

Киселева Екатерина Павловна

САМОПРИНЯТИЕ И СТРЕМЛЕНИЕ К САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ
СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА КАК ФАКТОР
НАПРАВЛЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

19.00.07 – педагогическая психология

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Работа выполнена на кафедре практической психологии
ГОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет»

Научный руководитель
доктор психологических наук, профессор
Маралов Владимир Георгиевич

Официальные оппоненты:
доктор психологических наук, профессор
Исаева Надежда Ивановна

кандидат психологических наук, доцент
Рогожникова Светлана Магумаевна

Ведущая организация
ГОУ ВПО «Поморский государственный университет им. М. В. Ломоносова»

Защита состоится «26» января 2009 г. в 16.00 часов на заседании диссертационного совета ДМ 212.104.03 в ГОУ ВПО «Курский государственный университет» по адресу: 305000, г. Курск, ул. Радищева, 33

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО «Курский государственный университет» по адресу: 305000, г. Курск, ул. Радищева, 33

Автореферат разослан «___» декабря 2008 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
кандидат психологических наук

Н. А. Сухих

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Раскрытие внутренних ресурсных состояний студентов является актуальной задачей современного вузовского образования. Приоритетными качествами студентов становятся активность, инициативность, умение самостоятельно планировать и контролировать свою учебную деятельность, выраженная мотивация учения.

Значимость изучения мотивов учебной деятельности обусловлена, прежде всего, тем, что нередко у современных студентов учебная деятельность приобретает формальный характер, она больше ориентирована не на усвоение новых знаний, а на успешную сдачу сессии любыми средствами. При этом у многих студентов отсутствуют творческий подход в решении учебных задач, желание работать с дополнительной литературой, самостоятельная постановка учебных целей и т.д.

В условиях перехода к многоуровневой системе образования от студентов требуется самостоятельность, умение правильно организовать работу, учитывать и распределять время. Решение этих вопросов является существенным для совершенствования практики обучения в вузе, т.к. высокий уровень учебной мотивации, ее внутренняя направленность являются действенным средством повышения эффективности и качества учебного процесса. Мотивы являются главной движущей силой в деятельности человека, в процессе становления и развития его личности, в формировании будущего специалиста-профессионала (Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, Д. И. Фельдштейн и др.).

В отечественной психологии имеется большое количество исследований, посвященных изучению учебной мотивации студентов (А. А. Вербицкий, Ю. П. Платонов, Т. А. Платонова, В. А. Якунин и др.). Изучаются факторы, условия и средства формирования мотивационной сферы (Р. И. Цветкова), психолого-педагогические особенности мотивов учебной деятельности студентов различных вузов (С. С. Котов, Н. А. Павлова, О. А. Чаденкова), динамика мотивов студентов в процессе обучения (Е. А. Афанасенкова), психологические средства оптимизации мотивации учебной деятельности студентов (Т. А. Кононова) и др. Существуют работы, посвященные особенностям и развитию мотивации студентов – будущих представителей самых разных профессий (психологов – Ю. А. Агарков, А. Ю. Попова; курсантов и слушателей высших образовательных учреждений МВД России – К. Э. Комаров; специалистов социальной работы – М. В. Кондратьева и др.).

Меньшее количество исследований посвящено вопросам направленности мотивации. Обобщению и анализу исследований по особенностям направленности мотивации посвящены работы Х. Хекхаузена, Т. В. Борзовой, Т. О. Гордеевой, Д. А. Леонтьева, В. Э. Мильмана, А. Б. Орлова, Е. В. Сидоренко, В. И. Чиркова. Вопросам диагностики и развития внутренней мотивации – работы Т. Д. Дубовицкой, Е. Б. Гончаровой, В. А. Климчука. Особенности направленности мотивации на студенческой выборке исследовали А. Г. Бугрименко, Ю. Л. Верхова и др.

Учебная мотивация и ее направленность обуславливаются многими объективными и субъективными факторами. К объективным факторам относят:

образовательную систему, особенности образовательного учреждения, специфику учебного предмета и др. К субъективным факторам – особенности педагога и студента, специфику их взаимодействия (Б. Г. Ананьев, Н. Е. Горская, С. А. Жорник, И. А. Зимняя, К. О. Меджитова и др.).

Важнейшими субъективными особенностями педагогов и студентов являются самоуважение, самооценка, самопринятие и др. Ценность самопринятия подчеркивается многими исследователями (Р. Бернс, К. Роджерс, В. Г. Маралов, В. В. Столин и др.).

В соответствии с этим, можно предположить, что самопринятие студента как отношение к себе будет оказывать влияние и на отношение к деятельности, её результативность, повлияет на мотивацию учения.

В то же время, имеются данные о том, что сам по себе высокий уровень самопринятия еще не обеспечивает результативности деятельности и успешного функционирования личности в социуме (Ф. Перлз, К. Роджерс и др.). Он должен сочетаться одновременно с выраженным стремлением личности к самосовершенствованию. В частности, в исследовании С. М. Рогожниковой показано, что соотношение самопринятия и стремления к самосовершенствованию обуславливает эффективное развитие коммуникативной компетентности педагогов. Н. Л. Прохорова выделяет базовую часть тенденции к самосовершенствованию – мотивацию достижения и в совокупности с самопринятием рассматривает эти особенности как фактор ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми. Эти данные наводят на мысль, что высокий уровень самопринятия только тогда будет детерминировать внутреннюю направленность мотивации учебной деятельности, когда он сочетается со стремлением личности постоянно развиваться, совершенствоваться.

К сожалению, следует констатировать, что в таком ключе проблема в педагогической психологии практически не рассматривается. Тогда как ее решение позволяет выявить достаточно сложные психологические механизмы влияния отношения к себе на отношение к деятельности. В свою очередь, это даст возможность формировать адекватную мотивацию учебной деятельности через актуализацию позитивного отношения к себе и стремления к личностному росту.

В то же время известно, что огромное влияние на формирование личности студента, отношение его к учебе и избранной специальности оказывает личность преподавателя. Это положение раскрывается в концептуальных конструктах педагогики и психологии ненасилия (В. Г. Маралов, В. А. Ситаров), педагогики сотрудничества (Ш. А. Амонашвили, Р. У. Шакуров), гуманистического взаимодействия (А. А. Бодалев), демократического стиля общения (В. А. Кан-Калик), устойчиво-положительного типа отношений (Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько), психолого-педагогического сопровождения (М. Р. Битянова, Т. И. Чиркова), психологии и педагогики толерантности (Е. Ю. Клепцова), психологической культуры (В. В. Семикин) и др. В интегрированном плане механизмы влияния

личности педагога на личность учащихся представлены в теории отраженной субъектности В. А. Петровского.

При этом важно подчеркнуть, что одновременно и сам педагог является развивающейся личностью, находящейся на определенном отрезке своего жизненного пути, со своими мыслями, чувствами, переживаниями, отношением к себе. Поэтому, логично предположить, что его принятие или непринятие себя, уровень выраженности стремления к самосовершенствованию, так или иначе отражаются студентами, оказывают влияние на их отношение к вузу, изучаемым предметам, обуславливают направленность мотивации.

Следует констатировать, что в таком ключе проблема также недостаточно исследована в современной психологии. Таким образом, изучение феноменов самопринятия и стремления к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса в контексте влияния их на мотивационную сферу студентов приобретает особую актуальность и составляет важную проблему, решению которой и посвящена настоящая диссертационная работа.

Цель настоящего исследования – выявить характер комплексного влияния самопринятия и стремления к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса на направленность учебной мотивации студентов.

Объект исследования – учебная мотивация студентов вуза.

Предмет исследования – особенности соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию у субъектов образовательного процесса вуза и их влияние на направленность учебной мотивации студентов.

Исходя из цели исследования, были выдвинуты следующие **гипотезы**:

1. Субъекты образовательного процесса могут отличаться друг от друга по типу соотношения уровня самопринятия и выраженности стремления к самосовершенствованию. Различное соотношение указанных параметров и у студентов, и у преподавателей может выступать в качестве фактора, обуславливающего направленность учебной мотивации студентов.

2. Внутренняя направленность мотивации учебной деятельности будет преобладать у студентов с высоким уровнем самопринятия и выраженной тенденцией к самосовершенствованию, обучающихся у преподавателей с аналогичным сочетанием названных качеств. Внешняя направленность будет преобладать у студентов с относительно низким уровнем самопринятия и невыраженной тенденцией к самосовершенствованию, обучающихся у преподавателей с аналогичным сочетанием названных особенностей.

3. В качестве важнейших психологических условий формирования внутренней мотивации учения студентов выступают: развитие способности к принятию собственной личности; актуализация стремления к самосовершенствованию. Эти условия могут быть созданы в рамках специальной программы, направленной на развитие личностного потенциала студентов, что должно положительно отразиться на характере направленности их учебной мотивации.

Для осуществления цели исследования и проверки выдвинутых гипотез были поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить теоретические аспекты проблемы влияния самопринятия и стремления к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса вуза на направленность мотивации учебной деятельности студентов.

2. Изучить типические особенности соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию у студентов и преподавателей, а также своеобразие направленности учебной мотивации студентов.

3. Выявить особенности влияния соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию студентов на направленность их мотивации.

4. Исследовать особенности влияния соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию преподавателей, опосредованного типом ориентации на дисциплинарную или личностную модель учебного взаимодействия, на направленность мотивации студентов.

5. Проанализировать комплексное влияние самопринятия и стремления к самосовершенствованию у студентов и преподавателей на направленность учебной мотивации студентов.

6. Выявить и создать психологические условия, направленные на повышение внутренней направленности учебной мотивации студентов.

Теоретико-методологическую основу нашего исследования составили: психологическая теория деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); положения теории гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Ю. М. Орлов и др.), исследования личности педагога (Ш. А. Амонашвили, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. Б. Орлов, В. А. Петровский и др.); современные психологические разработки, связанные с гуманизацией педагогического процесса (В. Г. Маралов, В. А. Ситаров и др.); теоретические положения представителей различных школ и направлений о самопринятии личности (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. А. Леонтьев, А. Б. Орлов, С. Р. Пантелеев, Н. И. Сарджвеладзе, В. В. Столин, И. И. Чеснокова и др.) и самосовершенствовании как компоненте саморазвития (Р. Бернс, В. Г. Маралов, Ю. М. Орлов и др.); принцип отраженной субъектности (А. В. Петровский, В. А. Петровский); теория самодетерминации (Эдвард Л. Деси и Ричарда М. Райан); положения о внешне и внутренне мотивированной деятельности (Х. Хекхаузен, М. Чикзентмихали и др.)

Реализация поставленных задач осуществлялась с помощью следующих **методов исследования**: теоретический анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, метод анкетирования, тестирования, контент-анализа, формирующего эксперимента. Данные количественных исследований анализировались при помощи методов математической статистики: описательная статистика (медианное деление), сравнение выборок по U-критерию Манна – Уитни, H-критерию Краскала–Уоллеса, ϕ^* -критерию Фишера, критерию Вилкоксона для установления направленности и выраженности изменений в контрольной и экспериментальной группах. При обработке данных использовался пакет программного обеспечения SPSS 14.0 for Windows.

Конкретными методиками исследования явились следующие: методика исследования самоотношения С. Р. Пантелеева; опросник личностной ориентации (ЛиО) Э. Шострома; методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда; методика диагностики способности преподавателя к саморазвитию Т. И. Шамовой; методика «Готовность к саморазвитию» Т. А. Ратановой, Н. Ф. Шляхты; методика диагностики ориентирования преподавателя на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия со студентами В. Г. Маралова; опросник направленности учебной мотивации Т. Д. Дубовицкой.

Контингент участников эксперимента представлен студентами первого – пятого курса (103 мужчины и 455 женщин) в возрасте от 17 до 24 лет и преподавателями (5 мужчин и 28 женщин) в возрасте от 22 до 63 лет Вятского государственного гуманитарного университета г. Кирова. Общее количество респондентов – 607 человек, из них 543 участвовали только в констатирующем эксперименте. Такое количество участников данного этапа эксперимента позволило нам более полно охарактеризовать исследуемые критерии. В формирующем эксперименте участвовало 64 человека.

Научная новизна работы заключается в следующем:

1. Установлено, что различное соотношение уровня самопринятия и стремления к самосовершенствованию у студентов оказывает разноплановое влияние на направленность их учебной мотивации.

2. Выявлены особенности соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию у преподавателей, влияющие на направленность учебной мотивации студентов. В частности, установлено, что внутренняя направленность мотивации учения преобладает у студентов, обучающихся у преподавателей с относительно невысоким уровнем самопринятия, но выраженным стремлением к самосовершенствованию в сочетании с ориентацией на личностную модель взаимодействия с учащимися.

3. Показаны особенности комплексного влияния на направленность учебной мотивации соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию студентов и преподавателей: высокий уровень самопринятия и выраженная тенденция к самосовершенствованию у студентов вместе с невысоким уровнем самопринятия, но выраженной тенденцией к самосовершенствованию в сочетании с личностной ориентированностью на модель учебного взаимодействия преподавателей.

4. Выявлены психологические условия повышения направленности учебной мотивации студентов, в качестве которых выступают развитие способности к принятию собственной личности; актуализация стремления к самосовершенствованию. Разработана специальная программа, в рамках которой эти условия реализуются.

Теоретическая значимость работы определяется следующими положениями: расширены представления современной психологии о роли самопринятия и стремления к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса вуза в становлении учебной мотивации студентов; установлено, что внутренняя направленность мотивации учения формируется

чаще у студентов с высоким уровнем самопринятия и выраженным стремлением к самосовершенствованию, обучающихся у преподавателей с невысоким уровнем самопринятия, но выраженной тенденцией к самосовершенствованию и личностной ориентированностью в учебном взаимодействии.

Практическая значимость исследования:

– составлен комплекс диагностических методик, который позволит решать задачу изучения влияния соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию на направленность учебной мотивации студентов;

– разработана специальная программа по повышению уровня самопринятия и актуализации стремления к самосовершенствованию, реализация которой способствует изменению вектора направленности учебной мотивации с внешнего на внутренний;

– полученные автором данные могут быть использованы в работе психологической службы вуза для консультативной и коррекционно-развивающей помощи студентам и преподавателям;

– возможно использование полученного материала в системе подготовки и повышении квалификации педагогических кадров и при организации подготовки будущих педагогов и психологов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Существуют различные типы соотношения самопринятия и тенденции к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса вуза, которые по-разному оказывают влияние на направленность учебной мотивации студентов.

2. Внутренняя направленность мотивации преобладает у студентов с высоким уровнем самопринятия и выраженной тенденцией к самосовершенствованию, внешняя мотивация преобладает у студентов с невысоким уровнем самопринятия и невыраженной тенденцией к самосовершенствованию.

3. Внутренняя направленность мотивации преобладает у студентов, обучающихся у преподавателей с невысоким уровнем самопринятия, но выраженной тенденцией к самосовершенствованию и личностной ориентированностью на модель учебного взаимодействия.

4. Комплексное влияние в учебном процессе высокого уровня самопринятия и выраженной тенденции к самосовершенствованию у студентов, с одной стороны, и невысокого уровня самопринятия, но выраженной тенденции к самосовершенствованию в сочетании с личностной ориентированностью на модель учебного взаимодействия у преподавателей, с другой стороны, создает наиболее благоприятные условия для развития внутренней мотивации.

5. Реализация специальных психологических условий ведет к увеличению направленности мотивации в сторону внутренней. В качестве таких условий выступают: развитие способности к принятию собственной личности, актуализация стремления к самосовершенствованию.

Апробация исследования. Основные теоретические положения и практические разработки исследования докладывались и обсуждались на международной (Карачаево-Черкессия, 2007), всероссийской (Киров, 2007), межрегиональных (Киров, 2006, 2006), межвузовской (Киров, 2007), вузовской (Киров, 2007) конференциях, в научных журналах «Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена: Аспирантские тетради» (Санкт-Петербург, 2008), «Вестник Вятского государственного гуманитарного университета» (Киров, 2007), на заседаниях кафедры практической психологии и аспирантского объединения факультета психологии Вятского государственного гуманитарного университета в 2005–2008 гг.

Внедрение результатов осуществлялось в следующих направлениях:

– результаты исследования использовались в учебном процессе в Вятском государственном гуманитарном университете при подготовке студентов;

– материалы, полученные в рамках исследования самопринятия и стремления к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса вуза как факторов направленности учебной мотивации студентов, внедрялись в практику при работе со студентами III курса психологического и социально-гуманитарного факультетов ВятГГУ в цикле практических развивающих занятий;

– результаты работы по исследованию самопринятия и стремления к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса как фактора направленности учебной мотивации студентов вуза отражены в 8 публикациях.

Структура диссертации включает введение, две главы, заключение, библиографический список (187 наименований, в том числе 6 – на иностранном языке), Приложение. Работа содержит 15 таблиц, 4 рисунка. Объем основного текста диссертации составляет 168 страниц. В Приложении приводятся тексты используемых методик, примеры упражнений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** раскрывается актуальность исследуемой проблемы, определяются цель, объект, предмет, гипотезы и задачи исследования; обосновываются новизна, теоретическая и практическая значимость работы, излагаются положения, выносимые на защиту; приводятся сведения об апробации и внедрении результатов выполненной работы.

В **первой главе** «Теоретические основы соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса вуза как фактора направленности учебной мотивации студентов» рассмотрено состояние проблематики в отечественной и зарубежной психологии: проведен теоретический анализ проблемы направленности мотивации (1.1), изучено состояние проблемы самопринятия и стремления к самосовершенствованию (1.2), кроме того, приведен анализ исследований, раскрывающих вопросы детерминации направленности учебной мотивации студентов соотношением

самопринятия и стремления к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса вуза (1.3).

В параграфе 1.1. «Направленность учебной мотивации и факторы, ее определяющие» рассматриваются подходы к понятию мотива и мотивации, взгляды на природу и классификацию мотивов. Отдельно рассматривается проблема мотивации учебной деятельности студентов, ее направленность и факторы, ее определяющие.

Проблема мотива и мотивации имеет давнюю историю изучения. Понимание мотива многоаспектно. Существуют разные точки зрения на мотив как на побуждение (Х. Хекхаузен, В. И. Ковалев, М. Ш. Магомед-Эминов и др.); на потребность (Л. И. Божович, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн и др.); на намерение (К. Левин, Л. И. Божович и др.); на свойства личности (Дж. Аткинсон, В. С. Мерлин и др.); на состояния (Дж. Гилфорд, Р. А. Пилоян и др.). Мы соглашаемся с точкой зрения Е. П. Ильина, который предлагает рассматривать мотив в качестве интегрального психологического образования, побуждающего к сознательным действиям, поступкам, и служащее для них основанием.

«Мотивация» как понятие значительно шире по своему содержанию, чем «мотив». В настоящее время можно выделить несколько наиболее устойчивых значений этого термина: совокупность факторов, поддерживающих и направляющих поведение (Ж. Годфруа); совокупность мотивов (К. К. Платонов); совокупная система процессов, отвечающая за побуждение и деятельность (В. К. Вилюнас) и др. Мотивационная сфера побуждается многими факторами, что вызывает необходимость классификации мотивов. В настоящее время существует множество классификаций мотивов.

Попытки классифицировать мотивы делались неоднократно и с разных позиций, в зависимости от того, как тот или иной автор понимают сущность мотива (А. Маслоу, Е. П. Ильин, В. И. Ковалев, М. Ш. Магомед-Эминов, Р. С. Немов и многие другие.).

Принимая во внимание сложность структуры учебной мотивации и достаточно противоречивую классификацию мотивов учения, в данной исследовательской работе мы объединяем их в две большие группы – внешние и внутренние, положив в основу их направленность.

Обобщению и анализу исследований по особенностям направленности мотивации посвящены работы Т. В. Борзовой, Т. О. Гордеевой, Д. А. Леонтьева, В. Э. Мильмана, А. Б. Орлова, В. И. Чиркова, вопросам диагностики и развития внутренней мотивации – работы Т. Д. Дубовицкой, Е. Б. Гончаровой, В. А. Климчука. Особенности направленности мотивации на студенческой выборке исследовали А. Г. Бугрименко, Ю. Л. Верховая и др.

По направленности мотивацию делят на внутреннюю (интринсивную) и внешнюю (экстринсивную). Внешняя мотивация – конструкт для описания детерминации поведения в тех ситуациях, когда факторы, которые его инициируют и регулируют, находятся вне личности или вне поведения. Внутренняя мотивация – выполнение определенной работы из-за интереса к

ней, субъективного ощущения ее ценности. Внутренняя и внешняя мотивация не исключают, а взаимодополняют друг друга.

Каждый вид мотивации обладает достоинствами и недостатками, но мы считаем, что наибольшую позитивную роль на успешность учебной деятельности студентов оказывает внутренняя мотивация.

В качестве детерминант, определяющих характер направленности учебной мотивации, исследователями выделяются разнообразные факторы и условия. К объективным условиям относят образовательную систему, особенности образовательного учреждения, специфику учебного предмета и др. Особую роль в возникновении и развитии учебной мотивации и ее направленности играют субъектные особенности педагога и студента, своеобразие их взаимодействия. Об этом свидетельствуют и многочисленные работы, появившиеся в последнее время (Е. Л. Афанасенкова, Ю. Л. Верхова, В. Дамиров, М. Ю. Диканова, С. А. Жорник, К. О. Меджитова, С. В. Солнышкина, Р. И. Цветкова и др.).

Из представлений об изначальной активности человека как субъекта поведения и учения исходят все направления и программы мотивационного тренинга в зарубежной педагогической психологии. К ним относятся, например, тренинг мотивации достижения, тренинг гуманных взаимоотношений между учителем и учащимися, тренинг причинных схем, в основе которого лежит тот факт, что люди по-разному воспринимают и объясняют причины своих действий и поступков, тренинг внутренней мотивации, в основу которого положено рассмотрение различных факторов, влияющих на возникновение внутренней или внешней мотивации, тренинг личностной причинности и др.

Проведенный анализ литературы показал, что авторами в качестве факторов направленности учебной мотивации студентов не рассматривается в частности такие фундаментальные характеристики личности как самопринятие и стремление к самосовершенствованию.

Параграф 1.2. «Самопринятие и стремление к самосовершенствованию как предмет психологического исследования» посвящен анализу подходов к сущности понятий «самопринятие», «самосовершенствование».

Самопринятие – базовая характеристика личности. Проблема самопринятия традиционно рассматривается в контексте исследования самосознания, самоотношения и других подобных терминов и не имеет прочной терминологической базы. К исследованию феномена самопринятия обращались Р. Бернс, К. Роджерс, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, Н. И. Сарджвеладзе, В. В. Столин, С. Р. Пантелеев, В. Г. Каташев, В. Г. Маралов и др. Большинство исследований рассматривает самопринятие входящим в структуру более широкого понятия – самоотношения; некоторые – приравнивают самопринятие к самоотношению или считают его одной из форм самосознания, соотносят с понятием «самооценка». Проблема самопринятия встречается практически в любой психологической теории.

Снимает противоречия относительно понимания самопринятия подход, когда самопринятие понимается самостоятельным явлением,

характеризующимся с точки зрения его структурных и процессуальных характеристик. Мы придерживаемся мнения, отстаивающего самостоятельность самопринятия, и понимаем его как интегральную характеристику личности, полное и безусловное принятие своих сильных и слабых сторон, помогающее перейти от самопознания к самосовершенствованию. Данное понимание опирается на позиции К. Роджерса, В. Г. Маралова, А. Б. Орлова, С. М. Рогожниковой.

Отмечая высокую значимость самопринятия в жизнедеятельности личности (Р. Бернс, Т. Л. Бессонова, В. Г. Маралов, Н. Пезешкиан и др.), исследователи отмечают и его неблагоприятную роль. Так, установлено, что слишком большое расхождение между «Я-реальным» и «Я-идеальным» ведет к невротическим расстройствам (Р. Бернс, Ф. Перлз, К. Роджерс, А. А. Налчаджян), к нарушениям в поведении и его неадаптивности. Чрезмерно высокое самопринятие, без элементов рефлексии и критичности начинает играть роль психологических защит. Оно ведет к переоценке своих личностных особенностей, снижению критичности по отношению к себе. Поэтому проблему самопринятия целесообразно рассматривать в соотнесении с вопросом тенденции к самосовершенствованию.

Проблема самосовершенствования рассматривается во многих психологических концепциях, где сходными понятиями выступают саморазвитие (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев и др.), личностный рост (К. Юнг, А. Адлер, Ф. Перлз, В. Франкл и др.), самоактуализация (К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Шостром) и др.

Самосовершенствование рассматривается как результат творческой деятельности человека, направленный на улучшение себя (С. Л. Рубинштейн, И. И. Чеснокова); активность человека, направленная на самоулучшение (А. Г. Асмолов, А. В. Петровский, Л. С. Сапожникова); процесс самоорганизации и самопрограммирования (Л. П. Гримак, Г. К. Селевко); путь движения самопознания (Ю. М. Орлов) и др.

В. Г. Маралов относит самосовершенствование к формам саморазвития (наряду с самоутверждением и самоактуализацией). Самоутверждение дает возможность заявить о себе в полной мере как о личности. Самоактуализация позволяет выявить в себе определенный потенциал и использовать его в жизни. Самосовершенствование понимается как стремление приблизиться к некоторому идеалу.

В параграфе 1.3. «Соотношение самопринятия и стремления к самосовершенствованию преподавателей и студентов вуза как фактор направленности учебной мотивации» рассматриваются исследования, посвященные вопросу детерминации учебной мотивации студентов их субъектными особенностями и особенностями преподавателей.

Исследования А. Бандуры, Р. Бернса, Н. Е. Горской, Ф. Г. Мухаметзяновой, Р. И. Цветковой и других доказывают, что в психологической науке существует достаточно устойчивая тенденция соотносить мотивацию и субъектные особенности студентов вуза, в частности самосознание. Самосознание является наиболее действенным средством

саморазвития и саморегуляции человека как субъекта учебной и профессиональной деятельности. Открытие своего внутреннего мира, осознание своей индивидуальности, неповторимости, становление самосознания и формирование образа «Я» является особенностью студенческого возраста.

Тем не менее, авторами практически не рассматривается соотношение самопринятия и тенденции к самосовершенствованию в качестве фактора направленности учебной мотивации студентов. Попробуем представить некоторые подобные исследования.

Впервые обращение к субъективным факторам внутренней мотивации прозвучало в концепции личностной причинности, разработанной группой американских психологов во главе с Р. Чармсом. На основе этой концепции Э. Деси и Р. Райан в 1970-х годах разработали оригинальный теоретический подход к объяснению внутренней и внешней мотивации, который они назвали теорией самодетерминации. Э. Деси утверждает, что внутренняя мотивация базируется на потребностях в компетентности и самодетерминации. Ощущение самодетерминации – это осознание себя (и только себя) причиной своих действий. Ощущение компетентности – это ощущение всей полноты своих возможностей, ощущение «я знаю, я могу».

Ю. Л. Верховой было показано, что при обучении студентов в вузе меняется характер учебной мотивации, направленность которой связана с уровнем принятия студентами ценности самоактуализации. На основании всего вышесказанного мы предполагаем, что самопринятие и стремление к самосовершенствованию студентов как интегральные образования личности, могут выступать факторами направленности их учебной мотивации.

В качестве факторов направленности учебной мотивации студентов может выступать также самопринятие преподавателей вуза в сочетании с их тенденцией к самосовершенствованию. Характер взаимоотношений преподавателей и студентов оказывает сильное влияние на познавательную деятельность студентов, формирование их целей и мотивов, на развитие свойств личности (А. В. Афонина, В. П. Бедерханова, А. И. Булыгина, Ю. М. Кондратьев, Н. В. Копылова, Е. О. Сенчикова, Е. И. Серeda, М. Н. Швецова и др.).

Отношения преподавателя к студенту отражаются последними в виде ответного отношения к педагогу и изучаемой дисциплине, стимулирующего или блокирующего мотивацию учебной деятельности и общения. Относительно контекста данной темы, самопринятие студента и принятие его преподавателем детерминировано самопринятием и стремлением к самосовершенствованию педагога.

Чрезмерно высокое самопринятие преподавателя, без элементов рефлексии и критичности может оказывать неблагоприятное влияние на его педагогическую позицию, модель взаимодействия с обучающимися (Р. Бернс, В. Г. Маралов, С. М. Рогожникова). В связи с этим, самопринятие должно рассматриваться в тесной взаимосвязи с проблемой самосовершенствования.

С. М. Рогожникова выделяет четыре типа взаимодействия самопринятия и тенденции к самосовершенствованию педагогов: самоактуализирующийся, характеризующийся высоким уровнем самопринятия и выраженной тенденцией к самосовершенствованию; самодостаточный, отличающийся высоким уровнем самопринятия и невыраженной тенденцией к самосовершенствованию; самоутверждающийся – невысокое самопринятие, но выраженная тенденция к самосовершенствованию; внутренне конфликтный – невысокое самопринятие и невыраженная тенденция к самосовершенствованию.

Механизмы детерминации направленности мотивации студентов самопринятием преподавателя вуза объясняют теории интерперсонального воздействия. Изучение интерперсонального воздействия представлено во многих направлениях зарубежной социальной психологии, но в разных терминологических вариантах (Д. Брунер, П. Херст, Т. Джанис, Ф. Зимбардо и др.).

В отечественной психологии это работы В. М. Бехтерева, А. А. Бодалева, Б. А. Вяткина, Л. Я. Дорфмана, Н. Л. Шлыкковой, Р. Х. Ганиевой и др. Оформление эти идеи получили и в концепции персонализации личности, выдвинутой в работах А. В. Петровского и В. А. Петровского, в которых личность рассматривается как особая форма включенности индивида в жизненный мир других людей, когда вследствие такой включенности происходит значимое для их существования и развития преобразование присущей этим людям системы отношений к миру.

Выявление тенденции в науке соотносить мотивацию и субъектные особенности студентов вуза, обращение к исследованиям о важной роли личности преподавателя в формировании их мотивационной сферы, анализ теорий интерперсонального воздействия позволяют строить предположение о том, что соотношение самопринятия и стремления к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса вуза может являться фактором направленности учебной мотивации.

Во второй главе «Экспериментальное изучение соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса как фактора направленности учебной мотивации студентов» раскрываются этапы исследования, обосновывается методический аппарат исследования (2.1), проводится анализ и интерпретация полученных результатов (2.2, 2.3 и 2.4), представлено обоснование, описаны содержание и ход реализации программы, а также результаты по изменению вектора направленности учебной мотивации в процессе проведения занятий по развитию способности к принятию собственной личности и актуализации стремления к самосовершенствованию (2.5.).

Экспериментальное изучение направлено на рассмотрение соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса вуза как фактора направленности учебной мотивации студентов. Задачами исследования выступили изучение типических особенностей соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию у студентов и преподавателей, своеобразие

направленности учебной мотивации студентов; выявление особенностей влияния соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию студентов на направленность их мотивации; изучение особенностей влияния соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию преподавателей на направленность мотивации студентов; анализ комплексного влияния соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса вуза на направленность учебной мотивации студентов; выявление и создание психологических условий, направленных на повышение уровня самопринятия и стремления к самосовершенствованию у студентов, анализ эффективности проведенной работы с позиции повышения внутренней направленности их учебной мотивации.

Эмпирическое исследование было выстроено следующим образом:

1. выявление особенностей соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию студентов в качестве фактора направленности их учебной мотивации;
2. рассмотрение соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию преподавателей в качестве фактора направленности учебной мотивации студентов;
3. анализ комплексного влияния на направленность учебной мотивации студентов соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса.

Для предварительного анализа роли самопринятия и стремления к самосовершенствованию, а также выявления качеств, которые кажутся студентам наиболее значимыми в процессе их обучения, мы провели анкетирование, по результатам которого сделали вывод, что большинство студентов отводят определяющую роль самопринятию и стремлению к самосовершенствованию в процессе учебной деятельности.

Далее для определения роли самопринятия и стремления к самосовершенствованию студентов в качестве фактора направленности учебной мотивации, мы выделили типы соотношения этих параметров у данной группы (идея подобного разделения принадлежит С. М. Рогожниковой на выборке учителей). Распределение студентов на группы по типу взаимодействия самопринятия (относительно высокий – относительно низкий уровень) и стремления к самосовершенствованию (выраженная или умеренная тенденция) проводилось с использованием метода медианного деления.

У студентов были определены уровень самопринятия (методика МИС С. Р. Пантелеева, шкала «самопринятие», опросник личностной ориентации (ЛиО) Э. Шострома, шкала «принятие себя», методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, шкала «принятие себя»), а также выраженность стремления к самосовершенствованию (методика «Готовность к саморазвитию» Т. А. Ратановой, Н. Ф. Шляхты, шкала «самопривязанность» методики МИС С. Р. Пантелеева). Для определения уровня самопринятия студентов и преподавателей использовалось три методики, которые в своей совокупности позволили получить надежные

результаты. Но, учитывая тот факт, что эти данные сопоставлялись с результатами неструктурированной беседы и дублировались, решено было оставить лишь методику С. Р. Пантелеева. Нахождение медианы позволило нам отнести тот или иной уровень выраженности признака (самопринятие и стремление к самосовершенствованию) к высокому уровню (больше медианы) или низкому уровню (ниже медианы).

Дальнейший анализ был направлен на выявление различий в направленности мотивации у студентов, относящихся к разным типам сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию (см. таблицу 1). Данные распределения представлены по первому (начало изучения учебного предмета) и по второму (конец изучения учебного предмета) срезам.

Таблица 1

Распределение внешней или внутренней направленности учебной мотивации у студентов с разными типами соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию

Внешняя или внутренняя направленность мотивации	Типы соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию студентов							
	Само-актуализирующийся		Само-достаточный		Само-утверждающийся		Внутренне конфликтный	
	1-ый срез	2-ой срез	1-ый срез	2-ой срез	1-ый срез	2-ой срез	1-ый срез	2-ой срез
Выраженная внутренняя мотивация	28	44	18	23	26	16	11	9
Умеренно выраженная внутренняя мотивация	26	36	21	27	25	27	22	15
Умеренно выраженная внешняя мотивация	31	12	32	27	28	26	38	21
Выраженная внешняя мотивация	15	8	29	23	21	31	29	55
Итого:	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Мы видим, что с самого начала изучения учебного предмета у студентов наблюдается дифференциация направленности учебной мотивации в зависимости от типа соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию. Даже без специальной формирующей работы наблюдается динамика в направленности мотивации от первого ко второму срезу. Положительные значимые сдвиги (уровень значимости по критерию U-Манна-Уитни – 0,001) произошли у студентов самоактуализирующегося типа, отрицательные – у студентов самоутверждающегося, внутренне конфликтного типа.

Проведенное теоретическое исследование позволяет делать выводы о том, что факторами направленности учебной мотивации студентов вуза могут являться также личностные качества преподавателя, в частности, его

самопринятие и стремление к самосовершенствованию. Дальнейшее эмпирическое исследование было направлено на подтверждение этой гипотезы.

С целью предварительного анализа роли педагога в процессе обучения, выявления качеств, которые кажутся студентам наиболее значимыми в личности педагога, а также значимости для учебного процесса самопринятия педагога, нами было проведено анкетирование. Можно отметить высокую значимость для студентов самопринятия и самоуважения педагога. Оптимальный уровень самопринятия и любви к себе студенты с уверенностью включают в список достоинств преподавателя.

Подобное анкетирование было проведено и с преподавателями. Проведенный анализ позволил сделать следующие выводы. Отвечая на вопрос о роли преподавателя, участники исследования называют роль организатора взаимодействия, наставника, старшего друга, а также регулировщика, «человека-стимула» и т.д. Встречались и оригинальные ответы: «Преподаватель творит вместе со студентами новую реальность, передавая в конструктивном диалоге знания и умения младшим коллегам».

Обобщая полученные данные, мы сделали предварительный вывод о том, что самопринятие, стремление к самосовершенствованию играют важную роль в процессе педагогического соотношения. Наряду с другими качествами, они участвуют в построении модели идеального педагога, способного заинтересовать студента, положительно его мотивировать, стать примером в учебной деятельности, в отношении к себе, стать образцом собственного жизнотворчества. Попробуем проследить действие данных факторов, проанализируем изменения направленности мотивации студентов, обучающихся у преподавателей с различным типом соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию.

Выделение типов соотношения самопринятия (относительно высокий – относительно низкий уровень) и стремления к самосовершенствованию (выраженная или умеренная тенденция) преподавателей проводилось так же, как и со студентами, с использованием метода медианного деления.

Теоретическое исследование подтверждает также тот факт, что в учебном процессе важную роль играет ориентированность на модель взаимодействия, значимыми для студентов выступают лично-ориентированные педагоги (Р. Бернс, Н. Л. Прохорова, В. Г. Маралов и др.). Результаты неструктурированной беседы со студентами подтверждают эту мысль. Многие из них признаются, что принцип «нравится преподаватель – нравится преподаваемый им предмет» играет одну из главных мотивирующих ролей в процессе изучения учебного предмета.

В связи с этим рассмотрим различия в направленности мотивации студентов, обучающихся у преподавателей с разными типами соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию и обладающими разной ориентированностью на модель учебного взаимодействия. В таблице 2 представлены данные первого (начало соотношения с преподавателем на учебном предмете) и второго (заключительные этапы общения с преподавателем на учебном предмете) срезов.

Таблица 2

Распределение количества студентов с внешней или внутренней мотивацией в типах сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию в зависимости от ориентированности на модель учебного взаимодействия преподавателей

Студенты с внешней или внутренней направленностью мотивации (в процентах)	Преподаватели самоактуализирующегося типа n = 6				Преподаватели самодостаточного типа n = 11				Преподаватели самоутверждающегося типа n = 10				Преподаватели внутренне конфликтного типа n = 6			
	Ориентация на личностную модель n=2		Ориентац. на дисциплин. модель n=4		Ориентац. на личн. модель n=7		Ориентац. на дисциплин. модель n=4		Ориентац. на личн. модель n=10		Ориентац. на дисциплин. модель n=0		Ориентац. на личн. модель n=0		Ориентац. на дисциплин. модель n=6	
	1-ый срез	2-ой срез	1-ый срез	2-ой срез	1-ый срез	2-ой срез	1-ый срез	2-ой срез	1-ый срез	2-ой срез	1-ый срез	2-ой срез	1-ый срез	2-ой срез	1-ый срез	2-ой срез
Студенты с выраженной внутренней мотивацией	18	33	53	27	17	21	34	38	27	41	-	-	-	-	10	5
Студенты с умеренно выраженной внутренней мотивацией	25	25	23	46	21	33	26	28	20	23	-	-	-	-	26	11
Студенты с умеренно выраженной внешней мотивацией	24	20	24	18	35	29	21	26	27	23	-	-	-	-	36	24
Студенты с выраженной внешней мотивацией	33	22	-	9	27	17	19	8	26	13	-	-	-	-	28	60

Оптимальные результаты можно наблюдать у студентов, обучающихся у самоутверждающихся преподавателей с личностной ориентированностью на модель взаимодействия. Близкие результаты получены у студентов, обучающихся у самоактуализирующихся личностно ориентированных и у самодостаточных личностно-ориентированных преподавателей. Даже отсутствие выраженной тенденции к самосовершенствованию у самодостаточных и высокого самопринятия у самоутверждающихся позволяют за счет личностной модели взаимодействия повысить уровень внутренней мотивации и понизить уровень внешней. Мы связываем этот факт с тем, что личностно-ориентированные преподаватели в большей степени учитывают личностные особенности студентов, строят взаимодействие на основе диалога, а не на установке, как успеть «вложить» в головы студентов необходимый объем знаний, определенный образовательными стандартами.

Учебно-дисциплинарная модель у самоактуализирующихся преподавателей не дала подняться уровню внутренней мотивации обучающихся у них студентов на значительный уровень, даже, несмотря на высокое самопринятие и выраженную тенденцию к самосовершенствованию.

Негативные результаты мы наблюдаем у студентов, обучающихся у внутренне конфликтных преподавателей с ориентацией на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия. Скорее всего, данные преподаватели более ориентированы на предмет, нежели на личность студента. Низкое самопринятие, ригидность данного типа не позволяют перейти этим преподавателям к личностно-ориентированному учебному взаимодействию, где преподаватель путем подбора творческих заданий, проблемных ситуаций и вариативных задач не просто вооружит студентов знаниями, но и сможет сыграть значимую роль в развитии личностных потенциалов студентов.

Статистическая обработка показала, что значимые различия в направленности мотивации наблюдаются у студентов, обучающихся у самоутверждающихся преподавателей (значимость по критерию U-Манна-Уитни на уровне 0,006), имеющих относительно низкий уровень самопринятия в сочетании с выраженной тенденцией к самосовершенствованию и у внутренне конфликтных преподавателей (значимость по критерию U-Манна-Уитни на уровне 0,001). Взаимодействие с самоактуализирующимися и самодостаточными преподавателями также дает увеличение количества студентов с внутренней мотивацией, но эти положительные изменения статистически не значимы.

Исследование соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса в качестве фактора направленности учебной мотивации было бы не полным, если бы мы не осуществили совмещенный анализ влияния этих параметров на направленность мотивации студентов.

Рассмотрим в связи с этим количество студентов разных типов соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию с внешней или внутренней мотивацией в каждом типе соотношения преподавателей (см. таблицу 3). С целью более удобного восприятия таблицы и ее последующего

анализа мы объединили выраженный и умеренно выраженный уровни во внутренней и во внешней мотивации.

Таблица 3

Соотношение преподавателей и студентов с внешней или внутренней мотивацией в каждом типе сочетания самопринятия и стремления к самосовершенствованию

Типы студентов с разной направленностью мотивации	Типы сочетания самопринятия и стремления к самосовершенствованию преподавателей							
	Само-актуализирующийся, n=6		Само-достаточный, n=11		Само-утверждающийся, n=10		Внутренне конфликтный, n=6	
	1-ый срез	2-ой срез	1-ый срез	2-ой срез	1-ый срез	2-ой срез	1-ый срез	2-ой срез
СА студенты с внутренней мотивацией	17	23,1	16,3	21,2	14,7	32	7	3
СА студенты с внешней мотивацией	9	5,5	8,1	5	11,3	5,8	17	9,8
СД студенты с внутренней мотивацией	10,1	17,6	9,3	15,1	9,7	21,5	4,6	4,5
СД студенты с внешней мотивацией	15,7	5,5	12,8	13	11,6	6,5	15,7	11,2
СУ студенты с внутренней мотивацией	12,3	14,2	14	11,5	13,6	12,8	15	6,8
СУ студенты с внешней мотивацией	19,1	12,2	12,8	11,5	12,5	7,1	16,4	26,4
ВК студенты с внутренней мотивацией	10,1	8,8	8,7	6,7	8	5,2	6,3	1,5
ВК студенты с внешней мотивацией	6,7	13,1	17,5	16	18,5	9,3	18	36,8
Итого:	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Примечание: СА – самоактуализирующиеся, СД – самодостаточные, СУ – самоутверждающиеся, ВК – внутренне конфликтные.

Взаимодействие студентов с самоактуализирующимися, самодостаточными и самоутверждающимися преподавателями дает увеличение внутренней и уменьшение внешней мотивации у студентов самоактуализирующегося, самодостаточного, самоутверждающегося типов. Взаимодействие с внутренне конфликтными преподавателями снижает внутреннюю и увеличивает внешнюю мотивацию у студентов всех типов, особенно у внутренне конфликтных.

Статистический анализ данных позволил сделать вывод, что значительно различается количество самоактуализирующихся внутренне мотивированных

студентов у самоутверждающихся преподавателей между первым и вторым срезом ($\varphi^*=1,77$, при $p \leq 0,05$) и количество внутренне конфликтных внешне мотивированных у внутренне конфликтных преподавателей ($\varphi^*=1,69$, при $p \leq 0,05$).

Таким образом, комплексный анализ результатов преподавателей и студентов позволяет делать вывод о том, что наибольшее увеличение внутренней мотивации дает взаимодействие самоактуализирующихся студентов и самоутверждающихся преподавателей, наибольшее увеличение внешней – взаимодействие внутренне конфликтных преподавателей и студентов.

Далее в работе рассматривается формирующий эксперимент, целью которого было создание специальных психологических условий, направленных на повышение уровня самопринятия и актуализацию стремления к самосовершенствованию студентов, которые будут способствовать изменению вектора направленности мотивации с внешнего на внутренний.

Установленный на этапе констатирующего эксперимента факт, что особенности соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию студентов являются факторами направленности учебной мотивации, позволяет прогнозировать выраженность направленности мотивации опосредованно, по уровню развития самопринятия и стремления к самосовершенствованию. Это также дает возможность обосновать коррекцию направленности учебной мотивации в сторону внутренней посредством повышения самопринятия и актуализации стремления к самосовершенствованию.

Методологической основой формирующего эксперимента стали положения концепции личностной причинности (Р. де Чармс и др.), теория самодетерминации (Э. Деси, Р. Райан).

К участию в формирующем эксперименте были привлечены академические группы студентов третьего курса социально-гуманитарного и психологического факультетов Вятского государственного гуманитарного университета.

До начала формирующего эксперимента группы имели показатели, достоверно не отличающиеся друг от друга (уровень значимости отличий по критерию U Манна – Уитни больше 0,68).

Темы всех занятий комплексной развивающей программы, проводимой в групповой форме, в целом включаются в два основных направления: развитие способности к принятию собственной личности и актуализация стремления к самосовершенствованию. Темы были подобраны таким образом, чтобы способствовать развитию субъектности студентов, выработать способность видеть причины происходящего в их жизни в истоках собственной личности. Все содержание программы было построено на материале, связанном с учебной деятельностью и учебной мотивацией.

В направление «развитие способности к принятию собственной личности» вошли занятия по следующим темам: «Самопознание. Какой я студент?», «Работа с чувствами: обиды», «Самопринятие себя как студента». В направление

«актуализация стремления к самосовершенствованию» вошли занятия по темам: «Как достичь целей в учебной деятельности», «Иррациональные суждения (ограничивающие убеждения) в учебной деятельности», «Стремление к самосовершенствованию. Я – идеальный студент».

Работа направления «развитие способности к принятию собственной личности» решала следующие задачи: актуализация готовности к получению нового опыта, расширение представлений о себе как о студенте, актуализация негативных чувств, связанных с учебной деятельностью, обучение способам понимания и выражения обиды, актуализация своих положительных качеств, осознание сильных и слабых сторон своей личности, помогающих и мешающих в учебной деятельности, обучение самопринятию, осознание собственной ценности, развитие позитивного отношения к себе и др.

В процессе работы по направлению «актуализация стремления к самосовершенствованию» решались следующие задачи: осознание собственных мотивов достижения целей в учебной деятельности, анализ собственного поведения в процессе преодоления препятствий на пути к достижению цели, укрепление уверенности в том, что способны достичь учебного успеха, углубление процессов самораскрытия, стимулирование внутренней энергии, жизненной силы, разработка идеальной модели себя как студента и др.

Представим количественные результаты до и после формирующих занятий в экспериментальной и контрольных группах. В таблице 4 представлено распределение студентов по типам соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию.

Таблица 4

Распределение студентов по типам соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию в контрольной и экспериментальной группах

Типы соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Самоактуализирующийся (%)	18	70	14	23
Самодостаточный (%)	30	4	48	43
Самоутверждающийся (%)	26	22	24	19
Внутренне конфликтный (%)	26	4	14	15

Приведенные данные наглядно иллюстрируют тот факт, что проведение эксперимента существенно повлияло на увеличение количества студентов самоактуализирующегося типа в экспериментальной группе (с 18 % до 70%). Больше количество студентов стало принимать себя и стремиться к самосовершенствованию. Снизился процент студентов самоутверждающегося (с 26 % до 22 %) и внутренне конфликтного типов (с 26 % до 4 %).

В контрольной группе также увеличился процент студентов самоактуализирующегося типа (с 14 % до 23%), но все же не столь значительно, как в экспериментальной группе. Незначительные изменения произошли и по другим типам.

Для подтверждения значимости сдвигов мы использовали критерий φ^* -угловое преобразование Фишера. На статистически достоверном уровне значимости различается количество самоактуализирующихся ($\varphi^*=4,06$, при $p \leq 0,01$), самодостаточных ($\varphi^*=2,77$, при $p \leq 0,01$), внутренне конфликтных ($\varphi^*=2,44$, при $p \leq 0,05$) студентов в экспериментальной группе. В контрольной группе статистически значимых различий нет.

Вследствие прошедших изменений значимо изменилось количество внутренне мотивированных студентов в экспериментальной группе (с 44 % до 63 %, значимость по критерию Т-критерию Вилкоксона на уровне 0,001). В контрольной группе направленность мотивации приобрела больше внешне направленный характер. Количество студентов с внутренней мотивацией снизилось с 33 % до 28 %.

На основании данных фактов можно сделать вывод, что высокое самопринятие в сочетании с выраженной тенденцией являются фактором направленности мотивации в сторону внутренней.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение диссертационного исследования обобщены полученные результаты и сформулированы **основные выводы**:

1. На основании теоретического и экспериментального исследования было доказано, что соотношение самопринятия и стремления к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса вуза является фактором направленности учебной мотивации студентов.

2. Существуют типы соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса: самоактуализирующийся, характеризующийся высоким уровнем самопринятия и выраженной тенденцией к самосовершенствованию; самодостаточный, отличающийся высоким уровнем самопринятия и невыраженной тенденцией к самосовершенствованию; самоутверждающийся, характеризующийся невысоким самопринятием и выраженной тенденцией к самосовершенствованию; внутренне конфликтный, отличающийся невысоким самопринятием и невыраженной тенденцией к самосовершенствованию.

3. В процессе изучения учебного предмета значимые положительные сдвиги в направленности мотивации произошли у студентов самоактуализирующегося типа, отрицательные – у студентов самоутверждающегося и внутренне конфликтного типов.

4. Мотивация значимо изменяется в сторону увеличения ее внутренней направленности у студентов, обучающихся у самоутверждающихся личностно-ориентированных преподавателей, в сторону увеличения ее внешней направленности – у студентов, обучающихся у внутренне конфликтных преподавателей.

5. Наибольшим стимулирующим воздействием на внутреннюю мотивацию к изучению учебной дисциплины обладает сочетание в учебном взаимодействии самоактуализирующихся студентов и самоутверждающихся

личностно-ориентированных преподавателей. Наиболее стимулируют внешнюю учебную мотивацию студенты и преподаватели внутренне конфликтного типа.

б. Комплексная программа, направленная на развитие способности к принятию собственной личности и актуализацию стремления к самосовершенствованию, проводимая с целью стимулирования развития внутренней мотивации, показала свою эффективность.

Мы полагаем, что предложенное диссертационное исследование не исчерпывает всех аспектов обозначенной проблемы.

Дальнейшая работа по изучению соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса в качестве фактора направленности учебной мотивации студентов может быть посвящена следующим аспектам:

- изучение дифференцированного влияния соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса в качестве фактора направленности на группу определенных учебных предметов (например, предметы специализации, общеобразовательные предметы, специальные предметы и др.);

- изучение других личностных характеристик субъектов образовательного процесса в качестве фактора направленности учебной мотивации студентов (например, открытость, самоуважение и др.);

- исследование типа соотношения самопринятия и стремления к самосовершенствованию психолога – руководителя развивающих занятий в качестве фактора направленности учебной мотивации студентов – участников формирующей работы;

- экспериментальное исследование воздействия на направленность учебной мотивации развивающей работы, направленной на оптимизацию самопринятия и актуализацию стремления к самосовершенствованию, проводимой не только со студентами, но и с преподавателями.

Основное содержание исследования отражено в следующих публикациях автора (общий объем 3,16 п. л.).

Публикации в изданиях, рекомендованных ВАК РФ:

1. Киселева, Е. П. Самопринятие преподавателя как фактор детерминации направленности мотивации учебной деятельности студентов вуза [Текст] /Е. П. Киселева // **Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. № 26 (60): Аспирантские тетради: Научный журнал.**- СПб., 2008. – С. 391-398. – 0,87 п.л.

Статьи:

1. Киселева, Е. П. Роль отраженного самопринятия педагога в педагогическом процессе [Текст] / Е. П. Киселева // Актуальные проблемы учебно-воспитательной деятельности учреждений профессионального образования : Сборник докладов межрегиональной научно-практической конференции, 10 декабря 2005г. : – Киров, 2006. – С.67–68. – 0,12 п.л.

2. Киселева, Е. П. Высокий уровень развития профессионального самосознания педагога как условие развития самосознания студента [Текст] / Е. П. Киселева // Современные технологии и активные методы обучения в вузе как условие подготовки специалиста: материалы IV - ой межрегиональной межвузовской научно - методической конференции. – Киров : Изд-во Кировского филиала МГЭИ, 2006. – С. 27–32. – 0,31 п.л.

3. Киселева, Е. П. Взаимосвязь самоотношения и направленности мотивации учебной деятельности студентов вуза [Текст] /Е. П. Киселева // Гуманитарные проблемы современного информационного общества. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – С. 214–217. – 0,25 п.л.

4. Киселева, Е. П. Особенности взаимосвязи самоотношения и стремления к самосовершенствованию студентов вуза [Текст] /Е. П. Киселева // Психологическая наука: теоретические и прикладные аспекты исследований / материалы международной научной конференции. – Карачаевск : Изд-во КЧГУ, 2007. – С.151–157. – 0,43 п.л.

5. Киселева, Е. П. Самоотношение педагога как основа принятия личности учащегося [Текст] /Е. П. Киселева // Психология эмпатии: современные подходы к проблеме и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Киров : изд-во ВятГГУ, 2007. – С. 252–260. – 0,43 п.л.

6. Киселева, Е. П. Психологические особенности взаимосвязи самоотношения и направленности мотивации учебной деятельности студентов вуза [Текст] /Е. П. Киселева // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета : Научный журнал. – Киров : изд-во ВятГГУ, 2007. - № 3 (18). – С. 138–142. – 0,5 п.л.

7. Киселева, Е. П. Факторы направленности мотивации учебной деятельности студентов вуза [Текст] /Е. П. Киселева // Актуальные проблемы психологии глазами молодых исследователей: сборник научных работ студентов и аспирантов. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2007. – С.24–27. – 0,25 п.л.

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

**САМОПРИНЯТИЕ И СТРЕМЛЕНИЕ К
САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА ВУЗА КАК ФАКТОР НАПРАВЛЕННОСТИ УЧЕБНОЙ
МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ**

Киселева Екатерина Павловна

Подписано в печать
Формат 64x80/16.
Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 1,5.
Тираж 100 экз.
Заказ № .

Издательский центр Вятского государственного гуманитарного университета,
610002, г. Киров, ул. Ленина, 111, т. (8332)673674