

Варицкий Юрий Анатольевич,
кандидат педагогических наук,
магистр психологии, доцент,
Гжельский государственный университет
Varizkiy Yuriy Anatolyevich,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Master of Psychology, Associate Professor,
Gzhel State University

**ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ПСИХОЛОГИЯ МОТИВАЦИИ»
В УНИВЕРСИТЕТЕ С ПОЗИЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ:
РЕФЛЕКСИВНЫЙ АНАЛИЗ
TEACHING PSYCHOLOGY OF MOTIVATION AT UNIVERSITY
FROM THE INSTRUCTOR'S PERSPECTIVE: A REFLECTIVE ANALYSIS**

Аннотация. Представлен трехлетний опыт преподавания курса «Психология мотивации» для 187 студентов. Курс построен модульно на теории самодетерминации и деятельностном подходе, включает дневник мотивации, дебаты и кейсы из студенческой жизни. Показано преобладание идентифицированной регуляции при низкой амотивации и разобран кейс-провал 2022 г. с перевернутым классом.

Abstract. The paper presents a three-year experience of teaching Psychology of Motivation to 187 students. The modular course based on self-determination and activity theories included motivation diary, debates and student-life cases. Identified regulation prevailed with low amotivation. A 2022 failure case with radical flipped classroom shows the role of structure in autonomy support and its link to self-regulation.

Ключевые слова: Психология мотивации, теория самодетерминации, преподавание психологии, осознанная саморегуляция, педагогическая рефлексия, кейс-провал.

Keywords: Psychology of motivation, self-determination theory, teaching psychology, conscious self-regulation, pedagogical reflection, failure case.

Курс «Психология мотивации» занимает в системе подготовки студентов особое место. Он одновременно теоретически насыщен, эмпирически разнороден и глубоко персонален: изучая побуждения, студент неизбежно примеряет концепции к себе. Вопрос «Почему я делаю то, что делаю? Что движет мной сейчас?» возникает раньше, чем усваивается определение мотива и формируется понятийный аппарат. Эта особенность делает дисциплину исключительно живой, но и уязвимой для дидактических просчетов. Если в курсе по истории психологии студент может остаться внешним наблюдателем, то здесь внешняя позиция практически невозможна, и любая теоретическая конструкция немедленно проверяется на личном опыте.

За последние двадцать лет исследовательское поле мотивации существенно расширилось и дифференцировалось. К классическим иерархическим и двухфакторным моделям добавились социально-когнитивные, нейробиологические, кросс-культурные и ресурсные направления. Одновременно фиксируются тревожные тенденции в динамике учебной мотивации. Исследование Т.О. Гордеевой с коллегами на московских выборках 1999 и 2020 гг., выполненное на материале 735 подростков, показало снижение как внутренней, так и различных форм внешней мотивации при относительной устойчивости ориентации на оценки, что интерпретируется как изменение места учебной деятельности в жизни современного школьника и как следствие образовательных реформ, введения ЕГЭ и цифровизации [1]. Параллельно накапливаются данные о связи мотивации с осознанной



саморегуляцией и вовлеченностью как ресурсами достижения учебных целей. В работе Моросановой, Филипповой и Фоминой на выборке 187 девятиклассников показано, что регуляторные компетенции и академическая мотивация являются предпосылками успешности проектной деятельности, причем общий уровень саморегуляции выступает универсальным ресурсом, а моделирование условий и оценивание результатов – специальными ресурсами [2]. В исследовании Фоминой, Бондаренко и Моросановой на выборке 484 обучающихся 7–9 классов выделены четыре группы с разными профилями школьной вовлеченности, различающиеся уровнем саморегуляции и успеваемостью [3]. Исследование Койфмана и Гаузер на российской и азербайджанской выборках студентов показывает связь профилей мотивации и выгорания: профили с преобладанием внешней мотивации и амотивации связаны с эмоциональным истощением и потерей смысла, тогда как профили с высокой внутренней мотивацией – с отсутствием выгорания, а профили с высокой мотивацией самоуважения – с сочетанием осмысленности и истощения [4]. Исследование Беляева и коллег на материале проекта «Математическая вертикаль» показывает, как учебная мотивация связана с осмысленностью жизни и ассертивностью уже в школьном возрасте, то есть мотивационные установки формируются задолго до вуза [5].

В преподавании психологии мотивации это создает тройное напряжение, которое редко тематизируется в методических пособиях. Во-первых, предмет внутренне гетерогенен: десятки теорий плохо сводятся к единой системе, и попытка дать «полную картину» ведет к перегрузке и фрагментарности. Во-вторых, студенты ожидают от курса практических ответов и техник, а получают концептуальный плюрализм, что вызывает фрустрацию и запрос «скажите, как правильно». В-третьих, преподаватель работает с материалом, затрагивающим идентичность, и любая неосторожная интерпретация может усилить тревогу, спровоцировать защитные реакции или обесценивание.

Настоящая работа исходит из позиции преподавателя как исследователя собственной практики. Такой подход опирается на традицию рефлексивного преподавания и педагогического исследования в действии, где систематические записи, обратная связь и анализ продуктов учебной деятельности становятся источником данных для принятия решений. Задача статьи – не отчитаться об успехе, а показать логику принятых решений, их эффекты, ограничения и возможные переносы. Субъективная позиция здесь рассматривается не как искажение, а как условие понимания, поскольку многие решения принимаются в условиях неопределенности, дефицита времени и необходимости реагировать на динамику группы.

Преподавание психологии мотивации невозможно без обращения к классическим моделям, каждая из которых сохраняет педагогическую ценность, несмотря на эмпирические ограничения. Иерархическая модель потребностей А. Маслоу, несмотря на многократно подтвержденную уязвимость в части порядка актуализации, остается наглядным инструментом для первичной концептуализации и быстро создает общий язык в группе. Теория достижения Д. Мак Клеелланда, выделяющая мотивы достижения, власти и аффилиации, важна тем, что смещает вопрос от универсальных законов к индивидуальным различиям и позволяет студентам осмыслить собственные образовательные стратегии. Двухфакторная теория Ф. Герцберга, разрабатывавшаяся применительно к трудовой деятельности, в учебном контексте помогает разграничить гигиенические условия обучения и подлинные мотиваторы, что оказывается продуктивным при анализе студенческой демотивации.

Отечественная линия представлена деятельностным пониманием мотива. А.Н. Леонтьев определял мотив как опредмеченную потребность, то есть потребность, нашедшую свой предмет. Это положение имеет прямое педагогическое следствие: учебная мотивация не предшествует деятельности автоматически, а формируется в ней, и задача преподавателя – спроектировать деятельность так, чтобы учебная задача стала предметом, а не внешней



оберткой. С.Л. Рубинштейн, формулируя принцип детерминизма «внешнее через внутреннее», указывал, что воздействие эффективно лишь тогда, когда резонирует с внутренней динамикой личности и не навязывается извне. Понятие качества мотивации, развиваемое Д.А. Леонтьевым на основе идей А.Н. Леонтьева, позволяет говорить не только о силе, но и о степени согласованности мотивации с глубинными потребностями и личностью в целом, что важно для понимания различий между идентифицированной и внутренней мотивацией [6].

В современной литературе центральной объяснительной рамкой стала теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Три базовые психологические потребности – в автономии, компетентности и связанности – рассматриваются как условия поддержки внутренней и автономных форм внешней мотивации. Исследования показывают, что поддержка автономии со стороны преподавателя является предиктором глубины переработки материала, настойчивости и благополучия. В фундаментальном труде Ryan и Deci, а также в Oxford Handbook of Self-Determination Theory 2023 года, обобщены данные о механизмах поддержки базовых потребностей в образовательных контекстах [7]. Классификация мотивационных поведений преподавателя, предложенная Ahmadi и коллегами на материале анализа 23 интервенций и опубликованная в Journal of Educational Psychology в 2023 году, выделяет конкретные приемы: предоставление выбора и обоснования, признание негативных чувств, поддержка инициативы, обратная связь, направленная на компетентность, избегание контролирующего языка, предоставление структуры. Важно, что в этой классификации поддержка автономии и предоставление структуры рассматриваются как два независимых измерения: преподаватель может быть одновременно поддерживающим выбор и четко структурирующим задачу, что имеет прямое отношение к анализируемому кейсу-провалу [8].

Ресурсный подход к осознанной саморегуляции, развиваемый В.И. Моросановой и коллегами, позволяет увидеть мотивацию не изолированно, а в связке с регуляторными компетенциями. Показано, что общий уровень осознанной саморегуляции выступает универсальным ресурсом достижения учебных целей, а моделирование значимых условий и оценивание результатов – специальными ресурсами, опосредующими влияние мотивации на успешность [2]. В работе Фоминой, Бондаренко и Моросановой на выборке 484 подростков выделены четыре группы с разными профилями школьной вовлеченности, различающиеся уровнем саморегуляции и академической успеваемостью, причем специальными ресурсами в выделенных группах выступают моделирование и оценивание результатов, а также открытость новому опыту [3]. Исследование связи мотивации и выгорания демонстрирует, что профили с преобладанием внешней мотивации и амотивации связаны с эмоциональным истощением и потерей смысла учебы, тогда как профили с высокой внутренней мотивацией – с отсутствием выгорания, что подчеркивает профилактический потенциал поддержки автономных форм мотивации [4].

Несмотря на богатство эмпирических данных, в литературе остается мало описаний, как именно преподаватель переводит эти принципы в еженедельные решения: как дозировать теорию, как работать с личным опытом без психологизации и нарушения границ, как удерживать баланс между критикой теорий и сохранением их эвристического потенциала, как реагировать на сопротивление и тревогу. Данная статья обращается именно к этому уровню – уровню практических решений, их субъективных оснований и наблюдаемых последствий.

Описываемый опыт относится к периоду 2021–2024 годов. Курс «Психология мотивации» читался для студентов 1 курса направлений «Экономика», «Государственное и муниципальное управление», «Финансы и кредит», «Бизнес-информатика», «Туризм» (магистратура) в ГГУ. Общее число студентов, прошедших курс за три года, составило 187 человек (62, 64 и 61 человек в трех последовательных потоках). Курс рассчитан на один



семестр (16 недель, 8 часов лекций и 22 часа семинарских занятий) и включен в обязательную часть учебного плана. Основная учебная задача – формирование способности анализировать мотивационные процессы и проектировать условия их поддержки.

Курс был разделен на четыре содержательных модуля. Модуль 1 «Что такое мотивация?» – история понятия, базовые определения, функции мотива, введение дневника мотивации как инструмента наблюдения за собственными побуждениями. Модуль 2 «Мотивационные теории: критический анализ» – иерархические, содержательные и когнитивные модели, работа в формате защита-критика: один студент защищает теорию, другой критикует, группа формулирует зону применимости. Модуль 3 «Мотивация в контексте: учеба, работа, отношения» – кейсы, максимально близкие к студенческой жизни: прокрастинация перед сессией, конфликт с научным руководителем, потеря интереса к специальности, демотивация в учебной команде. Модуль 4 «Саморегуляция и управление мотивацией» – наиболее практически ориентированный, разработка личных мотивационных стратегий, техники постановки целей, работа с откладыванием, презентации стратегий.

Принципы проектирования. Принцип автономии: выбор темы итогового проекта из 25 вариантов, выбор формата (письменный анализ, презентация, эссе-рефлексия). Принцип связанности: групповые обсуждения, сократический диалог, удержание от готовых ответов, признание права на несогласие. Принцип компетентности: постепенное усложнение, визуальные схемы, промежуточная обратная связь не только по итоговым, но и по черновым работам, примеры хороших работ.

Методы сбора данных. Анонимные модульные анкеты после каждого модуля (шкалы 1-5 и открытые комментарии). Итоговое анкетирование с адаптированной версией AMS-C 28, включающей шкалы внутренней мотивации к знанию, к достижению, к переживанию стимуляции, экстернальной, интроецированной, идентифицированной регуляции и амотивации. Фокус-группы (по одной в каждом потоке, 7-9 участников, 60-75 мин, полуструктурированный гайд, аудиозапись с согласия). Портфолио студентов – рефлексивные эссе по итогам модулей (400–700 слов, два режима сдачи: для проверки и только для себя). Дневник наблюдений преподавателя – систематические записи после каждого занятия с фиксацией сложностей, спонтанных обсуждений, эмоционального тона, собственных реакций.

По итоговому опросу AMS-C 28 (7-балльная шкала, три потока суммированы): внутренняя мотивация к знанию $M=4,71$, $SD=0,83$; к достижению $M=4,38$, $SD=0,91$; к переживанию стимуляции $M=4,12$, $SD=1,04$; экстернальная регуляция $M=3,29$, $SD=1,12$; интроецированная регуляция $M=3,58$, $SD=0,97$; идентифицированная регуляция $M=5,01$, $SD=0,76$; амотивация $M=1,94$, $SD=0,88$. Профиль указывает на преобладание идентифицированной регуляции и внутренней мотивации к знанию при относительно низких значениях амотивации и внешней регуляции. Распределение оценок (усреднено): «отлично» – 38,4%, «хорошо» – 44,1%, «удовлетворительно» – 14,9%, «неудовлетворительно» – 2,6%. По модульным анкетам занятия с кейсами и групповыми обсуждениями оценивались выше ($M=4,7$ из 5,0) по сравнению с монологическими лекциями ($M=3,8$ из 5,0). Наиболее высокий средний балл получил модуль 4 (саморегуляция) – 4,8, наиболее низкий – модуль 1 (введение в теории) – 4,0.

Тематическое кодирование открытых ответов анкет, транскриптов фокус-групп и фрагментов портфолио позволило выделить пять устойчивых содержательных тем, повторяющихся во всех потоках. Тема 1: Самопознание как ценность курса. Наиболее частотная тема, присутствовала в 62% эссе. Тема 2: Разрыв между теорией и жизнью. Тема 3: Ценность групповых обсуждений. Тема 4: Перегруженность теоретическим материалом. Тема 5: Запрос на практические инструменты. Дневник преподавателя фиксировал нарастание вопросов о смысле собственных учебных стратегий к середине курса, всплеск



экзистенциальных комментариев после модуля об имплицитных мотивах и снижение тревоги после введения эссе без оценки.

Самый показательный сбой случился во втором потоке, модуль 2, осень 2022 г. Задумав поддержать автономию, было решено полностью перевернуть занятие по критике классических теорий. За неделю до пары были разосланы три эмпирические статьи с критикой иерархии Маслоу с просьбой подготовить аргументы против теории. Лекция отменялась, планировались только дебаты. Из 64 студентов подготовились 13, еще 8 пролистали статьи по диагонали. Остальные пришли без текстов. Первые 15 минут делалась попытка запустить дискуссию вопросами, получил молчание. Затем пришлось импровизировать лекцию без слайдов, по памяти, с чувством провала, раздражения на группу и стыда за непродуманность. В дневнике в тот день запись: «Ощущение стыда и злости. Хочется наказать неподготовившихся дополнительной контрольной. Понимаю, что перепутал поддержку автономии с отсутствием структуры. Переоценил их саморегуляцию и недооценил нагрузку и языковой барьер». В фокус-группе через неделю прозвучало: «Мы не поняли, что от нас хотят. Вы сказали – критикуйте, а мы Маслоу еще не выучили, чтобы критиковать. Было страшно выглядеть глупо, поэтому молчали». Ошибка стала важной точкой профессионального обучения. В следующем потоке были сохранены дебаты при разбиении задания на ступени: сначала 20-минутный совместный разбор одной критической статьи, затем работа в тройках с готовыми карточками-аргументами, и только потом – самостоятельная критика с опорой на карточку и шаблон. Доля активно включившихся выросла с 20% до 78% по листу наблюдения, средняя оценка модуля – с 3,9 до 4,6. Кейс показывает, что автономия без структуры повышает тревогу и снижает вовлеченность.

Полученные данные согласуются с предсказаниями теории самодетерминации. Студенты демонстрировали более высокую вовлеченность в условиях, обеспечивающих автономию, компетентность и связанность [7;8]. С позиции деятельностного подхода дневник мотивации и кейсы создавали ситуацию двойной рефлексивности: студент одновременно изучает мотивацию как объект и наблюдает собственные мотивационные процессы. Положения о мотиве как опредмеченной потребности получают здесь практическое воплощение [6]. Результаты перекликаются с исследованиями о связи саморегуляции и мотивации. Способность моделировать значимые условия и оценивать результаты, выделенная как специальный ресурс, напрямую востребована в заданиях курса [2;3]. Связь мотивации и выгорания помогает понять наблюдаемую тревогу: осознание внешних источников активности может временно усиливать напряжение [4;5]. Кейс-провал иллюстрирует положение Ahmadi и коллег о различении поддерживающего автономию поведения и поведения, обеспечивающего структуру. Без второго первое превращается в хаос [8;3].

Выборка нашего анализа состояла из студентов, уже предрасположенных к рефлексии, что ограничивает перенос. Ретроспективная оценка была подвержена эффекту завершения и социальной желательности. Тематическое кодирование без независимого эксперта снижало надежность. Отсутствовал лонгитюдный замер динамики мотивации в начале, середине и конце семестра. Субъективная позиция преподавателя, будучи ресурсом, одновременно являлась источником смещения. Парадокс курса состоял в том, что глубокое погружение в теории мотивации способно временно снижать мотивацию. Студенты обнаруживают, что часть их выборов регулируется внешними подкреплениями и социальными ожиданиями. Эта дестабилизация не является побочным эффектом, который нужно устранить, но требует педагогического сопровождения.

На основе трехлетнего опыта сформулированы рекомендации: 1) начинать с личного, а не с исторического; дневник мотивации лучше вводить с первой недели с простыми указаниями; 2) открыто обсуждать ограничения теорий с первого занятия; 3) оставлять место



для амбивалентности; вводить правило «можно написать, что курс вызвал раздражение – это тоже данные»; 4) использовать кейсы, максимально близкие к студенческой реальности: прокрастинация перед сессией, конфликт с научным руководителем, потеря интереса к специальности; 5) больше вкладываться в оперативную обратную связь; 6) признавать собственную неопределенность; 7) встраивать в учебный процесс самодиагностику; 8) любой выбор сопровождать чек-листом и примером. Автономия работает только внутри понятной структуры – главный урок из кейса-провала. Поддержка автономии и обеспечение структуры – два независимых измерения, а не противоположности.

Опыт преподавания курса «Психология мотивации» показывает, что ключ к удержанию интереса лежит не в упрощении теорий и не в увеличении их количества, а в создании условий, где теория становится инструментом самопонимания. Поддержка автономии, компетентности и связанности, систематическая рефлексия и честное обсуждение ограничений концепций способствуют формированию идентифицированной регуляции и интереса к знанию. Субъективная позиция преподавателя здесь не помеха, а ресурс: фиксация собственных сомнений, изменений в дизайне и эмоциональных реакций делает курс живым и позволяет студентам видеть мышление в процессе. Дальнейшие шаги включают лонгитюдный дизайн с замерами в трех точках семестра, привлечение независимого кодировщика для качественных данных и проверку переноса описанных решений на студентов других направлений.

Список литературы:

1. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Сухановская А.В. Динамика учебной мотивации и ориентации на оценки у российских подростков в период с 1999 по 2020 гг [Текст] / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, А.В. Сухановская // Культурно-историческая психология. – 2022. – Т.18. – №3. – С.104-112.
2. Моросанова В.И., Филиппова Е.В., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и академическая мотивация как ресурсы выполнения обучающимися проектно-исследовательской работы [Текст] / В.И. Моросанова, Е.В. Филиппова, Т.Г. Фомина // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т.28. – №3. – С.47-61.
3. Фомина Т.Г., Бондаренко И.Н., Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция, школьная вовлеченность и академическая успешность подростков: дифференциально-психологический аспект [Текст] / Т.Г. Фомина, И.Н. Бондаренко, В.И. Моросанова // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2023. – Т.20. – №3. – С.560-577.
4. Койфман А.Я., Гаузер А.Э. Связь академической мотивации и выгорания у студентов российских и азербайджанских вузов [Текст] / А.Я. Койфман, А.Э. Гаузер // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т.27. – №5. – С.21-33.
5. Беляев А.Г., Агапов В.С., Феоктистова С.В. Учебная мотивация, осмысленность жизни и ассертивность у учащихся седьмого класса проекта «Математическая вертикаль» [Текст] / А.Г. Беляев, В.С. Агапов, С.В. Феоктистова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2023. – Т.46. – №4. – С.203-226.
6. Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации [Текст] / Д.А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. – №2. – С.3-18.
7. Ryan R.M., Deci E.L. (Eds.) The Oxford Handbook of Self-Determination Theory [Текст] / R.M. Ryan, E.L. Deci. – New York: Oxford University Press, 2023. – 1216 p.
8. Ahmadi A., Noetel M., Parker P., Ryan R.M., Ntoumanis N., Reeve J. et al. A Classification System for Teachers' Motivational Behaviors Recommended in Self-Determination Theory Interventions [Текст] / A. Ahmadi et al. // Journal of Educational Psychology. – 2023. – Vol.115. – No.8. – P.1158-1176.

