижения в обучении и образовании (8,53);

- Достижения в профессиональной жизни (9);
  - Духовное удовлетворение в обучении и образовании (9,97).
- Наглядно полученные данные отображены на рисунке 11.

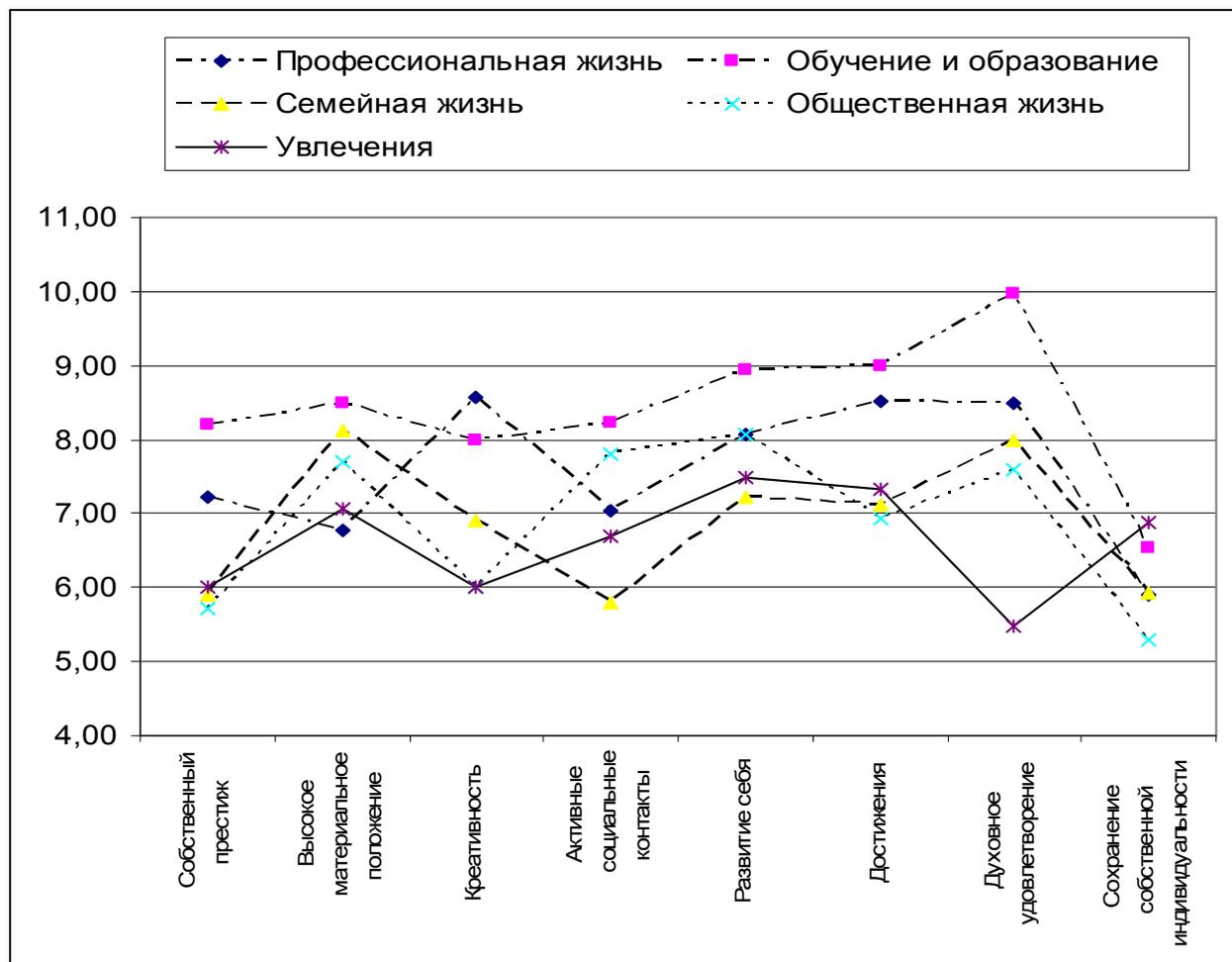


Рисунок 11 – Средние значения по методике терминальных ценностей после тренинга

Полученные данные свидетельствуют о значимых изменениях в экспериментальных группах после проведения тренинговых занятий.

Таблица 7 - Корреляционные соотношения ценностей и жизненных сфер

	Профессиональная жизнь	Семейная жизнь	Увлечения	Обучение и образование	Общественная жизнь
1	2	3	4	5	6
Профессиональная жизнь	1				
Семейная жизнь	0,0837	1			
Увлечения	0,44289	<b>0,57077</b>	1		

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5	6
Обучение и образование	0,43297	0,25742	<b>0,503016</b>	<b>1</b>	
Общественная жизнь	0,20031	0,249161	0,08424	<b>0,516153</b>	1

**Методика Ш.Шварца, адаптированной и стандартизированной В.Н. Карандашевым.**

Данные по этой методике для магистрантов ЭГ до тренинга отражены в таблицах 8 и 9.

Таблица 8 – Показатели типов ценностей на уровне нормативных идеалов в группе

Типы ценностей	ЭГ до тренинга
Конформность	3,52
Традиции	2,45
Доброта	3,89
Универсализм	2,83
Самостоятельность	3,94
Стимуляция	2,92
Гедонизм	3,75
Достижения	4,11
Власть	3,03
Безопасность	3,53

Как видно из таблицы, среди ценностей на уровне нормативных идеалов преобладают Достижения, Самостоятельность, Конформность. Наименьшее количество баллов приходится на Традиции, Универсализм, Стимуляция.

Таблица 9 – Показатели типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов в группе

Типы ценностей	ЭГ до тренинга
Конформность	1,43
Традиции	0,89
Доброта	2,16
Универсализм	1,66
Самостоятельность	2,54
Стимуляция	2,07
Гедонизм	2,30
Достижения	2,09
Власть	1,58
Безопасность	1,78

Как видно из таблицы среди показателей значимости типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов преобладают Самостоятельность, Гедонизм, Доброта; наименьшие значения имеют Конформность, Традиции, Стимуляция.

Данные по этой методике для магистрантов ЭГ после тренинга отражены в таблицах 10 и 11.

Таблица 10 – Показатели типов ценностей на уровне нормативных идеалов в группе

Типы ценностей	ЭГ после тренинга
Конформность	3,52
Традиции	4,45
Доброта	3,89
Универсализм	3,99
Самостоятельность	3,94
Стимуляция	2,92
Гедонизм	3,90
Достижения	4,11
Власть	4,03
Безопасность	4,00

Анализ показателей, полученных по методике Ш. Шварца в ЭГ после тренинга на уровне нормативных идеалов выявил, что наибольшей значимостью для выборки обладают такие типы ценностей, как «традиции» (4,45), «власть» (4,03), «достижение» (4,11), «безопасность» (4,00), «гедонизм» (3,90), «универсализм» (3,99).

Таблица 11 – Показатели типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов в группе

Типы ценностей	ЭГ после тренинга
Конформность	4,03
Традиции	3,89
Доброта	2,16
Универсализм	3,66
Самостоятельность	2,54
Стимуляция	2,07
Гедонизм	2,30
Достижения	2,03
Власть	3,57
Безопасность	1,78

Анализ данных по таблице показал, что на уровне индивидуальных приоритетов наибольшей значимостью для испытуемых обладают такие типы ценностей «традиции» (3,89), «комформность» (4,03), «власть» (3,57), «универсализм» (3,66).

На основании представленных данных, можно произвести сравнительный анализ полученных средних значений типов ценностей и уровней приоритетов для всех магистрантов (то есть между двумя группами) посредством t-критерия Стьюдента.

Результаты представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Сравнительный анализ полученных средних значений типов ценностей и уровней приоритетов

Терминальные ценности			
Наименование сравниваемых терминальных ценностей	t-критерий сравнения двух терминальных ценностей		
	ЭГ до тренинга	ЭГ после тренинга	Для всей выборки
Высокое материальное положение	6.517>tst	5.423> tst	8.071 > tst
Собственный престиж			
Высокое материальное положение	6.393> tst	2.901>tst	8.392> tst
Креативность			
Высокое материальное положение	6.517> tst	2.882> tst	8.420> tst
Активные социальные контакты			
Высокое материальное положение	7.074> tst	3.080> tst	9.026> tst
Саморазвитие			
Высокое материальное положение	3.437> tst	0.000< tst	4.424> tst
Достижения			
Высокое материальное положение	8.994> tsl	5.764> tst	12.185> tst
Духовное удовлетворение			
Высокое материальное положение	2.791 >tst	0.000< tst	3.921 > tst
Сохранение собственной индивидуальности	8.994> tsl	5.764> tst	12.185> tst

Таким образом, до и после проведения тренинга приоритет ценностей распределился следующим образом:

ЭГ до тренинга – на уровне нормативных идеалов преобладают Достижения, Самостоятельность, Конформность. Наименьшее количество баллов приходится на Традиции, Универсализм, Стимуляция; на уровне индивидуальных приоритетов преобладают Самостоятельность, Гедонизм, Доброта; наименьшие значения имеют Конформность, Традиции, Стимуляция.

ЭГ после проведения тренинга:

– на уровне нормативных идеалов преобладают такие типы ценностей, как «традиции» (4,45), «власть» (4,03), «достижение» (4,11), «безопасность» (4,00), «гедонизм» (3,90), «универсализм» (3,99),

– на уровне индивидуальных приоритетов преобладают такие типы ценностей «традиции» (3,89), «комфортность» (4,03), «власть» (3,57), «универсализм» (3,66).

**Опросник «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман)**

Эта методика применялась для магистрантов экспериментальных групп. Тестирование исследуемых показателей проводилось до и после проведения тренинга. Результаты приведены в таблице и на рисунках:

Таблица 13 – Средние значения факторов мотивационной структуры личности до и после тренинга

Факторы мотивации	Магистранты	
	До тренинга	После тренинга
Жизнеобеспечение (Ж)	12,17	12,12
Комфорт (К)	13,07	13,22
Социальный статус (С)	11,90	12,16
Общение (О)	19,30	21,16
Общая активность (Д)	12,17	13,66
Творческая активность (ДР)	17,03	18,67
Социальная полезность (ОД)	14,20	15,91

Как видно из таблицы 13 наиболее показательны такие факторы мотивации как:

- общение (19,30);
- творческая активность (17,03);
- социальная полезность (14,20).

Следовательно, до тренинга испытуемые характеризовались высокой общительностью, творческой активностью и социальной полезностью.

После тренинга результаты несколько изменились:

- выросли показатели по факторам комфорта (13,22);
- социального статуса (12,16);
- общения (21,16);
- общей активности (13,66);
- творческой активности (18,67);
- социальной полезности (15,91).

Наглядно данные изменения представлены на рисунке 10.

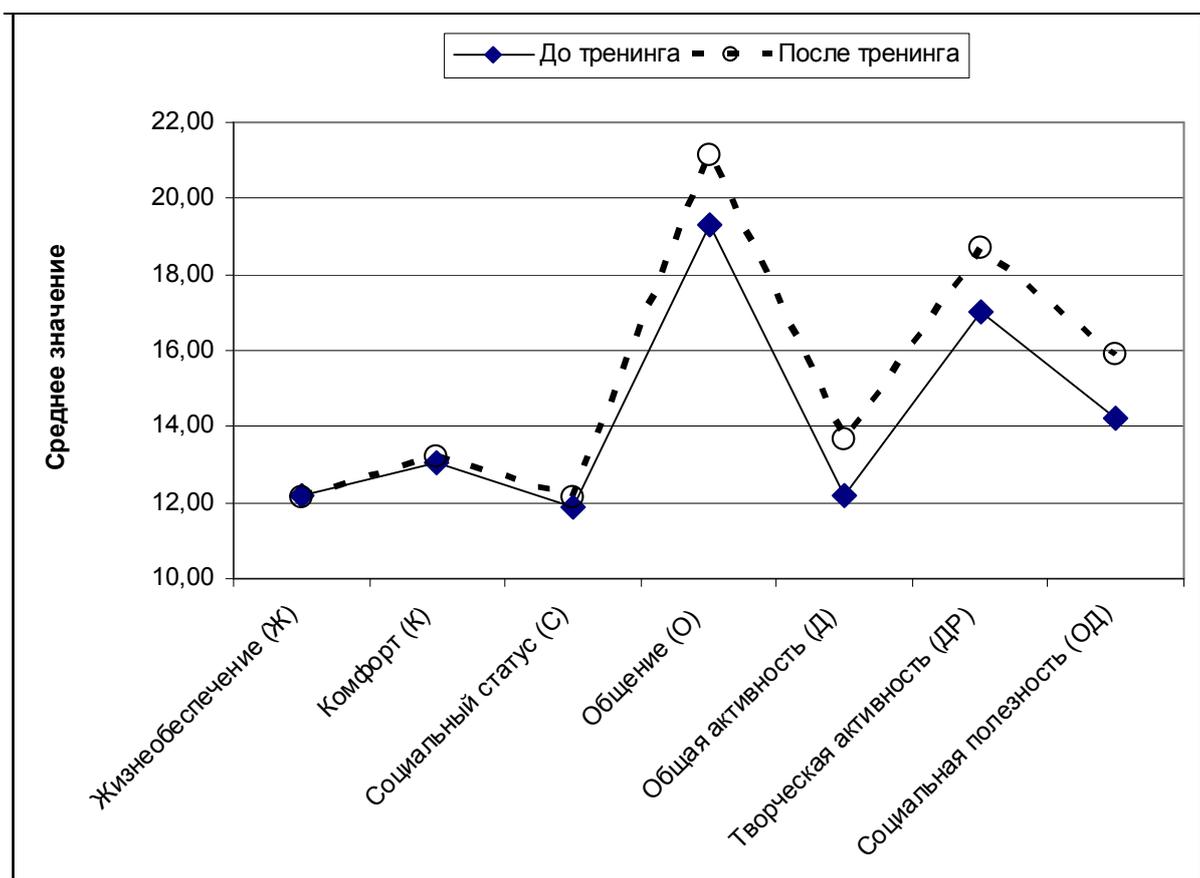


Рисунок 12 – Средние значения факторов мотивационной структуры личности до и после тренинга

Таким образом, в целом выросли показатели «рабочего» мотивационного профиля личности, что говорит об эффективном влиянии тренинга на учебную мотивацию магистрантов.

Корреляционные изменения отражены в таблице 14.

Таблица 14 – Корреляция значения факторов мотивационной структуры личности до и после тренинга

	Ж	К	С	О	Д	ДР	ОД
1	2	3	4	5	6	7	8
Жизнеобеспечение (Ж)	1						
Комфорт (К)	0,155892	1					
Социальный статус (С)	0,398558	-0,03994	1				
Общение (О)	0,624488	0,437865	0,544221	1			
Общая активность (Д)	0,619505	0,458229	0,402517	0,648244	1		

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4	5	6	7	8
Творческая активность (ДР)	0,390744	0,110299	0,06523	0,51686	00,593551	1	
Социальная полезность (ОД)	0,153828	0,256371	0,431314	0,111772	00,383139	0,13767	1

**Методика «Мотивация обучения в ВУЗЕ» (Т.И.Ильина).**

Эта методика применялась для магистрантов. Тестирование исследуемых показателей проводилось до и после проведения тренинга. Результаты приведены в таблице и на рисунках:

Таблица 15 - Средние значения показателей мотивации до и после тренинга

	Получение знаний	Получение профессии	Получение диплома
До тренинга	5,30	4,43	6,30
После тренинга	5,81	6,03	6,27

Как видно из таблицы 15, для магистрантов актуально в процесс обучения в вузе:

- получение диплома (6,30);
- в то время как мотивация получения профессии не реализована и имеет низкий показатель (4,43);
- мотивация получения знаний имеет среднее значение (5,30).

Следовательно, можно сделать следующие выводы у магистрантов отсутствует профессиональная мотивация, обуславливающей эффективность их будущей профессиональной деятельности.

После проведения тренинга показатели мотивации обучения в вузе претерпели некоторые изменения. В частности:

- выросли показатели мотивации получения знаний (5,81),
- а также показатели мотивации получения профессии (6,03).
- незначительно снизились показатели мотивации получения диплома (6,27).

Наглядно полученные данные представлены на рисунке 13.



Рисунок 13 - Средние значения показателей мотивации до и после тренинга

Выявленные изменения доказывают эффективное влияние тренинга на учебную мотивацию учения в вузе.

Корреляционная таблица имеет представлена ниже, значимые коэффициенты корреляции выделены жирным шрифтом в таблице 16.

Таблица 16 – Корреляционно значимые коэффициенты мотивации учения в вузе

Мотивации	Получение знаний	Профессии	Диплома	Получение знаний	Профессии	Диплома
До тренинга			После тренинга			
Получение знаний	1			1		
профессии	0,19	1		0,08	1	
диплома	-0,01	-0,05	1	-0,12	-0,09	1

Таким образом, можно сделать вывод, что проведенный нами тренинг, развития мотивации учебной деятельности магистрантов положительно влияет на формирование учебной мотивации магистрантов, включенных в исследовательскую деятельность. При этом экспериментальные данные в КГ остались на прежнем уровне или выросли незначительно.

Так, например, сравнительные данные по методике терминальных ценностей (И.Г.Сенина) представлены в таблице 17.

Таблица 17 – Сравнительные данные по методике терминальных ценностей (И.Г.Сенина) КГ до и после тренинга

	Профессиональная жизнь	Обучение и образование	Семейная жизнь	Общественная жизнь	Увлечения	Профессиональная жизнь	Обучение и образование	Семейная жизнь	Общественная жизнь	Увлечения
	До тренинга					После тренинга				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Собственный престиж	7,67	7,33	5,67	6,00	5,75	7,83	8,33	5,50	6,17	5,75
Высокое материальное положение	5,67	7,17	7,92	7,08	7,08	6,00	7,00	6,67	7,00	7,00
Креативность	6,58	7,42	6,50	6,42	7,58	7,67	8,67	6,67	6,50	7,67
Активные социальные контакты	7,33	16,33	5,58	8,08	7,75	7,25	17,00	5,50	8,00	7,67
Развитие себя	7,25	7,42	6,42	8,17	8,50	8,67	8,67	6,50	8,50	8,67
Достижения	7,83	6,92	7,17	7,92	8,25	9,17	8,17	6,67	8,00	8,33
Духовное удовлетворение	8,33	8,33	7,00	8,00	7,17	8,67	9,92	6,92	8,08	7,25
Сохранение собственной индивидуальности	6,67	7,00	7,83	6,17	7,92	6,67	7,33	8,00	6,00	8,00

После проведения тренинга в ЭГ в целом для КГ актуальными стали такие ценности как собственный престиж, креативность, развитие себя, достижения, что характерно эти ценности реализуют себя в следующих жизненных сферах: профессиональная жизнь, обучение и образование и общественная жизнь. Как видно из таблицы эти данные а процессе обучения в магистратуре изменились, но изменились незначительно. Данные по «Опроснику «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман), проведенной в КГ данные отражены в таблице 18.

Таблица 18 – Средние значения факторов «Мотивационной структуры личности» КГ до и после тренинга

Факторы мотивации	КГ	
	До тренинга	После тренинга
1	2	3
Жизнеобеспечение (Ж)	12,33	12,29
Комфорт (К)	14,25	14,31

Продолжение таблицы 18

1	2	3
Социальный статус (С)	13,50	13,72
Общение (О)	19,25	20,83
Общая активность (Д)	12,92	14,09
Творческая активность (ДР)	20,83	22,12
Социальная полезность (ОД)	16,08	17,73

Среднее значение факторов мотивации КГ следующим образом:

- мотив жизнеобеспечения занижен (12,29);
- мотив комфорта выражен в КГ (14,31);
- мотив социального статуса в КГ (13,72) снижается;
- мотив общения имеет незначительные изменения, но остается доминирующим (20,83);
- мотив общая активность постепенно снижается в КГ (14,09);
- мотив творческая активность также претерпевает поэтапное снижение от (22,12) в КГ;
- мотив социальная полезность уступает свое доминирование в КГ (17,73).

Данные по методике «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильина) отражают доминирование в КГ мотивов получения знаний, получение профессии, получение диплома.

Среднее значение мотивов по степени важности в КГ представлено в таблице 19.

Таблица 19 - Среднее значение мотивов по степени важности в КГ до и после тренинга

	Получение знаний	Получение профессии	Получение диплома
КГ			
До тренинга	4,76	5,17	8,21
После тренинга	4,81	7,11	8,16

Как видно из таблицы 19, после проведения тренинга наблюдается незначительный рост мотивов получение знаний (4,81), вырастают показатели мотива получения профессии (7,11) и снижаются незначительно мотив получения диплома (8,16).

**Методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина)**

Данная методика А.А. Реана, В.А.Якунина определяла эффективность следующих типов мотивации:

- 1) Стать высококвалифицированным специалистом;
- 2) Получить диплом;

- 3) Успешно продолжить обучение на последующих курсах;
- 4) Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»;
- 5) Постоянно получать стипендию;
- 6) Приобрести глубокие и прочные знания;
- 7) Быть постоянно готовым к очередным занятиям;
- 8) Не запускать предметы учебного цикла;
- 9) Не отставать от сокурсников;
- 10) Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности;
- 11) Выполнять педагогические требования;
- 12) Достичь уважения преподавателей;
- 13) Быть примером сокурсникам;
- 14) Добиться одобрения родителей и окружающих;
- 15) Избежать осуждения и наказания за плохую учебу;
- 16) Получить интеллектуальное удовлетворение.

На основании полученных результатов определялось ранговое место мотива в данной выборочной совокупности.

Результаты представлены в таблице №20.

Таблица 20 - Ведущие мотивы учебной деятельности ЭГ до тренинга

№ мотива п/п	Количество названий мотива в %	Ранг мотива R
1	11	1,5
2	11	1,5
3	2	3
4	8	4,5
5	5	4,5
6	8	6
7	0	7
8	1	8,5
9	2	8,5
10	9	10,5
11	0	10,5
12	3	12
13	0	14,5
14	3	14,5
15	0	14,5
16	4	14,5

Анализ полученных результатов показал, что наиболее значимыми мотивами обучения для ЭГ до проведения тренинга являются следующие мотивы:

Мотив № 1- Стать высококвалифицированным специалистом.

Мотив № 2- Получить диплом.

Мотив № 4- Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».

Мотив № 6-Приобрести глубокие и прочные знания.

Мотив № 10- Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.

Наименее значимыми мотивами обучения для данной выборочной совокупности явились:

Мотив № 7- Быть постоянно готовым к очередным занятиям.

Мотив № 8- Не запускать предметы учебного цикла.

Мотив № 11- Выполнять педагогические требования.

Мотив № 13- Быть примером сокурсникам.

Мотив № 15- Избежать осуждения и наказания за плохую учебу.

После проведения тренинга рейтинг мотивов несколько изменился, что отражено в таблице 21.

Таблица 21 - Ведущие мотивы учебной деятельности ЭГ после тренинга

№ мотива п/п	Количество названий мотива в %	Ранг мотива R
1	11	1,5
2	11	1,5
3	2	3
4	8	2
5	5	4,5
6	9	2
7	0	7
8	1	8,5
9	2	8,5
10	9	10,5
11	0	10,5
12	3	12
13	0	14,5
14	3	14,5
15	0	14,5
16	4	14,5

Анализ полученных результатов показал, что наиболее значимыми мотивами обучения для ЭГ до проведения тренинга являются следующие мотивы:

Мотив № 1- Стать высококвалифицированным специалистом.

Мотив № 6 – Приобрести глубокие и прочные знания.

Мотив № 4 – Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».

Мотив № 10 – Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.

Мотив № 2 – Получить диплом.

Наименее значимыми мотивами обучения для данной выборочной совокупности явились:

Мотив № 7 – Быть постоянно готовым к очередным занятиям.

Мотив № 8 – Не запускать предметы учебного цикла.

Мотив № 11 – Выполнять педагогические требования.

Мотив № 13 – Быть примером сокурсникам.

Мотив № 15 – Избежать осуждения и наказания за плохую учебу.

Как мы видим из приведенной таблицы, рейтинги повысились у мотивов: стать высококвалифицированным специалистом; приобрести глубокие и прочные знания; успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»; обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.

Таблица 22 - Результаты корреляционного анализа по Спирмену

	Жизнеобеспечение	Комфорт	Соц. статус	Общение	Общая активность	Творческая активность	Социальная полезность
Направленность (Дубовицкой)	-0,24	-0,086	0,38	0,019	0,4	0,52	0,35
Отношение (Реан)	0,29	0,32	0,29	0,29	0,32	0,41	0,37
*при $p \leq 0,05$ $r_{кр} = 0,28$ ; ** при $p \leq 0,01$ $r_{кр} = 0,37$							

Проведенный нами корреляционный анализ позволил выявить достоверные прямые связи между направленность (Дубовицкой) и творческой активностью ( $r_{эмп} = 0,52$ ,  $p \leq 0,01$ ), соц статусом ( $r_{эмп} = 0,38$ ,  $p \leq 0,01$ ), общей активностью ( $r_{эмп} = 0,4$ ,  $p \leq 0,01$ ), социальной полезностью ( $r_{эмп} = 0,35$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Достоверные прямые связи были выявлены между отношением (Реан) и жизнеобеспечением ( $r_{эмп} = 0,29$ ,  $p \leq 0,05$ ), комфортом ( $r_{эмп} = 0,32$ ,  $p \leq 0,01$ ), социальным статусом ( $r_{эмп} = 0,29$ ,  $p \leq 0,05$ ), общением ( $r_{эмп} = 0,29$ ,  $p \leq 0,05$ ), общей активностью ( $r_{эмп} = 0,31$ ,  $p \leq 0,05$ ), творческой активностью ( $r_{эмп} = 0,41$ ,  $p \leq 0,05$ ), социальной полезностью ( $r_{эмп} = 0,37$ ,  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. чем выше уровень мотивации на научно-исследовательскую деятельность, тем более он направлен на творческую активность, социальный статус, общую активность, социальную полезность;

2. чем выше уровень учебной мотивации, тем более он направлен на жизнеобеспечение, комфорт, социальный статус, общение, общую и творческую активность, социальную полезность.

### Выводы по 3 разделу

Результаты экспериментального исследования показали, что созданная и реализованная на практике программа учебно-профессионального тренинга способствует эффективному формированию мотивации магистрантов.

На завершающем этапе исследования учебно-профессиональные ценности и сферы жизни стали статистически более значимы, чем в контрольных группах. После тренинга выросли показатели по важнейшим профессионально значимым критериям: «Собственный престиж в обучении и образовании», «Достижения в профессиональной жизни», «Духовное удовлетворение в обучении и образовании». И это наглядно показывает эффективность проведённой тренинговой работы, свидетельствует о личностно-профессиональном росте экспериментальной группы магистрантов.

На заключительном этапе исследования статистически изменились показатели мотивационной структуры личности, а именно выросли показатели по факторам: «общения», «творческой активности», «социальной полезности». Это не удивительно, так как группа смогла творчески взаимодействовать, многие участники почувствовали большую уверенность и поддержку в отношении своих научных исканий и планов.

В целом выросли показатели «рабочего» мотивационного профиля личности, что говорит об эффективном влиянии тренинга на мотивацию магистрантов.

На заключительном этапе исследования статистически изменились показатели мотивации обучения в вузе, в частности выросли показатели мотивации получения знаний, а также показатели мотивации получения профессии. Незначительно снизились показатели мотивации получения диплома.

На заключительном этапе исследования рейтинги повысились у мотивов: стать высококвалифицированным специалистом; приобрести глубокие и прочные знания; успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»; обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.

В заключение следует отметить, что в процессе работы в вузе посредством целенаправленного тренингового воздействия в системе учебной мотивации магистрантов произошли позитивные изменения. Под влиянием специально разработанного тренинга у них достигается новый уровень осознания учебной и исследовательской мотивации, что так же способствует более глубинному пониманию профессиональной значимости и мотивирует к дальнейшему самопознанию и личностному росту.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сегодня перед современной высшей школой стоит задача подготовки профессионально грамотных, активных, ответственных будущих специалистов, ориентированных на успешное решение учебно-профессиональных задач.

Как показывает практика, в настоящее время существует ряд проблем, связанных с подготовкой высококвалифицированных кадров. Одной из этих проблем является недостаточная изученность мотивации магистрантов. Это негативно сказывается на эффективности учебно-профессионального процесса, а также на будущей профессиональной компетентности выпускников.

В связи с переходом на принятую в международной практике Болонскую систему образования, предполагающую ступени бакалавра и магистра в системе высшего образования, нарастает актуальность исследования условий профессиональной подготовкой магистров, поскольку многократно возрастает востребованность данного вида высшего образования.

Профессиональная подготовка магистров во многом заключается в формировании квалифицированных научных и педагогических кадров, поэтому, прежде всего она нацелена на повышение качества знаний молодых ученых и преподавателей, которые способны не только аккумулировать знания и передавать их другим, но и создавать новое знания путем новаторства и интеллектуального творчества.

В рамках проведения профессиональной подготовки магистрантов предполагается формирование у них более глубокого понимания профессиональных проблем практического характера, овладение управленческими навыками и умениями, приемами анализа информации, а также освоение магистрантами объема ключевых знаний, составляющих целостное восприятие научной картины современного мира. Также, магистерское образование является ступенью к более высоким научным званиям, в частности, к степени доктора.

Что касается мирового опыта, то структура высшего и послевузовского образования в развитых странах мира становится все более унифицированной. Эта унификация обусловлена прежде всего пониманием того, что процесс образования является непрерывным и что каждая последующая ступень готовится образовательным уровнем предыдущей ступени. В рамках данной работы были рассмотрены особенности послевузовского образования в ряде западных стран, а также в тихоокеанском регионе. В целом, за исключением ряда территориальных особенностей, все системы оказались схожими.

В Республике Казахстан также существуют свои особенности магистерского образования. К примеру, для образовательной системы страны характерна высокая степень контроля промежуточных результатов как магистров, так и ВУЗов и активное использование кредитной системы обучения.

В целом, в рамках работы автором была произведена систематизация и глубокое изучение информации о сущности магистерского образования,

мировом опыте развитых стран в его предоставлении обучающимся в ВУЗах, а также проанализировать специфику магистерского образования в Республике Казахстан. Все это позволило углубить знания о психолого-педагогической специфике подготовки магистрантов

В своем исследовании мы показали, что учебно-исследовательская мотивация - сложное многокомпонентное явление, объединяющее в себе направленность, мотивы и качества личности магистрантов, и является системообразующим фактором, организующим выше перечисленные компоненты в единое целое, в процессе осуществления исследовательской деятельности магистрантов.

С целью создать эффективные условия изучения мотивации нами был разработан и практически реализован учебно-профессиональный тренинг. В результате тренинговой работы магистранты повысили внутреннюю активность, направленную на приобретение учебно-профессиональных знаний, умений как в учебной так и в профессиональной деятельности, с целью самореализации своего личностного потенциала. Самостоятельно и ответственно решать учебно-профессиональные задачи, а также осознанно развивать учебную мотивацию как основу эффективного выполнения исследовательской деятельности в вузе.

В ходе теоретического и экспериментального исследования были решены поставленные задачи и подтверждена выдвинутая гипотеза, что позволяет сделать следующие выводы:

Структура мотивации имеет следующие компоненты: учебно-профессиональную направленность, которая включает в себя профессиональное призвание; потребности в профессиональном труде; профессиональные установки; ценностные ориентации; мотивы учебно-профессиональной деятельности, а именно учебно-познавательные и профессиональные; устойчивые профессиональные качества, включающие в себя личностные и профессиональные.

Разработанный и апробированный методический комплекс позволяет выявить особенности учебно-исследовательской мотивации магистрантов.

Результаты экспериментального исследования показали, что созданная и реализованная на практике модель и программа учебно-профессионального тренинга способствует эффективному изучению и формированию учебно-исследовательской мотивации магистрантов.

В силу сложности и начального этапа исследования проблемы формирования учебно-исследовательской мотивации магистрантов не все ее аспекты удалось рассмотреть в данной работе. В частности, отдельные исследования в перспективе могут быть посвящены решению таких вопросов, как выявление механизмов формирования учебно-профессиональной мотивации магистрантов, а также место и роль учебно-профессиональной мотивации в профессиональной культуре личности магистранта.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» от 14.12.2012 // [http://www.akorda.kz/ru/page/page\\_poslanie-prezidenta-respubliki-kazakhstan-lidera-natsii-nursultana-nazarbaeva-narodu-kazakhstan-](http://www.akorda.kz/ru/page/page_poslanie-prezidenta-respubliki-kazakhstan-lidera-natsii-nursultana-nazarbaeva-narodu-kazakhstan)
- 2 Назарбаев Н.А. Казахстан на пути ускоренной экономической, социальной и политической модернизации. Послание Президента народу Казахстана от 18 февраля 2005 года. – Астана: Елорда, 2005. - 44 с.
- 3 Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения.- Алматы: Қазақ университеті, 2004. – 312 с.
- 4 Жарикбаев К.Б. Психологическая наука Казахстана в XX веке. – Алматы: Қазақ университеті, 2002. – 308 с.
- 5 Тургунбаева Б.А. Саморазвитие и самореализация личности в условиях послевузовского образования // Самореализация потенциала личности в современном обществе: материалы Международной научно-практической конференции. – Прага, 2013, апрель 28–29. – С. 55-60.
- 6 Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. - Алматы: Ғылым, 1998. – 320 с.
- 7 Ерментаева А.Р. Профессионально-педагогический тренинг как средство подготовки учителей национальных школ к педагогическому общению: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995. – 191 с.
- 8 Намазбаева Ж.И. Психологические вопросы реорганизации образования в вузе. – Алматы: Межд. научно-пед. издание, 2004. – С. 15-17.
- 9 Ахтаева Н.С. Системно-психологическая подготовка современного преподавателя вуза: дис. ... докт. психол. наук. – Алматы: КазНУ им. аль-Фараби, 2009. – 370 с.
- 10 Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды // В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. - Т. 1. – 230 с.
- 11 Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учебное пособие. – М.: Академия, 2008. – С. 165-175.
- 12 Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта-Наука, 1998. – 168 с.
- 13 Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии: Материалы к курсу лекций. – М.: Изд-во МГУ, 1978. – 118 с.
- 14 Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Воронеж: МОДЭК, 2004. – 752 с.
- 15 Ильина Т. А. Педагогика: Курс лекций. – М.: Просвещение, 1984. – 480 с.
- 16 Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. - С. 23-28;35-39.

- 17 Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. – С. 190-241.
- 18 Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Знание, 1996. – С. 202-217.
- 19 Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений // В кн.: Психологическая наука в СССР. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – Т. 2. - С. 110 - 125.
- 20 Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 424 с.
- 21 Исаева З.А. Формирование профессионально-исследовательской культуры в системе университетского образования: дис. ... докт. пед. наук.– Алматы, 1997. – 230 с.
- 22 Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: от теории к практике. – Алматы: Ғылым, 2001. – 350 с.
- 23 Краевский В.В. Методология педагогического исследования. – Самара: СамГПИ, 1994. – 165 с.
- 24 Черников В.И. Философия диалектико-материалистического гуманизма. – Рыбинск: ОАО Рыбинский дом печати, 1998. – 374 с.
- 25 Добров Г.М. Наука о науке. – Киев: Наукова думка, 1989. – 123 с.
- 26 Кохановский В.П. Философия и методология науки. – Ростов-на-Д.: Феникс, 1999. – 576 с.
- 27 Степин В.С. К проблеме структуры и генезиса научной теории. Философия, методология, наука. – М.: Наука, 1972. – 162 с.
- 28 Бабанский Ю.К. Учитель как творец педагогического процесса. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
- 29 Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования. Проблемы и перспективы. – М.: Педагогика, 1987. – 263 с.
- 30 Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
- 31 Сластёнин В.А. Формирование творческой активности будущего учителя // Советская педагогика. -1975. - №1. - С. 83-93.
- 32 Турбовский Я.С. Изучение и обобщение педагогического опыта как методологическая проблема // Сов. Педагогика. – 1983. - №9. - С. 50-55.
- 33 Абдыкаримов Б.А. Формирование мотивации к исследовательской деятельности педагогов как условие повышения профессиональных качеств и уровня подготовки будущих специалистов / в соавтор. Бектурганова Р.Ч., Байжанова С.А // Вестник Евразийского Гуманитарного института - 2004. - №4. – С.149-153.
- 34 Егоров В.В. Основы исследовательской работы в профессиональной педагогике / в соавтор. Шкутина Л.А., Плотников В.М. – Алматы: Ғылым, 2000. – 264 с.
- 35 Бектурганова Р.Ч. Исследовательская деятельность учителя на современном этапе. – Алматы: Ғылым, 2002. – 95 с.
- 36 Лекерова Г.Ж. Психологические основы формирования мотивации

педагогической деятельности: дис. ... докт. психол. наук. – Алматы, 2008. – 58 с.

37 Пиралова О.В. Особенности обучения в магистратуре современных вузов // Педагогические науки. – 2010. – №5. – С. 78-80.

38 Стефанова Н.Л. Магистратура: слово и дело / в соавтор. Шубина Н.Л. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. - 158 с.

39 Проничева М.О. Особенности учебной мотивации студентов, осваивающих различные академические ступени (бакалавриат и магистратура): материалы заочной научно-практической конференции // <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/2553-2012-05-06-17-26-33>(Дата обращения: 27.09.2012).

40 Бордовский Г.А. Научно-исследовательская деятельность – решающее условие повышения качества подготовки специалиста. Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки. – СПб., 1999. - Вып. 7. - С. 3–7.

41 Змеев С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие. - М.: Академия, 2002. - 162 с.

42 Knowles M.S., Holton E.E., Swanson R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 6th edition. – London; New York: Elsevier Butterworth Heinemann, 2005. - 378 p.

43 Храпик В.А. Стратегия достижений профессионализма: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997. - 202 с.

44 Козиевская Е.В. Профессиональная самооценка и мотивация достижения госслужащих: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1996. – 155 с.

45 Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1997. – 28 с.

46 Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Деловая книга, 2003. – 336 с.

47 Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

48 Якиманская И.С. Личностно-ориентированный подход: концепция и технология. – М., 1996. - 26 с.

49 Сенин И.Г. Психодиагностика ценностно-ориентационной сферы личности как метод социально-психологического исследования: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2000. – 180 с.

50 Мильман В.Э. Метод изучения мотивационной сферы личности. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М.: Осъ-89, 1990. – С. 23-43.

51 Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. - СПб.: Речь, 2004. – 70 с.

52 Реан А.А. Социально-педагогическая психология. - СПб.: Питер Ком, 1999.- 374 с.

- 53 Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.
- 54 Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. – 2002. - № 2. – С. 42-45.
- 55 Занюк С.С. Психология мотивации. Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. - Киев: Ника-центр, 2001. – 352 с.
- 56 Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Руководство по современной психологии / под ред. В.Н.Дружинина. - М.: Инфа-М, 1999. – 688 с.
- 57 Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 502 с.
- 58 Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности / отв. ред. А.А. Бодалев. – М.: АН СССР; Ин-т психологии, 1988. – 191 с.
- 59 Волков Б.С. Психология юности и молодости: уч. пособие. - М.:Трикта, 2006. - 256 с.
- 60 Волков К.Н. Психология о педагогических проблемах. – М.: Просвещение, 1981. – 138 с.
- 61 Вайсман Р.С. К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1973. - № 6. - С. 30-39.
- 62 Вайсман Р.С. Мотивация учебной деятельности и научно-познавательные интересы студентов // Новые исследования в психологии. – 1974. - №2. - С. 39-41.
- 63 Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1982. – 304 с.
- 64 Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. – 1975. - №2. – С. 31 - 45.
- 65 Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. Избр. психол. тр. / под. ред. Е.М. Борисовой. – Воронеж: МОДЭК, 1998. – 304 с.
- 66 Божович Л.И. Проблемы формирования личности.- Воронеж: МОДЭК, 1995. - 351 с.
- 67 Байжанова С.А. Формирование мотивации к исследовательской деятельности преподавателей колледжей в условиях информатизации обучения: дис. ... канд. психол. наук. – Астана, 2006. – 67 с.
- 68 Трофимова Н.М. Нравственные ориентиры младшего школьника // Открытая школа. – 2004. - №10. – С. 17-20.
- 69 Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – 1994. - №4. – С. 23.
- 70 Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.:МГУ, 1990. – С. 31.
- 71 Бордовская Н.В. Педагогика: учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 304 с.
- 72 Реан А.А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1994. – 230 с.

- 73 Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов на-Д.: Феникс, 2003. – 544 с.
- 74 Конаржевский Ю.А. Анализ урока. – М.: Педагогический поиск, 2000. – С. 336
- 75 Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 190 с.
- 76 Оконь В. Человек как предмет познания. – СПб: Питер, 2004. – 272 с.
- 77 Фридман Л.М. Волков К.Н. Психологическая наука – учителю. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.
- 78 Магауова А. Деятельность учителя по формированию положительной мотивации // Қазақстан мектебі. – 2005. - №11-12. - С.65-67.
- 79 Подласый И.П. Педагогика. - М.: Владос, 1999. – 359 с.
- 80 Пидкасистый П.И. Педагогика. - М.: Педагогическое общество России, 2001. – С. 55.
- 81 Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
- 82 Бадоев Т.Д. Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 1998. – 191 с.
- 83 Бережнова Е.В. Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – М.: Академия, 2005. – 128 с.
- 84 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 712 с.
- 85 Додонов Б.И. Эмоции как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
- 86 Маркова А. К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // Вопр. психол. – 1980. - № 5. - С. 47—59.
- 87 Маркова А.К., Матис Т.А. Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
- 88 Лях Т.И. Опыт экспериментального формирования личностно значимого мотива учения. – Тула: изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2004. – 133 с.
- 89 Вартанова И.И. К проблеме диагностики мотивации // Вестник МГУ. Психология серия. – 1998. - Серия – 14, № 2. – С. 36-42.
- 90 Васильев И.А. Мотивация и контроль за действием. – М.: МГУ, 1991. – 144 с.
- 91 Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – С. 6-11.
- 92 Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1959. – 496 с.
- 93 Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1997. – 207 с.
- 94 Митяева А.М. Развитие индивидуальных стилей учебной деятельности студентов. – Орел: Картуш, 2005. – 175 с.

- 95 Власова Н.Н. Изучение особенностей доминирования мотивов у детей младшего школьного возраста // Вопросы психологии. – 1997. - № 3. - С.53 – 57.
- 96 Гурова Р.Г. Современная молодёжь: социальные ценности и нравственные ориентиры // Педагогика. – 2000. - №10. – 37 с.
- 97 Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации // Избр. психол. тр. / под. ред. Е.М. Борисовой. – Воронеж: МОДЭК, 1998. – 304 с.
- 98 Маркова А.К. Мотивация учения и её воспитание у школьников. – М.: Педагогика, 1983. - 64 с.
- 99 Мухина В.С. Возрастная психология: учебник для студентов ВУЗов. – М.: Академия, 1997. – 432 с.
- 100 Петрова С.Н. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор повышения качества подготовки специалистов // Молодой ученый. - 2011. - Т.2, №10. - С. 173-175.
- 101 Забродин Ю.М., Сосновский Б.А. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности личности // Вопросы психологии. – 1989. - № 6. – С. 31 - 44.
- 102 Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Общие основы психологии. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Книга 1. - С. 469-470.
- 103 Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности как самостоятельная отрасль психологической науки // Вестник КазНУ. Серия психология и социология. – 2006. - №1(16).
- 104 Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб.: Евразия, 2001. – 352 с.
- 105 Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия. - М.: Рефлбук, 1997. – 320 с.
- 106 Анцыферова Л.И. Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрахама Маслоу // Вопр. психол. – 1973. - № 4. - С. 173—180.
- 107 Френкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты. – СПб.: Питер, 2003. – 651 с.
- 108 Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе / пер. М. В. Вульф, А. А. Спектор. – М.: АСТ, 2006. – 400 с.
- 109 Фрейд З. По ту сторону принципа наслаждения. Я и Оно. Неудовлетворенность культурой. – СПб.: Алетейя, 1998. – 235 с.
- 110 Кляйн М., Айзекс С., Райвери Дж., Хайманн П. Развитие в психоанализе. – М.: Академический Проект, 2001. – С. 470-496.
- 111 Торндайк Э., Уотсон Дж.Б. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. – М.: АСТ-ЛТД, 1998. – 704 с.
- 112 Агеев В.В., Файзуллина А.К., Карсакбаева Л., Кельбуганова Ш. Психология мотивации. – Алматы: Ғылым, 2009. – 308 с.
- 113 Locke E.A. Personnel attitudes and motivation // Annual Review of Psychology. - Год. - №26. - P. 457-480.
- 114 Ryan R.M., Deci E.L., Grolnic W.S., Cicchetti D., Cohen D.J. Autonomy, relatedness, and the Self: their relation to development and psychopathology.

Developmental psychopathology. - New York: A Willey – interscience publication, 1995. - Vol. 1. - P. 618-655.

115 Кузьмин В.П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода // Психол. журн. – 1982. – Т. 3. – С. 3 – 14.

116 Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю.Б. Гипперейтер, М.Ф. Фаликман. – М.: ЧеРо, 2002. – 752 с.

117 Асеев В.Г. Проблема мотивации и личности. – М.: Наука, 1974. – 122 с.

118 Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.

119 Википедия. Свободная энциклопедия (на состояние от 15. 05. 2013) <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B0%D0%B3%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%80>.

120 Ескиндинова М.Ж. Основы кредитной системы обучения в странах мира // Вестник ПГУ. Педагогическая серия. – 2011. – С. 52-60.

121 Structure of educational system in USA <http://www.euroeducation.net/prof/usa.htm> (на состояние от 05. 08. 2012)

122 Structure of educational system in UK // <http://www.ceebd.co.uk/studyuk/>

123 Structure of educational system in France // <http://www.euroeducation.net/prof/franco.htm> (на состояние от 05. 08. 2012)

124 Structure of educational system in Germany // <http://www.euroeducation.net/prof/germanco.htm> (на состояние от 05. 08. 2012)

125 Structure of educational system in Sweden // <http://www.euroeducation.net/prof/swedco.htm> (на состояние от 05. 08. 2012)

126 Structure of educational system in Netherlands // <http://www.euroeducation.net/prof/netherco.htm> (на состояние от 05. 08. 2012)

127 Japanese Education // [http://members.tripod.com/h\\_javora/jed4.htm](http://members.tripod.com/h_javora/jed4.htm) (на состояние от 05. 08. 2012)

128 Закон Республики Казахстан от 27.07.2007 № 319-III «Об образовании».

129 Википедия. Свободная энциклопедия. Модульное обучение // [http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0%B4%D1%83%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B5\\_%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0%B4%D1%83%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B5_%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5) (на состояние от 15. 05. 2013).

130 Пиралова О.Ф. Особенности обучения в магистратуре современных вузов // Педагогические науки. – 2010. – №5. – С. 78-80.

131 Касевич В.Б., Светлов Р.В., Петров А.В., Цыб А.А. Болонский процесс в вопросах и ответах. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004. – 108 с.

132 Розина Н. Бакалавриат и магистратура: чего больше – плюсов или минусов? // Обучение и карьера. – 2008. – №2. – С. 10-15.

133 Змеев С.И. Основы андрагогики: учебное пособие для вузов. – М.: Наука, 1999. – 131 с.

134 «Программа и методические рекомендации по организации и проведению государственной аттестации и самооценки организаций, реализующих образовательные программы высшего и послевузовского

образования» Министерство образования и науки Республики Казахстан от 30.09.2008 г. № 1127.

135 Джакупов С.М. Целеобразование в совместной деятельности: автореф. ... канд. психол. наук. – М., 1985. – 22 с.

136 Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 335 с.

137 Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности. – Алма-Ата: КазГУ, 1992. – 195 с.

138 ВП СССР. Основы социологии: постановочные материалы учебного курса. - Спб.: Академия Управления, 2011. - Т.1. – 416 с.

139 Новая философская энциклопедия: интернет версия. - М.: Мысль, 2010.

140 Джакупов С.М. От смысловой теории мышления к психологии познавательной деятельности // Вестник КазНУ им. Аль-Фараби. Серия психология и социология. - 2008. - №2 (25) – С. 5-18.

141 Карнаухов В. А. Мотивационно-смысловое образование в структуре направленности личности: учебное пособие. – Белгород: БелГУ, 2002. – 71 с.

142 Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: учебник. - М.: Экономист, 2003. - 528 с.

143 Чернявская А.П. Оценивание учебных достижений студентов вузов // Право и образование. – 2006. - №3. - С. 67-80.

144 Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. - М.: Смысл, 2001. - С. 449-451.

145 Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. - М: Прогресс, 1986. - Т.1. – 392 с.

146 Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч. - М., 1984. - Т.4. - 250 с.

147 Методологические и методические проблемы контент-анализа. – М.: Наука, 1973. - Вып. 1-2.– 156 с.

148 Berelson B., Salter P. Majority and Minority Americans // Public Opinion Quarterly. - 1946. - Vol.10, №2.

149 Гусев А.Н., Измайлов Ч.А., Михалевская М.Б. Измерение в психологии. – М.: Смысл, 1997. - 287 с.

150 Brandt S. Statistical and Computational Methods in Data Analysis. - North Holland, 1983.

151 Mann H.B., Whitney D.R. On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other // Annals of Mathematical Statistics. - 1947. - №18. - P. 50—60.

152 Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. – М: Изд-во "Ось-89", 1999 – 176 с.

153 Вачков И.В. Психология тренинговой работы. – М.: Эксмо, 2007. — 416 с.

154 Петровская Л.А. Коммуникативность в общении. – М.: МГУ, 1989. – 143 с.

155 Большаков В.Ю. Психологический тренинг. – СПб.: СПб ГУ, 1996. – 36 с.

156 Нигматулин Б.З. Программа тренинга по ценностно-смысловому и личностному самоопределению воспитанников как приоритетное направление развивающей работы // <http://festival.1september.ru/articles/584682/> (по состоянию на 25. 04. 2012).

157 Упражнение. Я могу - я должен // <http://trepsy.net/psyteh/stat.php?stat=3866> (по состоянию на 25. 04. 2012).

158 Упражнение. Колесо жизни // <http://www.s-option.ru/wheeloflife/> (по состоянию на 25. 04. 2011).

159 Шнейдер Л.Б., Вольнова Г.В., Зыкова М.Н. Психологическое консультирование: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Ижица, 2002. – 37 с.

160 Упражнение «Настроение» // <http://trepsy.net/psyteh/stat.php?stat=927> (по состоянию на 25. 04. 2011).

161 Эткинд М. Цветовой тест отношений // <http://psy-diagnoz.com/expression/60-tsvetovoj-test-etkinda.html> (по состоянию на 25. 04. 2011).

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

### МОДЕЛЬ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ

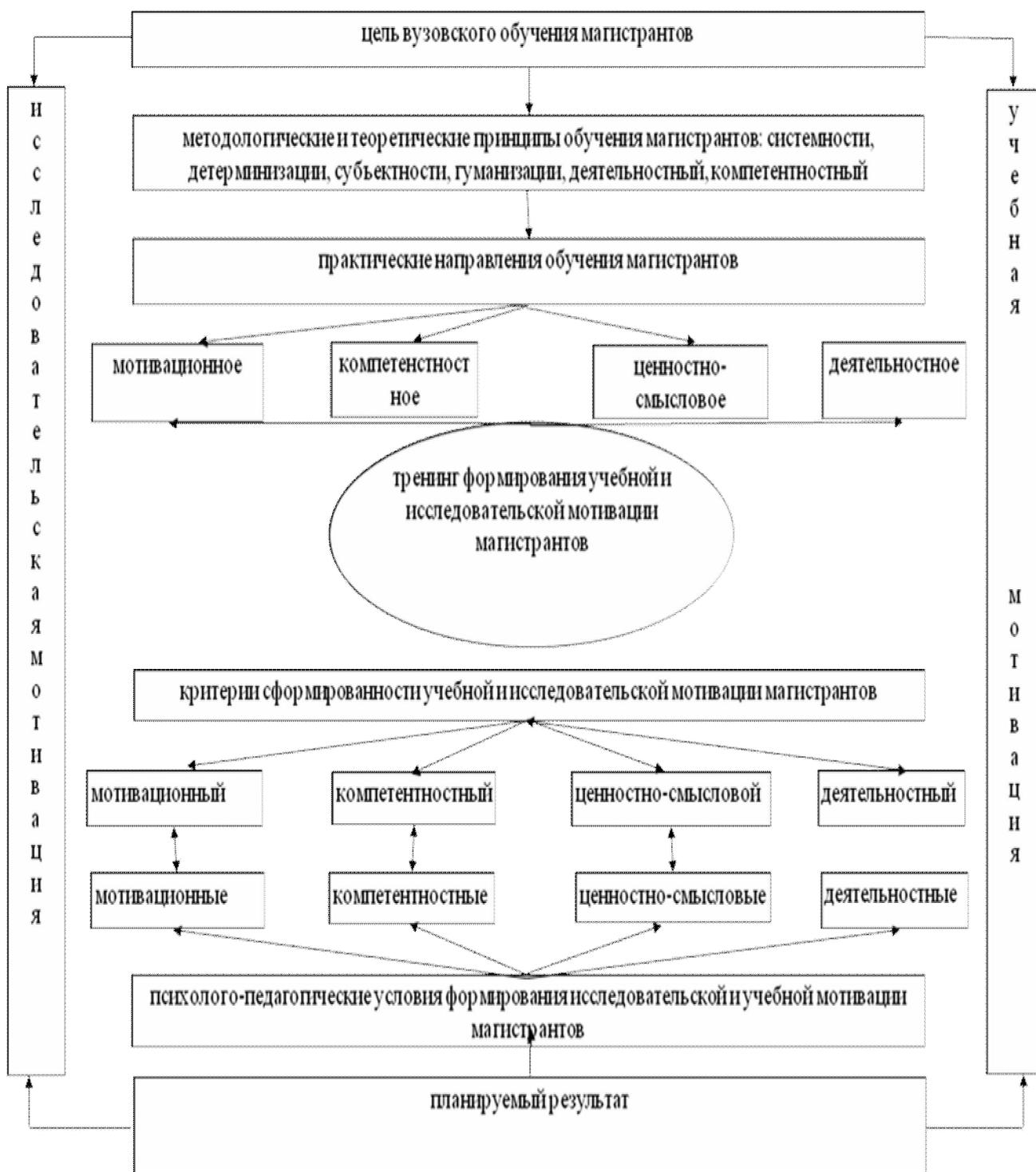


Рисунок А 1 - Модель учебно-исследовательской деятельности магистрантов

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

### ОПИСАНИЕ МЕТОДИК

В исследовании использовались следующие методики:

1. Опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин).
2. «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э.Мильман.
3. Методика Ш.Шварца, адаптированной и стандартизированной В.Н. Карандашевым.
4. Методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина).
5. «Мотивация обучения в вузе» тест Т.И.Ильиной, модифицированный Е.П.Ильным.
6. Направленность мотивации научно-исследовательской деятельности студента (модифицированная методика Т.Д. Дубовицкой).

#### **Опросник терминальных ценностей (И. Г. Сенин)**

Опросник личностный. Предложен И. Г. Сениным в 1991 г. и предназначен для диагностики жизненных целей (терминальных ценностей) человека. Основывается на 2-х предположениях: во-первых, что жизненные сферы, в той или иной мере представленные в жизни каждого человека, обладают для разных людей различной степенью значимости, а во-вторых, что в каждой из них реализуются различные для каждого человека желания и стремления, которые являются одним из компонентов направленности его личности.

В целом конструкция опросника дает возможность пользователю ответить на три основных вопроса:

1. Какая терминальная ценность является преобладающей в жизни данного индивида.
2. Какая жизненная сфера наиболее значима для данного индивида.
3. В какой жизненной сфере преобладают терминальные ценности, реализованные в наибольшей степени.

Стандартизация проводилась на выборке испытуемых в возрасте от 20-45 лет.

Инструкция: Вам предлагается опросник, в котором описаны различные желания и стремления человека. Просим Вас оценить каждое из утверждений опросника по 5-бальной шкале следующим образом:

- 1 - если лично для Вас то, что написано в утверждении, не имеет никакого значения;
- 2 - если для Вас это имеет небольшое значение;
- 3 - если для Вас это имеет определенное значение;
- 4 - если для Вас это важно
- 5 - если для Вас это очень важно.

Просим Вас помнить о том, что здесь не может быть правильных или неправильных ответов и самым правильным, наверное, будет самый правдивый ответ, поэтому мы надеемся на Вашу искренность.

Бланк методики

1. В работе быстро достигать намеченных целей.
2. Создавать что-то новое в изучаемой Вами области знаний.
3. Находить внутреннее удовлетворение в активной общественной жизни.
4. Иметь интересную работу, полностью поглощающую Вас.
5. Учиться, чтобы не отстать от людей Вашего круга в образовании.
6. Вести такой образ семейной жизни, который ценится обществом.
7. Чтобы люди Вашего круга в свободное время увлекались тем же, чем Вы.
8. Получать материальное вознаграждение за общественную деятельность.
9. Чтобы облик Вашего жилища постоянно изменялся.
10. Получить высшее образование или поступить в аспирантуру; или получить ученую степень.
11. Чтобы Ваша семья обладала очень высоким уровнем материального благосостояния.
12. Избегать конформизма в своих общественно-политических взглядах.
13. В своем увлечении быстро достигать намеченных целей.
14. Учиться, чтобы "не затеряться в толпе".
15. Иметь приятельские отношения с коллегами по работе.
16. Состоять членом какого-либо клуба по интересам.
17. Развивать свои организаторские способности, занимаясь общественной деятельностью.
18. Вместе с семьей посещать театры, художественные выставки, концерты.
19. Чтобы Ваше увлечение подчеркивало Вашу индивидуальность.
20. Чтобы уровень образования помог бы Вам укрепить свое материальное положение.
21. Как оценивают Вашу работу другие люди.
22. Общаться с разными людьми, активно участвуя в общественной деятельности.
23. Учиться, чтобы "не зарывать свой талант в землю".
24. Чтобы Ваши дети опережали в своем развитии сверстников.
25. В свободное время создавать нечто новое, ранее не существовавшее.
26. Чтобы Ваша профессия подчеркивала Вашу индивидуальность.
27. Чтобы не отстать от времени, интересоваться общественно-политической жизнью.
28. Чтобы уровень Вашей образованности позволял Вам чувствовать себя уверенно в общении с самыми разными людьми.
29. Сохранять полную свободу и независимость от членов Вашей семьи.

30. Чтобы Ваше увлечение помогало Вам укрепить свое материальное положение.
31. Быть рационализатором, новатором.
32. Добиваться конкретных целей, занимаясь общественной деятельностью.
33. Учиться, чтобы узнавать что-то новое в изучаемой области знаний.
34. Быть лидером в Вашей семье.
35. Знать свои способности в сфере Вашего хобби.
36. Чтобы на работе можно было бы приобретать различные дефицитные товары.
37. Применять свои собственные методы в общественной деятельности.
38. Чтобы семейная жизнь исправила некоторые недостатки Вашей натуры.
39. Полностью сосредоточиться на своем занятии, проводя свободное время за хобби.
40. Быть полезным для общества.
41. Постоянно повышать свою профессиональную квалификацию.
42. Чтобы лидером в Вашей семье был какой-либо другой ее член, кроме Вас.
43. Получать удовольствие не от результатов Вашей работы, а от ее процесса.
44. Знать, какого уровня образования можно достичь с Вашими способностями.
45. Занимать такое место в обществе, которое укрепило бы Ваше материальное положение.
46. Тщательно планировать свою семейную жизнь.
47. Чтобы во время работы сослуживцы постоянно были рядом.
48. Чтобы жизнь нашего общества постоянно изменялась.
49. Иметь супругу (супруга) из семьи высокого социального положения.
50. Чтобы уровень Вашего образования помог бы Вам занять желаемую должность.
51. Иметь собственные политические убеждения.
52. Перед началом работы четко ее планировать.
53. Постоянно интересоваться новыми методами обучения и воспитания детей в семье.
54. Увлекаясь чем-то в свободное время, общаться с людьми, увлекающимися тем же.
55. Повышать уровень своего образования, чтобы внести вклад в изучаемую дисциплину.
56. Занимаясь общественной деятельностью, учиться убеждать людей в своей точке зрения.
57. Чтобы Ваша работа была не хуже, чем у других.
58. Чтобы Ваш супруг (супруга) получал(а) высокую зарплату.

59. Чтобы Ваше образование давало возможность для получения дополнительных материальных благ (гонорары, приобретение на льготных условиях дефицитных товаров, путевок и т.п.).

60. Участвуя в общественной жизни, взаимодействовать с опытными людьми.

61. Чтобы Ваша работа не противоречила Вашим жизненным принципам.

62. В супружестве быть всегда абсолютно верным.

63. В своем увлечении создавать необходимые в жизни вещи (одежду, мебель и т.п.).

64. Повышать уровень своего образования, чтобы быть в кругу умных и интересных людей.

65. Чтобы Ваши общественно-политические взгляды совпадали с мнением Ваших авторитетов.

66. Иметь высокооплачиваемую работу.

67. В семейной жизни опираться лишь на собственные взгляды, даже если они противоречат общественному мнению.

68. Достигать поставленной цели в своей общественной деятельности.

69. Приспособиться к характеру Вашего супруга (супруги), чтобы избежать семейных конфликтов.

70. Тратить время на изучение новых веяний в Вашей профессиональной сфере.

71. Чтобы увлечение занимало большую часть Вашего свободного времени.

72. Вносить различные усовершенствования в сферу Вашего хобби.

73. Чтобы уровень Вашего образования соответствовал уровню образования человека, мнение которого Вы цените.

74. Завоевать уважение людей благодаря своему увлечению.

75. Выбрать редкую, уникальную специальность для обучения, чтобы лучше проявить свою индивидуальность.

76. Занимаясь на досуге любимым делом, детально продумывать свои действия.

77. Чтобы Ваши взгляды на жизнь проявлялись в Вашем увлечении.

78. Учиться, получая при этом удовольствие.

79. Чтобы приемы Вашей работы изменялись.

80. Чтобы круг Ваших увлечений постоянно расширялся.

#### Обработка результатов

Обработка данных производится с помощью таблицы ключа, в которой в каждой клеточке указаны номера ответов, сумма которых даст шкальную оценку. По этой оценке определяется значимость терминальных ценностей и жизненных сфер.

## Ключ

	Профессиональная жизнь	Обучение и образование	Семейная жизнь	Общественная жизнь	Увлечения
Собственный престиж	21, 57	5, 73	6, 49	27, 65	7, 74
Высокое материальное положение	36, 66	20, 59	11, 58	8, 45	30, 63
Креативность	31, 79	2, 55	9, 53	37, 48	25, 72
Активные социальные контакты	15, 47	28, 64	34, 42	22, 60	16, 54
Развитие себя	41, 70	23, 44	38, 69	17, 56	35, 80
Достижения	1, 52	10, 50	24, 46	32, 68	13, 76
Духовное удовлетворение	4, 43	33, 78	18, 62	3, 40	39, 71
Сохранение собственной индивидуальности	26, 61	14, 75	29, 67	12, 51	19, 77

## Интерпретация

При интерпретации полученных данных следует учитывать, что в первую очередь интерпретации подлежат показатели, выходящие за пределы диапазона от 4 до 7 стенов, т.к. все показатели, находящиеся в этом диапазоне, можно считать близкими к среднему значению.

### I. Интерпретация данных по шкалам терминальных ценностей

**Собственный престиж.** Высокий балл по данному показателю отражает стремление человека к признанию, уважению, одобрению со стороны других, как правило, наиболее значимых лиц, к чьему мнению он прислушивается в наибольшей степени и на чье мнение он ориентируется, в первую очередь, в своих суждениях, поступках и взглядах. Испытуемые, получившие высокий балл по данному показателю, часто бывают сильно заинтересованы в мнениях окружающих о себе, так как нуждаются в социальном одобрении своего поведения.

**Высокое материальное положение.** Высокий балл по данному показателю отражает стремление человека к возможно более высокому уровню материального благосостояния. Такие люди часто бывают убеждены в том, что материальный достаток является главным условием жизненного благополучия. Высокий уровень материального благосостояния для таких людей часто оказывается основанием для развития чувства собственной значимости и повышенной самооценки.

Креативность. Высокий балл по данному показателю отражает стремление человека к реализации своих творческих возможностей, внесению различных изменений во все сферы своей жизни. Испытуемые с высоким баллом по данному показателю во всем стремятся избегать стереотипов и разнообразить свою жизнь. Такие люди обычно довольно быстро устают от размеренного хода своей жизни и всегда стараются внести в нее что-то новое.

Активные социальные контакты. Высокий балл по данному показателю говорит о стремлении человека к установлению благоприятных взаимоотношений с другими людьми. Для таких людей, как правило, очень значимы все аспекты человеческих взаимоотношений, они часто бывают убеждены в том, что самое ценное в жизни - это возможность общаться и взаимодействовать с другими людьми.

Развитие себя. Высокий балл по данному показателю отражает заинтересованность человека в объективной информации об особенностях своего характера, своих способностях, других характеристиках своей личности. Такие люди, как правило, стремятся к самосовершенствованию, считая при этом, что потенциальные возможности человека почти неограничены и что в первую очередь в жизни необходимо добиваться наиболее полной из реализации.

Достижения. Высокий балл по этому показателю говорит о стремлении человека к постижению конкретных и осязаемых результатов в различные периоды жизни. Такие люди, как правило, тщательно планируют свою жизнь, ставя конкретные цели на каждом ее этапе и считая, что главное - добиться этих целей. Кроме того, часто большое количество жизненных достижений служит для таких людей основанием для высокой самооценки.

Духовное удовлетворение. Высокий балл по данному показателю отражает стремление человека к получению морального удовлетворения во всех сферах своей жизни. Такие люди, как правило, считают, что главное - это делать то, что интересно и что приносит внутреннее удовлетворение.

Сохранение собственной индивидуальности. Высокий балл по этому показателю говорит о стремлении человека к независимости от других людей. Такие люди, как правило, считают, что самое важное в жизни - это сохранить неповторимость и своеобразие своей личности, своих взглядов, убеждений, своего стиля жизни, стремясь как можно меньше поддаваться влиянию массовых тенденций.

## II. Интерпретация данных по шкалам жизненных сфер

Сфера профессиональной жизни. Высокий балл по данному показателю говорит о высокой значимости для человека сферы его профессиональной деятельности. Такие люди отдают много времени своей работе, включаются в решение всех производственных проблем, считая при этом, что профессиональная деятельность является главным содержанием жизни человека.

Сфера обучения и образования. Высокий балл по данному показателю отражает стремление человека к повышению уровня своей образованности, расширению кругозора. Такие люди считают, как правило, что самое главное в жизни - это учиться и получать новые знания.

Сфера семейной жизни. Высокий балл по данному показателю говорит о высокой значимости для человека всего того, что связано с жизнью его семьи. Такие люди отдают много сил и времени решению проблем своей семьи, считая, что главное в жизни - это благополучие в семье.

Сфера общественной жизни. Высокий балл по данному показателю отражает высокую значимость для человека проблем жизни общества. Такие люди, как правило, быстро вовлекаются в общественно политическую жизнь, считая, что самое главное для человека - это его общественно-политические убеждения.

Сфера увлечений. Высокий балл по этому показателю говорит о том, что основное место в жизни человека занимает его увлечение, хобби. Такие люди, как правило, отдают своему увлечению все свободное время и считают, что без увлечения жизнь человека во многом неполноценна.

III. Интерпретация данных по шкалам терминальных ценностей внутри жизненных сфер

Сфера профессиональной жизни.

Собственный престиж. Выражается в стремлении человека иметь работу или профессию, которая высоко ценится в обществе. Испытуемый, получающий высокий балл по этому показателю, как правило, очень заинтересован в мнении других людей относительно своей работы или профессии и стремится добиться признания в обществе путем выбора наиболее социально одобряемой работы или профессии.

Высокое материальное положение. Выражается в стремлении человека иметь работу или профессию, гарантирующую высокую зарплату, другие виды материальных благ. Испытуемые с высоким баллом по этому показателю часто бывают склонны к смене полученной специальности, если она не приносит желаемого уровня материального благополучия.

Креативность. Выражается в стремлении внести элемент творчества в сферу своей профессиональной деятельности. Испытуемым с высоким баллом по этому показателю быстро становится скучно от привычных способов организации работы и методов ее проведения, поэтому для них характерно постоянное желание вносить в работу различные изменения и усовершенствования.

Активные социальные контакты. Выражается в стремлении к коллегиальности в работе, установлении благоприятных взаимоотношений с коллегами по работе. Для испытуемых с высоким баллом по этому показателю значимы факторы социально-психологического климата коллектива, атмосфера доверия и взаимопомощи среди коллег.

Развитие себя. Выражается в стремлении к наиболее полной реализации своих способностей в сфере профессиональной жизни и к повышению своей профессиональной квалификации. Для испытуемых с высоким баллом по данному показателю характерна особая заинтересованность в информации о своих профессиональных способностях и возможностях их развития.

Достижения. Выражаются в стремлении достигать конкретных и ощутимых результатов в своей профессиональной деятельности, часто для повышения самооценки. Испытуемые с высоким баллом по этому показателю, как правило, испытывают большее удовлетворение от результатов своей работы, нежели от ее процесса. Для них также характерно тщательное планирование своей работы.

Духовное удовлетворение. Выражается в стремлении иметь интересную, содержательную работу или профессию. Для испытуемых с высоким баллом по этому показателю характерно желание как можно глубже познать предмет своего труда, они, как правило, ощущают наибольшее удовлетворение от самого процесса работы и в меньшей степени ориентируются на ее результаты.

Сохранение собственной индивидуальности. Выражается в стремлении посредством своей профессиональной деятельности каким-либо образом "выделиться из толпы". Испытуемые с высоким баллом по этому показателю, как правило, стараются иметь работу или профессию, которая могла бы подчеркнуть своеобразие и неповторимость их личности (например, выбрать необычную, редкую, малораспространенную профессию).

Сфера обучения и образования.

Собственный престиж. Выражается в стремлении человека иметь такой уровень образования, который высоко ценится в обществе. Испытуемые, получившие высокий балл по этому показателю, отличаются особой заинтересованностью в мнении других людей относительно уровня своего образования или того уровня образования, которого они хотят достичь.

Высокое материальное положение. Выражается в стремлении человека иметь такой уровень образования, который гарантирует высокую зарплату и другие виды материальных благ. Испытуемые с высоким баллом по этому показателю характеризуются желанием повышать уровень своего образования, если существующий его уровень не приносит желаемого материального благополучия.

Креативность. Выражается в стремлении найти что-то новое в изучаемой дисциплине, внести свой вклад в определенную область знаний. Для испытуемых с высоким баллом по этому показателю характерно желание глубже проникнуть в предмет изучения с целью открыть в нем что-либо ранее неизученное.

Активные социальные контакты. Выражаются в стремлении человека идентифицировать себя с определенной социальной группой. Испытуемые, набравшие высокий балл по данному показателю, отличаются желанием достигнуть определенного уровня образования, чтобы войти в более тесные контакты с людьми, принадлежащими к какой-либо социальной группе.

Развитие себя. Выражается в стремлении человека повышать уровень своего образования ради развития своих способностей. Испытуемые с высоким баллом по этому показателю характеризуются особой заинтересованностью в информации о своих способностях в обучении и о возможностях их развития.

Достижения. Выражаются в стремлении человека добиваться как конкретных результатов своего образовательного процесса (например, защита диссертации), так и других жизненных целей, достижение которых зависит от уровня образования. Для испытуемых с высоким баллом по этому показателю характерно тщательное планирование всех этапов образовательного процесса с постановкой конкретных целей на каждом этапе, а кроме того, стремление повысить свою самооценку.

Духовное удовлетворение. Выражается в стремлении узнать как можно больше об изучаемой дисциплине, интересуясь, в первую очередь, ее содержанием. Испытуемые с высоким баллом по данному показателю отличаются сильной познавательной потребностью, стремлением повышать уровень своего образования, желанием глубже проникнуть в предмет изучения своей области знания.

Сохранение собственной индивидуальности. Выражается в стремлении человека так построить свой образовательный процесс, чтобы он в максимальной степени соответствовал всем особенностям его личности. Испытуемые, набравшие высокий балл по этому показателю, отличаются желанием быть оригинальными при получении образования, стараясь не нарушать своих жизненных принципов.

Сфера семейной жизни.

Собственный престиж. Выражается в стремлении человека так строить свою семейную жизнь, чтобы обеспечить себе признание со стороны окружающих. Испытуемые, получившие высокий балл по этому показателю, очень часто бывают заинтересованы в мнении других людей о различных аспектах своей семейной жизни.

Высокое материальное положение. Выражается в стремлении к наиболее высокому уровню материального достатка своей семьи. Испытуемые с высоким баллом по данному показателю считают, как правило, что семейное благополучие заключается прежде всего в хорошей обеспеченности семьи.

Креативность. Выражается в стремлении ко всякого рода изменениям в своей семейной жизни и внесению в нее чего-то нового. Испытуемые с высоким баллом по этому показателю отличаются тем, что постоянно стараются разнообразить жизнь своей семьи (например, сменить обстановку в квартире, придумать необычный вид семейного отдыха и т.п.).

Активные социальные контакты. Выражаются в высокой значимости для человека определенной структуры взаимоотношений в семье. Для испытуемых с высоким баллом по этому показателю характерно стремление к тому, чтобы каждый член его семьи занимал какую-либо социальную позицию и выполнял строго определенные функции.

Развитие себя. Выражается в стремлении человека изменять к лучшему различные особенности своей личности в семейной жизни. Испытуемых с высоким баллом по этому показателю отличает их высокая заинтересованность в информации о себе (характере, способностях, особенностях личности и т.п.).

Достижения. Выражаются в стремлении к тому, чтобы в семейной жизни добиваться каких-либо реальных результатов (например, как можно раньше научить своих детей читать, писать и т.п.). Испытуемые, набравшие высокий балл по данному показателю, часто бывают заинтересованы в информации о семейной жизни других людей, так как хотят убедиться в весомости достижений своей семейной жизни по сравнению с достижениями семейной жизни других.

Духовное удовлетворение. Выражается в стремлении к глубокому взаимопониманию со всеми членами семьи, духовной близости с ними. Испытуемые с высоким баллом по этому показателю в супружестве больше всего ценят настоящую любовь и считают ее главным условием семейного благополучия.

Сохранение собственной индивидуальности. Выражается в стремлении строить свою жизнь, ориентируясь лишь на собственные взгляды, желания, убеждения. Испытуемые с высоким баллом по данному показателю часто стараются сохранить свою независимость даже от членов своей семьи (например, проводя свой отпуск отдельно от них) с тем, чтобы подчеркнуть свою индивидуальность.

Сфера общественной жизни.

Собственный престиж. Выражается в стремлении поддерживаться наиболее распространенных взглядов на общественно-политическую жизнь. Испытуемые с высоким баллом по этому показателю могут довольно активно участвовать в разговорах на общественно-политические темы, однако при этом они, как правило, выражают не свое собственное мнение, а мнение своих авторитетов.

Высокое материальное положение. Выражается в стремлении заниматься общественной деятельностью ради материального вознаграждения за нее. Для испытуемых, набравших высокий балл по данному показателю, характерно активное участие в общественной деятельности лишь в том случае, если она может приносить денежное вознаграждение и другие виды материальных благ.

Креативность. Выражается в стремлении внести разнообразие в свою общественную деятельность. Испытуемые с высоким баллом по этому показателю, как правило, быстро откликаются на любые изменения, происходящие в общественно-политической жизни. Занимаясь общественной деятельностью, они стараются изменять привычные методы ее проведения, вносить в нее что-то новое.

Активные социальные контакты. Выражается в стремлении реализовать свою социальную направленность через активную общественную жизнь. Для испытуемых с высоким баллом по этому показателю характерно желание занять такое место в структуре общественной жизни, которое обеспечивало бы

более тесный контакт с определенным кругом лиц и давало бы возможность взаимодействовать с ним в общественной жизни.

**Развитие себя.** Выражается в стремлении как можно полнее реализовать и развивать свои способности в сфере общественной жизни. Для испытуемых с высоким баллом по этому показателю характерна особая заинтересованность в информации о своих способностях в сфере общественной жизни и возможностях их развития.

**Достижения.** Выражаются в стремлении добиваться прежде всего реальных и конкретных результатов в своей общественно-политической деятельности, однако часто это происходит ради более высокой самооценки. Испытуемые с высоким баллом по этому показателю, как правило, четко планируют свою общественную работу, ставят конкретные цели на каждом этапе и стремятся любыми методами их достичь.

**Духовное удовлетворение.** Выражается в стремлении через общественную деятельность реализовать свое искреннее желание сделать жизнь общества как можно более благополучной. Испытуемые, набравшие высокий балл по этому показателю, отличаются тем, что получают наибольшее удовольствие не от результатов своей общественной деятельности, а от ее процесса.

**Сохранение собственной индивидуальности.** Выражается в стремлении не попасть под влияние общественно-политических взглядов других людей. Для испытуемых с высоким баллом по данному показателю самой ценной является та общественно-политическая позиция, которую не занимает никто, кроме него, а часто такие испытуемые вообще не имеют никаких общественно-политических взглядов, так как для этого они слишком заняты собой.

### **Сфера увлечений**

**Собственный престиж.** Выражается в стремлении в свободное время заниматься тем, что может служить основанием его высокой оценки другими людьми. Испытуемый с высоким баллом по этому показателю склонен ориентироваться на мнение значимых для него лиц относительно того, как проводить свободное время, и старается проводить его так, как это делают они.

**Высокое материальное положение.** Выражается в стремлении в свободное время заниматься тем, что может принести материальную пользу. Увлечения испытуемых, получивших высокий балл по данному показателю, часто носят прагматический характер (например, когда продукты увлечения можно продать, обменять и т.п.).

**Креативность.** Выражается в стремлении человека увлекаться таким занятием, которое предоставляет широкие возможности для творчества, внесения разнообразия в сферу своего увлечения. Испытуемые с высоким баллом по этому показателю всегда стараются изменить что-либо в предмете своего увлечения, внести в него что-то новое.

**Активные социальные контакты.** Выражаются в стремлении человека реализовать свою социальную направленность посредством своего увлечения. Испытуемые, получившие высокий балл по данному показателю, склонны увлекаться теми занятиями, которые имеют коллективный характер, для них

характерно желание найти единомышленников и взаимодействовать с ними в своем увлечении.

**Развитие себя.** Выражается в стремлении человека использовать свое хобби для лучшей реализации своих потенциальных возможностей. Испытуемые с высоким баллом по этому показателю часто не ограничиваются лишь одним видом увлечения и стараются попробовать свои силы в различных занятиях.

**Достижения.** Выражаются в стремлении человека ставить конкретные цели в сфере своего увлечения и добиваться их. Для испытуемых с высоким баллом по данному показателю характерна высокая заинтересованность в информации о достижениях других людей в их увлечениях, так как эти испытуемые хотят убедиться в достаточной весомости собственных достижений.

**Духовное удовлетворение.** Выражается в стремлении человека иметь такое увлечение, которому можно отдать все свободное время, стараясь глубже проникнуть в сам предмет увлечения. Испытуемые, набравшие высокий балл по данному показателю, как правило, получают большее удовлетворения от процесса своего занятия, нежели от его результатов.

**Сохранение собственной индивидуальности.** Выражается в стремлении человека к тому, чтобы увлечение помогало подчеркнуть, выразить свою индивидуальность. Испытуемые с высоким баллом по этому показателю могут увлекаться очень редким, необычным занятием, создавать в своем увлечении вещи, которых нет ни у кого другого и т.п.

### **Методика «Диагностика мотивационной структуры личности»**

Автор В. Э. Мильман. Методика позволяет выявлять некоторые устойчивые тенденции личности: общую и творческую активность, стремление к общению, обеспечению комфорта и социального статуса и др. На основе всех ответов можно составить суждение о рабочей (деловой) и общежитейской направленности личности.

#### **Обработка результатов**

Ответы испытуемого (мнение по утверждениям) переводятся в баллы: «+» — 2 балла, «=» — 1 балл, «-» или «?» — 0 баллов. Баллы суммируются по следующим шкалам: «жизнеобеспечение» (Ж), «комфорт» (К), «социальный статус» (С), «общение» (О), «общая активность» (Д), «творческая активность» (ДР), «социальная полезность» (ОД).

#### **Ключ к шкалам**

«Жизнеобеспечение» (Ж): 1а, б; 2а; 3а; 4е; 5а; 6з; 8а; 10д; 11а; 12а;

«Комфорт» (К): 2б, в; 3б; 4з; 5б, в; 7а; 9а; 11б, в; 12в;

«Социальный статус» (С): 1е; 2г; 7в, г; 8в, з; 9в, г, е; 10г; 11д; 12д, е;

«Общение» (О): 1в; 2д; 3в; 4б; 6в; 7б, з; 8б, г; 9д, з; 10а; 11г; 12в;

«Общая активность» (Д): 1г, з; 4а, г; 5з; 6а, б, г; 7д; 9б; 10в; 12з;

«Творческая активность» (ДР): 1ж, з; 2е, ж; 3ж; 4д; 5д, е; 6е; 7е, ж; 8д, ж; 10ж; 11з; 12г;

«Социальная полезность» (ОД): 1д; 2з; 3г, д; 4в, ж; 5г, ж; 6ж; 8е; 9ж; 10б, е; 11е, ж; 12ж.

Сумма всех баллов по шкалам Ж, К, С, О характеризует общежитейскую направленность личности, сумма баллов по шкалам Д, ДР, ОД характеризует «рабочую» направленность личности.

Затем строятся графики (мотивационные профили), при этом по горизонтали обозначаются шкалы, по вертикали — баллы.

### **Выводы**

Если опрашиваемый набирает наиболее высокие баллы по шкалам Д, ДР и ОД, то у него выражен «рабочий» мотивационный профиль личности, если наиболее высокие баллы (или такие же, как по другим шкалам) — по шкалам Ж, К, С, О, то у него выражен «общежитейский» мотивационный профиль.

## **Опросник «Диагностика мотивационной структуры личности»**

### **Инструкция**

Перед вами 14 утверждений, касающихся жизненных устремлений и некоторых сторон образа жизни человека. Просим вас высказать отношение к ним по каждому из 8 вариантов ответов (а, б, в, г, д, е, ж, з), проставив в соответствующих клетках бланка для ответов одну из следующих оценок каждого утверждения: «+» — «согласен с этим», «=» — «когда как», «-» — «нет, не согласен», «?» — «не знаю». Старайтесь отвечать быстро, не задумывайтесь долго над ответами; отвечайте на вопросы последовательно, от 1а до 14з, следите за тем, чтобы не путать клетки. На всю работу у вас должно уйти не более 20 минут.

### **Текст опросника**

1. В своем поведении в жизни нужно придерживаться следующих принципов:

- а) «время — деньги». Нужно стремиться зарабатывать их больше;
- б) «главное — здоровье». Нужно беречь себя и свои нервы;
- в) свободное время нужно проводить с друзьями;
- г) свободное время нужно отдавать семье;
- д) нужно делать добро, даже если это дорого обходится;
- е) нужно делать все возможное, чтобы завоевать место под солнцем;
- ж) нужно приобретать больше знаний, чтобы понять причины и сущность того, что происходит вокруг;
- з) нужно стремиться открыть что-то новое, создать, изобрести.

2. В своем поведении на работе нужно следовать таким принципам:

- а) работа — это вынужденная жизненная необходимость;
- б) главное — не допускать конфликтов;
- в) нужно стремиться обеспечить себя спокойными, удобными условиями
- г) нужно активно стремиться к служебному продвижению;
- д) главное — завоевать авторитет и признание;
- е) нужно постоянно совершенствоваться в своем деле;
- ж) в своей работе всегда можно найти интересное, то, что может увлечь;

з) нужно не только увлечься самому, но и увлечь работой других.

3. Среди моих дел в свободное от работы время большое место занимают следующие дела:

- а) текущие, домашние;
- б) отдых и развлечения;
- в) встречи с друзьями;
- г) общественные дела;
- д) занятия с детьми;
- е) учеба, чтение необходимой для работы литературы;
- ж) «хобби»;
- з) подрабатывание денег.

4. Среди моих рабочих дел много места занимают:

- а) деловое общение (переговоры, выступления, обсуждения и т. д.);
- б) личное общение (на темы, не связанные с работой);
- в) общественная работа;
- г) учеба, получение новой информации, повышение квалификации;
- д) работа творческого характера;
- е) работа, непосредственно влияющая на заработок (сдельная, дополнительная);
- ж) работа, связанная с ответственностью перед другими;
- з) свободное время, перекуры, отдых.

5. Если бы мне добавили дополнительный выходной день, я бы скорее всего потратил его на то, чтобы:

- а) заниматься текущими домашними делами;
- б) отдыхать;
- в) развлекаться;
- г) заниматься общественной работой;
- д) заниматься учебой, получать новые знания;
- е) заниматься творческой работой;
- ж) делать дело, в котором чувствуешь ответственность перед другими;
- з) делать дело, дающее возможность заработать.

6. Если бы у меня была возможность полностью по-своему планировать рабочий день, я бы стал скорее всего заниматься:

- а) тем, что составляет мои основные обязанности;
- б) общением с людьми по делам (переговоры, обсуждения);
- в) личным общением (разговорами, не связанными с работой);
- г) общественной работой;
- д) учебой, получением новых знаний, повышением квалификации;
- е) творческой работой;
- ж) работой, в которой чувствуешь пользу и ответственность;
- з) работой, за которую можно получить больше денег.

7. Я часто разговариваю с друзьями и знакомыми на такие темы:

- а) где что можно купить, как хорошо провести время;
- б) об общих знакомых;

- в) о том, что вижу и слышу вокруг;
- г) как добиться успеха в жизни;
- д) о работе;
- е) о своих увлечениях («хобби»);
- ж) о своих успехах и планах;
- з) о жизни, книгах, кинофильмах, политике.

8. Моя работа дает мне прежде всего:

- а) достаточные материальные средства для жизни;
- б) общение с людьми, дружеские отношения;
- в) авторитет и уважение окружающих;
- г) интересные встречи и беседы;
- д) удовлетворение непосредственно от самой работы;
- е) чувство своей полезности;
- ж) возможность повышать свой профессиональный уровень;
- з) возможность служебного продвижения.

9. Больше всего мне хочется бывать в таком обществе, где:

- а) уютно, хорошие развлечения;
- б) можно обсудить волнующие тебя рабочие вопросы;
- в) тебя уважают, считают авторитетом;
- г) можно встретиться с нужными людьми, завязать полезные связи;
- д) можно приобрести новых друзей;
- е) бывают известные заслуженные люди;
- ж) все связаны общим делом;
- з) можно проявить и развить свои способности.

10. Я хотел бы на работе быть рядом с такими людьми:

- а) с которыми можно поговорить на разные темы;
- б) которым мог бы передавать свой опыт и знания;
- в) с которыми можно больше заработать;
- г) которые имеют авторитет и вес на работе;
- д) которые могут научить чему-нибудь полезному;
- е) которые заставляют тебя становиться активнее на работе;
- ж) которые имеют много знаний и интересных идей;
- з) которые готовы поддержать тебя в разных ситуациях.

11. К настоящему времени я имею в достаточной степени:

- а) материальное благополучие;
- б) возможность интересно развлекаться;
- в) хорошие условия жизни;
- г) хорошую семью;
- д) возможности интересно проводить время в обществе;
- е) уважение, признание и благодарность других;
- ж) чувство полезности для других;
- з) созданного чего-то ценного, полезного.

12. Я думаю, что, занимаясь своей работой, имею в достаточной степени:

- а) хорошую зарплату, другие материальные блага;
- б) хорошие условия для работы;
- в) хороший коллектив, дружеские взаимоотношения;
- г) определенные творческие достижения;
- д) хорошую должность;
- е) самостоятельность и независимость;
- ж) авторитет и уважение коллег;
- з) высокий профессиональный уровень.

13. Больше всего мне нравится, когда:

- а) нет насущных забот;
- б) кругом — комфортное, приятное окружение;
- в) кругом — оживление, веселая суета;
- г) предстоит провести время в веселом обществе;
- д) испытываю чувство соревнования, риска;
- е) испытываю чувство активного напряжения и ответственности;
- ж) погружен в свою работу;
- з) включен в совместную работу с другими.

14. Когда меня постигает неудача, не получается того, что я очень хочу:

- а) я расстраиваюсь и долго переживаю;
- б) стараюсь переключиться на что-нибудь другое, приятное;
- в) теряюсь, злюсь на себя;
- г) злюсь на то, что мне помешало;
- д) стараюсь оставаться спокойным;
- е) переживаю, когда пройдет первая реакция, и спокойно анализирую, что произошло;
- ж) стараюсь понять, в чем я сам был виноват;
- з) стараюсь понять причины неудачи и исправить положение.

Ф.И.О. \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_

Профессия \_\_\_\_\_

Дата заполнения \_\_\_\_\_

**Бланк для ответов**

										0	1	2	3	4

**Методика Шварца для изучения ценностей личности**

Опросник состоит из двух частей «Обзор ценностей» и «Профиль личности».

**Обзор ценностей**

**ИНСТРУКЦИЯ:** В этом опроснике Вам нужно ответить на вопрос: «Какие ценности важны для меня как руководящие принципы моей жизни и какие ценности менее важны для меня?». Далее на последующих страницах приведены два списка ценностей, взятых из различных культур. В скобках приведено объяснение каждой ценности.

Ваша задача заключается в том, чтобы оценить степень важности каждой ценности как руководящего принципа Вашей жизни.

Используйте оценочную шкалу отметок от —1 до 7.

Чем выше номер (—1, 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), тем более важной данная ценность является для Вас как руководящий принцип Вашей жизни. При этом примерно ориентируйтесь на следующие значения отметок: отметка «—1» характеризует ценности, противоположные

Вашим принципам, отметка «0» означает, что ценность совершенно не важна, не является руководящим принципом Вашей жизни, отметка «3» означает, что ценность важна, **отметка «6»** означает, что ценность очень важна, отметка «7» характеризует ценности высшей значимости, обычно таких ценностей не должно быть более двух.

Перед каждой ценностью в списке проставьте номер, указывающий важность этой ценности *лично для вас как руководящего принципа вашей жизни*. Постарайтесь различать ценности насколько это возможно, используя все номера от -1 до 7 (—1,0, 1, 2, 3,4, 5,6, 7).

Как руководящий принцип моей жизни эта ценность является:

Противоположной моим принципам	Не важной	Важной					Очень важной	Высшей значимости
		1	2	3	4	5		
-1	0	1	2	3	4	5	6	7

Для начала просмотрите ценности из Списка 1, выберите одну из них, которая является самой важной для Вас, и оцените ее значимость (отметка «7»). Далее выберите ценность, которая наиболее противоречит Вашим принципам, и оцените ее (отметка — 1). Если нет такой ценности, выберите ценность, наименее важную для Вас, и оцените ее отметкой «0» или «1», в соответствии с ее значимостью. Затем оцените все остальные ценности из **Списка 1**.

### **СПИСОК ЦЕННОСТЕЙ 1**

1. РАВЕНСТВО (равные возможности для всех)
2. ВНУТРЕННЯЯ ГАРМОНИЯ (быть в мире с самим собой)
3. СОЦИАЛЬНАЯ СИЛА (контроль над другими, доминантность)
4. УДОВОЛЬСТВИЕ (удовлетворение желаний)
5. СВОБОДА (свобода мыслей и действий)
6. ДУХОВНАЯ ЖИЗНЬ (акцент на духовных, а не материальных вопросах)
7. ЧУВСТВО ПРИНАДЛЕЖНОСТИ (ощущение, что другие заботятся обо мне)
8. СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРЯДОК (стабильность общества)
9. ЖИЗНЬ, ПОЛНАЯ ВПЕЧАТЛЕНИЙ (стремление к новизне)
10. СМЫСЛ ЖИЗНИ (цели в жизни)
11. ВЕЖЛИВОСТЬ (предупредительность, хорошие манеры)
12. БОГАТСТВО (материальная собственность, деньги)
13. НАЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ (защищенность своей нации от врагов)
14. САМОУВАЖЕНИЕ (вера в собственную ценность)
15. УВАЖЕНИЕ МНЕНИЯ ДРУГИХ (учет интересов других людей, избегание конфронтации)
16. КРЕАТИВНОСТЬ (уникальность, богатое воображение)
17. МИР ВО ВСЕМ МИРЕ (свобода от войны и конфликтов)
18. УВАЖЕНИЕ ТРАДИЦИЙ (сохранение признанных традиций, обычаев)
19. ЗРЕЛАЯ ЛЮБОВЬ (глубокая эмоциональная и духовная близость)
20. САМОДИСЦИПЛИНА (самоограничение, устойчивость к соблазнам)
21. ПРАВО НА УЕДИНЕНИЕ (право на личное пространство)
22. БЕЗОПАСНОСТЬ СЕМЬИ (безопасность для близких)
23. СОЦИАЛЬНОЕ ПРИЗНАНИЕ (одобрение, уважение других)
24. ЕДИНСТВО С ПРИРОДОЙ (слияние с природой)
25. ИЗМЕНЧИВАЯ ЖИЗНЬ (жизнь, наполненная проблемами, новизной и изменениями)
26. МУДРОСТЬ (зрелое понимание мира)
27. АВТОРИТЕТ (право быть лидером или командовать)

28. ИСТИННАЯ ДРУЖБА (близкие друзья)
29. МИР КРАСОТЫ (красота природы и искусства)
30. СОЦИАЛЬНАЯ СПРАВЕДЛИВОСТЬ (исправление несправедливости, забота о слабых)

### СПИСОК ЦЕННОСТЕЙ 2

Теперь оцените, насколько важна каждая из следующих ценностей для Вас, как *руководящий принцип Вашей жизни*. Эти ценности выражены в способах действия, которые могут быть более или менее важными для Вас. Попробуйте различить ценности, насколько это возможно, используя все номера. Для начала прочитайте ценности в *списке 2*, выберите то, что для Вас наиболее важно, оцените на шкале (отметка 7). Затем выберите ценность, которая противоречит вашим принципам (отметка — 1). Если такой ценности нет, выберите ценность наименее важную для Вас и оцените ее отметками 0 или 1, в соответствии с ее значимостью. Затем оцените остальные ценности.

Как руководящий принцип моей жизни, эта ценность является:

Противоположной моим принципам	Не важной	Важной	Очень важной	Высшей значимости
-1	0		6	7

31. САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ (надеющийся на себя, самодостаточный)
32. СДЕРЖАННЫЙ (избегающий крайностей в чувствах и действиях)
33. ВЕРНЫЙ (преданный друзьям, группе)
34. ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННЫЙ (трудолюбивый, вдохновенный)
35. ОТКРЫТЫЙ К ЧУЖИМ МНЕНИЯМ (терпимый к различным идеям и верованиям)
36. СКРОМНЫЙ (простой, не стремящийся привлечь к себе внимание)
37. СМЕЛЫЙ (ищущий приключений, риск)
38. ЗАЩИЩАЮЩИЙ ОКРУЖАЮЩУЮ СРЕДУ (сохраняющий природу)
39. ВЛИЯТЕЛЬНЫЙ (имеющий влияние на людей и события)
40. УВАЖАЮЩИЙ РОДИТЕЛЕЙ И СТАРШИХ (проявляющий уважение)
41. ВЫБИРАЮЩИЙ СОБСТВЕННЫЕ ЦЕЛИ (отбирающий собственные намерения)
42. ЗДОРОВЫЙ (не больной физически или душевно)
43. СПОСОБНЫЙ (компетентный, способный эффективно действовать)
44. ПРИНИМАЮЩИЙ ЖИЗНЬ (подчиняющийся жизненным обстоятельствам)
45. ЧЕСТНЫЙ (откровенный, искренний)
46. СОХРАНЯЮЩИЙ СВОЙ ИМИДЖ (защита собственного «лица»)
47. ПОСЛУШНЫЙ (исполнительный, подчиняющийся правилам)
48. УМНЫЙ (логичный, мыслящий)
49. ПОЛЕЗНЫЙ (работающий на благо других)
50. НАСЛАЖДАЮЩИЙСЯ ЖИЗНЬЮ (наслаждение едой, сексом, развлечениями и др.)

51. БЛАГОЧЕСТИВЫЙ (придерживающийся религиозной веры и убеждений)
52. ОТВЕТСТВЕННЫЙ (надежный, заслуживающий доверия)
53. ЛЮБОЗНАТЕЛЬНЫЙ (интересующийся всем, пытливый)
54. СКЛОННЫЙ ПРОЩАТЬ (стремящийся прощать другого)
55. УСПЕШНЫЙ (достигающий цели)
56. ЧИСТОПЛОТНЫЙ (опрятный, аккуратный)
57. ПОТВОРСТВУЮЩИЙ СВОИМ ЖЕЛАНИЯМ (занимающийся тем, что доставляет удовольствие)

### **Методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина)**

Методика изучения мотивов учебной деятельности разработана на кафедре педагогической психологии Ленинградского университета (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина). Имеется два варианта этой методики, различия между которыми определяются процедурой проведения и отражены в инструкции.

#### **Вариант I**

**Инструкция.** Прочитайте внимательно приведенные в списке мотивы учебной деятельности. Выберите из них пять, наиболее значимых для Вас. Отметьте значимые мотивы знаком «X» в соответствующей строке.

#### **Список мотивов:**

1. Стать высококвалифицированным специалистом.
2. Получить диплом.
3. Успешно продолжить обучение на последующих курсах.
4. Успешно учиться, сдавать экзамены на хорошо и отлично.
5. Постоянно получать стипендию.
6. Приобрести глубокие и прочные знания.
7. Быть постоянно готовым к очередным занятиям.
8. Не запускать предметы учебного цикла.
9. Не отставать от сокурсников.
10. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.
11. Выполнять педагогические требования.
12. Достичь уважения преподавателей.
13. Быть примером сокурсникам.
14. Добиться одобрения родителей и окружающих.
15. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу.
16. Получить интеллектуальное удовлетворение.

Обработка результатов. Определяется частота называния мотивов в числе наиболее значимых по всей обследуемой выборке. На основании полученных результатов определяется ранговое место мотива в данной выборочной совокупности (школа, класс, группа и т.д.). Результаты заносятся в форму 1.

## Форма 1

Объем выборочной совокупности  $N =$

Номер мотива по списку	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Количество названий мотива											
Частота названий мотива											
Ранг мотива											

## Вариант II

**Инструкция.** Оцените приведенные в списке мотивы учебной деятельности по значимости их для Вас по 7-балльной шкале. При этом считается, что 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, а 7 баллов— максимальной. Оценивайте все приведенные в списке мотивы, не пропуская ни одного из них!

### Список мотивов (приведен выше).

**Обработка результатов.** Подсчитывается среднее арифметическое значение мотива по всей обследуемой выборке и определяется среднее квадратическое (стандартное отклонение).

Результаты заносятся в форму 2. Дополнительным достоинством данного варианта методики является то, что он дает возможность использовать полученные результаты при различных количественных процедурах анализа данных.

## Форма 2

Объем выборочной совокупности

Номер мотива по списку	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Среднее значение оценки мотива										
Стандартное										

**«Мотивация обучения в вузе» тест Т.И.Ильиной, модифицированный Е.П.Ильным.**

Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной

При создании данной методики автор использовала ряд других известных методик. В ней имеются три шкалы: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). В опросник, для маскировки, автор методики включила ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатываются.

**Опросный лист**

Факультет ..... Курс ..... Группа .....  
 Фамилия..... Имя .....  
 Отчество.....  
 Дата заполнения .....

**Инструкция:** Отметьте ваше согласие знаком «+» или несогласие знаком «-» со следующими утверждениями.

1. Лучшая атмосфера занятий – атмосфера свободных высказываний.
2. Обычно я работаю с большим напряжением.
3. У меня редко бывают головные боли после пережитых волнений и неприятностей.
4. Я самостоятельно изучаю ряд предметов, по моему мнению, необходимых для моей будущей профессии.
5. Какое из присущих вам качеств вы выше всего цените? Напишите ответ рядом.
6. Я считаю, что жизнь нужно посвятить выбранной профессии.
7. Я испытываю удовольствие от рассмотрения на занятии трудных проблем.
8. Я не вижу смысла в большинстве работ, которые мы делаем в вузе.
9. Большое удовлетворение мне дает рассказ знакомым о моей будущей профессии.
10. Я весьма средний студент, никогда не буду вполне хорошим, а поэтому нет смысла прилагать усилия, чтобы стать лучше.
11. Я считаю, что в наше время не обязательно иметь высшее образование.
12. Я твердо уверен в правильности выбора профессии.
13. От каких из присущих вам качеств вы бы хотели избавиться? Напишите ответ рядом.

14. При удобном случае я использую на экзаменах подсобные материалы (конспекты, шпаргалки).
15. Самое замечательное время жизни – студенческие годы.
16. У меня чрезвычайно беспокойный и прерывистый сон.
17. Я считаю, что для полного овладения профессией все учебные дисциплины нужно изучать одинаково глубоко.
18. При возможности я поступил бы в другой вуз.
19. Я обычно вначале берусь за более легкие задачи, а более трудные оставляю на потом.
20. Для меня было трудно при выборе профессии остановиться на одной из них.
21. Я могу спокойно спать после любых неприятностей.
22. Я твердо уверен, что моя профессия дает мне моральное удовлетворение и материальный достаток в жизни.
23. Мне кажется, что мои друзья способны учиться лучше, чем я.
24. Для меня очень важно иметь диплом о высшем образовании.
25. Из неких практических соображений для меня это самый удобный вуз.
26. У меня достаточно силы воли, чтобы учиться без напоминания администрации.
27. Жизнь для меня почти всегда связана с необычайным напряжением.
28. Экзамены нужно сдавать, тратя минимум усилий.
29. Есть много вузов, в которых я мог бы учиться с не меньшим интересом.
30. Какое из присущих вам качеств больше всего мешает учиться? Напиши ответ рядом.
31. Я очень увлекающийся человек, но все мои увлечения так или иначе связаны с будущей профессией.
32. Беспокойство об экзамене или работе, которая не выполнена в срок, часто мешает мне спать.
33. Высокая зарплата после окончания вуза для меня не главное.
34. Мне нужно быть в хорошем расположении духа, чтобы поддержать общее решение группы.
35. Я вынужден был поступить в вуз, чтобы занять желаемое положение в обществе, избежать службы в армии.
36. Я учу материал, чтобы стать профессионалом, а не для экзамена.
37. Мои родители хорошие профессионалы, и я хочу быть на них похожим.
38. Для продвижения по службе мне необходимо иметь высшее образование.
39. Какое из ваших качеств помогает вам учиться? Напишите ответ рядом.
40. Мне очень трудно заставить себя изучать как следует дисциплины, прямо не относящиеся к моей будущей специальности.
41. Меня весьма тревожат возможные неудачи.

42. Лучше всего я занимаюсь, когда меня периодически стимулируют, подстегивают.

43. Мой выбор данного вуза окончателен.

44. Мои друзья имеют высшее образование, и я не хочу отставать от них.

45. Чтобы убедить в чем – либо группу, мне приходится самому работать очень интенсивно.

46. У меня обычно ровное и хорошее настроение.

47. Меня привлекает удобство, чистота, легкость будущей профессии.

48. До поступления в вуз я давно интересовался этой профессией, много читал о ней.

49. Профессия, которую я получаю, самая важная и перспективная.

50. Мои знания об этой профессии были достаточны для уверенного выбора.

### **Обработка и интерпретация результатов**

#### **КЛЮЧ к опроснику**

Шкала «Приобретение знаний»

- за согласие ( «+» ) с утверждением по п. 4 проставляется 3,6 балла; по п. 17 – 3,6 балла; по п. 26 – 2,4 балла;

- за несогласие ( «-» ) с утверждением по п. 28 – 1,2 балла; по п.42 – 1,8 балла.

Максимум – 12,6 балла.

Шкала «Овладение профессией»

- за согласие по п. 9 – 1 балл; по п.31 – 2 балла; по п.33 – 2 балла; по п.43 – 3 балла; по п.48 – 1 балл и по п. 49 – 1 балл.

Максимум – 10 баллов.

Шкала «Получение диплома»

- за несогласие по п. 11 – 3,5 балла;

- за согласие по п. 24 – 2,5 балла; по п. 35 – 1,5 балла; по п. 38 – 1,5 балла и по п. 44 – 1 балл.

Максимум – 10 баллов.

Вопросы по пп. 5, 13, 30, 39 являются нейтральными к целям опросника и в обработку не включаются.

Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею.

### **Направленность мотивации научно-исследовательской деятельности студента (модифицированная методика Т.Д. Дубовицкой).**

Целью методики является исследование направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности учащихся при изучении конкретных учебных предметов.

Общая характеристика. Методика состоит из 20 суждений и предложенных вариантов ответа. Для повышения достоверности результатов все вопросы сбалансированы по количеству положительных («да») и отрицательных («нет»)

ответов: по каждой шкале им соответствует равное количество пунктов опросника.

В содержании опросника отсутствуют суждения, касающиеся личности учителя, что отличает данную методику от таких, как «Преподаватель глазами студентов» или «Отношение к учителю». Учащиеся высказывают свое отношение к происходящему на уроке и описывают испытываемое при этом состояние. Исследование может проводиться анонимно, коллективно и индивидуально.

В отличие от традиционных вариантов ответов («да», «нет»), которые вследствие своей категоричности часто вызывают, как показывает психодиагностическая практика, затруднения испытуемых при выборе ответа, в опроснике предлагается более расширенный набор возможных ответов: «верно», «пожалуй, верно», «пожалуй, неверно», «неверно».

Ответы в виде плюсов и минусов записываются испытуемым либо в специальном бланке, либо на чистом листе бумаги. Обработка производится в соответствии с ключом.

Методика может использоваться со всеми категориями обучающихся, способных к самоанализу и самоотчету, начиная примерно с 12-летнего возраста.

### **Содержание тест-опросника**

*Инструкция:* В целях повышения эффективности обучения просим Вас принять участие в нашем исследовании. Прочитайте каждое высказывание и выразите свое мнение по отношению к изучаемым предметам, проставив напротив номера высказывания соответствующий Вам ответ, используйте для этого указанные в скобках обозначения:

Верно — (++)); пожалуй, верно — (+); пожалуй, неверно — (-); неверно — (- -).

### **Содержание суждений**

1. Изучение данного предмета дает мне возможность узнать много важного для себя, проявить свои способности.

2. Изучаемый предмет мне интересен, и я хочу знать по данному предмету как можно больше.

3. В изучении данного предмета мне достаточно тех знаний, которые я получаю на занятиях.

4. Учебные задания по данному предмету мне неинтересны, я их выполняю, потому что этого требует учитель (преподаватель).

5. Трудности, возникающие при изучении данного предмета, делают его для меня еще более увлекательным.

6. При изучении данного предмета, кроме учебников и рекомендованной литературы, самостоятельно читаю дополнительную литературу.

7. Считаю, что трудные теоретические вопросы по данному предмету можно было бы не изучать.

8. Если что-то не получается по данному предмету, стараюсь разобраться и дойти до сути.

9. На занятиях по данному предмету у меня часто бывает такое состояние, когда «совсем не хочется учиться».

10. Активно работаю и выполняю задания только под контролем учителя (преподавателя).

11. Материал, изучаемый по данному предмету, с интересом обсуждаю в свободное время (на перемене, дома) со своими одноклассниками (друзьями).

12. Стараюсь самостоятельно выполнять задания по данному предмету, не люблю, когда мне подсказывают и помогают.

13. По возможности стараюсь списать выполнение заданий у товарищей или прошу кого-то выполнить задание за меня.

14. Считаю, что все знания по данному предмету являются ценными и, по возможности, нужно знать по данному предмету как можно больше.

15. Оценка по этому предмету для меня важнее, чем знания.

16. Если я плохо подготовлен к уроку, то особо не расстраиваюсь и не переживаю.

17. Мои интересы и увлечения в свободное время связаны с данным предметом.

18. Данный предмет дается мне с трудом, и мне приходится заставлять себя выполнять учебные задания.

19. Если по болезни (или другим причинам) я пропускаю уроки по данному предмету, то меня это огорчает.

20. Если бы это было возможно, то я исключил бы данный предмет из расписания (учебного плана).

#### Бланк ответов

Факультет (школа) \_\_\_\_\_ курс \_\_\_\_\_  
(класс) \_\_\_\_\_ пол \_\_\_\_\_

№ вопроса	Название изучаемых предметов*			
	математика	психология	...	...
1				
2				
...				
19				
20				

\* Названия предметов по усмотрению экспериментатора.

### ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ

Подсчет показателей опросника производится в соответствии с ключом, где «да» означает положительные ответы (верно; пожалуй, верно), а «нет» — отрицательные (пожалуй, неверно; неверно).

### Ключ

Да	1	2	5	6	8	11	12	14	17	19
Нет	3	4	7	9	10	13	15	16	18	20

За каждое совпадение с ключом начисляется один балл. Чем выше суммарный балл, тем выше показатель внутренней мотивации изучения предмета. При низких суммарных баллах доминирует внешняя мотивация изучения предмета.

#### *Анализ результатов.*

Полученный в процессе обработки ответов испытуемого результат расшифровывался следующим образом:

0–10 баллов — внешняя мотивация;

11–20 баллов — внутренняя мотивация.

Для определения уровня внутренней мотивации могут быть использованы также следующие нормативные границы:

0–5 баллов — низкий уровень внутренней мотивации;

6–14 баллов — средний уровень внутренней мотивации;

15–20 баллов — высокий уровень внутренней мотивации.

И все же в целях научного исследования лучше пользоваться сырыми баллами.