

Учебная мотивация магистрантов педагогических направлений подготовки: кейс КФУ

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-153-168

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович – д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики высшей школы, член-корр. Российской академии образования, ORCID: 0000-0002-3506-0754, Autor ID: 220429-022143, guseinibragimov@yandex.ru

Калимуллина Алия Айдаровна – аспирант кафедры педагогики высшей школы, ORCID: 0000-0002-1447-9812, kalimullina-aliya@yandex.ru

Ибрагимов Марат Гасангусейнович – канд. юрид. наук, доцент кафедры теории и истории государства и права, ORCID: 0000-0003-3767-1214, marat_kzn@list.ru

Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), Казань, Россия

Адрес: 420008, г. Казань, ул. Кремлёвская, д. 18

***Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена противоречием между объективной необходимостью развития учебной мотивации магистрантов средствами исследовательски-ориентированного обучения и недостаточной разработанностью соответствующих дидактических условий. Цель исследования заключалась в выявлении потенциала исследовательски-ориентированного обучения в развитии учебной мотивации магистрантов и обосновании дидактических условий, способствующих его эффективной реализации. Для её достижения решались следующие задачи: раскрыть сущность учебной мотивации и её особенности у магистрантов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование»; теоретически и экспериментально обосновать дидактические условия эффективной реализации мотивационного потенциала исследовательски-ориентированного обучения. Для выявления особенностей учебной мотивации применялась методика «Шкала академической мотивации».*

Результаты исследования: для задач исследования уточнена сущность учебной мотивации магистрантов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» в российском университете, как совокупности побуждений, являющихся причиной осознанного включения обучающегося в учебную деятельность; выявлены особенности учебной мотивации магистрантов педагогического направления обучения (осознанный выбор направления подготовки подавляющим большинством студентов; неоднородность состава студентов по профилю базового образования, наличию опыта работы, возрасту, обуславливающая полимотивированность учебной деятельности при доминировании внутренней мотивации). Показано, что мотивационный потенциал исследовательски-ориентированного обучения студентов связан с его основными характеристиками: целью, содержанием, характером учебно-исследовательской деятельности, особенностями оценки результатов. Экспе-

риментально обоснованы дидактические условия, способствующие усилению мотивационного потенциала исследовательски-ориентированного обучения (учёт особенностей и уровней развития соответствующих видов мотивации у обучающихся; создание реальных возможностей для свободного выбора магистрантами темы исследования; использование работы в парах как формы организации учебно-исследовательской деятельности; применение комплекса стимулирующих приёмов для оценки результатов исследования. Обозначены перспективные направления исследований учебной мотивации студентов.

Ключевые слова: учебная мотивация, характеристика учебной мотивации магистрантов, педагогическое образование, исследовательски-ориентированное обучение, дидактические условия

Для цитирования: Ибрагимов Г.И., Калимуллина А.А., Ибрагимов М.Г. Учебная мотивация магистрантов педагогических направлений подготовки: кейс КФУ // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 11. С. 153–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-153-168

Academic Motivation of Master Students Studying Pedagogical Science: Case of KFU

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-153-168

Gasanguseyn I. Ibragimov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor of the Higher Education Pedagogy Department, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, ORCID: 0000-0002-3506-0754, Author ID: 220429-022143, guseinibragimov@yandex.ru

Aliya A. Kalimullina – Postgraduate Student of the Higher Education Pedagogy Department, ORCID: 0000-0002-1447-9812, kalimullina-aliya@yandex.ru

Marat G. Ibragimov – Cand. Sci. (Law), Associate Professor of the Department of the Theory and History of State and Law, ORCID: 0000-0003-3767-1214, marat_kzn@list.ru
Kazan (Privolzhsky) Federal University (KFU), Kazan, Russia
Address: 18, Kremliovskaya str., Kazan, 420008, Russia

Abstract. The relevance of the study is due to the contradiction between the objective need for developing the academic motivation of Master students by means of research-oriented education and the insufficient development of the corresponding didactic conditions. The purpose of this paper is to identify the research-based learning potential in the development of Master students academic motivation and reasoning the didactic conditions promoting its effective implementation. In order to achieve it, the following tasks were solved: to reveal the essence of academic motivation and its features among Master's students studying "Pedagogical science"; to promote theoretically and experimentally the didactic conditions for the effective implementation of the motivational potential of research-oriented learning. To identify the features of academic motivation, the methodology "Scale of Academic Motivation" was used.

Research results: the essence of academic motivation as a set of motives that are the reason for the conscious inclusion of a student in educational activities is revealed; the features of the academic motivation of Master students studying Pedagogical science were revealed (the conscious choice of the program of training by the vast majority of students; different students' background – previous education, work experience, age, that determines the polymotivation of educational activity

with the dominance of internal motivation). It is shown that the motivational potential of research-oriented teaching of students is associated with its main characteristics: the purpose, content, nature of studying and research activities, features of results evaluation. Didactic conditions were experimentally promoted that enhance the motivational potential of research-oriented learning (taking into account the characteristics and levels of development of the corresponding types of students' motivation; creating real opportunities for free choice of research topics for Master students; using work in pairs as a form of organizing educational and research activities; using a complex of stimulating methods for evaluating the study results). Perspective paths for study of the students' academic motivation are indicated.

Keywords: academic motivation, features of Master students' academic motivation, pedagogical education, research-oriented learning, didactic conditions

Cite as: Ibragimov, G.I., Kalimullina, A.A., Ibragimov, M.G. (2023). Academic Motivation of Master Students Studying Pedagogical Science: Case of KFU. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 11, pp. 153-168, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-153-168 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

На современном этапе общественного развития, отличающемся высокой скоростью изменений во всех сферах жизни и деятельности человека, и связанной с этим их неопределённостью и сложностью, существенно меняются требования к подготовке специалистов в системе высшего образования. Основной рефрен этих требований заключается в ориентации на формирование у выпускников вуза готовности и способности адаптироваться к непрерывно меняющимся и усложняющимся условиям профессиональной сферы и социума, что предполагает не только освоение фундаментальных и практико-ориентированных знаний и умений, но и устойчивую мотивацию к непрерывному обучению, развитию и саморазвитию.

Особо важное значение приобретает вопрос о развитии мотивации обучения для системы подготовки педагогических кадров, поскольку только мотивированный к непрерывному обучению и саморазвитию учитель и преподаватель может эффективно влиять на развитие соответствующей мотивации у своих учеников и студентов. В этой связи од-

ной из ключевых задач системы высшего педагогического образования становится развитие у обучающихся устойчивой мотивации к обучению и саморазвитию, на что обращено внимание в Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. Она утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р и предусматривает «создание системы мониторинга результатов освоения студентами программ подготовки педагогических кадров ... персонально ориентированного на *мотивацию саморазвития студентов*»¹.

В ряде отечественных [1–3 и др.] и зарубежных [4 и др.] исследований показано, что уровень учебной мотивации студентов прямо влияет на их вовлечённость в учебную деятельность и академические достижения. Вклад мотивации в академические достижения студентов, по данным метааналитических исследований, сопоставим с вкладом показателей интеллекта и иногда даже превышает его [5]. Мотивационная составляющая учебно-профессиональной деятельности студентов не только определяет их

¹ Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р. URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/76083.html?ysclid=lmxzqulgo2478463909> (дата обращения 25.05.2023).

успешность в вузе, отношение к выбранной специальности и направленность на изучение её содержания, но и побуждает к актуализации своего потенциала и использованию потенциала образовательной среды для профессионального становления [6]. Отмечается, что потребность повышения мотивации обучения в образовании очень актуальна во всём мире – из национальной проблемы она превратилась в международную [7].

За последние годы в России получила определённое развитие педагогическая магистратура в силу таких её характеристик, как востребованность и уникальность как возможность развития для специалистов с опытом работы, адаптивность как способность быстро реагировать на внешние вызовы [8]. Выявлено, что изменяется традиционное восприятие студентами обучения в магистратуре как ступени к началу академической или научной карьеры: лишь для 8–10% нынешних магистрантов мотивом поступления в магистратуру является желание учиться в аспирантуре [9; 10]. Для современных студентов магистратура – это возможность продолжить обучение, углубить знания, получить ответы на актуальные вопросы, научиться педагогическому исследованию и оформлению продуктов профессиональной деятельности, пространство для развития образовательного опыта всех участников совместной деятельности [11].

Вместе с тем анализ реального образовательного процесса показывает наличие определённых проблем в отношении магистрантов к обучению. Об этом говорят результаты, полученные авторами данной статьи в ходе многолетних (2018–2023 гг.) наблюдений и опросов магистрантов первого курса Института психологии и образования Казанского федерального университета (направление «Педагогическое образование», очная форма обучения, выборка – 360 чел.). Целенаправленное наблюдение за учебной деятельностью студентов проводилось ежегодно на семинарских занятиях в начале и конце изучения дисциплины «Методология

и методы педагогического исследования». Фиксировались (по трёхбалльной шкале) признаки учебной деятельности студентов, позволяющие судить о состоянии учебной мотивации на качественном уровне: характер деятельности в процессе выполнения практических работ (проявление внимания, наличие отвлечений и т. п.); стремление к выполнению необязательных заданий; отношение к выполнению деятельности; увлечённость, эмоциональный подъём; отношение к окончанию работы; отношение к помощи преподавателя, советам товарищей, их оценкам [3]. Кроме того, в конце каждого учебного занятия магистранты осуществляли рефлексию своей работы, отвечая на два вопроса: что мне понравилось на занятии? что не понравилось?

Исследование показало, что около 30% магистрантов отличаются недостаточной вовлечённостью в учебный процесс, проявляющейся в частых пропусках занятий, формальном выполнении заданий из самостоятельной работы (скачивание материала из Интернета и т. п.), пассивном поведении на лекциях и семинарских занятиях, отсутствии стремления задавать вопросы преподавателю или сокурсникам по обсуждаемым на семинарах вопросам, безразличия к происходящему на занятии, неучастию в дискуссии, ориентации на исполнительскую, репродуктивную деятельность, пассивной работе в группе или паре и т. п.

Приведённые данные коррелируют с результатами немногочисленных отечественных исследований проблем учебной мотивации магистрантов, полученными другими авторами [9–11]. Так, на примере изучения иностранного языка выявлено, что лишь 25% магистрантов первого курса, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», с хорошим настроением посещают учебные занятия, а интерес к изучению дисциплины наблюдается у 50% студентов [12].

В психолого-педагогической литературе [1–3; 13 и др.] предлагаются различные средства и подходы для развития учебной моти-

вации обучающихся. В условиях современного сложного и быстро меняющегося мира исследователи обращают внимание на объективную необходимость использования мотивационных возможностей такого средства повышения учебной мотивации студентов, как конструктивистский (деятельностный) подход к обучению [14], предполагающий вовлечение обучающихся в процесс самостоятельного поиска новых знаний и формирования новых умений и навыков. Одной из форм реализации такого подхода является исследовательски-ориентированное обучение, особенность которого состоит в том, что оно строится на основе естественного стремления человека к самостоятельному изучению окружающего мира, предполагает интеграцию методов научного исследования в процесс учебного познания, конвергенцию аудиторной и внеаудиторной исследовательской деятельности, реализацию принципов сотрудничества во взаимоотношениях преподавателя со студентами и студентов между собой [15; 16 и др.]. Отмеченные характеристики говорят о том, что исследовательски-ориентированное обучение может выступать как эффективное средство развития учебной мотивации магистрантов.

Цель исследования: выявить дидактические условия эффективной реализации исследовательски-ориентированного обучения как средства развития учебной мотивации магистрантов педагогических направлений. Для её достижения решались следующие **задачи:** раскрыть сущность понятия «учебная мотивация»; на основе эмпирического исследования дать характеристику учебной мотивации магистрантов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование»; обосновать дидактические условия усиления возможностей исследовательски-ориентированного обучения как средства развития учебной мотивации магистрантов.

Методы исследования. Эмпирическое изучение учебной мотивации осуществлялось с применением методики «Шкала ака-

демической мотивации» [17], направленной на выявление доминирующего вида мотивации, побуждающего обучающегося к учёбе. Выбор этой методики обусловлен тем, что, во-первых, она охватывает широкий спектр видов мотивации, влияющих на учебную мотивацию, которая в нашем понимании является синонимом понятия «академическая мотивация»; во-вторых, убедительной обоснованностью и валидностью методики; в-третьих, достаточной простотой в применении, обработке и интерпретации.

Методика предполагает выполнение обучающимися теста, направленного на выявление семи видов мотивации: познавательной, достижения, саморазвития, самоуважения, интроецированной, экстеральной мотивации и амотивации. *Познавательная мотивация (ПМ)* связана со стремлением узнать новое и понять изучаемый предмет, с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания. *Мотивация достижения (МД)* – одна из разновидностей потребности индивида добиваться успеха и избегать неудач. Она проявляется в стремлении достичь поставленных целей и в самовыражении. *Мотивация саморазвития (МС)* свидетельствует о выраженности стремления к развитию своих способностей и потенциала в рамках учебной деятельности, к достижению ощущения мастерства и компетентности. *Мотивация самоуважения (МСу)* включает желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счёт достижений в учёбе, она соответствует потребности в уважении и самоуважении. *Интроецированная мотивация (ИМ)* означает, что побуждение к учёбе обусловлено ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми. *Экстеральная мотивация (ЭМ)* – вид мотивации, характеризующей ситуацию вынужденности учебной деятельности, обусловленную необходимостью для учащегося следовать требованиям, диктуемым социумом: он учится, чтобы избежать возможных проблем, при этом потребность в автономии

максимально фрустрируется. *Амотивация* (АМ) говорит об отсутствии интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности.

Исследование проводилось на базе Института психологии и образования Казанского федерального университета. Выборка включала магистрантов первого курса (94 чел.), обучавшихся по разным профилям направления «Педагогическое образование» (дошкольное образование, начальное образование, психология и педагогика высшего образования, управление воспитательными системами, превентология, физическое образование, математическое образование).

Следует обратить внимание на некоторые дискуссионные вопросы методологии исследования. Во-первых, понимаем, что в силу относительно небольшой выборки исследования, полученные результаты и сделанные выводы носят в определённой мере ограниченный характер. Вместе с тем, заметим, что в дидактических исследованиях, подобных данному, в силу их специфики важен не столько большой объём выборки, сколько «чистота» и корректность опытно-экспериментальной работы, что практически невозможно обеспечить при больших выборках эксперимента. Во-вторых, вопрос о взаимосвязи видов учебной мотивации и профиля подготовки магистрантов, который частично затронут в данной работе, безусловно может быть предметом отдельного исследования на большой выборке.

Результаты исследования

Они представлены в логике, отражающей решение поставленных выше задач.

О содержании и сущности понятия «учебная мотивация». В отечественной [13; 18–22 и др.] и зарубежной [23–27 и др.] психологии накоплен достаточно большой багаж научных знаний о мотивации и учебной мотивации. Установлено, что учебная мотивация является сложной, многомерной структурой, включающей не только мотивы, но и цели, стратегии реагирования на неуда-

чи, настойчивость, когнитивные составляющие и механизмы [13].

Ключевое значение имеет вопрос о трактовке базового понятия «мотив», определение которого ёмко, доступно и убедительно дано Р.Х. Шакуровым, как «устремление человека к привлекательной ценности, ставшее внутренней побудительной причиной его действий (поступков) или деятельности» [22, с. 10]. В свою очередь устремления – суть различные формы направленности человеческих потребностей на привлекательные ценности (влечения, склонности, желания, стремления, вожелания, мечты, идеалы и др.), ядром которых выступает ценность как предмет, удовлетворяющий потребности. Мотив выступает функциональной характеристикой потребностей: если потребности выполняют функцию побуждения к действию, то получают новое название – мотив. Отсюда следует, что, когда говорят об учебных мотивах, имеют в виду совокупность потребностей человека (студента, магистранта), выполняющих функцию побуждения к учению. Например, у обучающегося есть потребность получить диплом о высшем образовании. Если она побуждает студента активно учиться, то можно сказать, что эта потребность является для обучающегося мотивом. В противном случае она остаётся потребностью, не нашедшей своего предмета (неопредмеченная потребность).

С учётом отмеченного, под *учебной мотивацией* (синонимы – академическая мотивация, мотивация учебной деятельности) будем понимать различные побуждения, являющиеся причиной осознанного включения обучающегося в учебную деятельность. Учебная деятельность полимотивирована, поскольку она может побуждаться палитрой мотивов (желание расширить свои знания в соответствующей области, интерес к этой сфере деятельности, избежать призыва в армию, по настоянию родителей, по совету друга или подруги, из-за престижности выбранного направления подготовки или специальности, получить диплом и т. д.).

Мотивы отличаются друг от друга по силе, содержанию и устойчивости. В первом случае говорят о сильных или слабых побуждениях. Содержание мотивов зависит от содержания тех ценностей, которые побуждают к действию. Применительно к управлению деятельностью студентов ценности группируют в зависимости от того, где они находятся: *во внешнем* окружении или же *в самой личности*. Ценности первой группы образуют внешнюю мотивацию, второй – внутреннюю мотивацию.

Внутренняя учебная мотивация включает мотивы, в основе которых лежит стремление к удовлетворению потребностей человека в познании, достижении и саморазвитии [3]. При этом типе мотивации учебная деятельность сама по себе представляет для индивида интерес и ценность, доставляет удовольствие.

Внешняя учебная мотивация характеризуется мотивами, в основе которых лежит стремление к удовлетворению потребностей, внешних по отношению к учебной деятельности. Это могут быть потребности в признании, повышении самооценки, социального статуса и т. п. Учебная деятельность в этом случае выступает как средство достижения других, внешних по отношению к её содержанию результатов, к которым стремится индивид.

Мотивы могут быть устойчивыми и неустойчивыми. Первые действуют длительное время и мало зависят от тех или иных воздействий. Вторые носят кратковременный характер, поскольку оказываются подверженными влиянию посторонних факторов.

Традиционно внешнюю и внутреннюю мотивации рассматривают как автономные, а иногда и противопоставляют их. Чаще всего исследователи и практики ориентируются на развитие внутренней мотивации, отсюда и доминирование в образовательной практике средств и приёмов обучения, направленных на повышение познавательного интереса и познавательных потребностей обучающихся.

Между тем в современной психологии внешняя и внутренняя мотивации рассматриваются не изолированно друг от друга, а в едином континууме, где на одном краю – высокоразвитая внутренняя мотивация (познавательная), на противоположном – соответствующая внешняя мотивация [2]. Поскольку устойчивые внутренние мотивы мало зависят или совсем не зависят от внешних стимулов, то чем более развиты внутренние мотивы у студентов, тем выше степень их познавательной самостоятельности [3].

В то же время следует подчеркнуть, что внешняя мотивация порой играет не меньшую роль в вовлечённости студентов в учебно-профессиональную деятельность, чем внутренняя. Например, такие внешние мотивы, как стремление заслужить общественное уважение, высокая заработная плата, долг и чувство ответственности перед значимыми людьми и обществом, побуждают студентов к активному включению в образовательную деятельность. Это объясняется тем, что определённые внешние мотивы опираются на ценностные ориентации личности, которые отличаются устойчивостью и в силу этого способны поддерживать учебную мотивацию.

В этой связи обратим внимание на исследование И.В. Арндачук, которая показала, что базисную основу учебно-профессиональной мотивации студентов, независимо от уровня их успешности, составляют социально-психологические установки личности [28]. Это важная закономерность, из которой следует, что для управления развитием учебной мотивации студентов важны не только и не столько педагогические средства в виде привлекательного, профессионально значимого учебного материала, занимательных форм и способов обучения, сколько социально-психологические установки личности.

Характеристика учебной мотивации магистрантов. Для получения информации о состоянии различных видов учебной мотивации

Таблица 1

Характеристика выборки исследования

Table 1

Parameters of a research simple

№ группы	Профиль	Кол-во студентов			
		Всего	Мужчины	Женщины	Средний возраст
17.1-204	Начальное образование	12	1	11	24
17.1-205	Дошкольное образование	14	0	14	26
17.1-208	Управление воспитательными системами	15	4	11	23
17.1-250	Превентология	12	4	8	22
17.1-212	Педагогика ВШ	14	4	10	22
1.05-215	Математическое образование	16	2	14	22
1.06-299	Физическое образование	11	2	9	23
	Итого	94	17	77	23

Примечание: исследовалась учебная мотивация магистрантов КФУ первого курса, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», в 2022/23 учебном году.

Note: the educational motivation of Master students' studying pedagogy in the 2022/23 academic year was studied.

Таблица 2

Результаты диагностики учебной мотивации магистрантов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (сентябрь 2022 г., выборка – 94 чел.)

Table 2

Diagnosis results of Master students' academic motivation studying pedagogy (September 2022, simple is 94 students)

Профиль подготовки	Средний балл академической мотивации						
	ПМ	МД	МС	МСу	ИМ	ЭМ	АМ
ДО и НО	4,5	4,3	3,7	3,1	2,6	1,6	1,1
УВС	3,8	3,2	4,2	3,5	3,0	2,5	1,4
ПВШ	4,4	4,0	4,3	2,8	1,9	1,6	1,2
Превентология	4,4	3,8	3,9	2,3	2,4	1,9	1,8
Матем. обр.	3,9	4,2	4,2	3,5	2,9	1,9	2,1
Физич. обр.	4,8	4,6	4,8	5,0	3,7	1,8	1,1
Средний балл вида мотивации	4,3	4,0	4,2	3,4	2,8	1,9	1,4

Сокращения: ПМ – познавательная мотивация; МД – мотивация достижения; МС – мотивация саморазвития; МСу – мотивация самоуважения; ИМ – интроецированная мотивация; ЭМ – экстерналиная мотивация; АМ – амотивация.

Abbreviations: PM – cognitive motivation; MD – achievement motivation; MS – self-motivation development; MSU – motivation of self-esteem; IM – introjected motivation; EM – external motivation; AM – amotivation.

вазии магистрантов в начале 2022/2023 учебного года авторы данной работы провели её диагностику у студентов первого курса с применением методики «Шкала академической мотивации». Изучение было сплошное и охватывало 94 магистранта, обучавшихся по разным профилям направления «Педагогическое образование» (дошкольное образование (ДО), начальное образование (НО), психология и педагогика высшей школы

(ПВШ), управление воспитательными системами (УВС), превентология, физическое образование, математическое образование) (табл. 1).

Полученные результаты показывают (табл. 2), что наиболее высокий средний балл (по пятибалльной шкале) характерен для познавательной мотивации (4,3), далее идут мотивация саморазвития (4,2) и мотивация достижения (4,0). Остальные виды мо-

тивации (самоуважения, интроецированная, экстернальная и амотивация) имеют меньшие баллы (от 3,4 – мотивация самоуважения до 1,4 – амотивация).

Представляет интерес анализ развития видов учебной мотивации в разрезе профилей подготовки магистрантов. Так, познавательная мотивация в общей структуре учебной мотивации наиболее развита у магистрантов по профилю «Физическое образование» (4,8), а наименьшее значение имеет у магистрантов, обучающихся по профилю «Управление воспитательными системами» (УВС) (3,8). Мотивации саморазвития также наиболее развита у магистрантов, обучающихся по профилю «Физическое образование» (4,8), а наименее – у магистрантов, проходящих обучение по профилям «Начальное образование» и «Дошкольное образование» (3,7). Мотивация достижения наиболее развита также у магистрантов, получающих образование по профилю «Физическое образование» (4,6), а наименее – у магистрантов профиля подготовки «Управление воспитательными системами» (3,2). Примечательно также, что такие виды внешней мотивации, как мотивация самоуважения и интроецированная мотивация, достаточно высоко развиты у магистрантов профилей «Физическое образование» (5,0 и 3,7 соответственно), «Математическое образование» (3,5 и 2,9), «Управление воспитательными системами» (3,5 и 3,0).

Поскольку первые три вида мотивации – это побуждения, характеризующие внутреннюю мотивацию обучающихся, то можно констатировать *доминирование в мотивационной сфере магистрантов, обучающихся по педагогическому направлению, внутренней мотивации*. Их привлекает учебная деятельность, стремление к познанию, обогащению своего опыта в сфере педагогического образования. Они понимают, что чем глубже и шире будут их познания в области педагогического образования, тем выше будет их востребованность как педагогов. Магистранты первого курса отличаются

выраженным стремлением к развитию своих способностей и личностного потенциала в рамках учебной деятельности, достижению максимально высоких результатов в учёбе, мастерства и компетентности. Они испытывают удовольствие в процессе решения трудных задач.

Отсюда следует, что мотивирующим фактором для магистрантов может выступать такая организация их учебной деятельности, которая бы способствовала дальнейшему развитию их стремления к познанию, достижению желанных целей и личностному саморазвитию. Одним из таких педагогических средств и является исследовательски-ориентированное обучение.

Дидактические условия эффективной реализации мотивационного потенциала исследовательского обучения. Будем исходить из того, что *исследовательски-ориентированное обучение* в системе педагогического образования – это самостоятельная аудиторная и внеаудиторная учебно-познавательная деятельность обучающихся под руководством преподавателя, направленная на выполнение творческого исследовательского (или практического) проекта, предполагающего проектирование и реализацию исследовательских процедур (обоснование актуальности и формулирование проблемы, гипотезы и задач, изучение теории, посвящённой данной проблематике, подбор методов и методик исследования, сбор эмпирического материала, его анализ, обобщение и интерпретация, формулирование выводов). Основная цель исследовательски-ориентированного обучения – развитие у обучающихся опыта исследовательской деятельности как взаимосвязанной совокупности знаний, навыков, умений и привычки действовать в учебных, профессиональных и жизненных ситуациях, отличающихся неопределённостью, требующих нестандартных решений [15].

Мотивационный потенциал исследовательски-ориентированного обучения студентов связан с его основными характери-

стиками: целью, содержанием, характером учебно-исследовательской деятельности, особенностями оценки результатов. Однако эти факторы не действуют автоматически, а требуют создания специальных дидактических условий, способствующих актуализации и усилению мотивационного потенциала исследовательски-ориентированного обучения. В данном исследовании выявлены и обоснованы четыре дидактических условия.

Первое дидактическое условие вытекает из необходимости соблюдения известной в психологии закономерности: «грамотным мотивированием является то, что соответствует внутренним запросам учеников» [23, с. 213.]. Побуждающее воздействие педагогического средства на обучающегося можно усилить при соблюдении дидактического условия – *учёт запросов и особенностей развития учебной мотивации у магистрантов*.

Второе дидактическое условие опирается на сущностную характеристику мотива как устремления личности к определённым ценностям, ставшего причиной её действий или деятельности [22]. Поскольку предметом деятельности магистранта в исследовательском обучении является исследовательское задание (проект), то необходимо стремиться к тому, чтобы тема исследовательского проекта представляла для студента вполне определённую ценность, была значима для удовлетворения его потребности. Итак, второе дидактическое условие: *для мотивированного вовлечения магистрантов в исследовательскую деятельность необходимо создавать реальную возможность для самостоятельного выбора (или формулирования) ими темы исследовательского проекта*.

Третье дидактическое условие имеет своим основанием известную закономерность, согласно которой кооперативные формы работы весьма важны для развития учебной деятельности [29]. Групповая работа, работа в малых группах или в парах

усиливает побуждающую функцию обучения в силу того, что актуализируются механизмы соревновательности, «заражения», эмоционального контакта. Кроме того, кооперативные формы позволяют учитывать фактор наличия в одной учебной группе магистрантов, не имеющих базового (бакалаврского) профильного педагогического образования, которые могут испытывать определённые трудности при выполнении исследовательского проекта на всех его этапах: от формулирования темы, проектирования процесса исследования до контроля и оформления результатов в виде научного продукта (статья, тезисы доклада и др.). Организация для таких магистрантов работы в паре, где напарник имеет базовое педагогическое образование, позволяет им приобрести уверенность, поскольку коллега всегда может помочь, подсказать, ответить на вопрос и т. п. Отсюда третье дидактическое условие – *организация учебно-исследовательской деятельности студентов в малых группах или парах*.

Четвёртое дидактическое условие вытекает из закономерности о том, что для того чтобы оценивание успешно выполняло мотивационную функцию, оно должно проводиться в интересах самих обучающихся [3]. Для этого в самом начале изучения учебной дисциплины задаются чёткие критерии оценки исследовательского проекта (актуальность, взаимосвязь элементов научного аппарата, обоснованность и достоверность, логичность, научная и практическая значимость, язык изложения, корректность эксперимента) и используются стимулирующие приёмы. Отличительным является такой критерий как оформление результатов исследования в виде небольшой научной статьи, основанной на описании и обобщении результатов эмпирического педагогического исследования. В целях стимулирования магистрантов к подготовке и публикации статьи им сообщается, что в случае выполнения данного условия (статья подготовлена и опубликована или представлена справка о принятии к публи-

Таблица 3

Педагогический эффект развития учебной мотивации магистрантов в экспериментальной и контрольной группах

Table 3

Pedagogical effect of Master students' academic motivation development in experimental and control groups

Группа (выборка)	Педагогический эффект – развитие учебной мотивации, абс. %													
	ПМ		МД		МС		МСу		ИМ		ЭМ		АМ	
ЭГ (44 чел.)	1,1	22,0	0,6	12,0	0,7	14,0	0,0	0,0	0,5	10,	0,0	0,0	-1,0	-2,0
КГ (50 чел.)	0,5	10,0	0,2	4,0	0,5	10,0	0,2	4,0	0,7	14,	0,1	2,0	0,0	0,0

Примечание: изучалась мотивация 94 магистрантов первого курса, обучающихся по направлению «Педагогическое образование».

Note: the motivation of 94 first-year Master students studying pedagogy.

кации в издании, регистрирующемся в базе данных РИНЦ) магистрант получает за свою работу оценку «отлично» без сдачи экзамена.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в первом семестре 2022/23 учебного года на базе кафедры педагогики высшей школы Казанского федерального университета (дисциплина «Методология и методы педагогических исследований», первый курс, направление «Педагогическое образование»). В экспериментальных группах (44 чел.), в отличие от контрольных (50 чел.), исследовательски-ориентированное обучение проводилось при целенаправленном включении выделенных дидактических условий. Зависимой переменной выступал средний балл учебной мотивации. Для сравнения и оценки достоверности результатов исследования использовался *знаковый тест* (критерий знаков), позволявший обосновать достоверность различий в экспериментальной и контрольной группах [30; 31].

Результаты диагностики академической мотивации в начале и конце эксперимента показали, что в обеих группах наблюдается положительная динамика в таких видах мотивации, как познавательная, мотивация достижения, мотивация саморазвития, мотивация самоуважения, интроецированная мотивация. Практически без изменения остались два вида мотивации – экстернальная и амотивация. Однако педагогический эффект как разность между конечным и начальным результатами диагностики по каж-

дому виду мотивации имеет заметные различия в экспериментальных и контрольных группах (Табл. 3).

Наибольший педагогический эффект наблюдается для познавательной мотивации, при этом в экспериментальной группе (ЭГ) он составил 22%, а в контрольной (КГ) – 10%. Для мотивации саморазвития эффект составил соответственно 14 (ЭГ) и 10% (КГ), а для мотивации достижения 12 (ЭГ) и 4% (КГ). Несколько меньший прирост наблюдался у интроецированной мотивации. Отрицательная динамика – у амотивации.

Накопленный в КФУ опыт организации исследовательски-ориентированного педагогического образования показывает, что такой подход создаёт благоприятные возможности для вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность. Об этом говорит и тот факт, что около 60% магистрантов принимают активное участие в совместном с преподавателями проведении исследований и апробации их результатов в ходе выступлений с докладами на ежегодном международном педагогическом форуме (IFTE), организуемом в университете, а также других научно-практических мероприятиях [15].

Выводы

Проведённое исследование позволяет сделать вывод, что развитие учебной мотивации магистрантов педагогических направлений в современных условиях, отличающих-

ся сложностью и высокой динамичностью, представляется крайне актуальной задачей. Её успешное решение объективно требует перехода на организацию исследовательски-ориентированного образовательного процесса, предполагающего органическую интеграцию учебного и исследовательского компонентов. Мотивационный потенциал исследовательски-ориентированного обучения заметно возрастает, если оно сопровождается опорой на целенаправленное создание системы дидактических условий, включающей: учёт запросов и особенностей различных видов внутренней и внешней мотивации в общей структуре учебной мотивации магистрантов; обеспечение магистрантам реальной возможности для самостоятельного выбора (или формулирования) темы исследовательского проекта; организацию учебно-исследовательской деятельности студентов в малых группах или парах; предварительное ознакомление с чёткими и диагностируемыми критериями и показателями оценки хода и результатов выполнения исследовательского проекта, сопровождаемое применением комплекса актуальных стимулирующих приёмов.

Результаты данного исследования подтверждают выводы ранее проводившихся работ о том, что магистратура предоставляет современным студентам возможность углубить знания в области педагогического образования, овладеть навыками подготовки и проведения педагогического исследования, а исследовательски-ориентированное обучение является эффективным средством развития учебной мотивации студентов, пространством их профессионально-личностного развития [11; 16].

На основании полученных результатов можно ожидать, что создание и реализация отмеченных выше средств и дидактических условий в рамках не только отдельных учебных дисциплин, но и целостного учебного процесса будет способствовать более эффективному развитию готовности педагогов к инновационной педагогической

деятельности, а также росту числа выпускников педагогической магистратуры, планирующих поступление в аспирантуру. Однако последний вывод требует дополнительных исследований, поскольку есть факторы (прежде всего финансового плана – низкая стипендия аспирантов), которые в определённой мере препятствуют такому выбору.

Перспективы исследования проблемы учебной мотивации магистрантов связаны с решением таких актуальных задач, как особенности учебной мотивации магистрантов, обусловленные профилем подготовки; влияние учебной мотивации на профессиональное самоопределение выпускников в научно-исследовательской деятельности; развитие учебной мотивации студентов в условиях смешанного обучения и др.

Литература

1. Семенова Т.В. Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов: роль учебной активности // Высшее образование в России. 2016. № 7. С. 25–37. EDN: WFGCCR.
2. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2013. 32 с. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01005533356?page=5&rotate=0&theme=white> (дата обращения 23.05.2023).
3. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: учеб. пособие. Калининград: Калинингр. ун-т, 2000. 572 с. EDN: KKLKKT.
4. Reeve J., Kim E. J., Jang H. Longitudinal Test of Self-Determination Theory's Motivation Mediation Model in a Naturally Occurring Classroom Context // Journal of Educational Psychology. 2012. Vol. 104. No. 4. P. 1175–1188. DOI: 10.1037/a0028089
5. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis // Psychological Bulletin. 2012. Vol. 138. No. 2. P. 353–387. DOI: 10.1037/a0026838
6. Бохан Т.Г., Шабаловская М.В., Морева С.А. Мотивационная готовность к профессио-

- нально-личностному становлению студентов-медиков // Сибирский психологический журнал. 2014. № 51. С. 88–99. EDN: SMHAST.
7. *Ефремова Н.Ф.* Мотивационный аспект независимого оценивания достижений обучающихся // Педагогика. 2018. № 3. С. 47–52. EDN: TGNYYVB.
 8. *Буркова И.Н.* Магистрант 3++: портрет и новые запросы // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 10. С. 102–117. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-102-117
 9. *Гармонова А.В., Щеглова Д.В.* Образовательные стратегии и профессиональные ориентиры современных российских магистрантов. Серия: Факты образования. 2020. Т. 28. № 3. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 36 с. URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/468959192.pdf?ysclid=lmy37dfpnz892775805> (дата обращения 24.05.2023).
 10. *Макарова С.Н., Вдовина О.А.* Мотивы поступления в магистратуру как фактор, формирующий социальное поведение магистрантов // Журнал педагогических исследований. 2020. Т. 5. № 1. С. 93–100. EDN: YAPPGI.
 11. *Поздеева С.И.* Магистратура как пространство профессионально-личностного развития студента и преподавателя // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 144–152. EDN: YTMQJSJ.
 12. *Захарова Л.М., Абдрахимова Л.А.* Развитие профессиональной мотивации магистрантов к изучению иностранного языка // Казанский педагогический журнал. 2018. Т. 131. № 6. С. 147–150. EDN: PKYKEL.
 13. *Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А.* Психология мотивации студентов: Учеб. пособие. М.: Логос, 2006. 184 с. EDN: SUSJMR.
 14. *Kwan Y.W., Wong A.F.* Effects of the Constructivist Learning Environment on Students' Critical Thinking Ability: Cognitive and Motivational Variables as Mediators // International Journal of Educational Research. 2015. Vol. 70. February. P. 68–79. DOI: 10.1016/j.ijer.2015.02.006
 15. *Ибрагимов Г.И.* Методология исследовательски-ориентированного обучения в системе педагогического образования // Образование и саморазвитие. 2019. Т. 14. № 3. С. 117–127. DOI: 10.26907/esd14.3.11
 16. *Карпов А.О.* Теоретические основы исследовательского обучения в обществе знаний // Педагогика. 2019. № 3. С. 2–12. EDN: JYVLMZ.
 17. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н.* Опросник «шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96–107. EDN: SJVWLN.
 18. *Рочев К.В.* Типологический анализ мотивации студентов // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 113–118. EDN: RVKMXB.
 19. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1959. 584 с. URL: http://psychmsu.ru/library_files/Problemy_razvit_psychiki_Leontev.pdf (дата обращения 24.05.2023).
 20. *Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с. EDN: SJPJOJ.
 21. *Шахуров Р.Х.* Личность: психогенез и воспитание. Казань: Центр инновационных технологий, 2003. 395 с. ISBN: 5-93962-021-3. EDN: QXHXXF.
 22. *Шахуров Р.Х., Алишев Б.С.* Мотивация и стимулирование качества педагогической деятельности в ССУЗ. Ч. 1. Мотивирующее управление. Казань: ИССО РАО, 1996. 56 с.
 23. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб: Питер, 2010. 290 с. ISBN: 978-5-91180-439-8. EDN: SDPXLJ.
 24. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: пер. с англ., под ред. Д.А. Леонтьева, Б.М. Величковского. М.: Питер, 2003. 859 с. ISBN: 5-94723-389-4. EDN: QXGMQV.
 25. *Zimmerman B.J., Bandura A., Martinez-Pons M.* Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting // American Educational Research Journal. 1992. Vol. 29. No. 3. P. 663–676. DOI: 10.3102/00028312029003663
 26. *Fortier M.S., Vallerand R.J., Guay F.* Academic Motivation and School Performance: Toward a Structural Model // Contemporary Educational Psychology. 1995. Vol. 20. No. 3. P. 257–274. DOI: 10.1006/CEPS.1995.1017
 27. *Busato V.V., Prins F.J., Elsbout J.J., Hamaker C.* Intellectual Ability, Learning Style, Personality, Achievement Motivation and Academic Success of Psychology Students in Higher Education // Personality and Individual Differences. 2000. Vol. 29. No. 6. P. 1057–1068. DOI: 10.1016/S0191-8869(99)00253-6
 28. *Арендячук И.В.* Изменение учебно-профессиональной мотивации студентов в процессе обучения в вузе // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образова-

- ние. 2016. № 4. С. 60–72. DOI: 10.51314/2073-2635-2016-4-60-72
29. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с. ISBN: 5-89404-001-9. EDN: YQOMCU.
30. Кыверьялз А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. 334 с. URL: <https://7library.ru/books/наука-i-учеба/metody-issledovaniia-v-professionalnoi-pedagogike-download819761> (дата обращения 24.05.2023).
31. Ибрагимов Г.И. Методология и методы педагогического исследования. Учебник. М.: КноРус, 2022. 288 с. EDN: SYLFEW.
- Благодарности.** Авторы выражают искреннюю признательность анонимному рецензенту, чьи замечания и предложения способствовали улучшению качества данной работы.
- Статья поступила в редакцию 22.06.2023
Принята к публикации 06.09.2023

REFERENCES

1. Semenova, T.V. (2016). The Effect of Academic Motivation on Achievement: A Role of Academic Activity. *Vysshee obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 25-27. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_26378203_19884622.pdf (accessed 23.05.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
2. Gordeeva, T.O. (2013). *Motivatsiya uchebnoy deyatel'nosti sbkol'nikov i studentov: struktura, mekhanizmy, usloviya razvitiya: Avtoref. diss. ... doktora psikhol. nauk.* [Motivation of educational activity of schoolchildren and students: structure, mechanisms, development conditions: Abstract of diss. ... doctors of psychology sciences]. Moscow, 32 p. Available at: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01005533356?page=5&rotate=0&theme=white> (дата обращения 23.05.2023). (In Russ.).
3. Grebenyuk, O.S., Grebenyuk, T.B. (2000). *Osnovy pedagogiki individual'nosti: Ucheb. posobiye* [Fundamentals of pedagogy of individuality: Proc. Allowance]. Kaliningrad University. Kaliningrad. 572 p. ISBN: 5-88874-169-8 (In Russ.).
4. Reeve, J., Kim, E.J., Jang, H. (2012). Longitudinal Test of Self-Determination Theory's Motivation Mediation Model in a Naturally Occurring Classroom Context. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 104, no. 4, pp. 1175-1188, doi: 10.1037/a0028089
5. Richardson, M., Abraham, C., Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-analysis. *Psychological Bulletin*. Vol. 138, no. 2, pp. 353-387, doi: 10.1037/a0026838
6. Bokhan, T.G., Shabalovskaya, M.V., Moreva, S.A. (2014). Motivational Readiness for Professional Personally Formation of Medical Students. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal = Siberian Psychological Journal*. No. 51, pp. 88-99. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_21947200_39002206.pdf (accessed 23.05.2023). (In Russ., abstract in Eng).
7. Efremova, N.F. (2018). The Motivational Aspect of Evaluation of Achievements of Students. *Pedagogika = Russian Education and Society*. No. 3, pp. 47-52. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32676180> (accessed 24.05.2023). (In Russ., abstract in Eng).
8. Burkova, I.N. (2022). Master Student 3++: Portrait and New Requests. *Vysshee obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 10, pp. 102-117. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-102-117 (In Russ., abstract in Eng).
9. Garmonova, A.V., Shcheglova, D.V. (2020). Educational Strategies and Professional Guidelines for Modern Russian Undergraduates. Series: Facts of Education. Vol. 28, no. 3. Moscow: NRU HSE, 36 p. Available at: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/468959192.pdf?ysclid=lmj37dfpnz892775805> (accessed 24.05.2023). (In Russ.).
10. Makarova, S.N., Vdovina, O.A. (2020). Reasons for Admission to the Master's Program in Education as a Factor in the Social Behavior of Undergraduates. *Zhurnal pedagogicheskikh issledo-*

- vaniy = *Journal of Pedagogical Studies*. Vol. 5, no. 1, pp. 93-100. Available at: <https://naukaru.ru/en/nauka/article/36230/view> (accessed 24.05.2023). (In Russ., abstract in Eng).
11. Pozdeeva, S.I. (2018). Master's Degree Environment as a Space for Personal Professional Development of Students and Professors. *Vysshee obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 3, pp. 144-152. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_32673086_16050393.pdf (accessed 24.05.2023). (In Russ., abstract in Eng).
 12. Zakharova, L.M., Abdrakhimova, L.A. (2018). The Development of Professional Motivation of Students to Learn a Foreign Language. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*. Vol. 131, no. 6, pp. 147-150. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_36643820_41343667.pdf (accessed 24.05.2023). (In Russ., abstract in Eng).
 13. Bakshaeva, N.A., Verbitsky, A.A. (2006). *Psikhologiya motivatsii studentov: Ucheb. posobiye* [Psychology of student motivation: Proc. allowance]. Moscow: Logos, 184 p. ISBN 5-98704-117-1. (In Russ).
 14. Kwan, Y.W., Wong, A.F. (2015). Effects of the Constructivist Learning Environment on Students' Critical Thinking Ability: Cognitive and Motivational Variables as Mediators. *International Journal of Educational Research*. Vol. 70, February, pp. 68-79, doi:10.1016/j.ijer.2015.02.006
 15. Ibragimov, G.I. (2019). Methodology of Research-Oriented Training in the Teacher Education System. *Obrazovaniye i samorazvitiye = Education and Self-Development*. Vol. 14, no. 3, pp. 117-127, doi: 10.26907/esd14.3.11 (In Russ., abstract in Eng).
 16. Karpov, A.O. (2019). Theoretical Bases of the Research Education in the Society of Knowledge. *Pedagogika = Pedagogy*. No. 3, pp. 2-12. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37395507> (accessed 24.05.2023). (In Russ., abstract in Eng).
 17. Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Osin, E.N. (2014). Questionnaire "Scales of Academic Motivation". *Psikhologicheskiy zhurnal = Psychological Journal*. Vol. 35, no. 4, pp. 96-107. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_21836182_18114449.pdf (accessed 24.05.2023). (In Russ., abstract in Eng).
 18. Rochev, K.V. (2014). Typological Analysis of Student Motivation. *Vysshee obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 113-118. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_21176436_69978158.pdf (accessed 24.05.2023). (In Russ., abstract in Eng).
 19. Leontiev, A.N. (1959). Problems of Mental Development. Moscow: Pedagogical Science Academy of the RSFSR. 584 p. Available at: http://psychmsu.ru/library_files/Problemy_razvit_psy-chiki_Leontev.pdf (accessed 24.05.2023). (In Russ.).
 20. Markova, A.K., Matis, T.A., Orlov, A.B. (1990). *Formirovaniye motivatsii ucheniya* [Formation of teaching motivation]. Moscow: Prosveschenie. 192 p. ISBN: 5-09-001744-1. Available at: <https://klex.ru/12yw> (accessed 24.05.2023). (In Russ.).
 21. Shakurov R.Kh. (2003). *Lichnost': psikhogenez i vospitaniye* [Personality: psychogenesis and education]. Kazan: Center for Innovative Technologies, 395 p. ISBN: 5-93962-021-3. (In Russ.).
 22. Shakurov, R.Kh. (1996). *Motivatsiya i stimulirovaniye kachestva pedagogicheskoy deyatel' nosti v SSUZ. Chast' 1. Motiviruyushcheye upravleniye* [Motivation and stimulation of the quality of pedagogical activity in secondary schools. Part 1. Motivating management] / R.Kh. Shakurov, B. S. Alishev. Kazan: ISSO RAO. 56 p. (In Russ).
 23. Maslow, A. (2010). *Motivation and Personality*. St. Petersburg: Piter, 290 p. ISBN: 978-5-91180-439-8.
 24. Hekhausen, H. (2003). *Motivation and Activity: translation into Russian* / ed. D.A. Leontiev, B.M. Velichkovsky. Moscow: Piter. 859 p. ISBN: 5-94723-389-4.
 25. Zimmerman, B.J., Bandura, A., Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*. Vol. 29, no. 3, pp. 663-676, doi: 10.3102/00028312029003663

26. Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Guay, F. (1995). Academic Motivation and School Performance: Toward a Structural Model. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 20, no. 3, pp. 257-274, doi: 10.1006/CEPS.1995.1017
27. Busato, V.V., Prins, F.J., Elshout, J.J., Hamaker, C. (2000). Intellectual Ability, Learning Style, Personality, Achievement Motivation and Academic Success of Psychology Students in Higher Education. *Personality and Individual Differences*. Vol. 29, no. 6, pp. 1057-1068, doi: 10.1016/S0191-8869(99)00253-6
28. Arendachuk, I.V. (2016). Academic and Professional Students Motivation Changes in the Course of Their University Programs. *Vestnik Moscovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoye obrazovanie = Bulletin of the Moscow University. Ser. 20. Pedagogical Education*. No. 4, pp. 60-72, doi: 10.51314/2073-2635-2016-4-60-72 (In Russ., abstract in Eng).
29. Davydov, V.V. (1996). *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of developmental education]. Moscow: INTOR, 544 p. ISBN: 5-89404-001-9. (In Russ.).
30. Kyveryalg, A.A. (1980). *Metody issledovaniya v professional' noy pedagogike*. [Research methods in professional pedagogy]. Tallinn: Valgus. 334 p. Available at: <https://7library.ru/books/nauka-i-ucheba/metody-issledovaniya-v-professionalnoi-pedagogike-download819761> (accessed 24.05.2023). (In Russ.).
31. Ibragimov, G.I. (2022). *Metodologiya i metody pedagogicheskogo issledovaniya. Uchebnik* [Methodology and methods of pedagogical research. Textbook]. Moscow: Knorus, 288 p. Available at: <https://book.ru/book/943832> (accessed 24.05.2023). (In Russ.).

Acknowledgements. The authors wishes to express sincere gratitude to the anonymous reader for his criticism and suggestions which were helpful for the present paper quality.

The paper was submitted 22.06.2023

Accepted for publication 06.09.2023



**Пятилетний импакт-фактор
РИНЦ-2022, без самоцитирования**

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3,686
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	2,668
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,415
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	2,302
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	1,678
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,544
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,329
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,623
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,609
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,470
АЛМА МАТЕР (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	0,229
ПЕДАГОГИКА	0,005