

© Усова А.В., Яшалова Н.Н., Ильясов А.А., Рубан Д.А., 2017

Усова Анна Вадимовна

Кандидат психологических наук,
доцент, Череповецкий государственный
университет (Череповец, Россия)
E-mail: annvadim75@yandex.ru

Usova Anna Vadimovna

PhD in Psychology,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: annvadim75@yandex.ru

Яшалова Наталья Николаевна

Доктор экономических наук,
доцент, Череповецкий государственный
университет (Череповец, Россия)
E-mail: natalij2005@mail.ru

Yashalova Natalia Nikolaevna

Doctor of Economics,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: natalij2005@mail.ru

Ильясов Аддан Аладинович

Кандидат психологических наук,
доцент, Череповецкий государственный
университет (Череповец, Россия)
E-mail: annvadim75@yandex.ru

Ilyasov Addan Aladinovich

PhD in Psychology,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: annvadim75@yandex.ru

Рубан Дмитрий Александрович

Кандидат геолого-минералогических наук,
доцент Высшей школы бизнеса,
Южный федеральный университет
(Ростов-на-Дону, Россия)
E-mail: ruban-d@mail.ru

Ruban Dmitry Aleksandrovitch

PhD in Geology and Mineralogy, associate
professor of Higher School of Business,
Southern Federal University (HSB SFU)
(Rostov-on-Don)
E-mail: ruban-d@mail.ru

**ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ
МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ**

**DEVELOPMENT STUDENTS'
EDUCATIONAL MOTIVATION**

Аннотация. В статье дается теоретический обзор зарубежных исследований мотивации. Рассмотрены вопросы выбора студентов, преодоления трудностей, изменения неблагоприятных для учебной деятельности мотивационных убеждений, влияния среды обучения, педагогов и сверстников на мотивацию студентов. Так же мы выделили отдельный блок целеполагания, взаимосвязанный с мотивационной сферой.

Abstract. The article contains theoretical overview of international research on motivation. The issues of students' selection, overcoming difficulties, changing motivational beliefs adverse to learning activities, impact of learning environment, teachers and peers on students' motivation, quantity and quality of efforts invested by students into their education are considered in the article. We have also identified a single unit of goal-setting related to the motivational sphere.

Ключевые слова. Мотивация, мотивационные убеждения, пример педагогов, влияние сверстников, целеполагание.

Key words. Motivation, motivational beliefs, professors' behavioral patterns, peers' pressure, goal orientation.

Введение

Учебная мотивация студентов – это одна из наиболее актуальных проблем современной педагогики, так как правильно сформированная учебная мотивация в

значительной мере определяет успешность обучения. Концептуальные вопросы мотивации человека рассматриваются, начиная с середины XX в., в трудах как отечественных (Рубинштейн С.Л., Выготский Л.С., Леонтьев А.Н.), так и зарубежных (Франкл В., Хекхаузен Х., МакКелланд Д.) ученых. Детальное рассмотрение различных аспектов мотивации, мотивационных побуждений, ценностно-смысловых образований продолжается и в настоящее время (Вилюнас В.К., Ананьев Б.Г., Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Эллиот А.Дж., Вермир Н., Майер М.Л.). Проблемам формирования и развития учебной мотивации посвящены работы Марковой А.К., Талызиной Н.Ф., Стипека Д.Дж., Влодковски Р.Дж, Пинтриха П.Р. и мн. др.

Терминологические особенности рассмотрения мотивации и мотивационных компонентов таковы, что в отечественных исследованиях под мотивацией (в т.ч. и учебной) понимается совокупность факторов, механизмов и процессов, направляемых на удовлетворение потребностей, а её смысловое содержание раскрывается как субъективная трансформация объективной действительности (Вилюнас В.К., Леонтьев А.Н., Сосновский Б.А. и др.), в то время как зарубежные ученые (Аркес Г.Р., Гарски И.П., Аткинсон Дж.В. и др.) предлагают трактовку мотивации как побуждения к действию в целом, поэтому при описании субъективных аспектов формирования и развития мотивационного комплекса личности термин «мотивация» в привычном для отечественных исследователей контексте практически не используется, а мотивация деятельности, в том числе и учебной, определяется как мотивационные убеждения.

Авторы данного исследования, не вдаваясь в сравнительный анализ отечественных и зарубежных теорий, считают необходимым акцентировать внимание на этой терминологической особенности, так как целью предлагаемой статьи является обзор зарубежных исследований в области учебной мотивации студентов.

Задачи нашей работы будут заключаться в том, чтобы на основе анализа зарубежных исследований: 1) рассмотреть виды мотивационных убеждений, способствующих либо препятствующих успешному обучению; 2) выявить способы целеполагания, направленные на формирование целей обучения, конгруэнтных личным целям студента; 3) сформулировать психолого-педагогические рекомендации преподавателям для работы по повышению мотивации к обучению у всех групп студентов.

Основная часть

Большинство исследований мотивации сосредоточены на тех студентах, которые являются успешными в учёбе. Однако успешные студенты отличаются от своих менее успешных сверстников во многих отношениях. Например, они часто имеют четкие идеи о том, что они хотят и не хотят достичь в жизни. Кроме того, они воспринимают многие учебные дисциплины как соответствующие их собственным желаниям, потребностям, личным целям обучения и потребности, и поэтому позитивно реагируют на учебную ситуацию.

Безусловно, существует связь между мотивацией и результатами обучения. Вместе с тем, однозначно, что мотивационная сфера не является застывшей и неизменной, она постоянно изменяется и формируется под воздействием разных факторов, в том числе и таких, как становление личности, достижение личностной зрелости. (Гатри Дж.Т., Соломон А., Элиот А.Дж.) Также ряд исследований утверждает, что развитию учебной мотивации будут способствовать такие факторы, как личность педагога, качество учебных процедур, климат в учебной группе (Вентцель К.Р., Соломон А., Райан А.М.).

Это очень важно для формирования мотивационной сферы студентов, так как молодежь и её психологические потребности постоянно меняются. Они меняются не

только в зависимости от их развития знаний и опыта, но и в связи с их новыми теориями самоуправления по отношению к своей жизни. На основе анализа существующей литературы могут быть выделены следующие аспекты развития учебной мотивационной сферы студентов.

*Первый из них – **мотивационные убеждения**, которые создают благоприятный (неблагоприятный) контекст для обучения.*

В реальной учебной ситуации познавательный контекст постоянно меняется, потому что студенты часто попадают в незнакомые учебные ситуации. Это может создать неопределенность и стать вызовом для некоторых учащихся. Студенты пытаются придать смысл учебной ситуации, обратившись к своим мотивационным убеждениям. Мотивационные убеждения – это мнения, суждения и ценности, которые студенты составляют об объектах, событиях. Исследователи выделяют убеждения, которые студенты используют для придания значения учебной ситуации [2]. Мотивационные убеждения также относятся к мнению студента об эффективности обучения и методики преподавания. Среди убеждений внутреннего контроля можно выделить убеждения самооэффективности [7]. Это убеждения, мнения, которые студенты проводят о способности по отношению к определенной дисциплине. Результатом таких убеждений является ожидание успеха или провала конкретных действий. Исследования показали, что подобные мотивационные убеждения есть прямой результат опыта обучения, наблюдения за процессом обучения, устные заявления учителей, родителей или сверстников и социальные сопоставления [12]. Мотивационные убеждения выступают в качестве рамки, которые удерживают мышление, чувства и действия студентов в той или иной учебной сфере. Следует отметить, что убеждения студентов могут быть в основном благоприятными (оптимистические) или неблагоприятными (пессимистические), обеспечивая тем самым положительный или отрицательный контекст обучения. Однажды сформированные, благоприятные и неблагоприятные мотивационные убеждения с трудом поддаются изменению [9].

У большинства студентов уже сформированы благоприятные либо неблагоприятные мотивационные убеждения ещё до того, как они пришли на студенческую скамью. Понимание этого позволит развить их благоприятные мотивационные убеждения и побудить их пересмотреть неблагоприятные убеждения. Кроме этого, применение игровых технологий позволит преодолеть негативное влияние подобных убеждений на учёбу и участие в студенческой жизни [11], позволит оказать помощь студентам в создании благоприятных мотивационных убеждений и разоблачении неблагоприятных.

Неблагоприятные мотивационные убеждения препятствуют обучению. Часть студентов мотивирована на избегание неудач, а не на достижение успеха. Но результаты исследований показывают, что страх неудачи не приводит автоматически к пассивности или избеганию каких-то действий [7]. Это означает, что студент может быть заинтересован в дисциплинах, на которые распространяются положительные мотивационные убеждения, и наоборот, независимо от роли этих дисциплин в его профессиональном развитии. Студенты ищут различные причины своих успехов и неудач в изучении тех или иных дисциплин, и не всегда эти выводы соответствуют действительности. Они просто могут заявить, что не способны выполнить данную учебную задачу на хорошем уровне.

Но, несмотря на истинность или мнимость причин, объясняющих успех или неудачу, фактор успеха оказывает однозначное влияние на формирование самооценки учащегося [10]. Одной из наиболее частых причин неудач является признание своей неспособности в данной области. Другой часто используемой причиной является недостаточное количество усилий, затраченных на изучение дисциплины, невезение,

неадекватные стратегии использования и особенности самой задачи (например, проблема слишком запутанная) [10].

Учащиеся, которые считают, что их «провалы» вызваны недостаточными способностями, склонны ожидать повторение неудачи. Эти студенты приобретают опыт негативных мыслей и чувств, который будет связан с определенной дисциплиной. Негативные мысли, которые неоднократно возникают по поводу одного и того же предмета, становятся причиной негативных ожиданий в подобных ситуациях обучения. Таким образом, весь блок подобных дисциплин может быть отнесён к категории «слишком трудно» или «угроза». Как только эти неблагоприятные мотивационные убеждения стали частью мотивационной сферы студента, они будут активированы снова и снова, вызывая сомнение и тревогу [11]. Неблагоприятные убеждения препятствуют процессу обучения, потому что они направляют внимание учеников прочь от самой деятельности обучения вместо повышения усилий для её освоения. Хотя понимание причинно-следственных связей изменений с возрастом, убеждения студентов о причине их успехи и неудачи в конкретном блоке наук очень устойчивы [5].

Студенты, которые заявляют, что они никогда не смогут завершить задачу успешно, сигнализируют вам, что они не воспринимают связь между их действиями и позитивными результатами [13].

Для решения этой проблемы могут быть даны следующие психолого-педагогические рекомендации: для таких студентов необходимо помочь им сформировать или восстановить позитивную связь путем создания ситуаций обучения, где они могут добиться успеха. Однако этого не достаточно, чтобы подобная связь стала жизнеспособной. Необходимо, чтобы студенты поняли, почему план действий оказался правильным и что они могут предпринять для дальнейшего повышения их результативности. Нужно прямо обратить внимание студентов на связь между действиями и результатами действий, задавая вопросы: «Что вы сделали, чтобы получить это решение? Как вы узнали, что стратегия, которую вы использовали, эффективна? Эту стратегию можно использовать также для решения следующей проблемы? Почему можно или почему нельзя?» [1]. Как ни парадоксально, студенты, у которых сформированы неблагоприятные мотивационные убеждения, не заинтересованы в такой процессно-ориентированной обратной связи. Они только хотят знать, является ли их ответ правильным, или то, являются ли они на правильном пути. Поэтому на первом этапе целесообразно сделать фокус на том, что они уже освоили, например: «Вы рассчитали это правильно. Это лучше, чем вчера». А еще лучше отметить сильные стороны их решения. Такая обратная связь, ориентированная на процесс, дает им чувство прогресса, который дает им ощущение позитивного ученика. И лишь на следующем этапе подталкивать студента к анализу наиболее и наименее успешных стратегий деятельности.

Благоприятные мотивационные убеждения, которые облегчают процесс обучения. Студенты, которые ценят саму деятельность обучения, в меньшей степени зависят от поощрения, стимулирования, вознаграждения. Студенты более заинтересованы в выполнении мероприятий, для которых они думают, что они обладают необходимой компетенцией или что они для них обладают практической ценностью [8]. Студенты, которые ценят новые навыки, создают благоприятные мотивационные убеждения. Особенно это хорошо тем, что такие студенты заинтересованы в возможности практиковать свои навыки [4]. Однако надо отделять подобные мотивационные убеждения от простого принятия учебных целей. Многие студенты добросовестно выполняют задачи, которые они не ценят, просто потому, что они ожидают некоторый вид вознаграждения (например, высокую отметку, «автомат», возмож-

ность досрочной сдачи зачёта). Студенты, которые готовы выполнять задачи обучения исключительно ради получения награды от других, или для того, чтобы избежать какого-либо наказания, не являются мотивированными на учёбу [8]. Деятельность обычно считается мотивированной, если внешнее вознаграждение не является необходимым для студентов, чтобы начать и продолжать эту деятельность. Благоприятные мотивационные убеждения прилагается к самой деятельности [5]. Студенты, которые мотивированы непосредственно на учёбу, сообщают, что они не должны прикладывать чрезмерные усилия и учеба для них интересна. При возникновении трудностей студенты не будут отказываться от продолжения учёбы, так как усложнение учебных задач для них само по себе является мотивирующим фактором. К сожалению, не все студенты мотивированы на учёбу, и мы также должны заинтересовывать тех учащихся, которые не имеют подобной мотивации.

В качестве психолого-педагогических рекомендаций для работы необходимо отметить важность понимания, что общий климат и способ взаимодействия со студентами также будет способствовать или препятствовать их мотивации. Педагогу необходимо сделать значимыми задачи и мероприятия для разных групп студентов, ориентируясь на ценность задач и потенциальных предложений в других областях [11]. Чтобы помочь студентам развивать благоприятные мотивационные убеждения, необходимо формулировать учебные задачи так, чтобы они имели практическую направленность на текущие интересы и цели будущей карьеры. Можно показать видео, вырезки из газет, или рассказать историю, подчеркнув важность и функциональную актуальность нового содержания и навыков. Можно спросить студентов, которые уже мотивированы на учебу, чтобы объяснить, почему они ценят эти новые навыки. Кроме того, можно попросить ваших студентов взять интервью у своих родителей, других учителей в школе или студентов старших курсов, чтобы узнать, когда новые знания и навыки бывают востребованы. Эта деятельность будет повышать внимание и стимулировать любопытство учащихся. Это уже половина мотивации. Вторая половина мотивации заключается в том, насколько интересен предмет [14]. Это важно, чтобы дисциплина способствовала развитию потенциала студентов. Учащимся становится скучно, когда решение проблем слишком легкое. Широта учебных задач позволяет студентам адаптировать содержание деятельности под их собственные психологические потребности, дает им чувство самостоятельности и самоопределения. Отказ им в этом праве будет интерпретироваться как внешнее давление для выполнения.

*Для решения следующей задачи нашей работы рассмотрим проблему **целеполагания в ходе учебной деятельности**. Студенты, которые формируют учебную задачу совместно с педагогом и включают в неё собственные причины для изучения дисциплины, имеют принципиальные отличия в качестве целеполагания по сравнению со студентами, которые просто принимают цели преподавателя в соответствии с ожиданиями учителя. Однозначно доказано, что для целей, согласованных совместно, больше шансов быть достигнутыми, так как они отражают интересы обеих сторон и поддерживаются совместными намерениями приложить усилия по их достижению [3]. В хорошо организованном учебном процессе цель обучения означает выбор такой мотивации, которая максимизирует успешность учебного процесса. Успешность в данном случае определяется готовностью студента активно участвовать в процессе усвоения знаний и игнорировать факторы, которые не соответствуют учебной задаче и отвлекают от обучения. Например, при изучении иностранного языка студенты неохотно используют словари, предпочитают использовать переводить не слова, а фразы при помощи электронных переводчиков. Однако, при организации переписки в традиционном формате или в социальных сетях, когда студенты лично заинтересо-*

ваны в правильности формулировок передаваемых мыслей, они отказываются от «лентяйских» стратегий и активно пользуются традиционно грамматической и лексической информацией. Это сразу привносит необходимый образовательный эффект. Таким образом, студент превращается из пассивного участника учебы в активного, только благодаря изменению процесса целеполагания. Более того, студенты, которые имеют в учебных целях личный интерес, требуют меньшей поддержки и опеки, проявляют более высокую степень ответственности и самостоятельности [6]. Кроме этого, достижение личных целей подогревает интерес к дисциплине, повышают уверенность студентов в их способностях для решения учебных задач.

Понятно, что в учебном контексте основной целью преподавания является реализация учебного плана. Основная проблема заключается в том, что большинство учителей переоценивают свою способность самостоятельно устанавливать высокомотивирующие учебные цели. Вряд ли студентов заинтересует речь о значимости и ценности задач обучения. Педагоги часто могут успешно мотивировать студентов на внеучебную, общественную деятельность, но обычно не имеют ни малейшего понятия о том, как они могут включить личные мотивы студентов в учебную мотивацию. Тем не менее, это очень важно, чтобы заложить надёжную основу для дальнейшего обучения и развить интерес [14]. *В качестве психолого-педагогических рекомендаций* можно предложить преподавателю обратиться к аудитории и попросить самих студентов остановиться и задуматься о том, почему задача конкретного обучения важна, актуальна, интересна, скучна, сложна, трудна или легка. Почему они уверены (или сомневаются) в необходимости каких-либо навыков для решения задачи, и каковы причины их сомнений или уверенности? После завершения задания можно задать эти вопросы снова. Попросить их своими словами сформулировать, насколько изменилась их оценка задачи и почему. Разобрать, какие компетенции понадобились для решения этой задачи и какие навыки были наиболее актуальны. Это позволит организовать свободное обсуждение результатов обучения, сравнить свои и другие мнения, вовлечь студентов в процесс оценки не только результатов, но и целей обучения, а также позволит лучше понять мотивацию студентов. Это поможет понять, почему некоторые темы интересны для одних студентов и скучны для других и даст возможность лучше спланировать работу преподавателя.

Вместе с тем вопросы мотивации студентов не могут быть решены в отрыве от конкретного вуза, его преподавателей и учащихся. Так, опыт преподавания авторов статьи в вузах с высокими пороговыми значениями ЕГЭ показывает, что среди студентов, подавляющее большинство из которых оказываются лучшими, резко преобладают те, кому интересен процесс обучения. Интерес к изучаемому предмету оказывается выше у студентов, демонстрирующих чуть меньшие успехи в обучении. Однако этот фактор принесет пользу только в том случае, если студент не разочаровывается в получаемой специальности по ходу обучения. Любопытно отметить, что многие лучшие студенты являются изначально не определившимися с будущей профессией, а потому риск разочарования у них оказывается существенно более высоким. Более того, если студент получает удовлетворение от процесса обучения, то ему более интересным оказывается именно академическая, а не практическая сторона обучения. Опыт практикоориентированного обучения показывает, что действительно лучшие студенты чаще теряют к нему интерес, чем к классическому обучению.

Еще один аспект рассматриваемой проблематики связан с ответственностью и организованностью студентов. Безответственное отношение и массовые пропуски занятий не позволят преподавателям мотивировать студентов. Причиной же их служит зачастую разочарованность студентом образовательной программой и/или не-

добросовестным отношением отдельных преподавателей к выполнению своих обязанностей. Особые проблемы создает совмещение обучения в вузе с работой, что полностью дезорганизует распорядок дня, смещает приоритеты, провоцирует у студента безответственность (как в вузе, так и по месту работы). В этой связи показателен опыт некоторых зарубежных университетов, вводящих жесткие лимиты на подработки и тем более полноценную трудовую деятельность студентов во время учебных семестров. Следовательно, руководитель образовательной программы и задействованные в ней преподаватели должны прилагать максимум усилий к повышению ответственности и организованности студентов. Осуществление контроля за посещаемостью со стороны администрации вуза вовсе не является пережитком прошлого, а служит эффективным, хотя и косвенным инструментом повышения мотивации студентов за счет подталкивания их к концентрации на учебном процессе.

Выводы

В выполненном теоретическом обзоре указывается, что успешное преподавание обязательно подразумевает учет и развитие учебной мотивации студентов. Изложенная в статье информация позволяет получить представление о причинах, почему студенты недостаточно мотивированы, чтобы успешно учиться.

Проблемы мотивационной сферы можно разделить на две группы: первая относится к мотивационным убеждениям, благоприятным для учебной деятельности, объясняет, что движет выбором студентов (Ковингтон М.В, Стипек Д.Дж.; Тернер Дж.С., Мейер Д.К, Вермир Н, Букертс М., Сиджерс Г., Райан А.М., Гин М.Х., Мидгли С.), что заставляет их преодолевать трудности (Пинтрих П.Р., Скиннер Е.А., Стипек Д.Дж., Вермир Н., Майер М.Л.).

Вторая группа проблем заключается в том, как преодолевать неблагоприятные для учебной деятельности мотивационные убеждения: как мотивация студентов зависит от примера педагогов и поведения сверстников (Гатри Дж.Т., Соломон А., Райан А.М., Деси Е.Л., Стипек Д.Дж.), какое влияние на мотивацию оказывает среда обучения, каково количество и качество усилий, которые учащиеся вкладывают в свое обучение (Тернер Дж.С., Мейер Д.К., Влодковски Р.Дж, Джейнс Дж.Х., Скиннер Е.А., Элиот А.Дж.).

Также в изученных нами работах был выделен отдельный блок целеполагания, как наиболее тесно взаимосвязанный с мотивационной сферой (Букертс М., Немиштра М., Тернер Дж.С., Мейер Д.К., Вермир Н., Букертс М., Сиджерс Г.).

В статье обобщены и изложены некоторые психолого-педагогические рекомендации, которые могут оказать помощь преподавателю в формировании мотивационных убеждений студентов, построении стратегии их учебной деятельности с учетом индивидуальных особенностей каждого учащегося. Помимо повышения качества преподавания, учет и использование приемов, рекомендованных в данной статье, позволит укрепить и развить навыки самостоятельного обучения у студентов. Однако данные рекомендации нуждаются в адаптации к условиям конкретного курса, группы, так как их использование основывается на знании индивидуальных мнений и ценностей студентов и того, как выявленные у них мотивационные убеждения влияют на обучение. Знание личностных особенностей студентов, их мотивационных убеждений поможет педагогу создать оптимальную среду обучения.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001. 288 с.
2. Асмолов А.Г., Братусь Б.С. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии. 1979. №4. С. 35–46.

3. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990. 288 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. М. 1982. 504 с.
5. Леонтьев А.Н. Потребности. Мотивы. Эмоции. М., 1971. 40 с.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1981. 110 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2000. 712 с.
8. Сосновский Б.А. Мотив и смысл. М., 1983. 199 с.
9. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1984. 345 с.
10. Arkes H. R., Garske I. P. 1982. Psychological theories of motivation. Monterey.
11. Atkinson J. W. 1957. Motivational determinants of risk-taking behavior // Psychol. rev. V. 64. N 6 (part 1).
12. Boekaerts M. 2001. Pro-active coping: meeting challenges and achieving goals. In: Frydenberg E., ed. *Beyond coping: meeting goals, visions and challenges*. Oxford, UK, Oxford University Press.
13. Covington M.V. 1992. Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform. Cambridge, UK; New York, Cambridge University Press.
14. Elliot A.J. 1999. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist* (Mahwah, NJ), vol. 34, no. 3, pp. 169–89.
15. Guthrie J.T.; Solomon A. 1997. Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational psychologist* (Mahwah, NJ), vol. 32, no. 2, pp. 95–103.
16. Maehr M.L. 1984. Meaning and motivation: toward a theory of personal investment. In: Ames R.E.; Ames C., eds. *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation*, pp. 115–44. San Diego, CA, Academic Press.
17. Niemivirta M. 1999. Motivational and cognitive predictors of goal setting and task performance. *International journal of educational research* (Oxford, UK), vol. 31, p. 499–513.
18. Pintrich P.R. 2001. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M.
19. Ryan, R.M.; Deci, E.L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist* (Washington, DC), vol. 55, pp. 68–78.
20. Ryan A.M.; Gheen M.H.; Midgley C. 1998. Why some students avoid asking for help: an examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' socialemotional role, and the classroom goal structure. *Journal of educational psychology* (Washington, DC), vol. 90, no. 3, pp. 528–35.
21. Skinner E.A. 1995. Perceived control, motivation and coping. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
22. Stipek D.J. 1988. Motivation to learn: from theory to practice. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
23. Turner J.C.; Meyer D.K. 1998. Integrating classroom context into motivation theory and research: rationales, methods, and implications. In: Urdan, T.; Maehr, M.; Pintrich, P., eds. *Advances in motivation and achievement: a research annual, vol. 11*, pp. 87–121. Greenwich, CT, JAI Press.
24. Vermeer H.; Boekaerts M.; Seegers G. 2000. Motivational and gender differences: sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior. *Journal of educational psychology* (Washington, DC), vol. 92, no. 2, pp. 308–15.
25. Wlodkowski R.J.; Jaynes J.H. 1990. Eager to learn. San Francisco, CA, Jossey Bass Publishers.

References

1. Ananyev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniia* [Human being as an object of cognition]. St-Peterburg, 2001. 288 p.
2. Asmolov A.G., Bratus B.S. O nekotorykh perspektivakh issledovaniia smislovih obrazovani lichnosti [About some prospects in the study of semantic entities of the personality]. *Voprosi psikhologii* [Questions of psychology]. Moscow, 1979, no. 5, pp. 35–46.
3. Vilyunas V.K. *Psihologicheskie mehanizmi motivacii cheloveka* [Psychological mechanisms of personal motivation]. Moscow, 1990. 288 p.
4. Vigotski L.S. *Sobranie sochinenii v 6 t. T.2* [Collected works in 6 volumes], 1992, vol. 2. 504 p.
5. Leont'ev A.N. *Potrebnosti. Motivy. Emocii* [Needs. Motives. Emotions]. Moscow, 1971. 40 p.

6. Markova A.K. *Formirovanie motivazii ucheniia v shkol'nom vozraste* [The formation of learning motivation in school age]. Moscow, 1981. 110 p.
7. Rubinshtein S.L. *Osnovi obshei psikhologii* [Fundamentals of General psychology]. St-Peterburg, 2000. 712 p.
8. Sosnovski B.A. *Motiv i smisl* [Motive and meaning]. Moscow, 1983. 199 p.
9. Talizina N.F. *Upravlenie prozessom usvoeniia znanii* [Managing of the process of learning]. Moscow, 1984. 345 p.
10. Arkes H.R., Garske I.P. *Psychological theories of motivation*. Monterey. 1982.
11. Atkinson J.W. Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychol. rev.* 1957, vol. 64, no. 6 (part 1).
12. Boekaerts M. Pro-active coping: meeting challenges and achieving goals. In: Frydenberg E., ed. *Beyond coping: meeting goals, visions and challenges*. Oxford, UK, Oxford University Press, 2001.
13. Covington M.V. *Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge, UK; New York, Cambridge University Press, 1992.
14. Elliot A.J. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist* (Mahwah NJ), 1999, vol. 34, no. 3, pp. 169–89.
15. Guthrie, J.T.; Solomon, A. Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational psychologist* (Mahwah, NJ), 1997, vol. 32, no. 2, p. 95–103.
16. Maehr M.L. Meaning and motivation: toward a theory of personal investment. In: Ames R.E.; Ames C., eds. *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation*, pp. 115–44. San Diego, CA, Academic Press, 1984.
17. Niemivirta M. Motivational and cognitive predictors of goal setting and task performance. *International journal of educational research* (Oxford, UK), 1999, vol. 31, p. 499–513.
18. Pintrich P.R. The role of goal orientation in self-regulated learning. *Boekaerts M*, 2001.
19. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist* (Washington DC), 2000, vol. 55, pp. 68–78.
20. Ryan A.M., Gheen M.H., Midgley C. Why some students avoid asking for help: an examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' socialemotional role, and the classroom goal structure. *Journal of educational psychology* (Washington, DC), 1998, vol. 90, no. 3, p. 528–35.
21. Skinner E.A. Perceived control, motivation and coping. Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 1995.
22. Stipek D.J. Motivation to learn: from theory to practice. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1988.
23. Turner J.C., Meyer D.K. Integrating classroom context into motivation theory and research: rationales, methods, and implications. In: Urdan, T.; Maehr, M.; Pintrich, P., eds. *Advances in motivation and achievement: a research annual*, 1998, vol. 11, p. 87–121. Greenwich, CT, JAI Press.
24. Vermeer H., Boekaerts M., Seegers G. Motivational and gender differences: sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior. *Journal of educational psychology* (Washington, DC), 2000, vol. 92, no. 2, pp. 308–15.
25. Wlodkowski R.J., Jaynes J.H. *Eager to learn*. San Francisco, CA, Jossey Bass Publishers, 1990.

Усова А.В., Яшалова Н.Н., Ильясов А.А., Рубан Д.А. Прикладные аспекты развития учебной мотивации студентов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 170–178.

For citation: Usova A.V., Yashalova N.N., Ilyasov A.A., Ruban D.A. Applied aspects of development students' educational motivation. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 170–178.