

Санкт-Петербургский государственный университет

КАЛЯГИНА Светлана Алексеевна

Выпускная квалификационная работа

*Особенности учебной и профессиональной мотивации студентов-
дефектологов*

Уровень образования: Магистратура
Специальность 37.04.01 «Психология»
Основная образовательная программа
ВМ.5729. «Психология образования»

Научный руководитель:
доктор психологических наук,
доцент
Демьянчук Роман Викторович

Рецензент:
кандидат психологических
наук Мирзоева Татьяна
Николаевна

Санкт-Петербург
2022

АННОТАЦИЯ

Исследование направлено на изучение учебной и профессиональной мотивации студентов-дефектологов.

Проанализированы теоретические основы проблемы, рассмотрены учебная и профессиональная мотивация как психологические категории, описаны психологические аспекты профессиональной деятельности психологов, приведены данные исследований учебной и профессиональной мотивации студентов-дефектологов.

Общей закономерностью учебной и профессиональной мотивации обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» и «Педагогическое образование» является ориентация на внутреннюю мотивацию. Студенты выбирают профессию ориентируясь на такие факторы, как совпадение характерологических особенностей с профессией, возможность работать с людьми и самосовершенствоваться. Учебная мотивация студентов основана на возможности обеспечить успешность своей будущей профессиональной деятельности, потребности стать высококвалифицированным специалистом.

Однако, при сравнительном анализе исследуемых групп установлено, что учебная и профессиональная мотивация студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», преимущественно является внутренней; будущих дефектологов – внешней положительной.

Результаты исследования могут помочь оценить потребность в формировании мотивационной сферы студентов еще на этапе их обучения в ВУЗе, а также содействовать пониманию направлений разработки и реализации программ формирования мотивации.

ANNOTATION

The study is aimed at studying the educational and professional motivation of students-defectologists.

The theoretical foundations of the problem are analyzed, educational and professional motivation are considered as psychological categories, psychological aspects of the professional activity of psychologists are described, and data from studies of the educational and professional motivation of students-defectologists are given.

The general pattern of educational and professional motivation of students in the direction of "Special (defectological) education" and "Pedagogical education" is the orientation towards internal motivation. Students choose a profession based on such factors as the coincidence of character traits with the profession, the opportunity to work with people and improve themselves. The educational motivation of students is based on the ability to ensure the success of their future professional activities, the need to become a highly qualified specialist.

However, in a comparative analysis of the studied groups, it was found that the educational and professional motivation of students studying in the direction of "Pedagogical education" is mainly internal; future defectologists - external positive.

The results of the study can help assess the need for the formation of the motivational sphere of students at the stage of their studies at the university, as well as help to understand the directions for the development and implementation of programs for the formation of motivation

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
Глава 1. Анализ исследований по проблеме учебной и профессиональной мотивации студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»	9
1.1. Учебная и профессиональная мотивация как психологические категории.....	9
1.2. Профессиональная деятельность дефектолога: содержание и психологические аспекты	24
1.3. Учебная и профессиональная мотивация студентов-дефектологов	35
Глава 2. Организация исследования особенностей учебной и профессиональной мотивации студентов дефектологического отделения.....	45
2.1. Обоснование модели исследования	45
2.2. Описание выборки исследования	47
2.3. Методы, методики и процедура исследования	48
2.4. Математико-статистические методы обработки данных	52
Глава 3. Результаты исследования учебной и профессиональной сферы студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».....	52
3.1. Анализ содержания учебной и профессиональной мотивации у студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование и «Педагогическое образование»	52
3.2. Исследование взаимосвязи показателей учебной и профессиональной мотивации у студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» и «Педагогическое образование»	58
3.3. Сравнительный анализ содержания учебной и профессиональной мотивации у студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» и «Педагогическое образование»	64
3.4. Выявление особенностей учебной и профессиональной мотивации обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»	73
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	81
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	84

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Период студенчества является одним из значимых периодов в процессе профессионального развития. Ученые все чаще занимаются исследованием представителей «помогающих» профессий, в том числе, студентов направлений «Педагогика» и «Психология». Акцент в изучении студентов направлен на их индивидуально-психологические характеристики, напрямую связанные с качественным выполнением ими будущих профессиональных задач, такие как: особенности ценностно-смысловой и мотивационных сфер личности, компетентность в общении, педагогическое мастерство, склонность к эмоциональному выгоранию и пр. Однако на фоне достаточно большого спектра работ, посвященных изучению студентов-психологов и студентов-педагогов (Ф.Н. Гоноболин, И.А. Зимняя, М.В. Каминская, С.В. Кондратьева, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Сластенин и другие), количество исследований, связанных с психологическим аспектом деятельности дефектологов достаточно ограничено. При этом профессиональная деятельность дефектолога предполагает влияние на него большого количества стрессогенных факторов, и предъявляет особые требования к личности студента, выбравшего для себя данную специализацию [34], следовательно, ввиду специфичности этой деятельности, становится очевидна актуальность изучения индивидуально-психологических характеристик студентов направления «Специальное (дефектологическое) образование» для последующей разработки программ психологической поддержки как в условиях высшего профессионального образования, так и в условиях образовательных учреждений, реализующих адаптированные основные образовательные программы.

Учебно-мотивационную деятельность изучали многие отечественные и зарубежные ученые, такие как: Б.Г. Ананьев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, Г.Мюррей, В.Н. Мясищев, Ж. Нюттен, С.Л. Рубинштейн, Х. Хекхаузен, П.М. Якобсон и другие.

Вопросы профессиональной ориентации и формирования профессиональных мотивов изложены в работах Е.В. Андриенко, Н.А. Бакшаевой, Ю.В. Варданян, А.А. Вербицкого, К.М. Гуревич, В.И. Жуковской, Е.А. Климова, В.И. Ковалева, Н.И. Крылова, Н.Д. Левитова, А.К. Марковой, К.К. Платонова, А.Т. Ростунова, И.В. Фастовец и других.

В современных условиях развития образования актуальность данной проблемы заключена также и в том, что при высокой востребованности дефектологов снижается конкурс на поступление на дефектологические специальности, растет процент выпускников, не работающих по специальности и дефектологов с низкой мотивацией к профессиональному саморазвитию [33, 77].

Известно, что именно на этапе профессионального обучения у студентов формируются профессиональные мотивы и ценности, которые в будущем будут определять успех их деятельности в профессии [7]. В связи с этим важным становится изучить не только профессиональную мотивированность студентов, но и обратить внимание на мотивы, побуждающие изучать ту или иную профессию – т.е. учебные мотивы.

Проблема исследования: каковы особенности учебной и профессиональной мотивации обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» в сравнении с обучающимися по направлению «Педагогическое образование?»

Цель исследования: изучить особенности учебной и профессиональной мотивации у обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» в сравнении с обучающимися по направлению «Педагогическое образование».

Гипотеза: учебная и профессиональная мотивация студентов направления «Специальное (дефектологическое) образование» будет отличной от мотивации

студентов направления «Педагогическое образование» ввиду специфики будущей профессиональной деятельности дефектологов.

Задачи:

1. Выполнить теоретический анализ результатов научных исследований учебной и профессиональной мотивации обучающихся по направлениям «Специальное (дефектологическое) образование» и «Педагогическое образование».

2. Установить общие закономерности учебной и профессиональной мотивации обучающихся по направлениям «Специальное (дефектологическое) образование» и «Педагогическое образование».

3. Выявить особенности учебной и профессиональной мотивации обучающихся по направлениям «Специальное (дефектологическое) образование» и «Педагогическое образование».

4. Выполнить сравнительный анализ учебной и профессиональной мотивации обучающихся по педагогическим и дефектологическим направлениям.

Объект исследования: учебная и профессиональная мотивация.

Предмет исследования: особенности учебной и профессиональной мотивации обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

Методики исследования:

1. Методика К. Замфир в модификации А.А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности»;

2. Опросник А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи»;

3. Методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» в модификации А.А. Реана и В.А. Якунина;

4. Методика «Изучение факторов привлекательности профессии» В.А. Ядова, модификация А.А. Реана и Н. Кузьминой.

5. Авторская анкета для исследования учебной и профессиональной мотивации обучающихся по направлениям «Специальное (дефектологическое) образование» и «Педагогическое образование».

Методы математико-статистического анализа данных:

- 1) критерий Колмагорова-Смирнова;
- 2) U-критерий Манна Уитни;
- 3) T-критерий Стьюдента;
- 4) r-критерий Спирмена;
- 5) факторный анализ.

Эмпирическая база исследования составила 120 испытуемых, из них 60 респондентов – студенты дефектологического отделения и 60 человек – студенты педагогических специальностей.

Структура работы:

Данная выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, списка литературы из 83 источников (среди которых 59 отечественных и 24 зарубежных). Текст работы иллюстрирован таблицами (10) и рисунками (8). Общий объем выпускной работы 92 страниц.

Глава 1. Анализ исследований по проблеме учебной и профессиональной мотивации студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»

1.1. Учебная и профессиональная мотивация как психологические категории

Интерес к теме мотивации появился у ученых задолго до возникновения психологии как науки. Многие известные философы древности, такие как Аристотель, Гераклит, Сократ, Платон и др., говорили о потребностях в жизни человека как детерминации их активности. В этот период мотивация рассматривалась как потребность в чем-либо [27].

Предполагается, что термин «мотивация» произошел от латинского глагола «movere», означавшего «приводить в движение, возбуждать, провоцировать, беспокоить, двигать».

Значительный вклад в изучение детерминации человеческого поведения внес Аристотель, согласно мнению которого то, что определяет активность человека, его стремления, имеет природные корни [1].

Позднее, исследовавший потребности философ П. Гольбах, сделал вывод о том, что они являются факторами человеческой активности, его воли. Так, он определил мотивы как некие предметы, через которые человек способен получить удовлетворение. При этом, П. Гольбах предположил, что потребности являются активизатором ума, чувств и воли человека, которые необходимы для поддержания жизни организма. Таким образом, с его точки зрения, потребности человека – источник его непрерывной активности, при этом их стимулируют только внешние обстоятельства. По мнению Т.М. Длугача, основным в учении П. Гольбаха является то, что он отказывается от представлений о природной основе активности сознания, что было свойственно идеалистам [23].

Особую роль потребностей в жизни человека выделял Р. Вудвортс, согласно мнению которого потребности определяют то, насколько человек будет

чувствителен к определенным стимулам. Согласно этой позиции, потребности влияют не только на поведенческие реакции, но также и на восприятие внешнего мира (отметим, что здесь взгляды Р. Вудвортса сходятся со взглядами А.А. Ухтомского на доминанту, т.е. Р. Вудвортс обозначает потребности как доминантный очаг возбуждения) [30].

Большинство мотивационных теорий были разработаны в 20-м веке. Ранние объяснения мотивации были сосредоточены на инстинктах. В начале 20-го века психологи считали, что люди в основном запрограммированы вести себя определенным образом в зависимости от тех поведенческих моделей, которые они наблюдали [63]. Так, по мнению З. Фрейда, на поведение человека оказывает влияние бессознательное, образующееся мощными влечениями – сексуальными или агрессивными, которые требуют удовлетворения, но блокируются Сверх-Я. З. Фрейд отмечает, что основную мотивационную роль выполняет бессознательное; при этом если побуждения подавляются «Сверх-Я», то это приводит к неврозам [56]. Идеи З. Фрейда в последствии подверглись решительной критике со стороны представителей бихевиорального направления в психологии, делавших акцент на внешне-наблюдаемых и строго-формализуемых аспектах изучения поведения человека.

Бихевиористы (в частности Э. Торндайк), считали термин «мотивация» недостаточно научным. Согласно их позиции, психология рассматривает под мотивацией потребности, имеющие исключительно физиологическую природу. Это было связано с тем, что бихевиористы рассматривали поведение через схему «стимул – реакция», в рамках которой внешний раздражитель являлся активным источником реакции человека. В рамках этого подхода проблемы мотивации не существует в принципе, в связи с тем, что динамическое условие поведения есть реактивность организма, его способность реагировать на раздражитель. Позднее бихевиористы начали отмечать то, что человек не всегда реагирует на внешний стимул, что привело к введению фактора мотивации в вышеописанную схему. Тем не менее, этот фактор в итоге свелся к различию чувствительности человека

к определенным стимулам, т.е. к порогам ощущения. С этой точки зрения мотивация понималась как состояние, функция которого состоит в снижении порога реактивности организма на определенные [30].

В 1950-х годах произошел сдвиг парадигмы, связанный с переходом теорий от бессознательной психической динамики к исследованию взаимоотношений между личностными, поведенческими и социальными влияниями на мотивацию [71]. Авторами стали выделяться не только общие присущие человеку побуждающие тенденции, но и мотивационные основания конкретных видов деятельности. Так, интерес многих специалистов сконцентрировался на профессиональной мотивации. Некоторые исследователи были сосредоточены на внутренних побуждениях человека, другие – на особенностях учебной мотивации, влиянии прошлого поведения на текущее, и др. [64]. Итогом этих исследований стало появление двух типов теорий: содержательных и процессуальных [42, 71, 64, 66, 73].

Содержательные теории, изучающие потребности людей, их внутренние побуждения, были одними из самых ранних. Однако они не учитывали, как меняются потребности с течением времени, сложность процесса принятия решений или социокультурные различия между людьми. Несмотря на сомнительную обоснованность этих теорий, они помогли сосредоточить внимание ученых на области мотивации, а также помогли создать контекстуальную основу для дальнейших исследований в этой области [62].

Наиболее известной содержательной теорией мотивации является теория А. Маслоу, объясняющая мотивацию через удовлетворение потребностей, расположенных в иерархическом порядке (низший уровень в данной теории занимают физиологические потребности, затем потребности в безопасности, социальные потребности и потребности в самоуважении; наивысшей потребностью является потребность в самореализации). С его точки зрения,

удовлетворенные потребности не мотивируют, а значит именно неудовлетворенность двигает человека к самореализации [42].

На базе теории А. Маслоу построил свою теорию К. Альдерфер. Предложенная им иерархия включает три группы потребностей и имеет название ERG – по начальным буквам эти групп: потребность существовать (Existence), потребность общаться с другими (Relatedness) и потребность в развитии (Growth). В отличии от теории А. Маслоу, в данной теории другое представление о самой структуре потребностей. Так, А. Маслоу придерживался позиции, что более высокая ступень потребности возникает только в том случае, если удовлетворены потребности низшего порядка. С точки зрения ERG-теории, существует также и регрессионный процесс, который связан с недостижимостью поставленной цели [61]. Таким образом, если человек часто терпит неудачу, пытаясь удовлетворить свою потребность в развитии, то главным мотивационным фактором снова будет становиться потребность в общении с другими.

Дальнейшее развитие теорий мотивации шло в рамках исследования профессиональной мотивации.

В 1960-х годах бихевиорист Ф. Герцберг разработал свою собственную теорию о профессиональной мотивации, называемую двухфакторной теорией. Он предположил, что существуют две категории факторов, с помощью которой можно оценить удовлетворённость работой. Первая категория – это факторы, удерживающие на работе, иначе – гигиенические факторы. Они являются внешними по отношению к работе и включают заработную плату, льготы, политику компании, систему вознаграждения, физические условия труда, отношения с коллегами, безопасность работы и т.д. Эти факторы важны для трудовой мотивации, но сами по себе они не мотивируют людей [66]. Ко второй категории относятся факторы, мотивирующие к работе, которые связаны с переживанием психологического роста за счет достижений. Сюда относятся достижение и его признание, ответственность, продвижение по службе и

значимость самой работы. Эти факторы связаны с удовлетворенностью работой и мотивируют сотрудников к более высокой производительности [68]. Данная теория до сих пор широко признана и используется в организациях [66].

Параллельно с Ф. Герцбергом свою теорию разрабатывал Д. Макгрегор. Он предложил теорию «Х» и теорию «У», рассматривающие мотивацию человека с двух противоположных сторон. Теория Х предполагает, что люди по своей природе ленивы – им не нравится работа, и они стараются избегать ее, когда это возможно, им не хватает амбиций, они не любят ответственности им безразличны цели организации и не нравятся перемены. Из-за этих особенностей сотрудников нужно убеждать работать. Руководители должны поддерживать строгий контроль и давать официальные указания в отношении достижения организационных целей. Их стиль руководства должен быть диктаторским. Это довольно пессимистичный взгляд на поведение сотрудников на работе. Теория Х предполагает, что сотрудниками движут их основные физиологические потребности и потребности в безопасности, среди которых стабильность обычно занимает самое высокое место [74].

При работе с работниками, мотивированными потребностями более высокого уровня, необходимо применять теорию У, согласно которой люди по своей природе не пассивны и будут стремиться к ответственности и руководить собой, если они привержены организационным целям компании. Такая приверженность и лояльность могут быть достигнуты благодаря работе, которая приносит вознаграждение и удовлетворение сотруднику. Руководство должно предоставить сотрудникам возможности для повышения мотивации, принятия на себя ответственности и выявления потенциала для развития. В противоположность Теории Х, которая опирается на внешний контроль, Теория У опирается на самоконтроль и самоуправление сотрудников [73].

В качестве альтернативы теориям структурного типа разрабатывались процессные теории, фокус внимания в которых был смещен на динамику развития побуждающих поведение человека тенденций. Так, процессные или

когнитивные теории пытаются объяснить причины, которые порождают, направляют, поддерживают или останавливают поведение. Теории процессов основаны на ранних когнитивных моделях, которые предполагают, что поведение человека является результатом сознательного процесса принятия решений. Поэтому при объяснении мотивации они фокусируются на осознанных решениях, которые принимают люди. В то время как теории содержания направлены на выявление факторов, связанных с мотивацией, когнитивные теории пытаются понять мыслительные процессы, через которые проходят люди при определении своего поведения [79].

Одной из первых таких теорий стала теория ожидания В. Врума, представленная в 1964 г. Он предположил, что наличие активной потребности — не единственная мотивация. Человек также должен надеяться, что действительно сможет ее удовлетворить, благодаря правильно выбранному типу поведения. Другими словами, люди будут мотивированы действовать в зависимости от силы их веры в то, что это поведение вознаградится [70].

Теория ожиданий также называется теорией конкуренции из-за трех психических компонентов, которые влияют на поведение: валентность, содействие и ожидание [77]. Согласно данной теории, мотивация является продуктом трех названных компонентов. Если какой-либо из трех факторов ослаблен, это серьезно повлияет на мотивацию, поскольку все они взаимосвязаны. Таким образом, индивид чувствует себя мотивированным, когда выполняются три условия:

- 1) активизация усилий позволит повысить производительность труда;
- 2) повышение производительности приведет к большему вознаграждению;
- 3) предложенное вознаграждение будет по достоинству оценено сотрудником [81].

Другой процессуальной теорией, получившей известность, стала теория равенства С. Адамса. Суть данной теории заключается в том, что в процессе

работы индивид сравнивает оценку его действий с оценкой действий других и на основе этого сравнения человек модифицирует свое поведение. Неравенство существует, когда человек осознает, что соотношение затрат и/или результатов его работы не соответствует соотношению между затратами и результатами других. Таким образом, неравенство основано на индивидуальном восприятии и не всегда может быть полностью точным или логичным, поэтому трудно определить, когда подчиненный будет испытывать неравенство. Теория справедливости подчеркивает, что для руководителей крайне важно разработать систему вознаграждения, которая будет восприниматься как справедливая. Они также должны лучше узнать своих подчиненных, чтобы иметь возможность понять их ценности и нормы [60].

Исследование профессиональной мотивации продолжают, т.к. меняются и условия работы, и её суть. Несмотря на то, что «золотой век» для развития мотивационных теорий наступил в 20-м столетии, сегодня по-прежнему ведутся активные исследования в этой области. Так, одной из наиболее современных теорий по проблеме, является теория самоопределения Р.М. Райана и Э.Л. Деси, в рамках которой было определено различие между внутренней и внешней мотивацией.

Внутренняя мотивация, собственно, то, что мотивирует человека, — это его внутреннее удовлетворение от выполнения задачи. Человек заинтересован в том, чтобы действовать ради удовольствия. Путем экспериментальных исследований было обнаружено, что не только люди, но и многие животные проявляют любопытство и интерес к новому, несмотря на отсутствие вознаграждения за это поведение [78]. Внутренняя мотивация представляет собой спонтанную естественную мотивационную тенденцию, побуждающую нас узнавать что-то новое, и расти как личности, т.к. это имеет решающее значение для человеческого развития.

Теория когнитивной оценки (суб-теория самоопределения) объясняет, что деятельность, которая дает людям чувство компетентности в сочетании с

самоопределением или автономией, повышает внутреннюю мотивацию. Например, оптимальные задачи, обратная связь, отсутствие оценок – все это способствует более высокому уровню внутренней мотивации, точно так же, как контроль вознаграждений и отрицательная обратная связь подрывают внутреннюю мотивацию [65]. Согласно теории когнитивной оценки угрозы, крайние сроки, директивы и давление конкуренции снижают внутреннюю мотивацию, поскольку они воспринимаются как контролеры поведения. Это также означает, что внешние вознаграждения и мотивация могут подорвать внутреннюю мотивацию, поскольку вознаграждение смещает людей с более внутреннего на внешний локус причинно-следственной связи [78].

Хотя внутренняя мотивация очень важна, большинство людей действуют в результате внешней мотивации, что является результатом воспитания, когда социальные требования и роли вынуждают людей брать на себя ответственность за неинтересные по своей сути задачи. Внешняя мотивация имеет место, когда деятельность выполняется с целью получения некоторого отдельного результата, награды или выгоды. Согласно теории самоопределения, внешняя мотивация может сильно варьироваться в зависимости от автономии. Человек может выполнить задание просто для соблюдения внешнего контроля – например, написать магистерскую диссертацию с целью получения диплома. Или мотивация может включать в себя большее личное одобрение и чувство выбора – например, написание магистерской диссертации, потому что человек твердо верит, что это важно для его профессионального будущего. Второй пример предполагает гораздо большую автономию, чем первый, но оба они являются примерами внешней мотивации.

В своей книге «Драйв: Удивительная правда о том, что нас мотивирует» Д.Х. Пинк развивает и адаптирует теорию самоопределения для описания своего собственного взгляда на мотивацию. По его мнению, деловой мир сильно отстал от новых научных разработок в области мотивации, что делает необходимым для

понимания причин человеческого поведения изучение результатов последних исследований по проблеме [20].

Так, автор отмечает, что в прошлом рассматривали два мотивационных влечения. Биологическое влечение основывалось на внутренних мотиваторах, которые позволяли нам выжить. Второе влечение основывалось на внешних мотиваторах (наказаниях и вознаграждениях), которые влияли на наше поведение. Полагаться на внешние вознаграждения было очень рационально в прошлом, особенно во время промышленной революции, когда многие задачи были рутинными, не очень интересными и состояли из алгоритмических действий, которые не требовали творческого мышления. Людям нужно было направлять, чтобы внешние мотиваторы работали хорошо. Но в связи с технологическим развитием, возможностью аутсорсинга и автоматизации, становится все меньше и меньше рутинных, простых задач. Большинство профессий становятся куда более интересными, и предполагают принятие сложных и инновационных решений, что требует определенного уровня самостоятельности. В этом случае система поощрений и наказаний недостаточна, поскольку она может снизить мотивацию и производительность сотрудников. Внешние мотиваторы сужают фокус внимания людей, что мешает им видеть периферию и предлагать творческие, оригинальные решения. Поэтому Д.Х. Пинк подчеркивает третье побуждение, которое опирается на внутреннюю мотивацию: чистое удовольствие, которое люди получают при выполнении сложных задач [20].

Д.Х. Пинк описал два типа поведения: Тип X и Тип I. Поведение типа X зависит от внешних желаний и мотиваторов, в то время как тип I больше полагается на внутренние желания и внутреннее удовлетворение, получаемое от самой деятельности. Люди типа X ценят вознаграждение и сосредоточены на своей зарплате (а не на своей работе). Люди типа I ценят свободу, вызов и цель, и как только устанавливается адекватная оплата, они сосредотачиваются на самой работе. В краткосрочной перспективе люди типа X могут иметь более

высокую производительность, потому что сосредоточенность на внешних наградах может привести к быстрым результатам. Но люди типа I стремятся к совершенству, что приводит к повышению производительности в долгосрочной перспективе. Поведение типа I полезно как для организации, так и для отдельного человека, поскольку оно повышает физическое и психическое благополучие (более высокая самооценка, лучшие отношения и т.д.). Поведение типа I направлено на себя и подчеркивается тремя элементами: автономия, мастерство и цель [20].

Автономия — это желание управлять своей собственной жизнью, которая является основополагающей для нашей человеческой природы. Автономия определяется как поведение с полной волей и выбором. Люди стремятся к автономии в четырех аспектах своей работы: задаче, времени, технике и команде. Наличие у людей свободы выбора того, что, когда, как и с кем они хотят делать в рамках выполнения своих профессиональных задач является необходимым условием преобладания поведения типа I. Если людям будет позволено выбирать свои собственные задачи, они будут гораздо более творческими, преданными и вовлеченными в них. Автономия во времени особенно важна для нестандартных задач, где связь между количеством потраченного времени и конечным продуктом непредсказуема и нерегулярна. Люди, которые могут выбирать время, посвящённое работе, способны более эффективно организовывать свою жизнь, повышая качество своих личных отношений, лояльность компании и производительность. Когда люди могут сами определять свои условия (технику) выполнения чего-либо, они чувствуют индивидуальную свободу, которая достаточно редко встречается на рабочих местах. Наконец, предоставление людям возможности выбирать, с кем они работают, приносит им большее удовлетворение. Команды, которые собираются самостоятельно, часто имеют общие интересы и привлекаются из разных отделов, что делает их более гибкими и универсальными в компетенциях [20].

Мастерство можно определить как желание становиться все лучше и лучше в чем-то важном. Оно опирается на интересные задачи, которые мотивируют людей учиться их решать. Решение сложных задач погружает человека в состояние удовлетворения, которое можно описать как переживание оптимального момента или пребывание в «потоке». Люди в потоке полностью заняты актуальной задачей и используют все свои способности для ее выполнения. Само усилие является наградой, поскольку оно приносит сосредоточенность и удовлетворение. В среде, которая помогает людям продвигаться к мастерству, важно ставить четкие цели для заданий и обеспечивать немедленную обратную связь. Эти задания должны быть адаптированы к способностям отдельных людей – они не должны быть ни слишком легкими, ни слишком сложными, чтобы избежать беспокойства и скуки [20].

Цель – это стремление служить чему-то большему, чем мы сами. Это придает нашей жизни смысл и обеспечивает необходимый уровень энергии для достижения желаемого результата. В контексте профессиональной деятельности цель становится элементом, который создает контекст для проявления человеком автономии и мастерства [20].

Итак, изменение преобладающего поведения типа X в сторону поведения типа I, необходимо для развития творческих концептуальных способностей высокого уровня, которые являются основополагающими для нашего будущего экономического и социального прогресса. Сотрудники должны иметь возможность развивать внутреннюю мотивацию, которая проистекает из глубокого желания управлять своей собственной жизнью, расширять и развивать свои способности и жить целеустремленной жизнью. Люди по своей природе созданы для того, чтобы быть активными и увлеченными.

Среди отечественных ученых, исследовавших мотивацию, нельзя не отметить А.Ф. Лазурского. Довольно обширное внимание в его работах отводится желаниям и влечениям, борьбе мотивов, устойчивости намерений. О

схожих вопросах рассуждал в своих работах и Н.Н. Ланге. Так, он дал свое собственное понимание отличия влечений от «хотений», считая, что последние – это влечения, переходящие в активные действия. Для него «хотения» – деятельностная воля.

Позднее, уже в 1940-х годах мотивацию в рамках теории установки рассматривал Д.Н. Узнадзе. Он отмечал, что источник активности – потребность, то, что организму нужно, но то, чем он не обладает.

Однако основной отечественной разработкой в области мотивации является теория деятельности А.Н. Леонтьева. В рамках этой теории мотивационная сфера человека имеет свои источники в его практической деятельности. С точки зрения А.Н. Леонтьева, основа человеческой мотивации – это потребности. Потребности определяются как объективная нужда организма в предмете потребности. До встречи с предметом потребность реализуется только в поисковой активности. Встреча с предметом — опредмечивание потребности – превращает этот предмет в мотив целенаправленной деятельности. Потребности развиваются через развитие их предметов. Мотив – это предмет, ради которого осуществляется деятельность. Человеческая деятельность полимотивирована. Это означает, что в одном мотиве находят свой предмет не одна, а несколько потребностей. Благодаря этому смысл мотива является сложносоставным и задается его связями с разными потребностями [31]. Мотивы выполняют функцию побуждения и направления деятельности, а также смыслообразования – придания личностного смысла самой деятельности и ее компонентам. На этом основании А.Н. Леонтьев различает две категории мотивов – смыслообразующие мотивы, осуществляющие как побуждение, так и смыслообразование, и «мотивы-стимулы», только побуждающие, но лишённые смыслообразующей функции

Богатый опыт исследования мотивационной сферы личности позволяет сосредоточиться на частных аспектах проблемы, релевантных теме настоящей работы. Так, существующие на сегодняшний день теории убедительно

свидетельствуют о связи. Современные теории убедительно свидетельствуют о связи мотивации учения с личностью обучающегося и социальным контекстом процесса обучения [44].

Одной из наиболее известных теорий такого типа стала теория контроля и значимости эмоций достижения Р. Перкуна. Он предположил, что анализ контроля и значимости эмоций является центральным компонентом для возникновения эмоций достижения, которые включают в себя:

- 1) эмоции, связанные с процессом деятельности: удовольствие, скука, интерес, фрустрация, которые связаны процессом обучения;
- 2) эмоции, связанные с результатами деятельности: гордость, стыд, тревога, злость и пр.

Р. Перкун рассматривает контроль как субъективное переживание управления собственной деятельностью, направленной на результат, а также представления об ожидаемых последствиях этой деятельности (например, прилежный студент ожидает, что его учеба будет успешной). Кроме того, можно выделить и значимость такой деятельности, которая понимается как её субъективная ценность этой деятельности (например, осознаваемая важность успешной учебы) [76]. Р. Перкун также отмечает, что обучающиеся испытывают разнообразные эмоции, которые влияют на процесс и результаты обучения, личностное развитие, а также здоровье, т.е. влияние эмоций – комплексное. При этом, отмечается, что положительные эмоции не всегда благоприятно влияют на учебный процесс, также, как и отрицательные эмоции не обязательно вредят учебе, хотя для большинства учащихся связь эмоций с процессом обучения прямая [75]. Важным моментом этой теории является то, что эмоции не только имеют влияние на образовательный процесс, но и становятся центральным звеном идентичности обучающихся. Таким образом, с точки зрения Р. Перкуна, преподаватели должны заботиться об эмоциональном состоянии своих студентов, что возможно только при условии квалифицированного

преподавания, когда учитель сам испытывает положительные эмоции от процесса обучения [75].

В рамках теории атрибуции Ф. Хайдера, согласно которой причины, которыми люди объясняют события, влияют на последующие когнитивные, эмоциональные и поведенческие реакции, Б. Вайнер разработал теорию мотивации учения [17]. Он выделил 8 типов таких причин:

1. Отношение к учебе: усердие или лень;
2. Старание (в данный момент);
3. Отношение учителя: помощь или предвзятое отношение;
4. Помощь, полученная от других людей;
5. Способности;
6. Физическое и психологическое состояние (настроение, усталость);
7. Сложность задачи;
8. Случай (удача).

Эти причины Б. Вайнер классифицирует по трем основаниям: локусу контроля (внешний и внутренний), стабильность причинных элементов (стабильные или нестабильные) и контролируемость (контролируемые или нет) [72]. Исследователи особое внимание уделяют субъективному контролю поведения, в связи с тем, что он определяет реакцию студента на неудачу, давление и страх неудачи [83]. Исследования показали, что чувство контроля развивается, когда есть обратная связь от значимых других: родителей, учителей, т.к. мнение других людей – важная часть механизма формирования чувства контроля [80]. Кроме того, исследования Т. Томпсона показали, что те обучающиеся, преподаватели которых обеспечивали подкрепление и обратную связь, соответствующую успеваемости студента, повышали восприимчивость обучающихся к результатам обучения [69].

Еще одна теория учебной мотивации создана на базе теории ожиданий и ценностей Дж. Аткинсона. К. Халлеман в рамках данной теории изучал,

насколько учебную мотивацию увеличивает понимание обучающимися практической применимости полученных знаний. Исследования показали, что осознание того, как соотносятся полученные данные с жизнью в целом, увеличивает ожидание успеха у обучающихся [82]. Высокое влияние на учебную мотивацию студентов оказывают и убеждения окружающих их людей: родителей и других значимых членов их круга общения. [9].

В отечественной практике чаще всего рассматривают деятельностный подход к мотивации. В рамках него Л.И. Божович выделила два основных категории учебных мотивов [34]:

1. Мотив общения с другими людьми, одобрения;
2. Познавательные мотивы, потребность в знаниях.

А.К. Маркова рассматривает учебную мотивацию как разноуровневые мотивы [41].

Так, познавательные мотивы включают в себя:

1. Широкие познавательные мотивы: интерес к новым знаниям.
2. Учебно-познавательные мотивы: интерес к приобретению способов добывания знаний;
3. Мотивы самообразования: самосовершенствование.

Социальные мотивы включают в себя:

1. Широкие социальные мотивы: долг, ответственность;
2. Узкие социальные мотивы: стремление к получению одобрения, стремление занять определенную социальную позицию;
3. Мотивы социального сотрудничества: взаимодействие с другими людьми.

Также в рамках отечественной психологии принято выделять внутренние и внешние мотивы. Рассматривают два подхода к такому разделению.

С точки зрения П.Я. Гальперина, Н.В. Елфимовой, П.И. Якобсона, М.Г. Ярошевского и пр. мотив представляется внутренним, когда реализует

познавательную потребность, связан с изучаемыми знаниями и схож с конечной целью учения. Мотив является внешним, если он реализует социальную потребность.

Другой точки зрения придерживаются такие ученые как А.К. Маркова, Г.Е. Залесский, Д.Б. Эльконин и др. Они считают, что мотив является внешним в том случае, как реализует потребность в социальном и материальном благополучии. Тогда же, когда мотив внутренний, то он имеет ценностный смысл, формирует систему убеждений личности [41].

Одной из современных отечественных теорий учебной мотивации является концепция самоопределяемой деятельности Е.Ю. Патяевой [45]. В рамках этой концепции выделяется три типа ситуаций учения:

1. Мотивация заданного учения – те действия, которые обучающемуся говорят выполнять, порождает учеников, не способных самостоятельно действовать.
2. Мотивация стихийного учения – те знания, которые обучающий приобретает из-за своего любопытства, приводит к обучающимся, которые неспособны ставить цели и достигать их.
3. Мотивация самоопределяемой деятельности – осознание своих мотивов, ценностей, умение самостоятельно принимать решение. Обучающиеся с таким типом мотивации действуют произвольно и целенаправленно.

Итак, анализируя представленные подходы к мотивации, можно говорить о том, что не существует какой-либо единой теории. Отдельные теории и концепции описывают только разнообразные аспекты мотивации.

1.2. Профессиональная деятельность дефектолога: содержание и психологические аспекты

Социокультурные изменения, происходящие как в России, так и в мире, неизбежно влекут за собой необходимость непрерывного совершенствования

всех уровней системы образования, которая должна быть готова ответить на запросы общества. Естественные новообразования в становлении высшей школы возникают вследствие изменяющихся социально-экономических условий, развития науки, политики государства. Деятельность специалистов в области специального (дефектологического) образования актуализирует необходимость междисциплинарного взаимодействия специалистов. Это обусловлено изменением контингента людей, нуждающихся в помощи специалистов: увеличение диапазона обращений от раннего до пожилого возраста, коморбидность нарушений [51]. Конечно, на индивидуальном уровне это приводит к изменению специфики профессиональной деятельности дефектолога, ее содержания и формы.

Сейчас от педагога требуется умение самостоятельно и творчески решать проблемы обучения, воспитания и развития детей [52]. На плечи педагогов возложена важнейшая задача современного образования – воспитание людей, готовых к жизни в стремительно меняющемся мире и способных адаптироваться к этим переменам. Педагог участвует в формировании информационного общества, оказывая влияние на его культуру, отличительные черты которой – стремление к непрерывному обучению, овладение самыми современными технологиями одновременно с развитием творческого мышления [16]. Высокие стандарты предъявляются не только к знаниям, умениям и навыкам педагога, но и к уровню его личностного саморазвития, психологической устойчивости, гибкости и креативности [18, 41]. Одно из важнейших направлений повышения квалификации педагогов – освоение ими различных психолого-педагогических дисциплин [18].

В рамках своей профессиональной деятельности педагог не только решает образовательные задачи, а также занимается развитием обучающихся. Ни в коем случае нельзя сводить его функцию только к передаче знаний. Огромная роль также отводится содействию духовно-нравственному становлению ребенка и его гармоничному психологическому развитию, формированию его личности. Педагог также выступает фигурой, способной защитить ребенка от негативного

влияния современного мира, которое проявляется, например, в негативном воздействии СМИ, высоком уровне различных форм агрессии и насилия в обществе, широком распространении среди молодых людей вредных привычек и т.д. Естественно, это невозможно в условиях механического и формального насаждения норм и правил [52].

Как в своей статье отмечают Г.Ж. Лекерова и соавт., понятие «педагог» может быть наполнено различным содержанием, что отражает многогранность педагогической деятельности: «педагог» – это и профессия, и конкретные практики, составляющие ее содержание, и социальная роль, и направленность личности. «Инструментом» труда педагога выступают не столько образовательные технологии, сколько его собственная личность, проявленная в психологическом взаимодействии с ребенком [57]. Педагогическая деятельность всегда носит диалогичный, совместный характер, она невозможна без включенного и осознанного участия как педагога, так и ученика, и именно в их взаимодействии реализуются поставленные задачи [52]. При этом роль педагога может изменяться от опекуна до наставника или старшего друга, и поиск наиболее оптимального формата взаимодействия с учеником в соответствии с его индивидуально-психологическими особенностями требует значительного мастерства [18]. Помимо своей традиционной роли, педагог также может выступать в качестве консультанта, модератора, тьютора и психолога [16]. Особенность педагогической деятельности состоит в том, что она всегда вызывает изменения во всех ее участниках, и они касаются не только приобретенных знаний, умений и навыков, но и затрагивают более глубокий психологический пласт – мотивы, потребности, ценности и личностные качества [52, 58].

Деятельность педагога-дефектолога отличается своей спецификой, но одновременно с этим включает в себя все названные особенности работы педагога в широком смысле.

Перестройка системы образования затронула не только педагогов общего образования, но и других специалистов, в частности – дефектологов, к

деятельности которых регулярно предъявляются новые требования: учет изменений в обществе, освоение и творческое переосмысление передового опыта, развитие инновационных технологий, постоянное саморазвитие и совершенствование своих навыков.

В настоящее время отмечается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья. Так, по данным Росстата, за последнее время в нашей стране отмечается существенное увеличение заболеваемости детей по основным классам болезней (в возрасте до 14 лет с 38225,7 тысяч человек в 2000 году до 44919 тысяч в 2017 году) и четкая тенденция роста количества детей инвалидов (если в 2001 году на 10000 детей в возрасте до 18 лет в среднем приходилось 201,7 ребенка, то уже в 2018 году – 217,2 человека) [22]. Кроме того, постоянно увеличивается и число детей с ОВЗ: к примеру, только за один год (с 2016 по 2017) было зафиксировано увеличение количества обучающихся инклюзивно на 12,7% (с около 241 тысячи до 276373 человек).

Дефектология обеспечивает основания для определения и обеспечения оптимальных условий обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ и решает практическую задачу их социальной адаптации и подготовки к активной общественно полезной жизни в условиях максимальной социальной интеграции. Как подчеркивает В.П. Глухов, достижение этой задачи невозможно без сохранения единства педагогического процесса: как и педагог, дефектолог одновременно занимается и образованием, и обучением, и воспитанием ребенка [26].

В деятельности дефектолога можно выделить два важных компонента: гуманистический и социальный. Первый заключается в профессиональном содействии развитию личности ребенка на разных этапах онтогенеза, а второй – в его социализации, подготовке к оптимальному функционированию в различных областях общественной жизни. Вместе с этим, важнейшей задачей дефектолога является содействие дестигматизации людей с особыми потребностями, воздействие на общественное сознание с целью формирования толерантных установок. Без этого по-настоящему успешная интеграция в

общество детей и взрослых с особенностями развития не представляется возможной [34].

Таким образом, профессиональная задача педагога-дефектолога состоит в содействии физическому и психическому развитию ребенка, коррекции и компенсации имеющихся у него отклонений. Эта деятельность должна осуществляться с учетом его индивидуальных способностей и потребностей [34]. Основные функции дефектолога, помимо педагогической, таковы [4]:

1. **Диагностическая.** Дефектологу необходимо владеть принципами и инструментами диагностики различных нарушений развития ребенка, как физических, так и психических. На основании полученных данных разрабатывается план коррекционно-педагогической работы, подбираются наиболее подходящие методы ее осуществления.

2. **Прогностическая.** В задачи дефектолога входит создание прогноза о дальнейшем протекании психического развития ребенка, и этот прогноз обязательно учитывается при планировании коррекционно-педагогических мероприятий.

3. **Дидактическая.** Дефектолог должен уметь планировать коррекционно-педагогические мероприятия с использованием актуальных теоретических и практических знаний и инновационных технологий, учитывая психофизические особенности ребенка, как обусловленные характером нарушения развития, так и индивидуально-психологические.

4. **Трансформационная.** Задачей дефектолога является адаптация образовательного, воспитательного и коррекционного процесса под индивидуальные особенности и потребности конкретного ребенка.

5. **Воспитательная.** Дефектолог занимается не только коррекцией имеющихся нарушений в развитии, но также содействует социализации ребенка и обеспечивает решение воспитательных задач.

6. **Организационная.** Эффективное выполнение профессиональных задач дефектологом возможно только при наличии развитых навыков организации коррекционно-педагогического процесса на всех его стадиях,

начиная с планирования и заканчивая оценкой достигнутых результатов и определением дальнейших целей. Его функция состоит также в организации взаимодействия между различными специалистами с целью повышения эффективности оказания помощи ребенку и его семье.

7. Консультативная. Консультирование родителей, воспитателей, педагогов и других специалистов, и обучение их навыкам взаимодействия с ребенком, имеющим особенности развития, составляет важную часть профессиональной деятельности дефектолога.

8. Социальная. Дефектолог решает задачи социализации и интеграции детей с особенностями в развитии в социум, а также способствует формированию общественного сознания на основе принципов толерантности к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Дефектолог определяет цели и задачи обучения и воспитания и выбирает соответствующие им формы и методы. Для этого требуется развитое профессиональное мышление, навыки прогнозирования и анализа, способность к принятию профессиональных решений и гибкость [21]. Профессиональное мастерство дефектолога во многом определяется его умением применять имеющиеся знания в нетрадиционных ситуациях, так как ему часто приходится сталкиваться с такими профессиональными задачами, в которых готовые алгоритмы недостаточно эффективны или по каким-либо причинам не могут быть использованы [36]. Так, Е.Э Артемова и соавт. выделяют в отдельную категорию креативную подготовленность специалиста, под которой понимают способность находить принципиально новые способы решения уже известных задач [21].

Специфика профессии диктует и особые требования, предъявляемые к личности дефектолога: среди необходимых ему качеств называют социальную мобильность и наличие гражданской позиции, толерантность, ответственность, целеустремленность и готовность к постоянному личностному и профессиональному саморазвитию [34] Высочайшие требования предъявляются и к психологической подготовке специалиста, который должен владеть знаниями

в области детской и возрастной психологии, специальной психологии, нейро- и патопсихологии, педагогической психологии.

Воспитание, обучение и социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья – это сложная социальная и педагогическая проблема [5]. Специалист-дефектолог, работающий с ними, должен быть подготовлен к осуществлению коррекционно-развивающей деятельности и в личностном плане, и на уровне соответствующих знаний, умений и навыков. Ему необходимо хорошо знать особенности протекания психических процессов у детей в норме и в патологии, закономерности здорового и нарушенного онтогенеза, а также обладать развитыми коммуникативными и социальными навыками и уметь выстраивать взаимоотношения с другими специалистами, детьми и их родителями, то есть, в конечном итоге, организовывать такую образовательную среду, которая будет способствовать развитию ребенка и компенсации имеющихся нарушений [26, 48].

О наличии у ребенка особенностей развития говорят в тех случаях, когда имеющееся у него физическое или психическое отклонение влечет за собой нарушение нормального хода онтогенеза. При обучении и воспитании детей с особенностями развития общие принципы педагогики реализуются в доступном ребенку объеме, а формы их воплощения определяются спецификой и тяжестью имеющихся нарушений, соотношением пострадавших и сохраненных компонентов деятельности и личности [5]. В процессе оказания помощи ребенку с ОВЗ осуществляется преодоление, компенсация или сглаживание имеющихся у него нарушений, но важно отметить, что обогащение практического опыта и социализация ребенка так же важны, как и формирование и коррекция его психофизических функций. Деятельность дефектолога строится во многом на принципах развивающего обучения, подразумевающего максимальный учет сенситивных периодов и опору на зоны актуального и ближайшего развития. Именно зона ближайшего развития выступает основным ориентиром специалиста, работающего с ребенком с ОВЗ. Обучение играет огромную роль в развитии таких детей, очень важно, чтобы оно было своевременным, в ином

случае эффективность коррекционно-педагогических мероприятий существенно падает, возникает и растет отставание от здоровых сверстников [5, 10].

Дефектологу очень важно понимать возрастные особенности детей и то, как они проявляются в условиях имеющегося нарушения развития. Например, маленький ребенок еще не может осознать факт своего заболевания или отличия от других, но очень тяжело воспринимает сопряженные с этим ограничения (например, необходимость пребывания в больнице, разлуку с родителями на период лечения). Он крайне нуждается в психологическом участии взрослых, как близких, так и специалистов. Подростковый возраст сопровождается активным развитием самосознания, и достигнув его, ребенок в полной мере сталкивается с реальностью своей болезни, крайне тяжело переживает изоляцию от сверстников и невозможность жить такой жизнью, которой живут они. Естественно, эти особенности должны приниматься дефектологом во внимание при проведении коррекционно-педагогических воздействий. Очень важно не допустить изоляции ребенка с ОВЗ и максимально включать его во взаимодействие со сверстниками, содействовать их общению и совместной деятельности [11].

Профессиональная деятельность специалиста-дефектолога включает в себя работу не только с самим ребенком с ОВЗ, но и с его семьей [48]. Отмечается рост числа семей, имеющих детей с особенностями развития, причем почти 80% из них проживают и воспитываются дома. Такие семьи сталкиваются с различными трудностями – материальными, социальными, эмоциональными и физическими, и в большинстве своем нуждаются в помощи и поддержке. Максимально эффективное оказание такой помощи осуществляется посредством комплексного психолого-педагогического сопровождения при участии различных специалистов, среди которых – психологи, педагоги и дефектологи.

Социальная адаптация семьи является необходимым условием социальной адаптации ребенка с ОВЗ, которая без нее недостижима. Семьи, воспитывающие детей с особенностями развития, часто сталкиваются с негативными социальными стереотипами (согласно самому распространенному из них, «особые» дети появляются только у маргинализированных родителей) и

вследствие этого нередко самоизолируются, почти исключаясь из общественной жизни. Однако дети с нарушениями развития появляются в самых разных семьях: полных и неполных, с низким и высоким уровнем достатка, благополучных и нет. В такой ситуации очень важно оказать родителям психологическую помощь и поддержку, показать, что они не одиноки [46, 24].

Задачей дефектолога является установление взаимоотношений с родителями ребенка в формате активного взаимодействия и сотрудничества [13]. Нередко это условие не выполняется, и отношения педагога-дефектолога и родителей носят функционально-ролевой характер с выраженным дисбалансом активности и ответственности: родители выступают исполнителями рекомендаций, а специалист – «руководителем» [32]. По мнению самих дефектологов, наибольшие проблемы возникают в тех случаях, когда родители отказываются признать диагноз своего ребенка и не стремятся к контакту со специалистами, осуществляющими коррекционно-педагогическую деятельность [40].

Для каждой конкретной семьи должна быть разработана своя индивидуальная комплексная программа реабилитации, складывающаяся из коррекционно-педагогических мероприятий и социальной работы [46, 24]. Родители ребенка с ОВЗ нуждаются как в психологической помощи – восстановлении самооценки, оптимизации психологического климата в семье, так и в педагогической – в обучении необходимым навыкам воспитания такого ребенка. При выполнении этих условий сама семья становится реабилитационной структурой [5, 13].

Оказывая помощь родителям ребенка с ОВЗ, специалист реализует следующие функции:

- Информационная и просветительская – предоставление информации об особенностях имеющихся нарушений, способах коррекции и адаптации ребенка и т.д.
- Поддерживающая, состоящая в оказании психологической помощи.

- Посредническая – восстановление социальных связей внутри семьи и семьи с социумом.
- Развитие семьи как малой группы – коррекция отношений и восстановление внутрисемейных связей.
- Обучение членов семьи взаимодействию с ребенком с ОВЗ.

На разных этапах жизненного цикла семьи меняется характер проблем, которые испытывают родители ребенка с ОВЗ. Его рождение связано с получением диагноза и необходимостью принятия этого факта. Когда ребенок входит в школьный возраст, основной их задачей становится выбор формы обучения с учетом имеющихся ограничений и возможностей. Родители ребенка-подростка должны принять хронический характер его заболевания и столкнуться с новыми проблемами и вызовами – например, с изолированностью от сверстников. Нередко ребенок с ОВЗ, вырастая, не может вести полностью самостоятельную жизнь, и на данном этапе родители определяют подходящую форму заботы о нем. За отделением повзрослевшего ребенка от родительской семьи неизбежно следует перестройка супружеских отношений [24].

Профессия дефектолога подразумевает деятельность в непростых психологических условиях: это работа с детьми, имеющими особенности развития (причем возможности их компенсации нередко крайне ограничены) и с их родителями, переживающими сложный спектр состояний от подавленности до гнева, которые в ряде случаев крайне неохотно идут на контакт со специалистом. Все это предполагает серьезные эмоциональные и психологические затраты, кроме того, как уже отмечалось, деятельность дефектолога не сводится к простому выполнению коррекционно-педагогических воздействий, она подразумевает личную включенность в процесс оказания помощи [40].

Специфика профессиональной деятельности, а также имеющийся комплекс социальных и экономических проблем (неудовлетворенность заработной платой, нехватка времени и ресурсов для профессионального саморазвития и т.д.), обуславливают выраженную стрессогенность как

профессии педагога и дефектолога, высокий риск эмоционального выгорания и профессиональных личностных деформаций, причём среди представителей сходных профессий именно дефектологи в большей степени подвержены этим деструктивным явлениям. Профессиональная деформация является результатом негативного влияния профессиональной роли на личность человека. Примером этого может быть полное отождествление себя с ролью учителя, которое ограничивает человека в выборе других социальных ролей и способов поведения [37, 3].

Профессиональные деформации проявляются у дефектолога следующим образом [3]:

- Потеря ощущения индивидуальной и общественной значимости своей деятельности.
- Склонность к обезличиванию, дегуманизация отношений с ребенком или взрослым с ОВЗ, отсутствие индивидуального подхода.
- Недооценка значимости психологической поддержки ребенка с ОВЗ и его родителей.
- Нарушение этических норм (например, несоблюдение конфиденциальности).

Исходя из этого, невозможно переоценить важность для дефектолога таких качеств, как способность к саморегуляции, эмоциональная устойчивость, навыки совладания с негативными эмоциями и релаксации, которые подлежат направленному формированию в процессе саморазвития и организованной профилактики эмоционального выгорания и профессиональных деформаций специалистов [21, 3]. О.Н. Гнездилова в качестве средства такой профилактики предлагает вовлечение в творческую и инновационную деятельность, а Е.М. Лысенко подчеркивает роль самосовершенствования профессионала [37, 30].

Итак, профессия дефектолога, относясь к категории социономических, отличается своей спецификой и существует на стыке педагогической, психологической, социальной и медицинской практик. Это определяется теми задачами, стоящими перед специалистом-дефектологом, который обеспечивает

обучение, воспитание, коррекцию и социальную адаптацию детей, имеющих ограниченные возможности здоровья и особенности развития, в неразрывной связке названных направлений деятельности. Функции дефектолога представлены на нескольких уровнях: от коррекционно-педагогической работы с ребенком и консультативной работы с его семьей до организации комплексного взаимодействия между различными специалистами и содействия перестройке общественного сознания в сторону большего принятия людей с ОВЗ и их дестигматизации. Хотя дефектолог должен обладать высоким уровнем профессиональной подготовки, его деятельность не может быть эффективна без личной включенности и диалогического взаимодействия со всеми участниками коррекционно-педагогического процесса. Некоторые авторы склонны утверждать, что дефектолог – это не только профессия, но и особый склад души, и рассматривать оптимизм специалиста и его веру в потенциал ребенка как необходимое условие достижения успеха в профессии [34, 4].

1.3. Учебная и профессиональная мотивация студентов-дефектологов

Проблема мотивации дефектологов на сегодняшний день связана с уменьшением числа абитуриентов, поступающих на данное направление, несмотря на высокую востребованность дефектологов на рынке труда. Наблюдаются две тенденции: достаточно низкий процент выпускников, готовых работать по специальности, и отсутствие мотивации педагогов к самосовершенствованию. Причины, обуславливающие данное явление, вытекают из условий труда, в которых осуществляется профессиональная деятельность специалистов. Осведомленность общества об особенностях детей и взрослых с ОВЗ и о коррекционной работе дефектолога достаточно низкая, либо отсутствует. Еще одной причиной является низкая заработная плата в условиях плотного графика и профессиональной занятости [38]. Неопределенность результатов деятельности также может быть связана с отсутствием обратной связи от клиентов специалиста [12].

Эффективная профессиональная деятельность требует высокого уровня профессиональной мотивации сотрудника. А.В. Сотникова определяет профессиональную мотивацию как совокупность интересов и потребностей, побуждающих к профессиональной деятельности, самосовершенствованию и самореализации в своей профессии [28]. Мотивация проявляется в интересе специалиста к своей профессии, к творческой деятельности, проявлении человеческих качеств и стремлении к самообразованию [19]. Студенту необходимо иметь адекватное представление о своей будущей профессии и устойчивые собственные мотивы в профессиональной и учебной деятельности.

Содержание профессиональной подготовки дефектолога и его профессиональный опыт не всегда совпадают. Опыт специалиста гораздо глубже и шире. Существуют определенные требования к подготовке выпускника дефектологической специальности. Согласно проекту профессионального стандарта дефектолога, он должен быть компетентен в следующих видах деятельности: педагогическая деятельность в обучении по адаптированным основным общеобразовательным программам, воспитании, коррекции нарушений развития и социальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Деятельность педагога-дефектолога требует постоянного профессионального роста, способности к нестандартным трудовым действиям с учетом особенностей развития детей с различными отклонениями, ответственности и самостоятельности в принятии решений. Дефектологу необходимо разбираться в сути той профессии, которую он выбрал, а также понимать ее значимость для общества [35]. Личная мотивация будущего специалиста обуславливает его профессиональный рост. По мнению Г.А. Стрюковой, основой для профессионального развития является личностное развитие, а самоактуализация является результатом развития профессионального [55]. Искомый результат в большинстве случаев является основным фактором учебно-профессиональной деятельности у студента. Личная значимость профессии может придать смысл профессиональной деятельности и повысить ее эффективность [43].

Существует несколько видов мотивации: внешняя (экстрисивная) и внутренняя (интрисивная), различающиеся обстоятельствами и факторами, влияющих на заинтересованность субъекта в своем роде деятельности; положительная и отрицательная, влияющие на психоэмоциональное состояние субъекта [47].

Рассматривая исследования, проводимые на базе педагогических университетов среди студентов-дефектологов, стоит обратить внимание на выявленное преобладание внешней мотивации над внутренней. По данным опроса, проводимого среди студентов Уральского государственного педагогического университета, для 60% опрошенных свойственна внешняя мотивация, соответственно, для 40% — внутренняя [8]. Данные исследования, проведенного при участии студентов Кубанского Государственного университета показали, что среди 64% респондентов, обучающихся на первом курсе, преобладает мотивация, направленная на получение диплома, на втором курсе этот показатель слегка снижается — 61%, на третьем курсе вновь повышается вплоть до 68%. Только 18% первокурсников имеют мотивацию, направленную на получение знаний. С каждым годом обучения она возрастает: на втором эту мотивацию уже имеют — 26% респондентов, на третьем — 32% [28]. Среди студентов дефектологических специальностей Московского городского педагогического университета, Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, Череповецкого государственного университета, Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена главным мотивом выбора специальности является интерес к профессии (26,7% студентов). Также среди респондентов были выявлены следующие мотивы: желание помогать людям (21,3%), любовь к детям (16,7%), желание работать с детьми (7,7%). Нельзя не отметить, что 8,7% опрошенных выбрали профессию, опираясь на мнение других людей. Наибольшее количество подобных ответов дали учащиеся отделения логопедии (17%) 38. По мнению большинства студентов, получение диплома соответствующего уровня даст возможность устроиться на социально значимую,

интересную и, возможно, престижную работу. Интерес к самой профессии, профессиональное развитие и самосовершенствование стали мотивами для меньшинства для меньшего количества студентов. Основным мотивом в учебной деятельности испытуемых является ответственное и добросовестное отношение к учебе (82 обучающихся), второй приоритетный мотив — это приобретение глубоких и прочных знаний (77 обучающихся). Третье место в данном списке занимает успешное закрытие сессии (72 обучающихся) 38.

Для сравнения можно оценить результаты опроса студентов-психологов Ульяновского педагогического университета им. И.Н.Ульянова. Студенты 1 курса имеют внутреннюю профессиональную мотивацию в 73,3%; 20% респондентов показывают утилитарную мотивацию, остальные участники опроса определенного преобладающего мотива не имеют. Среди студентов 4 курса 75% имеют внутреннюю профессиональную мотивацию. У студентов-магистрантов, то у 60 % преобладают внутренние мотивы, а у 40% — внешние [54].

Опрос студентов Севастопольского государственного университета показал следующие результаты: у студентов 1 курса социальная и познавательная мотивация имеет показатели 75% и 77,5% соответственно, особенно выражен мотив, связанный с самообразованием — у 85%. У студентов-психологов четвертого курса показатели ниже: социальная и познавательная мотивация — 67,5% [49].

Преобладание среди результатов ориентации на внешние мотивы может создать сложности в становлении студента как специалиста, а низкий показатель сформированности внутренних мотивов может затруднить адаптацию в учебном заведении и процесс обучения. Мотивация студента является важным компонентом в его профессиональном становлении.

Специфика профессии дефектолога имеет свои особенности, что обуславливает разницу в мотивации по сравнению со студентами других направлений. Например, учащиеся, которые планируют стать олигофренопедагогами, оценивают престиж получаемой профессии как менее

значимый фактор, меньше внимания придают возможности иметь частную клинику. Тем не менее, для них имеет значение влияние профессиональной деятельности на здоровье, наличие знакомств и нужных связей в соответствующей сфере [38].

Для студентов, которые планируют в будущем стать логопедами, важно соответствие личных качеств и способностей требованиям своей профессии. Будущим специалистам не менее важны перспективы трудоустройства в выбранной профессиональной сфере, уровень заработной платы возможности карьерного роста и частная практика. Личный интерес к профессии студенты-логопеды оценивают ниже, чем учащиеся на других отделениях [38].

Разницу в планировании своей будущей деятельности студенты-дефектологи показывают в ответах на вопросы, связанные со степенью тяжести нарушений, с которыми они планируют работать. Анализ ответов показал, что большинство будущих дефектологов (48,8%) ориентируются на работу с людьми, у которых легкая степень выраженности нарушений, 37,4% планируют работать с людьми со средней степенью нарушений. И только 7,46% респондентов выразили желание работать с людьми, у которых тяжелые нарушения. Если обратить внимание на зависимость подобного выбора от направления обучения, то заметна разница. Студенты отделения олигофренопедагогики считают, что для профессионального старта лучше подходит работа с детьми с ЗПР и легкой степенью умственной отсталости. Сопровождение детей с умеренной степенью умственной отсталости было выбрано студентами в 2 раза реже. Работу с детьми с тяжелой и глубокой умственной отсталостью выбрали всего 5,1% опрошенных в данном направлении [38].

Будущие студенты-логопеды ориентированы на работу с детьми со средней выраженностью нарушений, заметно реже — на работу с детьми с легкими нарушениями. Настроены на оказание помощи детям с тяжелыми нарушениями 11,28% студентов отделения логопедии [38].

Исследователи выявили взаимосвязь между количеством возрастных категорий, с которыми планирует в будущем работать студент, и курсом его обучения. Обучающиеся в своих ответах выбирали одну или две, а, в редких случаях, три возрастные категории. Дефектологи младших курсов называли три-четыре возрастные категории, а студенты старших курсов — одну или две. Данные результаты говорят о том, что к старшим курсам студенты-дефектологи проявляют большую избирательность в отношении будущей деятельности [38].

Перед высшими учебными заведениями стоит задача формирования положительного отношения обучающихся к своей будущей профессии учителя-дефектолога. Значимость подготовки специалиста нужно показать еще на этапе выбора учебного направления. Решение этой задачи возможно при участии студента в научной деятельности, взаимодействии учащегося с научными сообществами. Проведение деловых и ролевых игр в процессе обучения, решение педагогических задач, работа с документацией специализированных учреждений способствуют приобретению необходимых компетенций. Положительно сказывается на подготовке общение с практикующими дефектологами, так как дает объективное представление о необходимых качествах специалиста на рынке труда. Знакомство с различными видами деятельности дефектолога в условиях работы специалиста с детьми с ОВЗ в организации, имеющей соответствующую специфику, дает возможность выбрать объект своей будущей профессиональной деятельности. Студентам нужно обратить внимание на виды деятельности, выполняемые учителем детей с ОВЗ, на планирование рабочего процесса и его профессионально-личностные качества. Рефлексивные задания помогут структурировать наблюдения. Обсуждение со студентами впечатлений имеет значение для мотивации к дальнейшему обучению. Таким образом у них будет возможность структурировать свои знания о детях с нарушениями в развитии и выявить специфику детей с ОВЗ с позиции различных подходов [43].

На мотивацию студентов может отрицательно повлиять феномен отчуждения. В современной психологии исследователи придерживаются

мнения, что само отчуждение связано с пониманием смысла, а также отсутствием возможности у человека ответить на вопрос о том, в чем же смысл его деятельности [50]. Известно, что абитуриенты поступают в учебное заведение по разным причинам, академическая мотивация у них отличается, демонстрируются разные уровни удовлетворения и отчуждения базовых психологических потребностей. Установлено, что на выбор специальности сильное воздействие оказывает оценка своих интересов и своих способностей. Академическая успеваемость и выбор направления для обучения связаны с самоуверенностью студента, предварительной подготовкой, а также его жизненным опытом развития в данной сфере [50].

На повышение мотивации студентов и работников психолого-педагогического направления, в том числе и дефектологического, влияет самоопределение. О.А. Корнилова отмечает, что развитие профессиональной рефлексии оказывает значительное влияние на профессиональное самоопределение студентов психолого-педагогического направления. Это обусловлено осмыслением студентом получаемых знаний и ценностей в результате рефлексивной оценки своих трудностей и достижений [59]. Страх и неуверенность в себе могут стать причинами отсутствия интереса к деятельности. Они не являются специфическими предметными трудностями, но могут стать причинами затруднений в работе [33]. Сопоставление собственных знаний и мировоззренческих принципов с требованиями к профессиональной деятельности дают возможность определить представления будущего специалиста о получаемой профессии, скорректировать свой путь саморазвития. Психологическая готовность специалиста неразрывно связана с успешностью в профессиональной самореализации [25]. Саморефлексия помогает не только в определении своего профессионального пути, но и выборе способов развития свои профессиональных компетенций, курсов повышения квалификации, семинаров и тренингов [59].

Дополнительным стимулом для личного и профессионального развития студентов и квалифицированных специалистов может стать участие в конкурсах

профессионального мастерства. Комплексный подход к методической разработке концепций конкурсов для специалистов в сфере психолого-педагогического образования способствует укреплению профессионально значимых качеств, которые необходимы будущим дефектологам для развития практических навыков. Конкурсная и научно-исследовательская деятельность стимулируют здоровую конкуренцию специалистов, создают благоприятные условия для обмена опытом профессионального мастерства и изучения инноваций в своем направлении [29]. Организация мастер-классов и творческих мастерских преподавателей и ведущих педагогов-практиков мотивирует студентов-дефектологов к совершенствованию своей профессионально подготовки. Опытные же специалисты-дефектологи имеют возможность в таких условиях озвучить свои педагогические позиции и обменяться своими взглядами с коллегами [43].

Обновление методов работы обусловлено и началом пандемии в 2020 году, в связи с которой жители страны должны были соблюдать самоизоляцию. Образовательные учреждения были вынуждены начать дистанционную работу, разработать новые способы взаимодействия со студентами в том числе. Новые обстоятельства предусматривают психолого-педагогическое сопровождение учащихся в дистанционном формате. Способность вести свою профессиональную деятельность, используя ИКТ-технологии, влияет на мотивацию. Онлайн-формат дает возможность работать дистанционно, а значит, студенты могут рассчитывать на то, что будут востребованы, несмотря на ограничения, связанные с эпидемической обстановкой.

Таким образом, мотивация в профессии дефектолога является актуальной задачей в психолого-педагогическом направлении. Исследования мотивации студентов, обучающихся по направлению дефектологии, показывают, что на внутреннюю и внешнюю мотивация влияют разные факторы. Будущему специалисту в данной профессии необходимо понимать, что именно представляет из себя профессия дефектолога. Следует своевременно изучить условия труда и перспективы развития в разных направлениях дефектологии, а

также учесть все сложности, которые являются частью деятельности дефектолога. Развитие у себя рефлексивных способностей создаст основу для дальнейшего роста и адекватного восприятия результатов своего труда. Профессиональная деятельность требует постоянного совершенствования навыков специалиста, поэтому стремление к повышению квалификации является положительным компонентом его работе. Дефектологи являются востребованными специалистами [59], следовательно, их профессиональная подготовка остается актуальной.

Выводы по Главе 1

1. Существует множество теорий мотивации, в числе которых выделяются содержательные и процессуальные. К первым относится теория А. Маслоу, теория ERG К. Альдерфера, двухфакторная теория Ф. Герцберга и др. Процессуальные теории включают в себя теорию ожидания В. Врума, теория равенства С. Адамса, теория самоопределения Р.М. Райана и Э.Л. Деси, теория самоопределения Д.Х. Пинка и др. Среди отечественных ученых, изучавших мотивацию, выделяется А.Ф. Лазурских, Н.Н. Ланге, большое значение имела также и теория установки Д.Н. Узнадзе. В нашей работе мы опираемся на теорию деятельности А.Н. Леонтьева.

2. Профессия дефектолога отличается своей спецификой и существует на стыке педагогической, психологической, социальной и медицинской практик. Функции дефектолога представлены на нескольких уровнях: от коррекционно-педагогической работы с ребенком и консультативной работы с его семьей до организации комплексного взаимодействия между различными специалистами и содействия перестройке общественного сознания в сторону большего принятия людей с ОВЗ и их дестигматизации. Хотя дефектолог должен обладать высоким уровнем профессиональной подготовки, его деятельность не может быть эффективна без личной включенности и диалогического взаимодействия со всеми участниками коррекционно-педагогического процесса.

3. Личная мотивация дефектолога обеспечивает его профессиональное развитие. Личностная значимость профессии может придать смысл профессиональной деятельности и повысить ее эффективность. Анализ современной литературы по проблеме мотивации студентов-дефектологов показывает, что в отличие от студентов-педагогов, у них чаще преобладает внешняя мотивация над внутренней, что может создать сложности в становлении студента как специалиста.

4. Существующие данные позволяют предполагать, что развитию профессионально-значимых компонентов учебной и профессиональной мотивации студентов-дефектологов может способствовать самоопределение, осмысление студентами знания и ценностей в результате рефлексии. Профессиональная деятельность требует постоянного совершенствования навыков специалиста, поэтому стремление к повышению квалификации является положительным компонентом его работы.

Глава 2. Организация исследования особенностей учебной и профессиональной мотивации студентов дефектологического отделения

2.1 Обоснование модели исследования

Анализ исследований по проблеме мотивации студентов дефектологического отделения обусловил выбор модели нашего исследования. Мы предполагаем, что для студентов дефектологического отделения преобладающей будет являться внешняя мотивация, а для студентов педагогического отделения – внутренняя. Следовательно, у студентов разных направлений будет различаться структура мотивации. Таким образом можно представить общую модель нашего исследования (рис. 2.1).

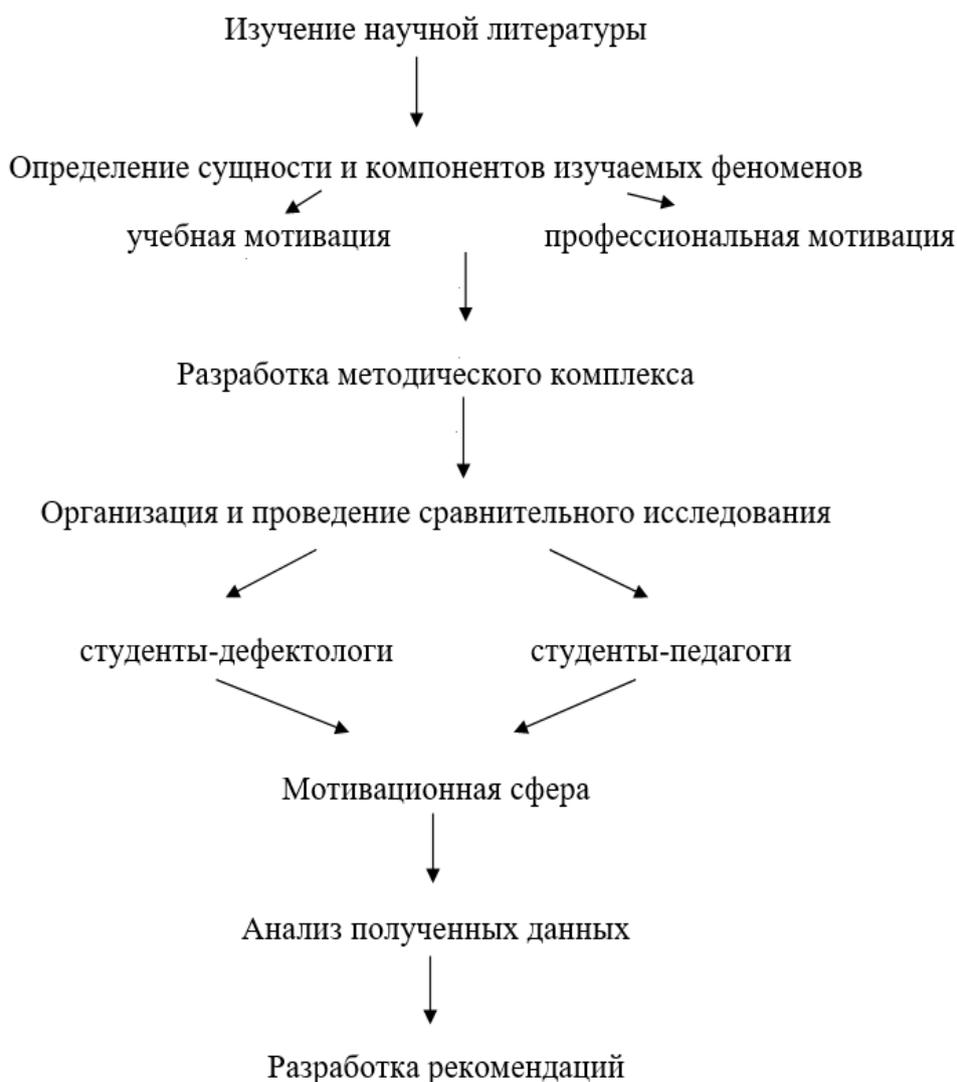


Рис. 2.1. Модель исследования

Соотношение между методиками и регистрируемыми показателями представлены в таблице 1. Предложенная модель и разработанный методологический комплекс были реализованы в исследовании.

Таблица 1

Обоснование методического комплекса и установление соотношения модели феномена, методик и конкретных показателей

Компоненты	Методики	Показатели
Профессиональная мотивация	Методика К. Замфир в модификации А.А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности»	изучение направленности профессиональной мотивации: внутренний тип или внешний тип профессиональной мотивации
Учебная мотивация	Методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» в модификации А.А. Реана и В.А. Якунина	коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа
Направленность мотивации успеха	Опросник А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи»	мотивация успеха, мотивация избегания неудач
Привлекательность профессии	Методика «Изучение факторов привлекательности профессии» В.А. Ядова, модификация А.А. Реана и Н. Кузьминой.	факторы привлекательности профессии

Также была разработана Авторская анкета для исследования учебной и профессиональной мотивации обучающихся по направлениям «Специальное (дефектологическое) образование» и «Педагогическое образование». Целью анкеты было выявление факторов внешней и внутренней учебной и профессиональной мотивации, такие как наличие: давления со стороны близких, родных с ОВЗ, близких, работающих в помогающих профессиях, и т.д.

2.2. Описание выборки исследования

Эмпирическая база исследования составила 120 испытуемых, из них 60 респондентов – студенты дефектологического отделения и 60 человек – студенты педагогических специальностей.

В исследовании приняли участие студенты в возрасте от 21 до 24-х лет. Группа студентов, обучающихся на дефектологов, состояла из 37 женщин и 23 мужчин (средний возраст 22 года), группа студентов, обучающихся на педагогов, состояла из 39 женщин и 21 мужчины (средний возраст 22 год). Исследуемая выборка является случайной.

Респонденты, принимающие участие в исследовании, являются студентами 4-го курса бакалавриата. Принимали участие респонденты из Белгородского государственного национального исследовательского университета, Дальневосточного федерального университета, Казанского (Приволжского) федерального университета, Кубанского государственного университета, Московского городского педагогического университета, Новосибирского государственного педагогического университета, Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева, Российского государственного социального университета, Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, Тюменского государственного университета.

Отношение респондентов к исследованию было положительным, но несмотря на это большое количество потенциальных респондентов, которым предлагалось участие в исследовании, проигнорировали его. По нашему мнению, это связано с условиями цифрового сбора данных.

2.3. Методы, методики и процедура исследования

Для доказательства гипотезы нашего исследования использованы методы наблюдения, измерения, сравнения и методы математической статистики.

Был подобран комплекс диагностических средств, включающий 4 методики и анкету. Все методики были применены студентами обеих групп.

Для изучения структуры мотивации учебной и профессиональной деятельности используются следующие методики:

1. «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана) – для диагностики внутренней или внешней профессиональной мотивации.
2. «Изучение факторов привлекательности профессии» (методика В.А. Ядова, модификация А.А. Реана и Н. Кузьминой) – для оценки причин удовлетворенности\неудовлетворенности респондентами своей профессией.
3. «Мотивация успеха и боязнь неудач» (методика А.А. Реана) – для понимания направленности мотивации.
4. «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (методика А.А. Реана и В.А. Якунина) – для анализа ведущих мотивов учебной деятельности студентов.
5. Авторская анкета для исследования учебной и профессиональной мотивации обучающихся по направлениям «Специальное (дефектологическое) образование» и «Педагогическое образование» - для более глубокого анализа учебной и профессиональной мотивации.

Исследование проводилось дистанционно, на базе Google форм. Перед предъявлением методик респондентам сообщалось о том, что они участвуют в научном исследовании, посвященном изучению мотивации у студентов. При необходимости каких-либо пояснений респонденты могли связаться on-line и задать интересующие вопросы исследователю.

Рассмотрим более подробно назначение и процедуру работы с методиками.

1. «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана).

Используемая методика необходима для анализа мотивации профессиональной деятельности. Теоретическую основу методики составляет концепция о внутренней и внешней мотивации. Внутренняя мотивация обусловлена личностным значением деятельности как таковой, тогда как в основе внешней мотивации лежит стремление к удовлетворению иных потребностей: зарплата, социальный престиж и т.д. Внешние мотивы дифференцированы на внешние положительные и внешние отрицательные. Факторы внешней положительной мотивации включают в себя высокий заработок, определенный социальный статус, авторитет со стороны людей. Стремление избежать критики со стороны руководителей, избежание всевозможных неприятностей являются факторами внешней отрицательной мотивации. Методика состоит из 7 утверждений, мотивов профессиональной деятельности, на которую испытуемые дают оценку их значимости по пятибалльной шкале.

2. «Изучение факторов привлекательности профессии» (методика В.А. Ядова, модификация А.А. Реана и Н. Кузьминой).

Респондентам предлагаются оценить одиннадцать факторов в выбираемой ими профессии, им необходимо выбрать, что привлекает, а что не привлекает их в профессии. Отмечать следует действительно значимые пункты, то есть правила не принуждают делать выбор во всех без исключения строках. По каждому из 11 факторов подсчитывается коэффициент значимости (КЗ). Коэффициент значимости определяется как: $KЗ = (n + m) / N$, где: N - объем выборки (количество обследуемых), n — количество обследуемых, которые отметили данный фактор в колонке А (негативно значимые), m - количество обследуемых, которые отметили данный фактор в колонке Б (позитивно значимые). Результат исследования по данной методике представлен количественно в виде

коэффициента удовлетворенности профессией. Это значение может меняться в пределах от 0 до +1. Значение, равное 0, свидетельствует о явной неудовлетворенности, а +1 — о полной удовлетворенности.

3. «Мотивация успеха и боязнь неудач» (методика А.А. Реана).

Методика позволяет определить, какое стремление определяет поведение человека: желание добиться успеха или избежать неудачи. Мотивация успеха относится к позитивной мотивации, в её основе лежит надежда человека на успех и потребность этот успех достичь; боязнь неудачи, наоборот, относится к негативной мотивации. Предпочтение одного из этих вариантов определяет уровень притязаний. В основе этой мотивации лежит идея избегания и идея негативных ожиданий. Методика содержит 20 вопросов, на которые необходимо ответить «да» или «нет».

4. «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (методика А.А. Реана и В.А. Якунина).

Методика изучения мотивов учебной деятельности разработана на кафедре педагогической психологии Ленинградского университета А.А. Реаном и В.А. Якуниным. Для группы подсчитывается среднее арифметическое значение и среднее квадратическое отклонение для каждого мотива. Это дает возможность узнать о достоверности выявленных различий в частоте предпочтения группой того или иного мотива. Чем больше сумма баллов, тем предпочтительнее (более значим) данный мотив.

5. Авторская анкета для исследования учебной и профессиональной мотивации обучающихся по направлениям «Специальное (дефектологическое) образование» и «Педагогическое образование».

Анкета состоит из 21 вопросов, 11 закрытого типа и 10 требующих развернутого ответа. Анкета включает в себя следующие вопросы:

1. Почему вы выбрали эту профессию?
2. Есть ли у вас уже какое-либо образование помимо получаемого?
3. Есть ли у вас уже опыт работы дефектологом/педагогом? Какой?

4. Ваш профессиональный выбор вы сделали самостоятельно или под чьим-либо влиянием (например, родителей)?
5. Нравится ли вам ваша будущая профессия? Чем?
6. Можете ли вы сказать, что хорошо понимаете содержание вашей будущей профессии?
7. Вы стремитесь улучшить результаты своей учебы?
8. Нравится ли вам процесс обучения? Почему?
9. Планируете ли вы продолжать обучение после окончания бакалавриата?
10. Есть ли в семье лица с ОВЗ (если есть, напишите, пожалуйста, сколько им лет?)
11. Если в семье есть лица с ОВЗ, кто это (брат, сестра, какой-либо другой родственник)?
12. Есть ли в семье лица помогающих профессий (врач, педагог, соц. работник, психолог, логопед, пр.)?
13. Есть ли ОВЗ у вас?
14. С какой возрастной категорией лиц с нарушениями в развитии вы предпочли бы работать (с детьми младенческого, раннего, дошкольного, школьного возраста, с юношеским возрастом, со взрослыми)?
15. С лицами с какими нарушениями в развитии вы предпочли бы работать (лучше перечислить: сенсорными, двигательными, интеллектуальными, тяжёлыми и множественными)? Объясните свой выбор.
16. По вашему мнению, какие качества характера будут необходимы вам в профессиональной деятельности?
17. Хотели бы вы в будущем изменить специальность? На какую?
18. Хотели бы вы пройти дополнительную профессиональную подготовку? Какую?
19. Ожидаете ли Вы достаточного уровня материального обеспечения, связанного с будущей профессией? Каким?
20. Как вы думаете, сможете ли вы в перспективе найти работу по получаемой специальности?

21. Считаете ли вы свою профессию престижной и уважаемой в обществе?

2.4. Математико-статистические методы обработки данных

Обработка полученных данных проводилась с использованием программ SPSS Statistics 2020 и Microsoft Office Excel 2019.

В соответствии с целями и задачами исследования был проведен расчет показателей описательной статистики: среднегрупповых значений и среднеквадратичных отклонений.

Для проверки нормальности распределения был использован критерий Колмагорова-Смирнова.

U-критерий Манна Уитни был использован для сравнения показателей между групповыми значениями для определения различий в группах с отличным от нормального распределения.

T-критерий Стьюдента был использован для сравнения показателей между групповыми значениями для определения различий в группах с нормальными распределением.

Для выявления корреляций между значениями общей и частных выборок испытуемых использовался r-Спирмена.

Для выявления основных факторов, влияющих на мотивацию, использовался факторный анализ.

Глава 3. Результаты исследования учебной и профессиональной сферы студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

3.1. Общие закономерности учебной и профессиональной мотивации у студентов исследуемых групп

Изучив данные по методике К. Замфир в модификации А.А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности», мы сделали следующие выводы (таблица 1).

Таблица 3.1.

Мотивация профессиональной деятельности у студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование и «Педагогическое образование»

Внутренняя мотивация	Внешняя положительная мотивация	Внешняя отрицательная мотивация
46,67%	31,67%	21,67%
$M \pm \delta$	$M \pm \delta$	$M \pm \delta$
$3,7 \pm 0,69$	$3,28 \pm 0,77$	$2,09 \pm 0,37$

Условные обозначения: М – среднее значение; δ – стандартное отклонение

Итак, большинству студентов свойственна внутренняя мотивация профессиональной деятельности (46,67%). Для таких студентов характерными мотивами являются личная или социальная значимость их работы, а также удовлетворение от профессиональной деятельности.

У 31,67% ведущей является внешняя положительная мотивация. Студенты с таким типом мотивации имеют потребность в денежном стимулировании, возможности карьеры, признания.

Только для 21,67% студентов характерна внешняя отрицательная мотивация. Такие люди склонны работать, потому что так нужно, из-за страха уволиться или потерять источник дохода.

Также выявим мотивационный комплекс, преобладающий в данном коллективе. Наиболее оптимальным комплексом являются сочетания $ВМ(внутренняя\ мотивация) \geq ВПМ(внешняя\ положительная\ мотивация) > ВОМ(внешняя\ отрицательная\ мотивация)$, наихудший комплекс представлен следующим сочетанием: $ВОМ > ВПМ > ВМ$. Между ними заключены промежуточные, иные мотивационные комплексы.

Данные расчетов представлены в таблице 3.2.

Таблица 3.2.

Результат расчётов мотивационных комплексов студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование и «Педагогическое образование»

Оптимальный мотивационный комплекс	Наихудший мотивационный комплекс	Иные мотивационные комплексы
34,2%	12,5%	53,3%

Чем более оптимальным является мотивационный комплекс, тем выше удовлетворенность своей профессией. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что треть респондентов довольны выбранной профессией, они мотивированы содержанием деятельности, стремлением достигать положительных результатов.

Были получены следующие данные с помощью методики «Изучение факторов привлекательности профессии» В.А. Ядова, модификация А.А. Реана и Н. Кузьминой.

Таблица 3.3.

Факторы привлекательности профессии у студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование и «Педагогическое образование»

	Фактор	Коэффициент значимости
1	Важность профессии	0,33
2	Работа с людьми	0,62
3	Творчество в работе	0,26
4	Переутомление в работе	-0,23
5	Зарплата	0,24
6	Самосовершенствование	0,41
7	Соответствие способностей	-0,06
8	Соответствие характера	0,41
9	Длительность рабочего дня	-0,13
10	Контакт с людьми	0,57
11	Социальное уважение	0,08

Лидирующие позиции занимают следующие факторы: «Работа с людьми», «Контакт с людьми», «Самосовершенствование», «Соответствие характера». Наиболее отрицательно воспринимаемый фактор – «Переутомление в работе». Таким образом, для студентов оказывается важным в первую очередь иметь возможность работать с людьми; также для них важно саморазвитие. Студенты задумываются, что работа должно подходить им по индивидуально-психологическим особенностям, а уже после этого задумываются о престиже профессии и оплате за неё. Отметим, что для студентов важно иметь свободное время на отдых, они беспокоятся об отсутствии такой возможности в их будущей специальности.

Результаты, полученные в ходе анализа опросника А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи», отражены на рис. 3.1.

Большая часть студентов (60%) не имеют четко выраженного мотивационного полюса. Для таких студентов характерна, скорее, ситуативная мотивация.

25% студентов склонны к избеганию неудачи. Такой тип мотивации связан с потребностью человека избежать наказания, порицания, неудачи. В основе такой мотивации лежит потребность в избегании негативных переживаний. Студентов, начиная любое дело, уже заранее боится с ним не справиться. Такие студенты часто характеризуются повышенной тревожностью, низкой уверенностью в своих силах.

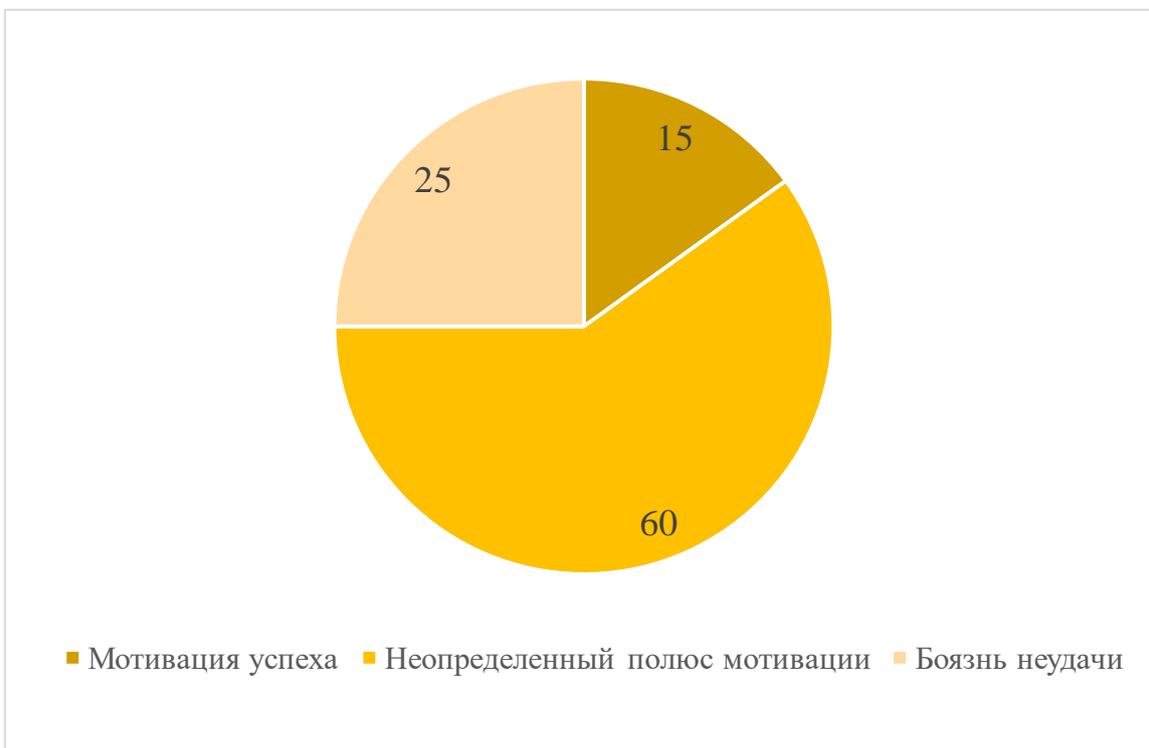
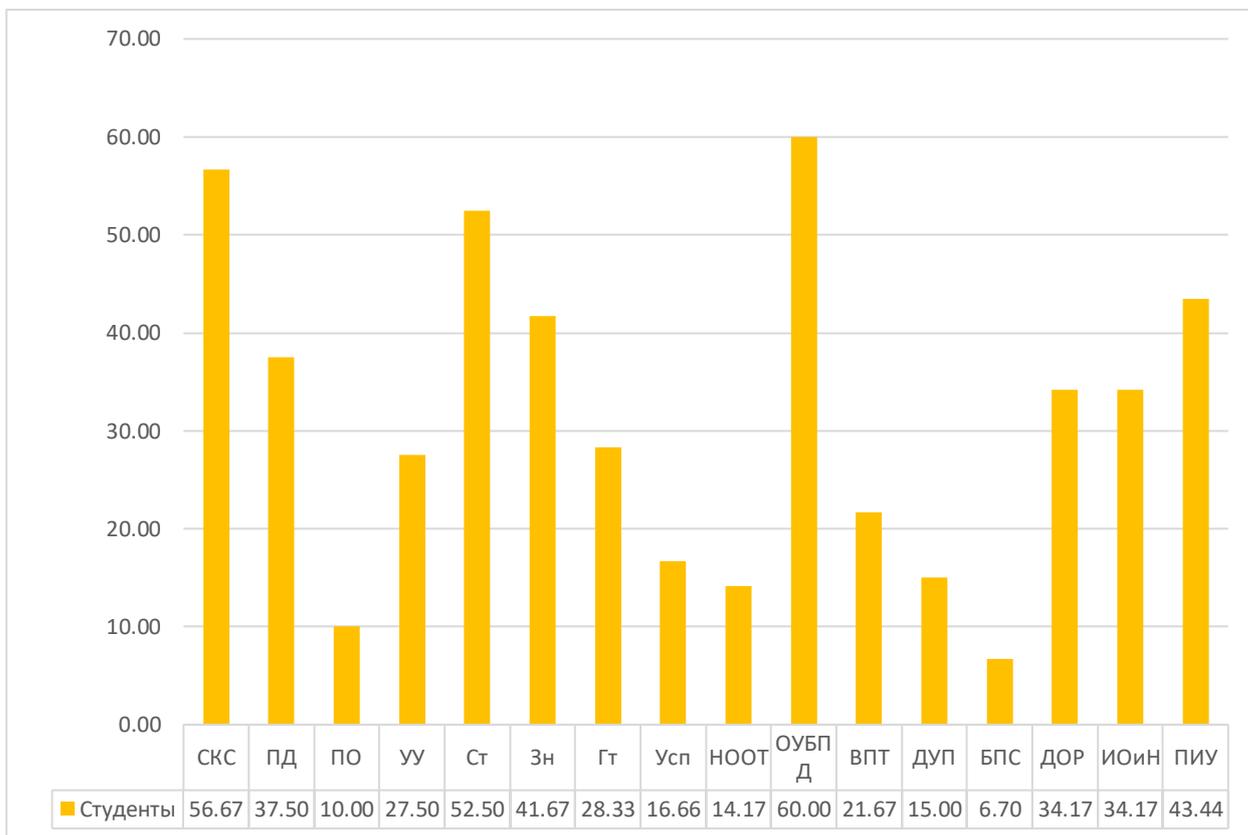


Рис. 3.1. Мотивационный полюс студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование и «Педагогическое образование» (в %)

Только 15% студентов имеют мотивацию успеха. В основе деятельности таких студентов лежит потребность в достижении успеха. Такие студенты часто уверены в себе, ответственны, инициативны, они характеризуются настойчивостью и целеустремленностью.

Для изучения учебной мотивации нами использовалась методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» в модификации А.А. Реана и В.А. Якунина. Для более подробной оценки внешних и внутренних мотивов учебной деятельности студентов мы оценивали коммуникативные, учебно-познавательные, профессиональные, социальные мотивы, а также мотивы избегания, престижа, и творческой самореализации.

На рис. 3.2. отображены получившиеся результаты.



Условные обозначения: СКС – стать высококвалифицированным специалистом; ПД – получить диплом; ПО – успешно продолжать обучение на следующих курсах; УУ – успешно учиться, сдавать экзамены на отлично; Ст – постоянно получать стипендию; Зн – приобрести глубокие знания; Гт – быть всегда готовым к занятиям; Усп – не запускать предметы; НООТ – не отставать от сокурсников; ОУБПД - Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности; ВПТ – выполнять педагогические требования; ДУП – достичь уважения преподавателей; БПС – быть примером сокурсникам; ДОР - Добиться одобрения родителей и окружающих; ИОиН - избежать осуждения и наказания за плохую учебу; ПИУ – получить интеллектуальное удовлетворение.

Рис. 3.2. Количество выборов мотивов у студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование и «Педагогическое образование»

Итак, мы можем отметить, что для большинства студентов (60%) основным учебным мотивом является обеспечение успешности своей будущей профессиональной деятельности. Также для студентов (56,67%) важным является стать высококвалифицированным специалистом. 52,5% студентов отметили, что одним из мотивов их деятельности является получение стипендии. Реже всего (6,7% студентов) встречается потребность быть примером для

сокурсников. Достаточно редко (10%) встречается мотив успешно продолжить обучение на следующих курсах – это достаточно логично, так как все респонденты – студенты последнего курса.

Итак, предварительный анализ показал, что общей закономерностью в учебной и профессиональной мотивации обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» и «Педагогическое образование» является ориентация на внутреннюю мотивацию. Студенты выбирают профессию ориентируясь на такие факторы, как совпадение характерологических особенностей с профессией, возможность работать с людьми и самосовершенствоваться. Возможность переутомления на работе является негативным фактором. Мотивация успеха или потребность избежать неудачи проявляется у студентов ситуативно. Учебная мотивация студентов основана на возможности обеспечить успешность своей будущей профессиональной деятельности, потребности стать высококвалифицированным специалистом.

3.2. Исследование взаимосвязи показателей учебной и профессиональной мотивации у студентов исследуемых групп

Для исследования взаимосвязи показателей учебной и профессиональной мотивации у студентов мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Этот коэффициент выбран в связи с большим количеством показателей с ненормальным распределением. Рассмотрим получившиеся связи.

Нами была зафиксирована положительная связь между внутренней мотивацией и показателем «работа с людьми» ($r=0,579$; $p \leq 0,05$). Следовательно, чем больше студент ориентирован на внутреннюю мотивацию, тем больше вероятность, что для него будет важна работа с людьми. Данный факт может быть обусловлен тем, что студенты помогающих профессий имеют ориентировку на деятельность «человек-человек».

Наличие связи между внутренней мотивацией и показателем «самосовершенствование» ($r=0,359$; $p\leq 0,01$) может являться следствием того, что самосовершенствование – это один из аспектов внутренней мотивации.

Выявлена связь между внутренней мотивацией и потребностью обеспечить успех будущей профессиональной деятельности ($r=0,582$; $p\leq 0,01$). Мы можем предположить, что данная связь обусловлена тем, что желание быть успешным в профессии – часть внутренней мотивации

Также была обнаружена обратная связь между внешней положительной мотивацией и показателем «переутомление» ($r=-0,763$; $p\leq 0,01$). Следовательно, если у студента преобладает внешняя положительная мотивация, то он, вероятно, будет рассматривать показатель «переутомление» как негативный фактор профессии. Это может быть связано с тем, что студенты, ориентированный на внешнюю положительную мотивацию, ожидают от работы позитивные впечатления, тогда как переутомление носит негативный характер.

Была установлена прямая связь между внешней положительной мотивацией и желанием получать стипендию ($r=0,251$; $p\leq 0,05$). Мы можем предположить, что это связано с тем, что стипендия для студента своего рода заработная плата, которая является фактором внешней положительной мотивации.

Обнаружена обратная связь между внешней положительной мотивацией и мотивацией добиться одобрения родителей и общества ($r=0,321$; $p\leq 0,05$). Данную связь можно обосновать тем, что желание добиться одобрения окружающих также является частью внешней положительной мотивации.

Выявлена прямая связь между показателями «самосовершенствование» и «стать высококвалифицированным специалистом» ($r=0,247$; $p\leq 0,05$). Можем предположить, что данная связь обусловлена тем, что желание быть профессионалом можно рассматривать как часть самосовершенствования.

Нами была зафиксирована положительная связь между внешней отрицательной мотивацией и мотивом получить диплом ($r=0,354$; $p\leq 0,01$). Мы

можем предположить, что за желанием получить диплом кроется страх осуждения близких, отчисление и пр.

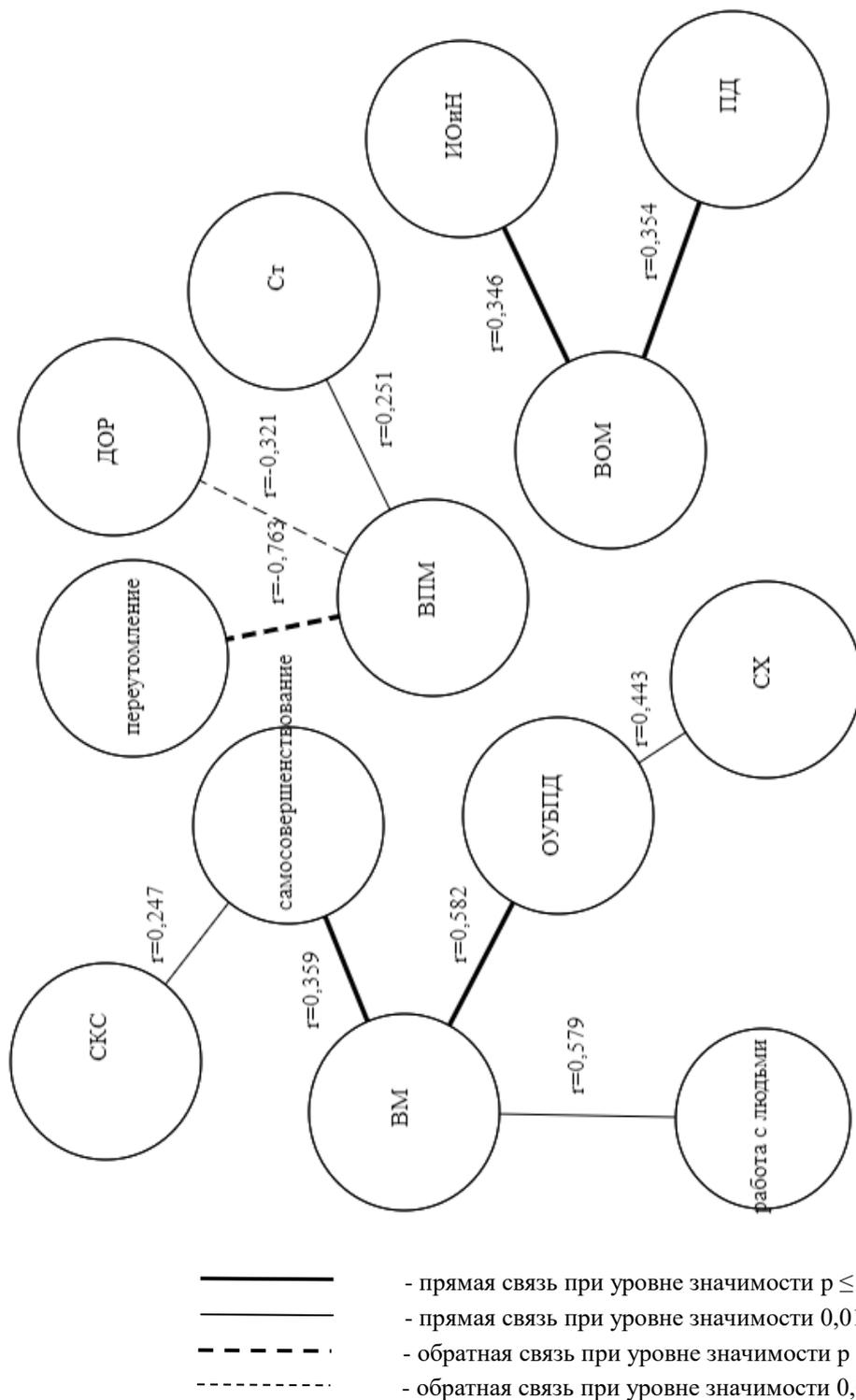


Рис. 3.3. Корреляционная плеяда структуры учебной и профессиональной мотивации студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» и «Педагогическое образование»

Выявлена связь между внешней отрицательной мотивацией и мотивацией избежать осуждения и наказания за учёбу ($r=0,346$; $p\leq 0,01$). Данная связь обосновывается тем, что отрицательная мотивация включает в себя в т.ч. и желание избежать осуждения.

Обнаружена прямая связь между показателем «Соответствие характера выбранной профессии» и мотивацией обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности ($r=0,443$; $p\leq 0,05$). Можно предположить, что для того, чтобы быть успешным в профессии, студенты выбирают то направление, которое соответствует их характеру.

Представим наглядно полученные результаты (рис. 3.3.)

Для выделения мотивационной системы воспользуемся факторным анализом. Факторный анализ производился с помощью метода главных компонент с Varimax-вращением с использованием метода Кайзера.

Рассмотрим результаты факторного анализа.

Мера адекватности выборки КМО равна 0,704, это говорит о том, что выборка имеет приемлемую адекватность. Критерий сферичности Бартлетта имеет значимость меньше, чем 0,001, следовательно, полученные данные пригодны для факторного анализа.

После проведения факторного анализа было выделено 9 факторов. Однако, воспользовавшись методом «каменистой осыпи» (рис 3.4.), нами было оставлено только 4 основных факторов, в сумме объясняющих 75,575% совокупной дисперсии.

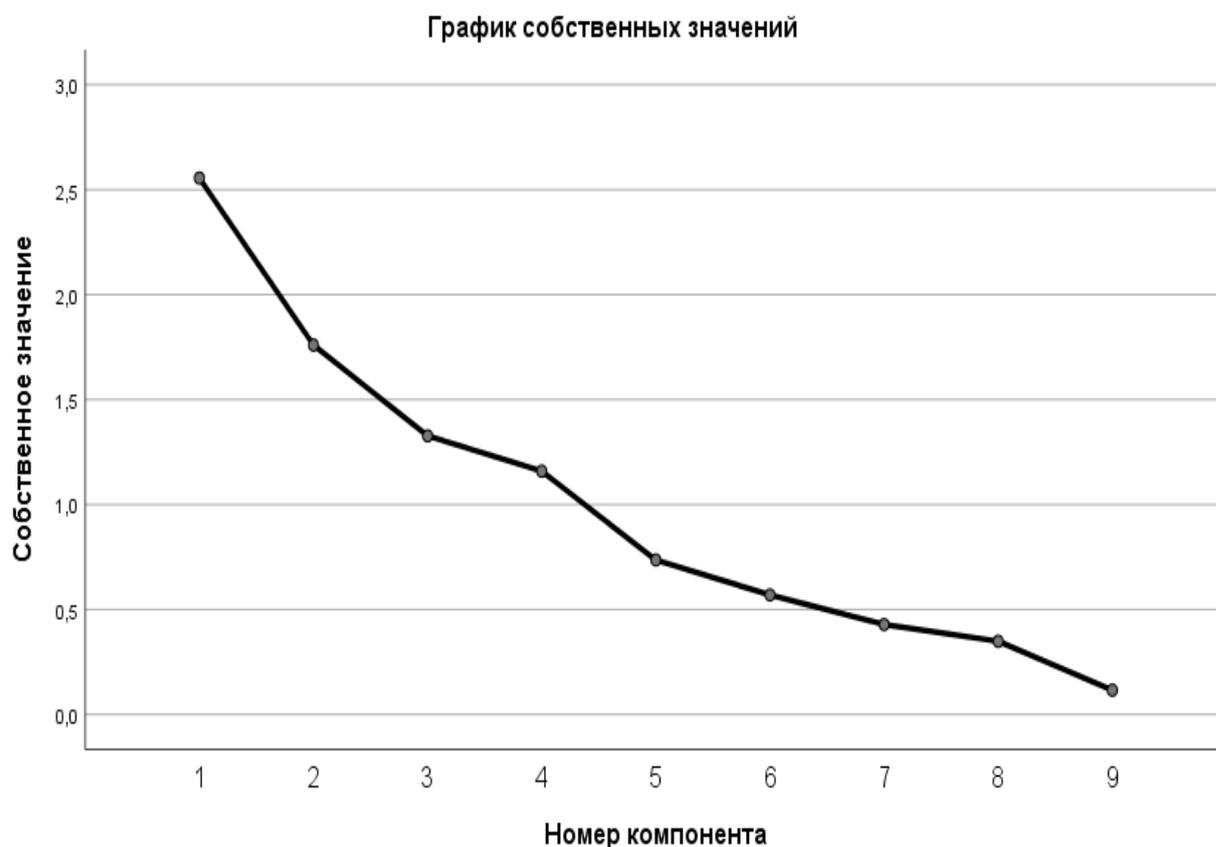


Рис. 3.4. График «каменистой осыпи» для определения количества факторов

Итак, результаты факторного анализа представлены в таблице 3.4.

Таблица 3.4.

Результаты факторного анализа учебной и профессиональной сферы студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» и «Педагогическое образование»

Фактор №	Показатели	Факторная нагрузка F
1	Внешняя положительная мотивация	0,785
	Переутомление	-0,643
	Заработная плата	0,631
	Получать стипендию	0,534
	Добиться одобрение родителей и социума	- 0,497
2	Самосовершенствование	0,834
	Стать высококвалифицированным специалистом	0,767
	Внутренняя мотивация	0,753

	Обеспечить успешность будущей проф. деятельности	0,687
	Важность профессии	0,569
	Творчество в работе	0,554
3	Мотив избегания ответственности и наказания	0,669
	Внешний отрицательный мотив	0,657
	Боязнь неудачи	0,631
4	Работа с людьми	0,653
	Контакт с людьми	0,569
	Соответствие характера выбранной профессии	0,523

Первый фактор включает в себя связь показателей внешней положительной мотивации, таких как заработная плата, стипендия и одобрение социума, а также отсутствие переутомления. Данная мотивация у студентов характеризуется высокой значимостью внешней положительной мотивации.

Второй фактор, который мы можем условно назвать как самосовершенствование в работе, включает в себя мотивы обеспечения успешности своей профессиональной деятельности, понимание важности профессии, необходимости в ней развиваться, а также внутреннюю мотивацию. С нашей точки зрения, данный фактор включает в себя акцент именно на самосовершенствование, а не на внутреннюю мотивацию, потому что последняя связана, скорее, со внутренней удовлетворенностью работой.

Третий фактор мы условно можем обозначить как «мотивация избегания неудач». Данный фактор включает в себя внешние отрицательные мотивы – страх наказания, боязнь неудачи, избегание ответственности.

Четвертый фактор обозначим как фактор социальной мотивации. Сюда входят показатели, связанные с работой с людьми, а также индивидуально-психологические характеристики. Студенты, у которых ярко выражен этот фактор, склонны мотивироваться именно социальным аспектом учебной и профессиональной деятельности.

Итак, выделенные факторы позволили нам определить структуру учебной и профессиональной деятельности студентов, однако полученная нами

информация недифференцирована, поэтому проведем сравнительный анализ студентов разных направлений.

3.3. Сравнительный анализ содержания учебной и профессиональной мотивации у студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» и «Педагогическое образование»

Итак, проанализировав предварительные результаты нашего исследования, остановимся на подробном анализе различий структуры учебной и профессиональной мотивации студентов дефектологического и педагогического направления.

В ходе исследования было выявлено следующее.

Согласно полученным данным по методике «Мотивация профессиональной деятельности», у будущих педагогов преобладает внутренняя мотивация (61,7%), а у дефектологов – внешняя положительная мотивация (40%). Таким образом, можно предположить, что для педагогов более важным является получение удовольствия от процесса и результата работы и возможность наиболее полной самореализации в данной деятельности, а для дефектологов – преобладающей является потребность в достижении социального престижа (рис. 3.5).

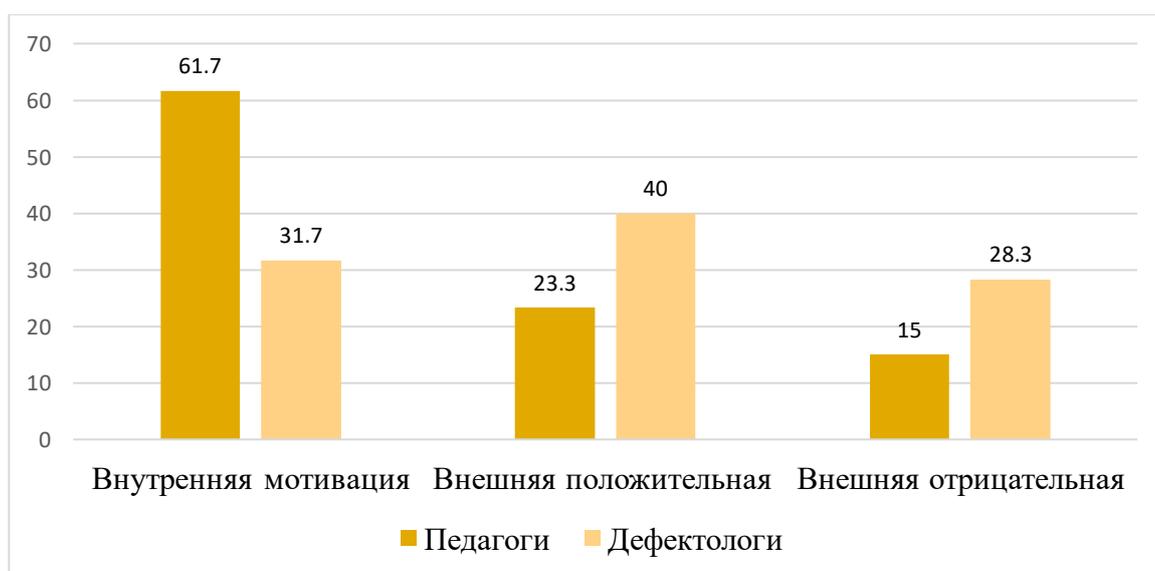


Рис. 3.5. Сравнительный анализ мотивации профессиональной деятельности студентов по методике К. Замфир (в %)

Для определения статистической значимости полученных результатов воспользуемся методами математической статистики.

Таблица 3.5.

Различия между уровнем признака внутренней мотивации, внешней положительной мотивации, внешней отрицательной мотивации у студентов дефектологического направления и студентов педагогических направлений

Параметры		Средние значения и стандартные отклонения		U-критерий Манна-Уитни	Уровень значимости (p)
		Студенты-дефектологи	Студенты-педагоги		
Внутренняя мотивация	M	3,19	4,21	698,5	p<0,001
	δ	0,60	0,78		
Внешняя положительная мотивация	M	3,89	2,67	769	p<0,05
	δ	0,66	0,88		
Внешняя отрицательная мотивация	M	2,33	1,84	842,5	p>0,05
	δ	0,28	0,46		

Условные обозначения: M – среднее значение; δ – стандартное отклонение

Обнаружены статистически значимые различия по шкале внутренней мотивации студентов дефектологического и студентов педагогического направления. При этом более высокое среднее значение у студентов педагогического направления (M=4,21). Таким образом, уровень признака по шкале внутренняя мотивация у студентов дефектологического направления ниже, чем у студентов педагогического направления при критическом значении U=698,5 для p<0,001.

Также обнаружены различия между студентами по шкале внешней положительной мотивации. Более высокое среднее значение у студентов дефектологического направления (M=3,89). Следовательно, у студентов дефектологического направления уровень признака по шкале внешней положительной мотивации выше, чем у студентов педагогического направления при критическом значении U=769, для p<0,05.

Итак, по полученным данным, рассчитанным по формуле U-критерия Манна-Уитни, можно сделать вывод о том, что статистически значимо отличаются показатели по шкале внутренней мотивации и внешней положительной мотивации. Различия по шкале внешней отрицательной мотивации статистически не значимы. Таким образом, студенты дефектологического направления чаще руководствуются внешней положительной мотивацией, тогда как студенты педагогического направления – внутренней мотивацией.

Данные, полученные по результатам опросника «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А.А. Реана, показывают, что между студентами дефектологического и педагогического направлений нет различий по данному параметру (рис. 3.6).

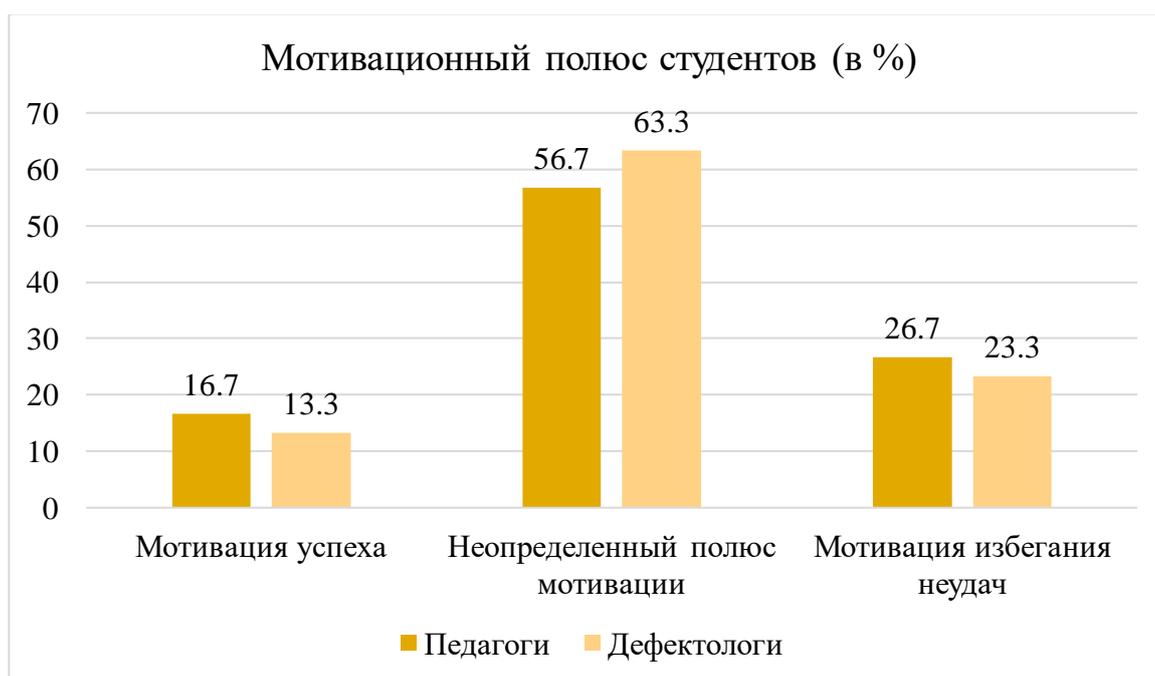


Рис. 3.6. Сравнение мотивационных полюсов студентов педагогического и дефектологического направлений

Проверим значимость полученных данных при помощи T-критерия Стьюдента для независимых выборок (таблица 3.6).

Таблица 3.6.

Различия между мотивационным полюсом студентов дефектологического направления и студентов педагогических направлений

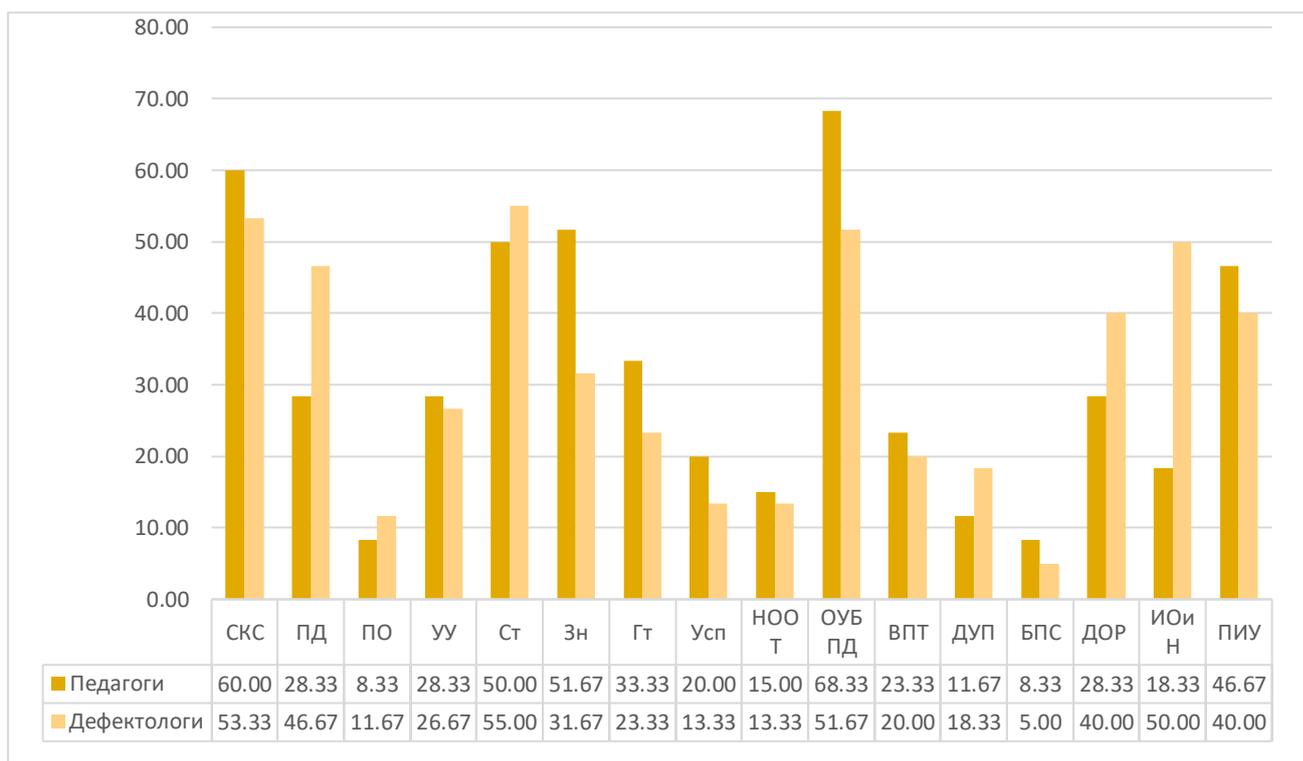
Параметры		Средние значения и стандартные отклонения		Т-критерий Стьюдента	Уровень значимости (p)
		Студенты- дефектологи	Студенты- педагоги		
Полюс мотивации	М	10,93	10,4	6,897	p>0,398
	δ	0,32	0,67		

Условные обозначения: М – среднее значение; δ – стандартное отклонение

Согласно данным, полученным с помощью Т-критерия Стьюдента для независимых выборок, можно утверждать об отсутствии значимых различий по направлению мотивации между студентами дефектологических и педагогических направлений. Данный результат свидетельствует о том, что выбранное студентами направление не влияет на данный аспект мотивационной сферы.

Для более подробной оценки внешних и внутренних мотивов учебной деятельности студентов мы оценивали коммуникативные, учебно-познавательные, профессиональные, социальные мотивы, а также мотивы избегания, престижа, и творческой самореализации.

Нами использовалась методика изучения мотивов учебной деятельности А.А. Реана и В.А. Якунина, полученные данные представлены в рис. 3.7.



Условные обозначения: СКС – стать высококвалифицированным специалистом; ПД - получить диплом; ПО – успешно продолжать обучение на следующих курсах; УУ – успешно учиться, сдавать экзамены на отлично; Ст – постоянно получать стипендию; Зн – приобрести глубокие знания; Гт – быть всегда готовым к занятиям; Усп – не запускать предметы; НООТ – не отставать от сокурсников; ОУБПД - Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности; ВПТ – выполнять педагогические требования; ДУП – достичь уважения преподавателей; БПС – быть примером сокурсникам; ДОР - Добиться одобрения родителей и окружающих; ИОиН - избежать осуждения и наказания за плохую учебу; ПИУ – получить интеллектуальное удовлетворение.

Рис. 3.7. Сравнение количества выборов мотивов студентами дефектологического и педагогического направлений (в %)

На данном этапе можно отметить, что для студентов-дефектологов более важным является мотив получение диплома (выбор 46,67% студентов-дефектологов, у студентов-педагогов такой выбор совершили только 28,33%). У студентов-педагогов чаще, чем у дефектологов, встречаются такие мотивы как «приобрести глубокие знания» (51,67% против 31,67%) и «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» (68,33% и 51,67% соответственно). Для студентов-дефектологов чаще более важно добиться одобрения родителей и окружающих (40%) и избежать наказания за плохую учебу (50%).

Рассмотрим значимость полученных данных.

Таблица 3.7.

Различия между мотивами учебной деятельности студентов дефектологического направления и студентов педагогических направлений

Параметры		Средние значения и стандартные отклонения		U-критерий Манна-Уитни	Уровень значимости (p)
		Студенты-дефектологи	Студенты-педагоги		
Стать высококвалифицированным специалистом	М	58,5	62,5	1680	p=0,463
Получить диплом	М	68	53	1350*	p=0,006
Успешно продолжить обучение на последующих курсах	М	61,5	59,5	1740	p=0,544
Успешно учиться, сдавать экзамены на хорошо и отлично	М	60	61	1770	p=0,839
Постоянно получать стипендию	М	62	59	1710	p=0,585
Приобрести глубокие и прочные знания	М	54,5	62	1370*	p=0,027
Быть постоянно готовым к очередным занятиям	М	57,5	63,5	1620	p=0,226
Не запускать предметы учебного цикла	М	58,5	62,5	1680	p=0,329
Не отставать от сокурсников	М	61	60	1770	p=0,794
Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	М	55,5	65,5	1500*	p=0,024
Выполнять педагогические требования	М	59,5	61,5	1740	p=0,659
Достичь уважения преподавателей	М	62,5	58,5	1680	p=0,309
Быть примером сокурсникам	М	59,5	61,5	1740	p=0,466
Добиться одобрения родителей и окружающих	М	64	57	1390*	p=0,046
Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	М	70	51	1230*	p=0,001
Получить интеллектуальное удовлетворение	М	58,5	62,5	1680	p=0,463

Обнаружены статистически значимые различия по следующим показателям учебной мотивации студентов дефектологического и студентов педагогического направления: 1) получение диплома; 2) приобретение глубоких и прочных знаний; 3) обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности; 4) добиться одобрения родителей и окружающих; 5) избежать осуждения и наказания за плохую учебу.

Для студентов педагогических направлений более важно приобретение знаний и обеспечение будущей успешной профессиональной деятельности, т.е. они ориентированы больше на внутренние мотивы, тогда как студенты дефектологического направления чаще нацелены на получение диплома, получение одобрения окружающих и отсутствие осуждения за плохую учебу, т.е. на внешние мотивы учебной деятельности.

Итак, по полученным данным, рассчитанным по формуле U-критерия Манна-Уитни, можно сделать вывод о том, что статистически значимо отличаются некоторые показатели учебной мотивации у студентов дефектологического и педагогических направлений. Студенты дефектологического направления чаще руководствуются внешней учебной мотивацией, тогда как студенты педагогического направления – внутренней учебной мотивацией.

Были получены следующие данные с помощью методики «Изучение факторов привлекательности профессии» В.А. Ядова, модификация А.А. Реана и Н. Кузьминой (таблица 3.8.).

Таблица 3.8.

Результаты, полученные по методике «Изучение факторов привлекательности профессии» В.А. Ядова

	Фактор	Коэффициент значимости для педагогов	Коэффициент значимости для дефектологов
1	Важность профессии	0,67	-0,34
2	Работа с людьми	0,75	0,5
3	Творчество в работе	0,34	0,18
4	Переутомление в работе	-0,34	-0,12

5	Зарплата	0,08	-0,12
6	Самосовершенствование	0,34	0,47
7	Соответствие способностей	-0,18	0,12
8	Соответствие характера	0,34	0,47
9	Рабочий день	-0,47	0,34
10	Контакт с людьми	0,67	0,47
11	Социальное уважение	0,75	-0,67

Студенты-дефектологи и студенты-педагоги выделяют следующие позитивные моменты в своей работе: работа с людьми, возможность творчества в работе, возможность самосовершенствования, соответствие характера и работы, контакт с людьми. В качестве отрицательных моментов педагоги и дефектологи выделяют переутомление в работе.

Важно, что дефектологи в качестве позитивных моментов дополнительно выделяют соответствие способностей и работы, а также продолжительность рабочего дня, тогда как для педагогов это отрицательные моменты. Отрицательными факторами для дефектологов, в отличие от педагогов, является важность профессии (т.е. большинство студентов считают, что работа по профессии не ценится окружающими), зарплата, и отсутствие социального уважение. Мы предполагаем, что эти факторы снижают мотивацию студентов-дефектологов, а также делают специальность дефектолога менее привлекательной для них.

Анализ анкеты показал следующее.

На вопрос «почему вы выбрали эту профессию» студенты-дефектологи отвечали следующее:

1. Хочу помогать людям (или суметь помочь кому-то из близких) (13,3%);
2. Поступила только сюда (случайно; не знал(а) куда поступать) (38,3%)
3. Родители настояли (26,6%);
4. Мне нравится эта специальность (21,8%).

Студенты педагогических направлений отвечали следующее:

1. Нравится работа с детьми (5%);
2. Мне нравится эта специальность (51,7%);

3. Поступила только сюда (случайно; не знал(а) куда поступать) (11,7%);
4. Родители настояли (31,6%).

Таким образом, можем отметить, что студентам-педагогам чаще нравится выбранная специальность, а студенты-дефектологи выбирали специальность из-за внешних причин.

Почти все студенты обоих направлений хорошо понимают содержание своей профессии (96,7% в обоих случаях). При этом студентам-дефектологам реже, чем студентам-педагогам нравится процесс обучения (46,7% и 66,7% соответственно). В качестве минусов обучения студенты дефектологи отмечают малое количество практики (31,6%); высокая нагрузка (11,7%); низкое качество образования (26,6%); скучные пары (38,3%); неинтересные предметы (21,8%).

Только треть студентов дефектологов планируют продолжать обучение после окончания бакалавриата (31,6% студентов), тогда как среди студентов педагогических направлений таких 46,7% студентов.

Примечательно, что у большинства студентов дефектологических направлений есть в семье лица с ОВЗ (68,3%), тогда как у студентов педагогических специальностей таких людей всего 11,7%. Чаще всего это сиблинги студентов.

У студентов дефектологических направлений в семье реже встречаются лица помогающих профессий (23,3%), чем у студентов педагогических направлений (51,6%).

Итак, таким образом, мы выявили, что действительно существуют значимые различия в мотивационной сфере студентов дефектологического и педагогических направлений.

3.4. Выявление особенностей учебной и профессиональной мотивации обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»

Для выявления особенностей учебной и профессиональной мотивации обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» воспользуемся t -критерием Спирмена.

Была выявлена прямая связь между внешней положительной мотивацией и мотивом получить диплом ($r=0,453$; $p<0,05$). Данная связь обоснована тем, что получение диплома относится к внешней мотивации.

Обнаружена связь между внешней положительной мотивацией и мотивом добиться одобрения родителей и окружающих ($r=0,576$; $p<0,01$). Следовательно, для студентов-дефектологов важно одобрение социума.

Обнаружена обратная связь между внешней отрицательной мотивацией и мотивом обеспечения успеха будущей профессиональной деятельности ($r=-0,328$; $p<0,05$). Следовательно, чем сильнее преобладает внешняя отрицательная мотивация, тем менее студент заинтересован в своей успешности в профессии.

Обнаружена связь между самосовершенствованием и мотивом обеспечения успеха будущей профессиональной деятельности ($r=0,363$; $p<0,01$), такого рода связь может быть обоснована тем, что успешность в профессии также часть и самосовершенствования.

Выявлена обратная связь между внешней положительной мотивацией и важностью профессии ($r=-0,436$; $p<0,05$). Таким образом, мы можем говорить о том, что чем сильнее преобладает внешняя положительная мотивация, тем менее студент заинтересован в важности профессии. Мы можем предположить, что это связано с тем, что важность профессии относится, скорее, к внутренней мотивации.

Обнаружена прямая связь между внешней положительной мотивацией и мотивом получения стипендии ($r=0,336$; $p<0,05$). Данная связь обосновывается тем, что получение стипендии относится к внешней мотивации.

Выявлена прямая связь между мотивом избежание наказания и потребностью в социальном уважении ($r=0,276$; $p<0,01$). Данная связь может быть обоснована тем, что потребность в социальном уважении в этом случае может быть формой избегания социального неодобрения.

Была зафиксирована прямая связь между потребностью в социальном уважении и мотивом добиться одобрения окружающих ($r=0,453$; $p<0,05$). Мы предполагаем, что данная связь обосновывается тем, социальное уважение включает в себя в том числе и одобрение от окружающих.

Представим наглядно получившиеся результаты (рис. 3.7.).

Для выделения мотивационной системы воспользуемся факторным анализом. Факторный анализ производился с помощью метода главных компонент с Varimax-вращением с использованием метода Кайзера.

Рассмотрим результаты факторного анализа.

Мера адекватности выборки КМО равна 0,627, это говорит о том, что выборка имеет удовлетворительную адекватность. Критерий сферичности Бартлетта имеет значимость меньше, чем 0,001, следовательно, полученные данные пригодны для факторного анализа.

После проведения факторного анализа было выделено 3 фактора, в сумме объясняющих 67,27% совокупной дисперсии. Мы не включаем в описание компоненты, дающие факторную нагрузку $F<0,4$.

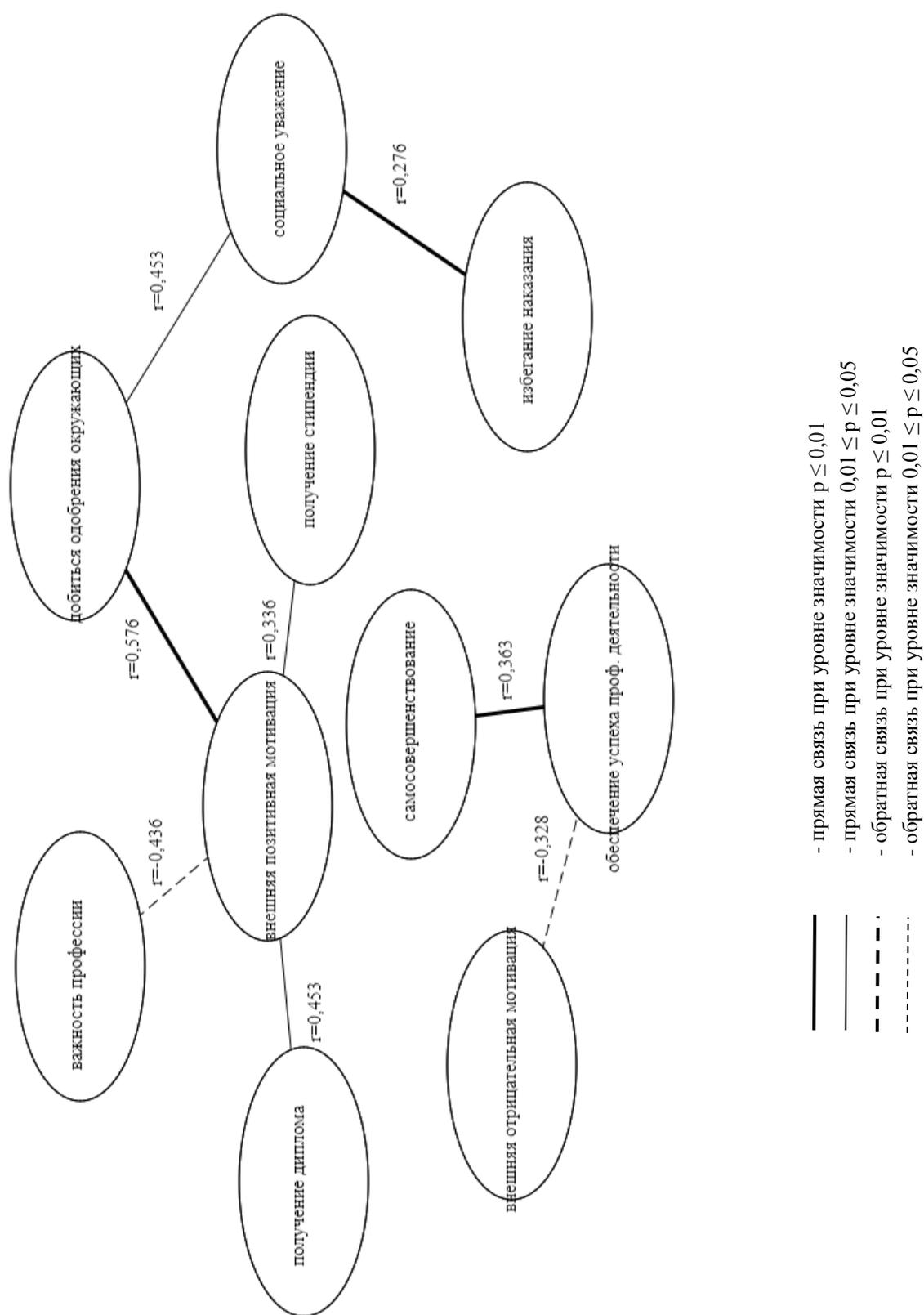


Рис. 3.7. Корреляционная плеяда связей мотивационных тенденций обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»

Итак, результаты факторного анализа представлены в таблице 3.9.

Таблица 3.9.

Результаты факторного анализа учебной и профессиональной сферы обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»

Фактор №	Показатели	Факторная нагрузка F
1	Внешняя положительная мотивация	0,839
	Важность профессии	-0,639
	Получение стипендии	0,538
	Получение диплома	0,476
2	Социальное уважение	0,743
	Избежание наказания за плохую учебу	0,668
	Добиться одобрения окружающих	0,456
	Контакт с людьми	0,432
	Не запускать предметы учебного цикла	0,413
3	Обеспечение успеха профессиональной деятельности	-0,648
	Самосовершенствование	-0,597
	Внешняя отрицательная мотивация	0,565
	Боязнь неудачи	0,538

Первый фактор представляет собой объединение компонентов внешней положительной мотивации. Мы можем предположить, что студенты с преобладанием мотивации по типу первого фактора испытывают потребность в получении материальных подкреплений, таких как диплом, стипендия и пр. При этом для них не несёт особого значения важность профессии.

Второй фактор включает в себя компоненты избегания социального неодобрения. Так, студенты с мотивацией по этому типу испытывают потребность в социальном одобрении, контакте с людьми. Они опасаются социального неодобрения в том числе и в учёбе, именно это мотивирует их учиться лучше и не запускать предметы.

Третий фактор связан с внешней отрицательной мотивацией. Студенты, мотивированные по такому типу, стремясь избежать неудачи, отказываются от деятельности, связанной с самосовершенствованием, а также не заинтересованы в обеспечении успешности своей профессиональной деятельности.

Итак, выделенные факторы позволили выделить нам структуру учебной и профессиональной мотивации студентов-дефектологов.

Выводы по третьей главе:

1. Общими закономерностями в учебной и профессиональной мотивации обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» и «Педагогическое образование» является ориентация на внутреннюю мотивацию. Студенты выбирают профессию ориентируясь на такие факторы, как совпадение характерологических особенностей с профессией, возможность работать с людьми и самосовершенствоваться. Возможность переутомления на работе является негативным фактором. Мотивация успеха или потребность избежать неудачи проявляется у студентов ситуативно. Учебная мотивация студентов основана на возможности обеспечить успешность своей будущей профессиональной деятельности, потребности стать высококвалифицированным специалистом.

Были выявлены следующие факторы, описывающие закономерности учебной и профессиональной мотивации студентов:

1) Фактор, описывающий связь показателей внешней положительной мотивации: сумма заработной платы, наличие стипендии, потребность в одобрении социума, отсутствие переутомления.

2) Фактор, характеризующийся потребностью в самосовершенствовании в работе: мотив обеспечения успешности профессиональной деятельности, понимание важности профессии, необходимости в ней развиваться, а также внутреннюю профессиональную мотивацию.

3) Третий фактор связан с мотивацией избегания неудач, он включает в себя связь внешних отрицательных мотивов – страх наказания, боязнь неудачи, избегание ответственности.

4) Данный фактор связан с социальной мотивацией, характеризующийся показателями, связанными с важностью работы с людьми, а также индивидуально-психологические характеристики, т.е. мотивирование происходит через социальный аспект учебной и профессиональной деятельности.

2. Особенности профессиональной мотивации студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», является преобладающая внешняя положительная мотивация. В качестве положительных факторов работы студенты выделяют соответствие способностей и работы, а также продолжительность рабочего дня. В качестве негативных факторов выделяется ощущение социальной неважности профессии, низкая заработная плата и отсутствие социального уважения.

3. Профессиональная мотивация студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», характеризуется преобладающей внутренней мотивацией. В качестве привлекательных факторов профессии студентами выделяются ощущение социальной важности профессии, возможности работы и контакта с людьми, а также социальное уважение. Отрицательными факторами профессии студенты педагогического направления считают длину рабочего дня и переутомление в работе.

4. Учебная мотивация студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» характеризуется такими мотивами как: стремление получить диплом, добиться одобрения родителей и окружающих, избежать наказание за плохую оценку. Чаще всего студенты выбирали данное направление случайно или из-за родительского давления; им редко нравится процесс обучения.

5. Особенности учебной мотивации студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», является преобладание таких

мотивов как: стремление стать высококвалифицированным специалистом, получить глубокие знания, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности. Студенты данного направления отмечают, что им нравится выбранная специальность и процесс обучения. Половина студентов планируют продолжать свое обучение в магистратуре.

6. Сравнительный анализ профессиональной и учебной мотивации студентов, показал достоверные различия по направленности мотивации (у студентов-дефектологов преобладает внешняя положительная, у студентов-педагогов – внутренняя). Также обнаружены статистически значимые различия по следующим показателям учебной мотивации студентов дефектологического и студентов педагогического направления:

- 1) получение диплома (чаще склонны студенты-дефектологи);
- 2) приобретение глубоких и прочных знаний (сильнее развит у студентов-педагогов);
- 3) обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности (преобладает у студентов-педагогов);
- 4) добиться одобрения родителей и окружающих (чаще встречается у студентов-дефектологов);
- 5) избежать осуждения и наказания за плохую учебу (преобладает у студентов-дефектологов).

7. Были выделены следующие мотивационные системы у студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»:

- 1) студенты с преобладанием первой системы испытывают потребность в получении материальных подкреплений, таких как диплом, стипендия и пр.; при этом для них не несёт особого значения важность профессии;
- 2) вторая система включает в себя компоненты избегания социального неодобрения; студенты с мотивацией по этому типу испытывают потребность в социальном одобрении, контакте с людьми, опасаются

социального неодобрения в том числе и в учёбе, именно это мотивирует их учиться лучше;

- 3) студенты с системой мотивации третьего типа, стремясь избежать неудачи, отказываются от деятельности, связанной с самосовершенствованием, а также не заинтересованы в обеспечении успешности своей профессиональной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате всестороннего исследования, посвященного анализу учебной и профессиональной мотивации студентов дефектологического направления, мы выявили, что профессия дефектолога отличается своей спецификой и существует на стыке педагогической, психологической, социальной и медицинской практик. Функции дефектолога представлены на нескольких уровнях: от коррекционно-педагогической работы с ребенком и консультативной работы с его семьей до организации комплексного взаимодействия между различными специалистами и содействия перестройке общественного сознания в сторону большего принятия людей с ОВЗ и их дестигматизации. Хотя дефектолог должен обладать высоким уровнем профессиональной подготовки, его деятельность не может быть эффективна без личной включенности и диалогического взаимодействия со всеми участниками коррекционно-педагогического процесса.

Личная мотивация дефектолога обеспечивает его профессиональное развитие. Личностная значимость профессии может придать смысл профессиональной деятельности и повысить ее эффективность. Существующие данные позволяют предполагать, что развитию профессионально-значимых компонентов учебной и профессиональной мотивации студентов-дефектологов может способствовать самоопределение, осмысление студентами знания и ценностей в результате рефлексии. Профессиональная деятельность требует постоянного совершенствования навыков специалиста, поэтому стремление к повышению квалификации является положительным компонентом его работы.

В ходе исследования, было выявлено, что у студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» преобладает внешняя положительная мотивация, тогда как у студентов педагогического направления – внутренняя.

Основные учебные мотивы у студентов-дефектологов это: получение диплома, потребность добиться одобрения родителей и окружающих, избегание наказания за плохую учебу. Для студентов-педагогов характерны мотивы

«приобрести глубокие знания» и «обеспечения успешности будущей профессиональной деятельности».

Студенты дефектологического отделения как позитивные моменты работы выделяют возможность работы с людьми, возможность творчества и самосовершенствования, соответствие их характера и работы, продолжительность рабочего дня. Негативный фактор – переутомление в работе, то, что работа не ценится окружающими, низкая заработная плата и отсутствие социального уважения.

Были выделены следующие мотивационные системы у студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»:

- 1) студенты с преобладанием первой системы испытывают потребность в получении материальных подкреплений, таких как диплом, стипендия и пр. При этом для них не несёт особого значения важность профессии.
- 2) вторая система включает в себя компоненты избегания социального неодобрения. Студенты с мотивацией по этому типу испытывают потребность в социальном одобрении, контакте с людьми. Они опасаются социального неодобрения в том числе и в учёбе, именно это мотивирует их учиться лучше.
- 3) Студенты с системой мотивации третьего типа, стремясь избежать неудачи, отказываются от деятельности, связанной с самосовершенствованием, а также не заинтересованы в обеспечении успешности своей профессиональной деятельности.

Таким образом, наша гипотеза о том, что учебная и профессиональная мотивация студентов направления «Специальное (дефектологическое) образование» отлична от мотивации студентов направления «Педагогическое образование» ввиду специфики будущей профессиональной деятельности дефектологов подтвердилась.

Для поддержания и развития учебной и профессиональной мотивации студентов, мы предлагаем следующие рекомендации:

1. Важно поощрять чувство компетентности студента, которое усиливается за счет решения задач, оцениваемых как сложные, но выполнимые. Дифференциация задач таким образом, чтобы они были достаточно сложными, позволяет обучающимся поддерживать оптимальную вовлеченность. Когда студенты работают в пределах своих текущих возможностей, у них активизируется познавательный интерес.
2. Необходимо дать понять студентам, что не все получается с первого раза. Нормализация ошибок позволит студентам переориентироваться на развитие, тогда как негативные оценки без возможности их изменения, приводят к снижению мотивации.
3. Разнообразие в процессе учебы позволит включить эмоциональную составляющую, которая вовлечет студента в образовательный процесс.
4. Важно предлагать студентам самим выбирать себе задания. С одной стороны, это позволит индивидуализировать обучение, а с другой – позволит студенту следовать за своими интересами.
5. Студентам важно быть самостоятельным. Необходимо поощрять их вопросы и креативные идеи, так у них будет складываться ощущение того, что они полноправные участники учебного процесса.
6. У студентов должно быть пространство для рефлексии. Это позволит студентам не только обобщать изучаемый материал, но и поможет самостоятельно определить направление в дальнейшем изучении материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристотель. Политика. М.: РИПОЛ классик, 2010. 589 с.
2. Арсланова М.М. Коррекционное образование детей с ограниченными возможностями здоровья // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2013. С. 245–246.
3. Артёмова Е.Э., Данилова А.М. Оценка информационно-коммуникационной компетентности студентов-дефектологов в области использования ресурсов информационной образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 4. С. 54—68.
4. Артемова Е.Э., Тишина Л.А. Психолого-педагогические условия формирования профессиональных компетенций у студентов дефектологических факультетов в процессе работы с неговорящими детьми // Педагогика и психология образования. 2013. С. 33–38.
5. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 216 с.
6. Бездетко С.Н., Филатова И.А. Изучение профессиональной мотивации студентов в процессе воспитательной работы // Специальное образование. 2019. № 2. С. 18-26.
7. Беляева Л.А. Человек и его потребности. Екатеринбург, 2009. 165 с.
8. Богданович Н.В., Делибалт В.В. Актуальные проблемы подготовки специалистов в области профилактики девиантного поведения в образовательных учреждениях // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 87–96.
9. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: «Педагогика», 1972. 352 с.

10. Бурмистрова Е.В. Семья с «особым ребенком»: психологическая и социальная помощь (окончание) // Вестник практической психологии образования. 2009. №1(18). С. 82–86.
11. Бурмистрова Е.В. Семья с «особым ребенком»: психологическая и социальная помощь // Вестник практической психологии образования. 2008. № 4(17). С. 81–86.
12. Веретенникова В.Б., Шихова О.Ф. О мотивации студентов – будущих педагогов к педагогической деятельности [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29737> (дата обращения: 20.01.2022).
13. Вилитенко В.А. Диалог как средство формирования межличностных отношений учителя-дефектолога и семьи, воспитывающей ребенка с психофизическими нарушениями // Научные исследования и разработки молодых ученых. 2015. С. 35–39.
14. Герасимова А.С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии // Научные материалы международного форума «Обзор Российской психологии в регионах страны и в мире» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_2_p/gerasimova.html (дата обращения: 20.01.2022)
15. Глухов В.П. Дефектология. Специальная педагогика и специальная психология. Курс лекций. М.: «МПГУ», 2017. 430 с.
16. Гнездилова О.Н. Психологические аспекты инновационной деятельности педагога // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 61–65.
17. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
18. Горохова Ю.В. Изменение роли учителя в современной школе [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 14 (118). С. 528-530. URL: <https://moluch.ru/archive/118/32759/> (дата обращения: 20.01.2022).

19. Гут Ю.Н., Худаева М.Ю. Влияние жизненной перспективы личности студентов на психологическую готовность к профессиональной деятельности педагогов-психологов // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 96-106.
20. Дайнега Н.В. Факторы, воздействующие на становление личностно-профессиональной компетентности студентов – будущих дефектологов // Вестник экономической безопасности. 2017. № 3. С. 181–183.
21. Демьянчук Р.В. Профессиональное становление и развитие личности педагога: основные понятия и контексты // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. Т.3. № 11. С. 197-198.
22. Динк П. Драйв. Что на самом деле нас мотивирует // М.: Альпина Паблишер. 2013. 274 с.
23. Длугач Т.М. Две философские рефлексии: от Гольбаха к Канту. Сравнительно-исторический анализ. М.: Канон, 2011. 352 с.
24. Дудко О.Б. Повышение профессиональной компетентности дефектологов // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 3. С. 12–15.
25. Зарецкий В.К. Проблемы профессиональной подготовки специалистов для работы с детьми с трудностями в обучении и развитии // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 53–66.
26. Зарин А.П. Кантор В.З. Учитель-дефектолог в современном обществе: миссия и проблемы подготовки // Universum: Вестник Герценовского университета. 2010. С. 128–133.
27. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2005. 264 с.
28. Калитько Е.Н., Соловьева Н.А. Конкурсы профессионального мастерства как фактор развития профессиональных компетенций и повышения мотивации к овладению новыми, предъявляемыми требованиями профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 2. С. 52–60.

29. Каримова С.В. Статусная мотивация в успешной профессиональной деятельности учителя-дефектолога [Электронный ресурс] // Всероссийское СМИ Время Знаний. 2015. URL: <https://edu-time.ru/pub/113513> (дата обращения 20.01.2022)
30. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. М.: Наука, 1988. 191 с.
31. Крюковская Н. В., Мёдова Н. А. Современные подходы к формированию междисциплинарных компетенций учителей-дефектологов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. №2 (42). С. 65-72.
32. Куцеева Е.Л. Стрессы в педагогическом общении дефектолога // Коррекционно-педагогическое образование. 2019. № 2 (18). С. 15–19.
33. Лаврентьева И.В. Выявление учебно-профессиональной мотивации в процессе обучения в вузе (на материале тестирования студентов-дефектологов 1–3 курсов) // Молодой ученый. 2015. № 6 (86). С. 778-783.
34. Лавская Н.С. Особенности профессиональной деятельности педагога-дефектолога // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. № 3. С. 229–231.
35. Лапп Е.А. Педагогическая технология развития мотивации и ценностно-смысловых ориентиров у будущего учителя детей с ЗПР // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 57-63.
36. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1991. 143 с.
37. Лекерова Г.Ж., Нурбекова А.М. Психологические аспекты структуры профессионального мастерства // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 3 (часть 3). С. 477–482.
38. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.:Смысл-Академия. 2005. 352 с.
39. Лукьянова Н.Л. Профессиональная деятельность учителя в свете педагогической культуры // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2016. № 2. С. 75–77.

40. Лысенко Е.М. Профилактика профессиональных деформаций у дефектологов: психолого-педагогический аспект // Проблемы социальной психологии личности. 2008. №3. С. 29-40.
41. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
42. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2011. 352 с.
43. Михайленко А.С. Учебно-профессиональная мотивация у студентов-психологов в процессе обучения в ВУЗе // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 28. С. 58-70.
44. Никитская М.Г., Толстых Н.Н. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 100-113.
45. Патяева Е.Ю. Современная психология мотивации. М.: Смысл, 2002. С. 289-313.
46. Поташова И.И. Современные аспекты психолого-педагогической работы с семьями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2011. Том 3. № 3. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47082.shtml (дата обращения: 20.01.2022)
47. Проект Приказа Минтруда России "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)" (по состоянию на 15.09.2016) (подготовлен Минтрудом России)
48. Пронин Н.Н. Работа учителя-дефектолога с детьми старшего дошкольного возраста // Вестник практической психологии образования. 2010. №1(22). С. 81–85.
49. Пуляева В.Н., Неврюев А.Н. Взаимосвязь базовых психологических потребностей, академической мотивации и отчуждения от учебы обучающихся в системе высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 19—32.

50. Рубцов В.В., Алехина С.В. О проблемах профессиональной подготовки специалистов социальной сферы для работы с уязвимыми категориями населения // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 8–34.

51. Семенова Л.Э., Божкова Е.Д., Конева И.А. Личностные ресурсы психологического благополучия матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. №1. С. 5-10.

52. Станченко Е.Н. Профессиональная деятельность педагога в школе [Электронный ресурс] // Актуальные задачи педагогики: материалы V Международной научной конференции (г. Чита, апрель 2014). Чита: Издательство Молодой ученый, 2014. С. 147–150. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/102/5461/> (дата обращения: 20.01.2022)

53. Тихонова А.А. Особенности профессиональной мотивации студентов-психологов на разных этапах вузовского обучения. // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. №2. С. 84-89.

54. Тихонова А.А., Николаева И.А. Развивающая (производительная) тенденция в профессиональной мотивации студентов-психологов // Человеческий капитал. 2021. №3(147). С. 227-235.

55. Умняшова И.Б. Условия развития рефлексивных способностей как ресурс развития самоопределения студентов психолого-педагогических специальностей // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 4. С. 120–129.

56. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. М.: АСТ, 2006. 400 с.

57. Шаповалова О.Е. Личностные аспекты профессиональной подготовки педагогов // Вестник ДВГСГА. Гуманитарные науки. 2010. № 1/2(5). С. 74–81.

58. Шкляр Н.В., Карынбаева О.В. Профессия педагога-дефектолога и ее социальная значимость // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Социологические науки. 2016. Том 11. № 3. С. 201–206.
59. Яковлева И.М. Профессиональная мотивация студентов дефектологических специальностей // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 13. С. 368-377.
60. Adams S.J. Towards an understanding of inequity // The Journal of Abnormal and Social Psychology. 1963. №67:422-36. P. 422.
61. Alderfer C.P. An Empirical Test of a New Theory of Human Needs // Organizational Behaviour and Human Performance. 1969. №4. P. 142–175.
62. Arnolds C.A., Boshof C. Compensation, esteem valence and job performance: an empirical assessment of Alderfer's ERG theory // International Journal of Human Resource Management. 2002. P. 697–719.
63. Barnet T. Motivation and Motivation Theory [Электронный ресурс] // Reference for Business: Encyclopedia of Management. 2017. URL: <http://www.referenceforbusiness.com/management/Mar-No/Motivation-and-Motivation-Theory.html> (дата обращения: 20.01.2022).
64. Ching B. Literature Review on Theories of Motivation [Электронный ресурс]. 2015. URL: <https://www.linkedin.com/pulse/literature-review-theories-motivation-brandon-ching-phd> (дата обращения: 20.01.2022).
65. Deci E.L., Porac J. Cognitive evaluation theory and the study of human motivation // London and N.Y.: Psychology Press. 1978. P. 149–177.
66. Fisher E.A. Motivation and Leadership in Social Work: A Review of Theories and Related. Administration in Social Work. 2009. P. 347–367.
67. Heider F. The psychology of interpersonal relations. N.Y.: Wiley, 1958. 322 p.
68. Herzberg F. One More Time: How Do You Motivate Employees // Harvard Business Review Press. 1966. №12(1). P. 53–62.
69. Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension // J.T. Guthrie. Journal of Educational Research. 2006. Vol. 99. № 4. P. 232—246.

70. Isaac R.G., Zerbe W.J. Leadership and motivation: The effective application of expectancy theory // *Journal of Managerial Issues*. 2001. №13(2). P. 212–226.
71. Latham G.P. *Work motivation: History, Theory, Research, and Practice*. L.A.: SAGE Publications, 2017. 456 p.
72. Martin A.J., Marsh H.W. Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective // *Journal of Educational Psychology*. 2001. Vol. 93. № 1. P. 87-102.
73. McGregor D. *The human side of enterprise*. Chicago: The University of Chicago Press. 1989. P. 314–324
74. McGregor D. *Theory X and theory Y*. Chicago: The University of Chicago Press. 1960. 374 p.
75. Pekrun R. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice // *Educational Psychology Review*. 2006. Vol. 18. № 4. P. 315-341.
76. Pekrun R., Elliot A.J. Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance // *Journal of Educational Psychology*. 2009. Vol. 101. № 1. P. 115-135.
77. Ramlall S. A review of employee motivation theories and their implications for employee retention within organizations // *Journal of American Academy of Business*. 2004. №5(1/2). P. 52–63.
78. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and new directions // *Contemporary Educational Psychology*. 2000. №25(1). P. 54–67.
79. Steers R.M., Mowday R.T. Introduction to special topic forum: The future of work motivation theory // *The Academy of Management Review*. 2004. №29(3). P. 379–387.
80. Thompson T. Self-worth protection: Review and implications for the classroom // *Educational Review*. 1994. Vol. 46. № 3. P. 259-274.
81. Vroom V.H. *Work and motivation* // N.Y.: Wiley, 1964. 331 p.

82. Wang M.T., Eccles J.S. Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School // Child development. 2012. Vol. 83. № 3. P. 877-895.

83. Weiner B. An attributional theory of motivation and emotion // Behaviorism. 1988. Vol. 16. № 2. P. 167-173.