

АКАДЕМИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНОЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИЕЙ

А.С. Герасимова

Л.В. Годовникова

В условиях существующей практики обучения в высшей школе предъявляются высокие требования к уровню нравственного развития студентов, в том числе к уровню их готовности соблюдать академические ценности в процессе обучения. Однако практика показывает, что из года в год наблюдаются случаи пренебрежения академическими ценностями, их нарушение. Это приводит к резкому ухудшению качества образования и снижению уровня профессиональной подготовки специалистов.

На кафедре возрастной и социальной психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета в 2017 году было проведено исследование отношения студентов с разной учебной мотивацией к соблюдению академических норм и ценностей. В исследовании приняли участие студенты 1, 2, 3 и 4 курсов направлений подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование и 37.03.01 Психология факультета психологии НИУ «БелГУ». Всего – 118 человек.

Изучая готовность студентов следовать нравственным нормам учебной деятельности, О.М. Чикова пишет, что «готовность – это личностное образование, которое представляет собой контаминацию личностных свойств: самоорганизационных, мотивационных, волевых, когнитивных, эмоциональных» [21, с. 203]. А.С. Герасимова под готовностью к соблюдению академических норм понимает «сложное психологическое образование, состоящее из трёх взаимосвязанных компонентов: когнитивного (знание нравственных норм), эмоционального (доминирующее переживание в ситуации нравственного выбора) и поведенческого (характер поведения в ситуации нравственного выбора)» [3, с. 203]. В.Д. Шадриков, исследуя данный вид психологической готовности, считает, что она являет

собой «сложный целостный процесс личности и характеризует его уверенностью, мобилизованностью, легкостью, эмоциональным подъемом, высокой концентрацией внимания, установкой на проявление воли, усилением специализированного восприятия» [22, с. 68].

В исследованиях М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича, готовность к соблюдению академических норм включает установки, задачи, выбор оптимальных способов поведения и результат данного выбора [7]. В подходе Р.Ж. Божбанова готовность к соблюдению академических норм исследуется в комплексе компонентов, отвечающих требованиям содержания и условиям учебно-профессиональной деятельности: мотивационные, под которыми понимается потребность успешно выполнить поставленную задачу, интерес к деятельности, стремление добиться успеха и зарекомендовать себя с лучшей стороны; познавательные, подразумевающие понимание обязанностей, задачи, оценку их значимости, знание средств достижения цели, представление о вероятных изменениях обстановки; эмоциональные, включающие в себя такие характеристики, как чувство ответственности, уверенность в успехе, воодушевление; волевые – управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от мешающих воздействий, преодоление сомнений, боязни [10].

Наиболее комплексный подход к пониманию готовности к соблюдению академических норм, разработан Г.А. Кручининой. Готовность к соблюдению академических норм она рассматривает, как частный вид психологической готовности, которая представляет собой «устойчивую характеристику личности, целостный комплекс, включающий в себя три взаимосвязанных компонента: когнитивный (знание академических и нравственных норм), эмоциональный (доминирующее переживание в ситуации нравственного выбора) поведенческий (характер поведения в ситуации нравственного выбора), отвечающих требованиям содержания и условиям учебной деятельности» [10, с. 247].

Таким образом, под готовностью соблюдать академические нормы в нашем исследовании понималась устойчивая характеристика личности, целостный комплекс, включающий в себя три взаимосвязанных компонента (когнитивный, эмоциональный, поведенческий) и отвечающий требованиям содержания и условиям учебной деятельности. Данный вид психологической готовности выполняет следующие функции: адаптирующую, образовательную, воспитывающую, развивающую, социализирующую.

Мы выделяем следующие уровни готовности к соблюдению академических норм: высокий, средний, низкий и её отсутствие. Высокий уровень присущ студентам, которые считают нарушение нормы недопустимым, переживают ситуацию как тревожную и не нарушают запрет. Средний уровень характеризует студентов, которые считают нарушение недопустимым, переживают ситуацию как тревожную, но нарушают данный запрет. В эту же группу автор относит испытуемых, для которых также характерно соответствие когнитивного и поведенческого компонентов готовности (знаю норму и поступаю согласно этой норме, но не переживаю в случае её нарушения). Низкий уровень наблюдается у студентов, которые считают нарушение недопустимым, не переживают негативно подобную ситуацию (спокоен или удовлетворен ею) и сами нарушают запрет. Готовность отсутствует – если студенты считают допустимым нарушение той или иной академической нормы.

Прежде чем перейти к рассмотрению психолого-педагогических условий становления и развития готовности студентов соблюдать академические нормы вуза, остановимся на самих академических нормах и видах их нарушения.

Г. Павела выделяет следующие виды нарушения академической нормы:

1. Жульничество – «намеренное использование или попытка использования неразрешенных материалов, информации или пособий в каком-либо учебном упражнении. Термин «учебное упражнение» включает все формы работы, представляемой для оценки или зачета». Таким образом, жульничество включает использование шпаргалок

или списывание во время экзаменов или неразрешенное сотрудничество во внеклассных заданиях.

2. Подделка – «намеренная неразрешенная фальсификация или придумывание любой информации или отсылки в учебном упражнении». Это может быть выдумывание источников для библиографии или подделка результатов лабораторного эксперимента.

3. Плагиат – «сознательное присвоение или воспроизведение идей, высказываний или утверждений другого лица без ссылки на него». Плагиат в учебной деятельности – это сдача работы, написанной другим студентом, покупка работы, отсутствие в работе верных ссылок на источники цитат. В зависимости от политики вуза в качестве плагиата может также рассматриваться «самоплагиат» – сдача одной и той же работы на оценку больше чем на одном курсе без разрешения наставника.

4. Помощь в недобросовестной учебе – «намеренная или сознательная помощь, или попытка помощи другому» в совершении учебного мошенничества в той или иной форме [12, с. 185].

В статье М.О. Лихачева описана классификация, включающая в себя 13 основных разновидностей нарушений академических норм, а также отдельный пункт, объединивший прочие виды недобросовестного академического поведения, которые невозможно причислить к пунктам.

1. Фабрикация данных, т.е. использование в научных трудах отчетах вымышленных «фактов», не имеющих места в действительности.

2. Фальсификация данных, т.е. манипулирование исследовательскими материалами, оборудованием или нарушение методики исследования с целью создания мнимого подтверждения недостоверных результатов.

3. Плагиат, т.е. некорректное использование чужих научных результатов.

4. Прочие серьезные отступления от общепринятой практики.

5. Прочие манипуляции с данными или процедурой экспериментов.

6. Соккрытие недобросовестного академического поведения: необоснованное доверие к недобросовестным утверждениям, вмешательство в расследование случаев недобросовестного поведения, сокрытие фактов недобросовестного академического поведения и т.п.
7. Некорректное использование конфиденциальной информации.
8. Нарушение правил, законов и / или норм, регулирующих научные исследования в сфере наук о человеке, животных, нарушение биологической безопасности (рекомбинация ДНК), радиационной безопасности или норм, действующих в других сферах исследований.
9. Некорректное использование денежных средств, выделенных на финансирование научных исследований.
10. Некорректное использование имущества, предназначенного для научных исследований (разрушение, кража и т.п.).
11. Некорректное определение авторства, не связанное с прямым плагиатом.
12. Некорректное предоставление полномочий и/или квалификационных характеристик.
13. Наличие скрытых финансовых интересов.
14. Иные виды недобросовестного академического поведения» [13, с. 148].

И.Н. Ефремкина, Э.С. Драгомарецкая, Ж.А. Синцева в своем исследовании отношения студентов к академической нечестности, выделяют следующие ее виды:

- плагиат: присвоение или воспроизведение идеи, слов или утверждений другого человека без соответствующей отсылки;
- фабрикация: фальсификация данных, ссылок или любой другой информации, связанной с академическим процессом;
- обман: предоставление ложной информации преподавателю или коллегам;
- списывание: любая попытка использования внешней помощи без соответствующего на то разрешения, либо без признания использования этой помощи;

– саботаж: действия, направленные на то, чтобы помешать другим выполнять свою работу или полностью остановить работу других [6, с. 5].

Анализируя основные стратегии борьбы с проявлением недобросовестности в науке и образовании, Г.З. Ефимова к основным формам неэтичного поведения относит:

- плагиат;
- приобретение работ, выполненных «на заказ» (один продает свой интеллектуальный труд, а другой, покупает и выдает за собственный);
- «мнимое» или «почетное» соавторство (включение в качестве одного из авторов научной статьи именитого ученого, не имевшего отношения к подготовке статьи);
- «заимствование» идей, высказанных во время научных мероприятий, а также неопубликованных текстов;
- необъективность и недобросовестность рецензирования;
- автоплагиат (множественное, в т.ч. повторное опубликование автором результатов своего интеллектуального труда) и самоцитирование;
- несоблюдение этики цитирования (цитирование «нужных людей», взаимное цитирование по договоренности и пр.);
- манипулирование качеством информации (недостоверность полученных данных, умолчание, фальсификация, подмена понятий, подтасовка фактов, преувеличение / преуменьшение и пр.) [5, с. 2].

Тщательно проанализировав вариации нарушений академических норм и типов недобросовестного, неэтичного поведения, а также «Положение о применении дисциплинарных взысканий за нарушение академических норм в написании письменных учебных работ в БелГУ», мы составили перечень основных академических норм вуза:

1. Не списывать – не использовать любых не разрешенных преподавателем письменных источников при прохождении контроля знаний;

2. Не использовать двойную сдачу письменных работ – не представлять одного и того же текста в качестве разных письменных работ для прохождения промежуточного контроля знаний;
3. Не прибегать к подлогу – не сдавать письменную работу, выполненную другим лицом, в качестве собственной работы в целях прохождения рубежного контроля знаний;
4. Не использовать плагиат – не использовать в письменной работе чужого текста, без полной ссылки на источник или со ссылками, но когда объем и характер текста ставят под сомнение самостоятельность выполненной работы;
5. Не фабриковать данные исследований – не формировать фиктивных данных или намеренное искажение информации об источниках данных и полученных результатах в целях прохождения рубежного контроля знаний.

Для того, чтобы студенты не нарушали представленные нами академические нормы, т.е. чтобы у них сформировалась готовность соблюдать их, необходимо выполнение ряда условий. М.О. Лихачев самым важным условием становления готовности соблюдать академические нормы вуза считает принятие федерального стандарта, определяющего недобросовестное академическое поведение, стимулирующего университеты и другие научные учреждения к развитию своей нормативно-правовой базы, что позволило бы существенно расширить границы этого понятия и выявить, и описать в нормативных документах его новые формы [13]. И.Н. Ефремкина, Э.С. Драгомарецкая, Ж.А. Синцева, продолжая данную мысль, предлагают организовать студенческие самоуправления, которые бы разработали специальный кодекс академической честности [6]. Данные условия можно отнести к категории внешних. Внутренним условиям развития готовности уделяется достаточное внимание в научных кругах. В статье М. Н. Кичеровой представлены следующие необходимые условия для снижения уровня академического мошенничества, «по мнению студентов»:

– стиль и методы обучения преподавателей вуза: студенты считают, что если преподаватель может заинтересовать своим

предметом, предложить интересную тему для самостоятельной работы, то плагиата будет значительно меньше;

- возможность креативного и творческого подхода в решении научно-исследовательских задач;
- научный руководитель должен быть более требовательным, уделять внимание правильному оформлению цитат и ссылок, оказывать практическую помощь в написании научного текста» [9, с. 4].

Автор предлагает начинать развитие готовности соблюдать академические нормы еще в стенах школы. Современных школьников не учат работе с текстом, они привыкают бездумно пользоваться информацией из интернета, не анализируя ее. «Завтрашние абитуриенты, выходя из школы, не имея мотивации к получению знаний, ценность знаний уходит на второй план» [9, с. 3]. С данным положением соглашается и коллектив ученых: Е. И. Борисова, Л. И. Полищук, А. Д. Суворов. Они полагают, что учебная мотивация является главным условием развития готовности, в частности ее стороны: внешняя - санкции за нарушение норм или поощрение за их наблюдение, общественное осуждение или признание, и внутренняя - усвоенные академические нормы и тип личности студента, которые связаны с моральным уроном, раскаянием, падением самооценки и т.п. в случае недобросовестного поведения [1].

Е.Д. Шмелева выделяет следующие условия, способствующие развитию готовности студентов соблюдать академические нормы: принятие студентов в ряды научного сообщества поскольку, становясь его частью, студент начинает разделять его ценности и этические нормы, следование которым может сдерживать от обращения к практикам академического мошенничества в процессе обучения; планирование дальнейшего обучения после получения первого высшего образования; уверенность в связи будущей профессиональной деятельности с получаемой специальностью; увеличение числа преподавателей, нетерпимо относящихся к нарушению академических норм [23].

Опираясь на результаты немногочисленных исследований, посвящённых феномену академического мошенничества в России, можно сделать несколько важных выводов. Во-первых, недобросовестное поведение среди российских студентов действительно широко распространено, и есть основания полагать, что вопрос об использовании нечестных приёмов во время обучения является весьма сенситивным. Исследования показывают, что для российских студентов академическое мошенничество более допустимое и социально приемлемое поведение, чем, например, для студентов США. Во-вторых, важным является вывод о том, что и без того сравнительно толерантное отношение российских студентов к академическому мошенничеству с переходом от школы к вузу становится ещё более терпимым. Этот вывод позволяет выдвинуть предположение о том, что к концу обучения российские студенты, получив богатый опыт академического мошенничества, готовы к тому, чтобы применить его во внеучебном контексте. В-третьих, судя по имеющимся данным, наиболее распространёнными в России практиками академического мошенничества являются скачивание готовых работ из Интернета, а также списывание на экзаменах и зачётах [26].

По мнению исследователей, существует немало факторов, которые влияют на готовность студентов следовать академическим нормам. Ключевым фактором, мы считаем, является уровень развития учебной мотивации. Развивая ее, повышая уровень мотивации учения, можно тем самым повысить уровень готовности к соблюдению академических норм и снизить фактическое их нарушение. Существуют различные способы развития учебной мотивации студентов.

Е.В. Палкин и Т.С. Розанова полагают, что, применяя методы активного обучения, можно развить учебную мотивацию студентов. Исследования ученых А.Н. Леонтьева, Е.П. Ильина показывают, что функциональное состояние студентов на занятиях, их самочувствие и активность во многом зависят от методов обучения, используемых разными преподавателями. Творческая деятельность преподавателя

состоит в том, чтобы рационально использовать в учебном процессе методы, обеспечивающие наилучшее достижение поставленной цели – усвоение знаний, формирование умений и навыков, развитие творческого мышления и познавательных интересов и способностей учащихся, воспитание личности в процессе овладения знаниями и умениями. На современном этапе использование методов активного обучения, инновационных технологий, эмоциональность преподавателей существенно влияют на познавательную активность студентов. Наибольшую активность, желание работать, удовлетворенность своими действиями студенты обнаруживают именно на практических занятиях [17].

В.Н. Яковлева предлагает изучать и выявлять ведущие мотивы учебной деятельности на каждом году обучения в вузе, знать отношение студентов к учебе вообще и к учебной дисциплине в частности. Наиболее сложной задачей является анализ на разных этапах обучения иерархии мотивов, побуждающих студента к учебной деятельности, определение доминирующего мотива с учетом всей структуры мотивационной сферы обучающегося [25]. Как показало исследование, проведенное Яковлевой, мотивационной структуры личности первокурсников, на начальном этапе обучения в вузе у студентов доминируют мотивы, связанные с их новым социальным статусом – статусом «студента высшего учебного заведения». Студенты стремятся понять специфику обучения в вузе, хотят занять определенное социальное положение в учебной группе, заслужить похвалу от преподавателей. По результатам своего диссертационного исследования автор пришла к выводу, что основными путями формирования и развития у студентов положительной мотивации в процессе обучения в вузе являются: повышение уровня их социальной зрелости; профессиональная направленность обучения в вузе; оптимизация управления учебной деятельностью студентов; создание на всех видах занятий положительного климата и педагогических ситуаций успеха, способствующих проявлению студентами инициативы и творчества в учебной деятельности [25].

О.В. Ведута при формировании учебной мотивации студентов вуза рекомендует придерживаться следующих принципов:

- 1) принцип пролонгированного и поэтапного формирования учебной мотивации, предполагающий, что данный процесс должен представлять собой не единичную смену условий, а пролонгированное управление развитием учебной мотивации студентов, осуществляемое на основе определенной логики, выстроенной с учетом особенностей поступивших в вуз первокурсников и социального заказа высшему профессиональному образованию;
- 2) принцип активности обучающихся, основанный на идее А.Н. Леонтьева о том, что мотивы рождаются в деятельности. Для формирования мотивации необходимо включение обучающихся в различные виды деятельности и общественных взаимоотношений;
- 3) принцип благоприятного эмоционального климата, регулирующий характер взаимоотношений между субъектами образовательного процесса. Для формирования учебной мотивации необходимо создание комфортных психологических условий, предполагающих отношения доброжелательности, поддержки и сотрудничества между педагогами и студентами и в среде обучающихся;
- 4) принцип социально-личностной ориентации, выражающий направленность процесса формирования учебной мотивации на оптимальное удовлетворение социального и личностного заказа образованию. Данный принцип опирается на сформулированное в работах И.В. Исмагиловой положение, что «задачей образования сегодня является, с одной стороны, удовлетворение социального заказа на качество специалиста как компетентного, инициативного, социально-адаптированного человека, обладающего гражданской позицией, ответственностью, с другой – сохранение и развитие уникальности его личности» [2, с. 200]. При формировании мотивации учения необходимо, ориентируясь на требования государственного образовательного стандарта, выстраивать индивидуальные траектории развития мотивации каждого обучающегося с опорой на сильные стороны его личности.

Г.Е. Смирнова изучая учебную мотивацию студентов-психологов, считает, что для эффективного ее развития необходимо понимание студентами смысла профессии и своей миссии в этой профессии, теоретическое осмысление профессиональной деятельности, освоение практической деятельности психолога, целенаправленное профессиональное и личностное саморазвитие студентов в творческом взаимодействии с профессионалами-психологами в контексте будущей профессиональной деятельности [19].

Е.А. Ларина предлагает использовать тренинг для развития учебной мотивации студентов. В ее статье «Тренинг как средство повышения учебной мотивации студентов вуза», представлена программа развивающего тренинга, который включает в себя три основных блока, учитывающие все условия эффективности проведения тренинговой работы: блок-тренинг внутренней мотивации; блок-тренинг коммуникативного развития; блок-тренинг саморегуляции. Проведенное автором исследование по внедрению данной программы тренинга показало, что под ее влиянием значительно изменилась модель мотивационной сферы личности студентов Современной гуманитарной академии. Различные аспекты мотивационной сферы, такие как мотивы достижения, переживания, общения, познания и волевой мотив стали более гармонично дополнять друг друга. Приобретение навыков в областях саморегуляции учебно-профессиональной активности в ценностной, эмоциональной, информационной сфере выразилось в увеличении самостоятельности, умении более гибко выстраивать линию поведения в условиях учебно-профессиональной активности. Структура активности стала более осознанной и прозрачной, что позволило адекватно оценивать результаты активности в независимости от мнения группы. Произошло смещение направленности личности в сторону познавательно-профессиональных ценностей и ценностей собственного развития, что выразилось в преобладании мотивации получения знаний и овладения профессией над мотивом получения диплома [11].

Таким образом, данные результаты в очередной раз подтверждают, что ключом к развитию уровня готовности студентов следовать академическим нормам, является развитие их учебной мотивации.

Проблемы учебной мотивации рассматриваются обычно в контексте общепсихологических теорий личности, мотивации и познания. В зарубежной психологии это:

- бихевиоральные теории: теория оперантного научения Б. Ф. Скиннера, поведенческая теория научения К. Халла;
- когнитивные теории: теория социального научения А. Бандуры, теория перцептивной готовности Дж. Брунера, теория атрибуций Б. Вайнера, кибернетическая теория контроля (Карвер и Шейер);
- динамические теории: психоаналитическая теория мотивации З. Фрейда, теория объектных отношений (А. Фрейд, М. Кляйн, Д. Винникот), персонология Г. Мюррея, теория поля К. Левина, концепция функциональной автономии мотивов Г. Олпорта;
- гуманистические теории: теория мотивации А. Маслоу; человекоцентрированная теория К. Роджерса.

В отечественной психологии вопросы мотивации рассматривались в работах Н. А. Бернштейна, Д. Н. Узнадзе, С. Л. Рубинштейна, Б. Ф. Ломова, Е. П. Ильина, В. К. Вилюнаса, В. И. Ковалева, М. Ш. Магомед-Эминова, А.В. Петровского, А. А. Файзуллаева, П. М. Якобсона. В работах этих авторов мотивация представляется как сложная целостная динамическая система, имеющая иерархическое строение и определяющая поведение и отношение человека к миру. Контекст исследований учебной деятельности и мотивации задают культурно-историческая концепция Л. С. Выготского и теория деятельности А. Н. Леонтьева. На этой методологической основе Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин сформулировали ряд важнейших положений, касающихся структуры и особенностей формирования учебной деятельности.

Детальное рассмотрение различных аспектов мотивации, мотивационных побуждений, ценностно-смысловых образований продолжается и в настоящее время (В.К Вилюнас, Б.Г. Ананьев, А.Г.

Асмолов, Б.С. Братусь, А.Дж.Эллиот, Н.Вермир, М.Л. Майер). Проблемам формирования и развития учебной мотивации посвящены работы А.К. Марковой, Н.Ф. Талызиной, Д.Дж. Стипека, Р.Дж.Влодковски, П.Р.Пинтриха и мн. др. [16].

В психолого-педагогической литературе нет устоявшегося однозначного определения термина «учебная мотивация». В отечественных исследованиях под мотивацией (в т.ч. и учебной) понимается совокупность факторов, механизмов и процессов, направляемых на удовлетворение потребностей, а её смысловое содержание раскрывается как субъективная трансформация объективной действительности (В.К. Вилюнас, А.Н. Леонтьев, Б.А. Сосновский и др.) [18]. В работах А.К. Марковой под учебной мотивацией понимается «направленность личности учащегося на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением к ней» [14, с. 10]. Н.Н. Доронина вслед за И.А. Зимней отмечает, что учебная мотивация определяется, «во-первых, самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, организацией образовательного процесса; в-третьих, субъектными особенностями учащегося; в-четвертых, субъектными особенностями педагога и, прежде всего, системой его отношений к ученику и к делу; в-пятых, спецификой учебного предмета» [4, с. 218].

Учебная мотивация, как и любой другой вид мотивации, системна, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. А.К. Маркова выделяет также две группы психологических характеристик (критериев) учебных мотивов: содержательные и динамические. Содержательные качества мотивов связаны, по мнению автора, с характером самой учебной деятельности и к ним относятся: осознанность, самостоятельность возникновения или проявления, обобщенность, действенность, доминирование в структуре мотивации, степень распространения на несколько учебных предметов. Динамические качества связаны с психофизиологическими особенностями ребенка и проявляются в устойчивости мотива, его силе и выраженности, эмоциональной окраске, быстроте

возникновения [14]. М.В. Матюхина предлагает характеризовать мотивы по двум основным линиям (критериям): содержанию (направленности) и состоянию (уровню сформированности). Состояние, в свою очередь, характеризуется мерой осознанности мотивов, пониманием их значимости, мерой действенности мотива [15].

Относительно видов учебных мотивов у ученых также нет единого мнения. На наш взгляд наиболее разработана классификация, предложенная А.К. Марковой. Она основывается на классификации Л.И. Божович и выделяет аналогичные группы учебных мотивов (познавательные и социальные), дифференцируя каждую из них. К уровням (подвидам) познавательной мотивации относятся: широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями – фактами, явлениями, закономерностями), учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний), мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний, и затем на построение специальной программы самосовершенствования). Социальные мотивы могут иметь следующие уровни: широкие социальные (долг и ответственность; понимание социальной значимости учения), узкие социальные или позиционные мотивы (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение), мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другими людьми).

Н.Н. Доронина вслед за В.А. Якуниным отмечает, что «сама структура учебной мотивации многозначна по содержанию и различным формам. Студенты педагогических вузов могут лучше или хуже учиться, потому что хотят или не хотят получить профессию (профессиональная мотивация); приобрести новые знания и получить удовлетворение от самого процесса познания (познавательные мотивы); иметь более высокий заработок (прагматические мотивы); принести пользу обществу (широкие социальные мотивы); утвердить себя и занять в будущем определенное положение в обществе в целом

и в определенном ближайшем социальном окружении (мотивы социального и личного престижа) и т.п.» [4, с. 219]. Каждая из названных разновидностей учебной мотивации может иметь в ее общей структуре доминирующее или подчиненное значение и тем самым определять тот или другой уровень индивидуальных достижений в учении, а вместе с ними обуславливать и степень приближения к конечным целям обучения.

Также учебную мотивацию принято разделять на внутреннюю и внешнюю. В отечественной литературе существуют два подхода к различению внутренней и внешней мотивации. Один подход использует в качестве критерия разделения характер связи между учебным мотивом и другими компонентами учения (ее целью, процессом). Если мотив реализует познавательную потребность, связан с усваиваемыми знаниями и выполняемой деятельностью (совпадает с конечной целью учения), то он является внутренним. Если мотив реализует непознавательную (социальную по классификации) потребность, не связан с получением знаний (не совпадает с целью учения), то он называется внешним. В таком случае внутренними являются только познавательные мотивы на овладение новыми знаниями и способами их добывания. Этой точки зрения придерживаются П.Я Гальперин, Н.Ф. Талызина, Н.В. Елфимова, П.И. Якобсон, М.Г. Ярошевский и др. [8].

Под характером мотивации учения мы понимаем уровень ее развития. В основу выделения уровней нами положены два основных критерия: характер направленности спектра ведущих мотивов (только на достижение результата — желаемой оценки или к тому же и на саморазвитие) и меру их действенности (выполняют ли они роль только знаемых или также и действующих мотивов). Высокий уровень сформированности учебной мотивации характеризуется наличием действующих ведущих мотивов и широким спектром их направленности (и на оценку, и на саморазвитие). Средним уровнем сформированности мотивационного компонента обладают учащиеся с узким типом направленности спектра ведущих мотивов (только на достижение результата – желаемой оценки), функционирующих на

уровне действующих. Низкий уровень сформированности мотивационного компонента учебной деятельности характеризуется наличием широкой или узкой направленности спектра ведущих мотивов, выполняющих функцию знаемых, либо неустойчивой ситуативной мотивационной направленностью студентов.

«Динамика учебных мотивов студентов, по мнению В.А. Карнаухова, обусловлена их вхождением в новую социальную ситуацию развития: изменением места в системе общественных отношений, характеризуется объективной необходимостью освоения специфики вуза и основ будущей профессии в процессе осуществления различных форм новой ведущей учебно-профессиональной деятельности, включением в новые формы общения» [4, с. 220]. Учебная мотивация студентов вуза в сравнении с таковых учеников школ характеризуется ростом значимости социальных мотивов учения, связанных с требованиями профессии (профессиональная идентификация, ролевая спецификация, построение адекватного профессионального Я-образа), и ответственности за профессиональные выборы (профессионального направления, специальности, учебного заведения, места работы, определение дальнейшей образовательной и карьерной траектории). Социальная и профессиональная среда обязывает учащегося использовать результаты учения на практике (система учебных практик, стажировок, проектная деятельность), а также стимулирует к самостоятельному проектированию собственного профессионального пути. Эта группа опосредованных мотивов связана с целями и ценностями, лежащими вне самой учебной деятельности, но частично удовлетворяющимися в ней. В структуре опосредованных мотивов различают: социальные (осознание нужности профессионального образования, востребованность; желание стать полноценным членом общества, долг и ответственность; социальная идентификация; положение в группе; одобрение преподавателей) и мотивы достижения (стремление лучше подготовиться к профессиональной деятельности, получить высокооплачиваемую работу) [20].

Е.Д. Шмелева в своей статье затрагивает вопрос влияния учебной мотивации на готовность соблюдать академические нормы вуза. Автор считает, что студенты с низким уровнем развития учебной мотивации и преобладанием социальных мотивов со слабой успеваемостью могут прибегать к нечестным приемам из-за недостатка способностей, а студенты с высоким уровнем развития учебной мотивации и преобладанием социальных мотивов с высокой успеваемостью – стремясь удержаться на достигнутом уровне успеваемости [24]. Изучая данный вопрос М. Лиги и К. Тренсберг, пришли в своем исследовании к выводу, что среди индивидуальных причин, по которым студенты мошенничают в учебе, наиболее значимыми являются преобладание социальных учебных мотивов, а именно позиционных мотивов, и низкий уровень развития или отсутствие познавательных учебных мотивов. Выдвигая в качестве причин мошенничества индивидуальные факторы, студенты не прибегают к стратегии нейтрализации и объясняют свою нечестность собственным выбором и неспособностью соответствовать требованиям, которые выдвигает перед ними учебная программа [12]. Г.З. Ефимова рассматривая основные стратегии борьбы вузов с академическим мошенничеством, приходит к заключению, что западные и американские вузы применяют исключительно жесткие дисциплинарные меры, вплоть до исключения из образовательного учреждения, в случае нарушения академических норм, в то время как российские вузы стремятся к развитию нравственного самосознания студентов путем создания кодексов студенческой честности, научной этики и т.д., а также модернизировать вопросов, заданий и тематики работ таким образом, чтобы стимулировать у студентов собственные размышления, а не копирование чужого, прийти к практике заданий творческого характера. Другими словами, администрация российских вузов стремится создать благоприятные условия для развития учебной мотивации студентов, повысить их вовлеченность в учебно-профессиональную деятельность [5]. Н.В. Мартюшев придерживается аналогичного мнения, считая, что для формирования у студентов устойчивой мотивации к научно-

исследовательской деятельности необходимо создание таких условий, как повышение престижа вузовской науки; стимулирование участвующих в научно-исследовательской деятельности; привлечение студентов к рационализаторской работе и изобретательскому творчеству; предоставление студентам возможности испробовать при обучении свои силы в решении актуальных задач по различным направлениям науки, экономики, техники и культуры [15].

Таким образом, теоретический анализ подтвердил возможность связи соблюдения академических норм студентами с их учебной мотивацией. Задачами эмпирического исследования было установление влияния учебной мотивации на соблюдение академических норм студентами. С этой целью был проведен анализ результатов уровня готовности соблюдать академические нормы студентов-психологов с 1 по 4 курс, который показал, что неблагоприятная ситуация сложилась по отношению к таким академическим нормам как «не списывать», «не использовать двойную сдачу письменных работ», «не использовать плагиат». Около половины испытуемых из всей совокупности имеет по данным нормам низкий уровень готовности (52%, 37% и 44,2% соответственно). Другими словами, студенты считают допустимым нарушение той или иной академической нормы. В отношении академических норм «не прибегать к подлогу письменных работ» и «не фабриковать результаты исследований» около половины испытуемых демонстрируют средний уровень готовности (45,7% и 44% студентов соответственно). Данный уровень отражает когнитивную готовность студентов соблюдать названные нормы (считают их нарушение недопустимым), но у них либо не сформировано собственное негативное отношение к факту их нарушения, либо не сформировано должное поведение.

Проанализировав результаты изучения уровня развития учебной мотивации, мы пришли к выводу, что 69% испытуемых имеют или низкий уровень, или ниже среднего уровень учебной мотивации (35,5% и 33,2% соответственно). Это говорит о широкой или узкой направленности спектра ведущих мотивов, выполняющих функцию

знаемых, а также о неустойчивой, противоречивой, недостаточно осознанной и ситуативной мотивационной направленности студентов. Наиболее благоприятная ситуация складывается на вторых и третьих курсах обучения в вузе. Высоким или средним уровнем развития учебной мотивации характеризуются 48,4% второкурсников и 31% четверокурсников. Менее благоприятная ситуация складывается среди первокурсников и выпускников. Всего 23,2% первокурсников и 14,4% четверокурсников имеют высокий или средний уровень развития учебной мотивации.

Далее были рассмотрены результаты о виде мотивационного комплекса, побуждающего, по мнению студентов 1-4 курсов, к профессиональной деятельности, которые показали, что 69% респондентов имеют оптимальный мотивационный комплекс, что говорит о преобладании внутренних и внешних положительных мотивов профессиональной деятельности. Большинство студентов считают основным мотивом своей профессиональной и учебной деятельности мотив самореализации и удовлетворения от самого процесса деятельности. Только 3% студентов-психологов характеризуются неоптимальным мотивационным комплексом, т.е. преобладанием внешней отрицательной мотивации в профессиональной и учебной деятельности. Эти студенты желают избегать критики со стороны руководства или однокурсников, а также избегать возможных наказаний или неприятностей.

Проведя статистический анализ данных, мы получили подтверждение гипотезы: готовность к соблюдению академических норм различается у студентов с разным уровнем учебной мотивации. А именно: студенты с высоким уровнем развития учебной мотивации, характеризующимся преобладанием внутренних и внешне положительных мотивов характеризуются и более высоким уровнем готовности к соблюдению академических норм.

Результаты проведенного исследования могут быть полезны для работников психологической службы и преподавателей вуза с целью оптимального построения учебно-воспитательного процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Борисова Е. И., Полищук Л. И., Суворов А. Д. Академическая этика и мотивация студентов: история двух // Высшая школа экономики. 2013. (Серия WP10 «Научные доклады Института институциональных исследований»). 44 с.
2. Ведута О.В. Мотивационные кризисы и кризисно-обусловленная модель формирования учебной мотивации студентов // Вестник Томского государственного университета. 2015. Выпуск №395. С. 198-203.
3. Герасимова А.С. Взаимосвязь личностной тревожности и готовности студентов соблюдать академические нормы // НИУ БелГУ Социально-экологическое образование учащейся молодежи: проблемы и перспективы: сб. науч. ст. / НИУ БелГУ ; науч. ред. И.Ф. Исаев. Белгород, 2012. Выпуск 2. С. 203-206.
4. Доронина Н.Н., Ткачев В.Н. Сравнительный анализ учебной мотивации студентов вуза// Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. Выпуск №20 (191), том 23. С. 217-224.
5. Ефимова Г.З. Анализ основных стратегий борьбы с проявлениями недобросовестности в науке и образовании // Современные исследования социальных проблем. 2013. Выпуск №2 (22). С. 1-29.
6. Ефремкина И.Н., Драгомарецкая Э.С., Синцева Ж.А. Исследование отношения студентов к академической нечестности // Человек, общество, образование: состояние, проблемы и пути их решения. Международная научно-практическая конференция. Пензенский государственный технологический университет. 2015. С. 5-9.
7. Жукова В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «Психологическая готовность» // Известия Томского политехнического университета. 2012. Выпуск № 6. Том 320. С.117-121.

8. Игнатьева В. Л. Подходы к пониманию и изучению учебной мотивации студентов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2011. Выпуск №622. С. 67-78.
9. Кичерова М.Н., Кыров Д.Н., Смыкова П.Н., Пилипушко С.А. Плагиат в студенческих работах: анализ сущности проблемы // Науковедение. 2013. Выпуск №4 (17). С. 1-8.
10. Корнеева Е.Н. Готовность как условие выполнения деятельности // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. 2006. №3. С.246-248.
11. Ларина Е.А. Тренинг как средство повышения учебной мотивации студентов вуза // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. Выпуск № 4-2, том 11. С. 412-416.
12. Лиги М., Трансберг К. Причины недобросовестности в учебе и представления студентов о правилах поведения. Качественное исследование по материалам интервью // Вопросы образования. 2014. Выпуск №4. С. 186-208.
13. Лихачев М.О. Недобросовестное академическое поведение // Институт информации по общественным наукам РАН. М., 2016. №1. С.146-155.
14. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. М.: Просвещение, 2000. 192 с.
15. Мартюшев Н.В. Система мотивации студентов высших учебных заведений к выполнению научной работы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. Выпуск №1 (129). С.48-52.
16. Мешков Н.И., Садовникова Н.Е. Ценностный подход к проблеме мотивации ученой деятельности студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. Выпуск №3. С. 199-201.
17. Палкин Е.В., Розанова Т.С. Применение методов активного обучения как способ повышения мотивации ученой деятельности студентов // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. 2014. №1. С. 226-231.

18. Психологический словарь / Под общ.ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М., 2004. 494 с.
19. Смирнова Г.Е. Развитие профессиональной мотивации студентов-психологов // Педагогика и психология образования. 2009. Выпуск №3. С. 86-99.
20. Чаденкова О.А. Психолого-педагогические особенности мотивов учебной деятельности студентов различных вузов: автореф. дис....канд. псих.наук: 19.00.07. Самара, 2003. 25 с.
21. Чикова О.М. Психологическая готовность к учебной деятельности студентов-бакалавров вуза педагогической направленности // Теория и практика общественного развития. 2014. №18. С. 202-204.
22. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательская корпорация «Логос», 2003. 320 с.
23. Шмелева Е.Д. Академическое мошенничество в современных университетах: обзор теоретических подходов и результатов эмпирических исследований // Экономическая социология. 2015. Выпуск №2, том 16. С. 55-79.
24. Шмелева Е.Д. Плагиат и списывание в Российских вузах: роль образовательной среды и индивидуальных характеристик студента // Вопросы образования. 2016. Выпуск №1. С. 84-109.
25. Яковлева В.Н. Управление самостоятельной учебной деятельностью курсантов вузов ВВ МВД России в процессе обучения иностранному языку : дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01. СПб.: СПУ МВД РФ, 2008. 295 с.
26. Яковлева В.Н. Учебная мотивация студентов и методы ее изучения и развития в процессе обучения в вузе // В сборнике: Россия и Европа: связь культуры и экономики Материалы XIV международной научно-практической конференции. 2016. С. 339-349.