

УДК 37.025.7

*И.Г. Жуковская, Т.Ф. Вострокнутова, И.Н. Леонов***РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНИКИ КАК СПОСОБ ИЗМЕНЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

В статье представлены результаты применения рефлексивных техник и их эффекты на учебную мотивацию студентов медицинского вуза. В контексте реализации гуманистической парадигмы в педагогике анализируется роль мотивации в регуляции учебной деятельности. Рефлексия субъектами педагогического процесса содержания собственной мотивационно-потребностной сферы рассматривается как фактор конструирования субъективного смысла учебной деятельности. Обнаружено, что у студентов медицинского вуза профессиональные мотивы являются доминирующими в учебной мотивации, а мотивы избегания – наименее выраженными. В результате квазиэксперимента с двумя нерандомизированными группами оценен эффект рефлексивных техник на учебную мотивацию. В частности, сохранилась неизменная структура учебной мотивации в экспериментальной группе, при этом в контрольной группе обнаружено снижение профессиональных и усиление коммуникативных мотивов к моменту окончания квазиэксперимента.

*Ключевые слова:* учебная мотивация, рефлексия, рефлексивные техники, нерандомизированный квазиэксперимент, студенты медицинского вуза.

DOI: 10.35634/2412-9550-2021-31-1-120-131

**Введение**

Расширение задач, решаемых высшим медицинским образованием в современной России, неизбежно приводит к серьезным изменениям в его содержании и организации. Результатом обучения в медицинском вузе становится не только подготовка специалиста, обладающего профессиональными умениями и знаниями. Согласно Н.В. Аграновичу, новые задачи связаны с формированием личности, гражданской позиции, правовой культуры, толерантности, способности к социализации, ответственности будущего врача [1]. В связи с этим обнаруживается серьезное ограничение традиционной объективистской парадигмы обучения, рассматривающей учащегося как объект педагогического воздействия, когда содержание обучения связано преимущественно с передачей знаний и подготовкой к профессиональной деятельности.

В современной педагогике накоплен большой опыт рефлексии концепций и проектов гуманистической педагогики (Ш.А. Амонашвили, Е.Б. Попов, В.А. Сухомлинский, И.С. Якиманская и др.). Это направление в теории и практике образования ориентировано на изучение, обоснование и создание условий, благоприятных для индивидуального развития и личностного становления субъектов образования. Как отмечает Е.Б. Попов, педагогическая система гуманистической ориентации направлена на достижение такого качества взаимодействия субъектов, которое может быть описано в терминах концепции персонализации (А.В. Петровский, В.А. Петровский), являющейся продолжением теории деятельностного опосредствования (А.Н. Леонтьев) [13].

Важность психологического и педагогического компонентов профессиональной деятельности преподавателей медицинских вузов уже не вызывает сомнений. Обращение к психолого-педагогическому знанию позволяет шире использовать как традиционные репродуктивные модели обучения, так и инновационные. Сотрудничество становится ключевой характеристикой атмосферы образовательной деятельности медицинского вуза, выступая основой увлеченной совместной деятельности, максимально вовлекающей личность обучающегося и обучающего. Педагог не просто воздействует, а активно взаимодействует с личностью студента на основе взаимопонимания и поддержки. Однако ключевым условием персонализации является возможность совершать деяния – значимые изменения общественного бытия, за которые субъект принимает ответственность. К таким деяниям педагога относится прежде всего перестройка личностных смыслов других людей. Таким образом, гуманистический подход дает основания как для реконструкции индивидуальной интерпретации образовательной среды, так и для учета мотивов субъектов образования, являющихся основным импульсом для действий в образовательном учреждении.

Вопрос о роли мотивации в регуляции деятельности является одним из ключевых в теории деятельности, разработанной и детализированной в работах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др. Согласно А.Н. Леонтьеву, мотив в деятельности выступает как «то объективное, в чем потребность конкретизируется в данных условиях, и на что направляется деятельность как на побуждающее ее» [10. С. 292]. За мотивами закрепляются функции побуждения, направления и смыслообразования деятельности [11]. В ходе изучения потребностно-мотивационной сферы учащихся Н.Ц. Бадмаевой были выделены следующие мотивы учебной деятельности: коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа [2]. Выраженность этих мотивов обуславливает специфику организации индивидуальной учебной деятельности учащегося, в частности – постановку целей, предпочтение определенных задач, решаемых в процессе реализации учебной деятельности, особенности саморегуляции деятельности и т. д.

Как отмечает Н.В. Агранович, наличие сформированной мотивации оказывает очень большое влияние на отношение к учебной деятельности у студентов медицинских вузов [1]. При этом человеческая деятельность, и учебная в частности, полимотивирована – имеет несколько мотивов, а в одном мотиве опредмечиваются в разной степени несколько потребностей. Однако опредмечивание будет невозможно без осознания возможности реализации потребностей путем взаимодействия с данным объектом. Таким образом, обращение к содержанию мотивационной сферы личности учащегося, актуализация его потребностей и мотивов в контексте образовательного процесса выступает одним из ресурсов как улучшения качества взаимодействия в системе отношения «педагог – учащийся», так и повышения эффективности образовательного процесса в целом.

Н.В. Буравцова, В.И. Коваленко и Ю.А. Думрауф подчеркивают, что формирование и развитие мотивации учебной деятельности студентов – сложный и многоплановый процесс [3]. Он предполагает формирование образовательного пространства, в котором преподаватель и студент становятся равноправными партнерами помогающих отношений. При этом преподаватель содействует развитию образовательного опыта и помогает студентам осознать его содержание. Создание такого пространства при обучении в медицинском вузе возможно при условии рефлексии студентами содержания мотивационно-потребностной сферы, обуславливающей индивидуальную избирательность в работе с учебным материалом.

Е.А. Курносикова рассматривает рефлексивную рефлексию как фундаментальный компонент педагогического процесса [9]. Педагогическая рефлексия может быть определена как процесс самоидентификации субъекта педагогического взаимодействия с педагогической ситуацией.

Успешность рефлексии основана на рефлексивных способностях, являющихся, по Б.З. Вульфовой, умениями человека осуществлять поиск оснований собственной деятельности и изменять себя в них на основе своих особенностей и знания механизма рефлексии [5]. К элементам педагогических рефлексивных способностей Т.Ф. Бурухина и Е.Г. Винокуров относят умение ориентироваться в материале и оценивать его достоверность, умение планировать и корректировать деятельность, оценивать границы знаний, контролировать деятельность, понимать, как тебя оценивают другие [4].

С.С. Кашлев в зависимости от предмета рефлексии в педагогическом процессе видит возможным выделить следующие сферы приложения рефлексивных способностей учащихся: эмоционально-чувственную, потребностную, мотивационную, сферу интересов, ценностных ориентаций, деятельностную, гностическую, сферу сознания и сферу умений [7].

И.С. Ладенко выделяет следующие виды рефлексивных техник: ретроспективные направлены на анализ событий прошлого; проспективные – на события будущего; интроспективные – на события настоящего [14].

Анализ образовательной деятельности, основанной на развитии рефлексивных способностей учащихся, подтверждает необходимость обращения к субъекту образования как человеку рефлексорирующему. В.А. Метаева подчеркивает акмеологическое значение рефлексии, рассматривая ее как основу наивысших достижений [12]. Роль рефлексии в педагогике изучалась как в контексте деятельности педагога, так и учащегося. В.А. Сластенин и Н.Г. Руденко связывают рефлексивные умения учителя с самоанализом в профессиональной деятельности, осмыслением способов достижения поставленных целей, соотношением наличных условий и поставленных задач, коррекцией действий на основе мнений о себе учащихся, родителей, коллег [15]. О.М. Корчажиной была предложена модель современного учителя, в которой рефлексивность рассматривается как качество, позволяющее адапти-

роваться к изменяющимся условиям деятельности, связанным с активной информатизацией образования [8]. В.В. Давыдов подчеркивает роль рефлексии учащегося в развивающем обучении, для которого необходимо уметь распознавать границы своих актуальных возможностей [6]. Суть педагогики рефлексии – в гуманизации и творческой реализации личности путем стимулирования собственной активности, осмысления опыта, определения планов и путей их осуществления.

Однако недостаточно внимания, на наш взгляд, уделяется изучению рефлексии субъектами педагогического процесса содержания собственной мотивационно-потребностной сферы, ведь именно такая рефлексия выступает фактором фасилитации опредмечивания потребностей в контексте учебной деятельности и конструирования субъективного смысла учебной деятельности.

**Цель исследования** заключается в оценке влияния рефлексивных техник на изменение учебной мотивации студентов медицинско-го вуза.

**Гипотеза исследования:** использование психолого-педагогических техник, направленных на рефлексию содержания собственной мотивационно-потребностной сферы, оказывает влияние на учебную мотивацию студентов, что проявляется в изменении ее структуры – в усилении профессиональных и учебно-познавательных мотивов, снижении мотивации избегания.

**Выборка исследования** составила 57 студентов 5 курса лечебного и педиатрического факультетов ИГМА (47 девушек, 10 юношей) в возрасте  $22 \pm 1,1$  года, проходивших обучение по предмету «Акушерство и гинекология». Были сформированы две группы: экспериментальная (32 человека) и контрольная (25 человек).

**Процедура и методы.** Исследование строилось по квазиэкспериментальному плану с двумя группами без рандомизации. Учебная мотивация студентов оценивалась в начале курса и в конце.

Для проверки выдвинутой гипотезы были подобраны психолого-педагогические упражнения, актуализирующие интроспективную рефлексию в мотивационно-потребностной сфере, и встроены в курс занятий по предмету «Акушерство и гинекология» для студентов 5 курса Ижевской государственной медицинской академии. Блок упражнений включал в себя приветствие, упражнение на рефлексию, анализ. В качестве упражнений были выбраны известные техники К. Фопеля: *анализ жизни, сила моих желаний и биографическая разминка* [16]. Выбор и последовательность упражнений обосновывается тем, что они позволяют участникам осознать свои мотивы и ценности, проработать их с точки зрения субъективной значимости и связать с актуальными событиями настоящего или вероятными событиями будущего. В ходе группового обсуждения результатов особое внимание уделялось тому, как выявленные мотивы могут быть реализованы в учебной деятельности. В экспериментальной группе каждое второе занятие проводился блок упражнений, направленных на актуализацию рефлексии. В контрольной группе данный вид педагогического воздействия отсутствовал.

Оценка структуры учебной мотивации осуществлялась с помощью опросника «Методика для диагностики учебной мотивации студентов» А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой, позволяющего оценить выраженность следующих мотивов: коммуникативные мотивы (далее – КомМ), мотивы избегания (далее – МИЗб), мотивы престижа (далее – МПрест), профессиональные мотивы (далее – ПрофМ), мотивы творческой самореализации (далее – МТвСам), учебно-познавательные мотивы (далее – УчПозМ), социальные мотивы (далее – СоцМ) [2. С. 151-154.]

**Методы анализа данных.** Первичные данные обрабатывались с помощью статистической программы IBM SPSS 23.0. Были использованы следующие статистические методы: описательные статистики – вычисление медианы и интерквартильного размаха; критерий Шапиро–Уилка для оценки нормальности распределения изучаемого признака; непараметрический U-критерий Манна–Уитни для сравнения двух несвязанных групп; непараметрический W-критерий Вилкоксона для сравнения двух связанных групп, в качестве стандартизированного размера эффекта различий применялся точечный бисериальный коэффициент корреляции.

## Результаты и их обсуждение

Использованный в исследовании опросник позволяет получить непрерывную количественную оценку выраженности мотивов. Для выбора адекватных данным описательных статистик и статистических критериев оценивалась нормальность распределения значений исследуемых мотивов с применением критерия Шапиро–Уилка. Результаты представлены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

## Результаты теста Шапиро–Уилка в контрольной группе (N = 25)

Признак		Критерий Шапиро–Уилка		
		S–W	df	P
1. КомМ	До	0,914*	25	0,037
	После	0,900*	25	0,018
2. МИзб	До	0,948	25	0,228
	После	0,966	25	0,538
3. МПрест	До	0,974	25	0,750
	После	0,966	25	0,545
4. ПрофМ	До	0,775***	25	<0,001
	После	0,756***	25	<0,001
5. МТвСам	До	0,927	25	0,075
	После	0,911*	25	0,032
6. УчПозМ	До	0,981	25	0,899
	После	0,941	25	0,157
7. СоцМ	До	0,944	25	0,187
	После	0,974	25	0,751

*Примечание.* Расшифровка обозначений мотивов содержится в разделе «Процедура и методы». Обозначения: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Таблица 2

## Результаты теста Шапиро–Уилка в экспериментальной группе (N = 32)

Признак		Критерий Шапиро–Уилка		
		S–W	df	p
1. КомМ	До	0,960	32	0,272
	После	0,920*	32	0,020
2. МИзб	До	0,919*	32	0,020
	После	0,960	32	0,278
3. МПрест	До	0,979	32	0,783
	После	0,964	32	0,342
4. ПрофМ	До	0,713***	32	< 0,001
	После	0,806***	32	< 0,001
5. МТвСам	До	0,935	32	0,054
	После	0,941	32	0,081
6. УчПозМ	До	0,989	32	0,981
	После	0,898**	32	0,005
7. СоцМ	До	0,947	32	0,122
	После	0,899***	32	0,006

*Примечание.* Расшифровка обозначений мотивов содержится в разделе «Процедура и методы». Обозначения: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Как следует из табл. 1 и 2, распределения значений многих оцениваемых мотивов статистически достоверно отличаются от нормального. Поэтому в качестве описательных статистик были выбраны медиана как мера центральной тенденции и интерквартильный размах как мера изменчивости. Однако отсутствие в группах нормальности распределения исследуемых признаков и небольшой раз-

мер сравниваемых групп делают невозможным применение дисперсионного анализа и других параметрических методов [17; 18], поэтому для анализа результатов использовалась непараметрическая альтернатива дисперсионного анализа из комбинации U – критерия Манна – Уитни для сравнения на основе межгруппового фактора (принадлежность к экспериментальной или контрольной группе) и W – критерий Вилкоксона для сравнения на основе внутрigrуппового фактора (до и после проведения блока упражнений).

Для корректной оценки результатов педагогического воздействия необходимо, чтобы контрольная и экспериментальная группы достоверно не отличались друг от друга перед началом эксперимента. Для оценки различий использовался непараметрический U-критерий Манна–Уитни, в качестве стандартизированного размера эффекта вычислялся точечный бисериальный коэффициент корреляции. Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Различия в учебной мотивации в экспериментальной и контрольной группах до воздействия (N = 57)**

Признак	Контрольная (n = 25)		Экспериментальная (n = 32)		U	p	r
	Mdn	IQR	Mdn	IQR			
1. КомМ	4,00	3,50; 4,80	3,50	3,30; 4,30	303	0,118	0,24
2. МИзб	2,60	1,70; 3,20	2,20	1,60; 2,80	344	0,370	0,14
3. МПрест	3,00	2,30; 3,40	3,00	2,25; 3,60	390	0,872	-0,03
4. ПрофМ	4,80	4,50; 5,00	4,50	4,30; 4,95	294	0,081	0,27
5. МТвСам	4,00	3,00; 4,50	3,50	3,00; 4,50	290	0,073	0,28
6. УчПозМ	4,20	3,00; 4,50	3,90	2,58; 4,00	286	0,068	0,29
7. СоцМ	4,20	3,50; 4,20	3,60	3,00; 4,20	291	0,078	0,27

*Примечание.* Расшифровка обозначений мотивов содержится в разделе «Процедура и методы».

Не было выявлено достоверных различий в учебной мотивации, размеры эффектов различий между группами респондентов являются незначительными (находятся в диапазоне от 0 до 0,1 по модулю) или малыми (находятся в диапазоне от 0,1 до 0,3 по модулю), имеющиеся данные не позволяют говорить о воспроизводимости различий в генеральной совокупности.

Были построены профили мотивации учебной деятельности (рис. 1 и 2).

Для студентов из экспериментальной группы до воздействия в учебной мотивации доминирующими являются профессиональные мотивы и учебно-познавательные мотивы. Наименее выраженными являются мотивы избегания и престижа.

Для студентов из контрольной группы, как и для студентов из экспериментальной, в учебной мотивации доминирующими являются профессиональные мотивы и учебно-познавательные мотивы, а наименее выраженными – мотивы избегания и престижа.

Таким образом, у студентов 5 курса прослеживается выраженная иерархия в структуре учебной мотивации. В учебе они в первую очередь ориентированы на получение знаний и освоение навыков, которые будут полезны им в профессиональной деятельности. Успешность освоения курса, отражающаяся в положительных оценках, выступает для них индикатором сформированности профессиональных компетенций (а не самоцелью) и рассматривается ими как условие достижения более высокого социального положения в обществе в будущем. При этом для них малозначимым является престиж среди учебной группы (они ориентируются на перспективы в профессии). В совокупности это определяет прагматичное отношение к учебе в целом. При работе с такими студентами необходимо

постоянно подчеркивать практическую значимость учебного материала и демонстрировать возможности использования знаний и навыков в профессиональной деятельности.

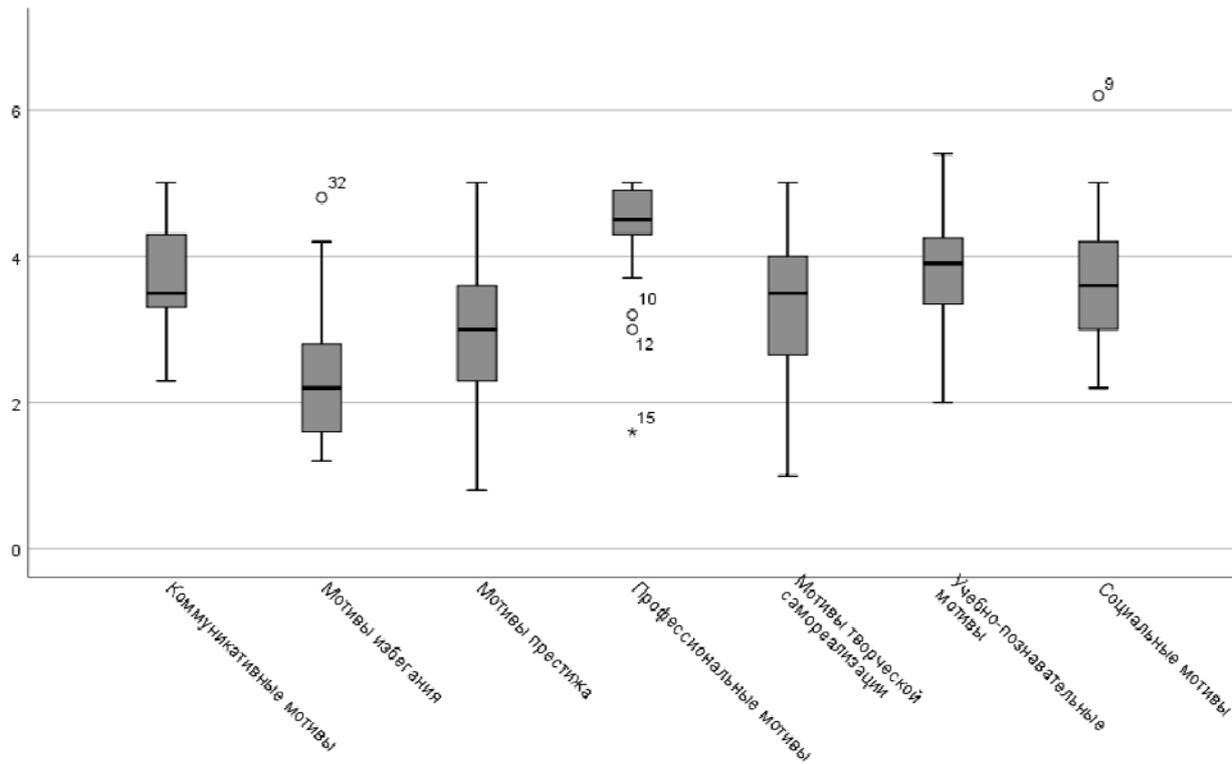


Рис. 1. Профиль учебной мотивации в экспериментальной группе до воздействия (N = 32)

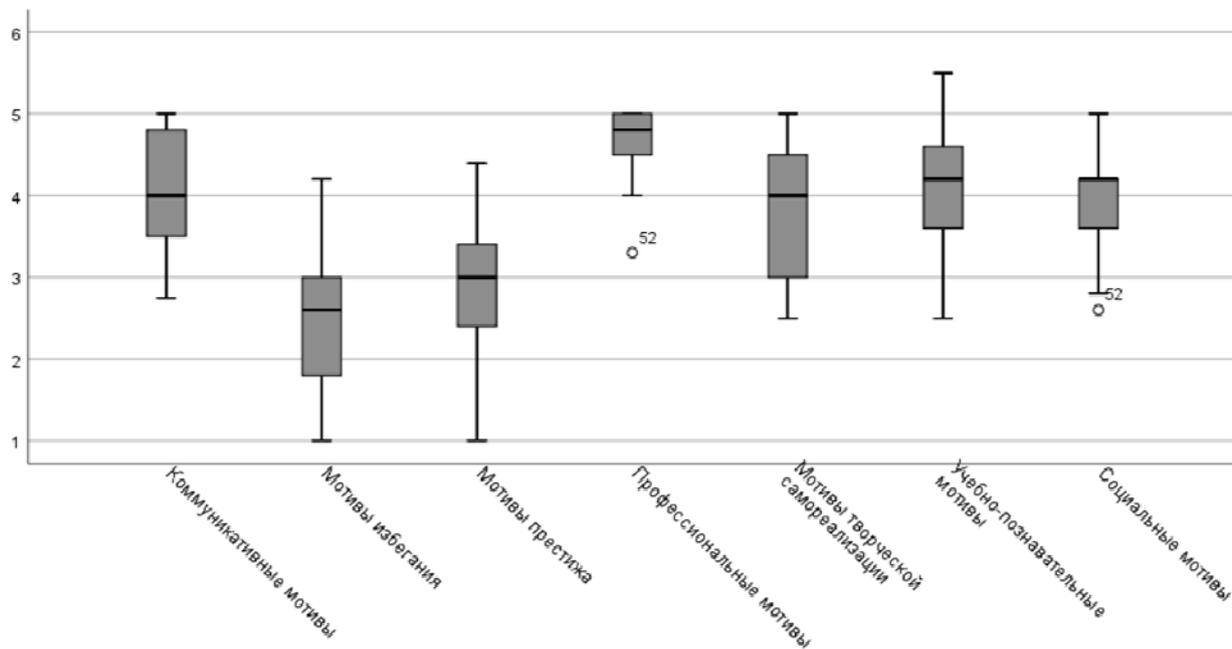


Рис. 2. Профиль учебной мотивации в контрольной группе до воздействия (N = 25)

Использование преподавателем методов проблемного обучения с привлечением кейсов из практики видится оптимальным. Это позволит, с одной стороны, смоделировать условия, максимально

приближенные к профессиональной деятельности. А с другой стороны, в процессе поиска решения и дискуссии будут реализовываться творческие и коммуникативные мотивы, занимающие соподчиненное положение в структуре учебной мотивации.

На следующем этапе оценивались различия в учебной мотивации в экспериментальной группе до и после проведения запланированных мероприятий. Использовался непараметрический W-критерий Вилкоксона для связанных групп, в качестве стандартизированного размера эффекта вычислялся точечный бисериальный коэффициент корреляции. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Различия в учебной мотивации в экспериментальной группе до и после воздействия (N = 32)**

Признак	До		После		W	p	r
	Mdn	IQR	Mdn	IQR			
1. КомМ	3,50	3,30; 4,30	3,90	3,35; 4,30	141	0,569	-0,13
2. МИзб	2,20	1,60; 2,80	2,30	1,80; 3,00	102	0,061	-0,42
3. МПрест	3,00	2,25; 3,60	3,00	2,25; 3,78	216	0,784	0,06
4. ПрофМ	4,50	4,30; 4,95	4,60	3,90; 5,00	170	0,165	0,34
5. МТвСам	3,50	3,00; 4,50	3,50	2,50; 4,00	161	0,504	-0,15
6. УчПозМ	3,90	2,58; 4,00	3,75	3,25; 4,38	281	0,524	0,13
7. СоцМ	3,60	3,00; 4,20	3,90	3,05; 4,40	186	0,534	0,14

*Примечание.* Расшифровка обозначений мотивов содержится в разделе «Процедура и методы». Обозначения: \*  $p < 0,05$ .

В экспериментальной группе до и после воздействия обнаружено различие на уровне статистической тенденции в мотиве учебной мотивации «мотивы избегания» ( $W = 102$ ;  $p = 0,061$ ;  $r = -0,42$ ). Графически результаты представлены на рис. 3.

Имеющиеся данные свидетельствуют об усилении выраженности мотивов избегания в учебной деятельности. Размер эффекта данного различия является средним: оно может умеренно проявляться в поведении, обусловленном изменением мотивации учебной деятельности студентов после участия в педагогическом эксперименте. По другим мотивам учебной мотивации различия не достигли статистической значимости.

Умеренное усиление мотивов избегания может быть объяснено особенностями проводимых упражнений, ориентированных на актуализацию рефлексии. Некоторые студенты высказывали свои сомнения в необходимости таких упражнений на занятиях (примеры высказываний студентов: «Как это связано с нашей работой?»; «С какой целью мы это делаем на занятиях?»), что согласуется с описанными особенностями структуры их учебной мотивации и прагматичным отношением к учебе. В ходе обсуждения проведенных упражнений учащиеся подчеркивали возросшую важность профессии в их жизни («На все ситуации я начинаю смотреть как врач») и перспектив положения в обществе себя как профессионала («Все больше задумываюсь, какую пользу я могу принести людям»; «Начинают сильнее волновать вопросы будущей заработной платы и перспективы роста, а не оценки в вузе»), снижение значимости учебы ради получения положительных оценок («Становится неинтересно учиться только ради пятерок»). Таким образом, проведенные упражнения позволили студентам осознать свои ведущие мотивы учебы, а преподавателю – использовать данную информацию для мотивирования студентов в учебе. При этом структура учебной мотивации сохранилась: изменений положения мотивов в иерархии не было обнаружено.

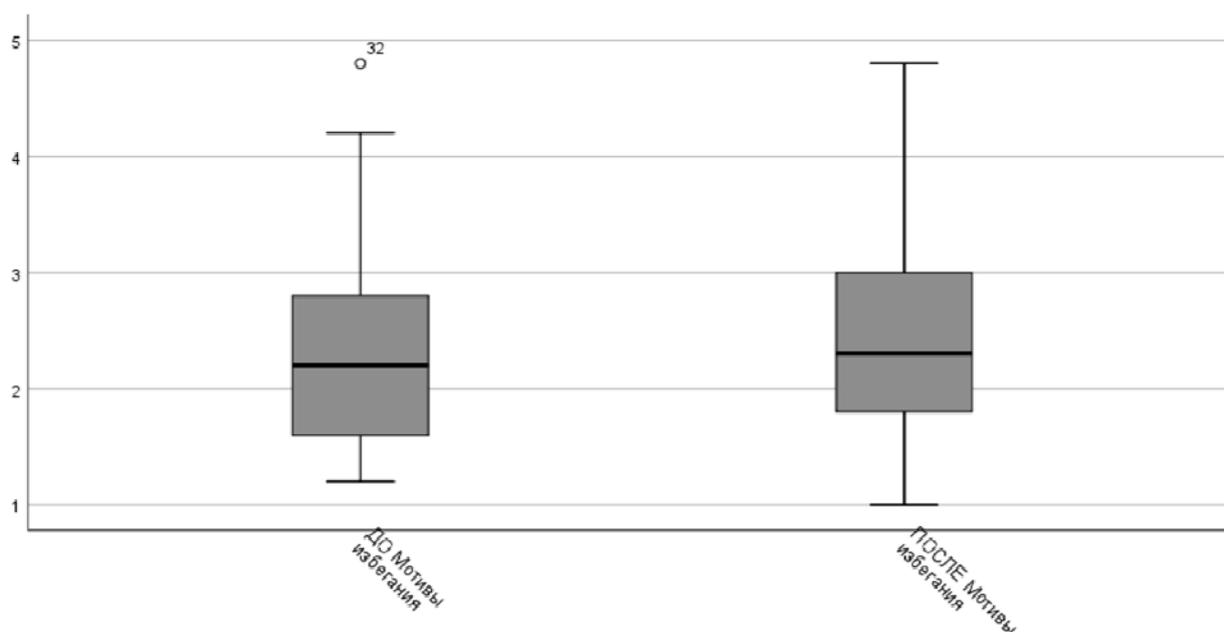


Рис. 3. Изменение учебной мотивации в экспериментальной группе после воздействия (N = 32)

Оценка различий в учебной мотивации в контрольной группе представлена в табл. 5.

Таблица 5

**Различия в учебной мотивации в контрольной группе до и после воздействия (N = 25)**

Признак	До		После		W	p	r
	Mdn	IQR	Mdn	IQR			
1. КомМ	4,00	3,50; 4,80	4,50	3,80; 5,00	48,5*	0,033	-0,54
2. МИзб	2,60	1,70; 3,20	2,40	2,00; 3,20	138,0	0,742	-0,08
3. МПрест	3,00	2,30; 3,40	3,20	2,60; 3,90	96,5	0,129	-0,36
4. ПрофМ	4,80	4,50; 5,00	4,80	4,30; 5,00	77,0*	0,029	0,69
5. МТвСам	4,00	3,00; 4,50	4,00	3,00; 4,75	44,0	0,366	-0,27
6. УчПозМ	4,20	3,00; 4,50	4,10	3,65; 4,60	126,5	0,715	0,10
7. СоцМ	4,20	3,50; 4,20	3,80	3,40; 4,30	113,0	0,238	0,32

*Примечание.* Расшифровка обозначений мотивов содержится в разделе «Процедура и методы». Обозначения: \* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001.

В контрольной группе обнаружены достоверно значимые различия в следующих мотивах учебной мотивации: коммуникативные мотивы (W = 48,5; p = 0,033; r = -0,54) и профессиональные мотивы (W = 77,0; p = 0,029; r = 0,69). Графически результаты представлены на рис. 4.

Результаты свидетельствуют об усилении выраженности коммуникативных мотивов и снижении профессиональных мотивов в учебной деятельности. Размеры эффектов данных различий являются большими: они будут явно проявляться в поведении, обусловленном изменением мотивации учебной деятельности студентов. По другим мотивам учебной мотивации различия не достигли статистической значимости.

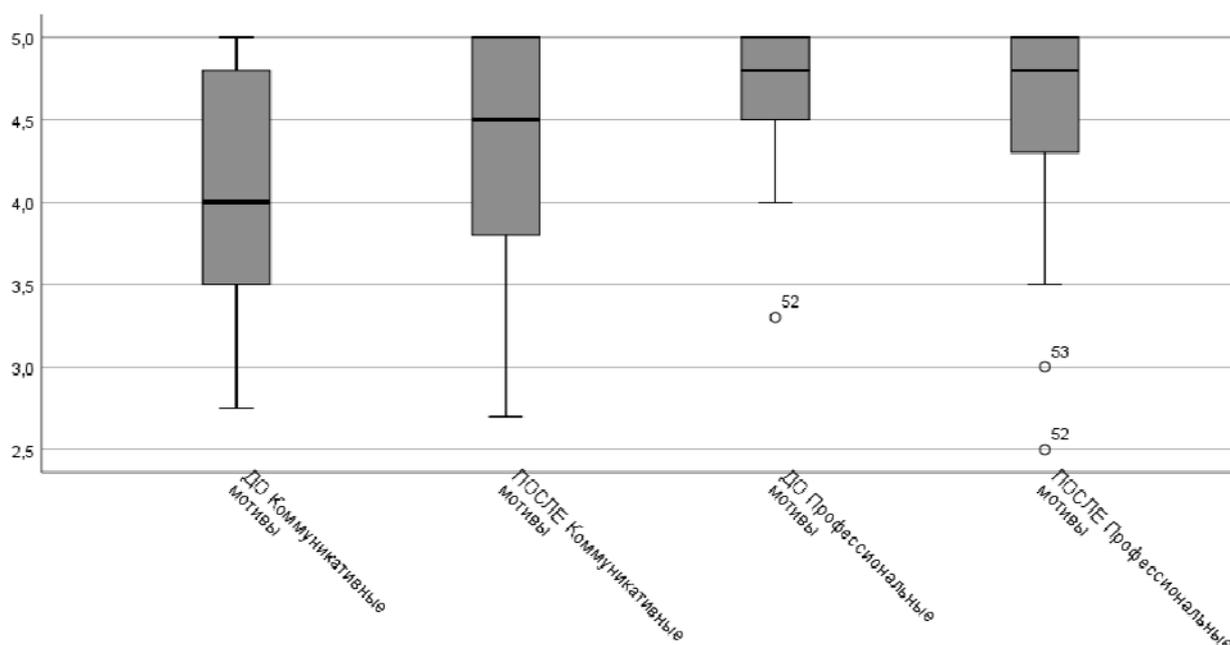


Рис. 4. Изменение учебной мотивации в контрольной группе (N = 25)

Подобные изменения учебной мотивации связаны с тем, что учеба в медицинском вузе является достаточно сложной, требует серьезных усилий, часто сопровождается накопленным утомлением, а также ограничивает возможность реализации других интересов за пределами учебной деятельности. Чаще всего, как отмечают студенты, это касается общения с друзьями и хобби. Таким образом, отсутствие целенаправленно актуализированной педагогом рефлексии мотивации учебной деятельности у студентов привело к возросшему интересу к общению: в учебе их начинает больше привлекать возможность установления и поддержания контактов с интересными людьми, а связь осваиваемых навыков с перспективами будущей профессиональной деятельности становится менее значима, однако сохраняет ведущее положение в структуре учебной мотивации. Для эффективной работы с такими студентами преподавателю можно активнее использовать интерактивные методы работы в группах, использовать проектные методы в обучении, что создаст возможности для коммуникации у студентов в процессе выполнения учебных заданий.

Таблица 6

## Различия в учебной мотивации в экспериментальной и контрольной группах после воздействия

Признак	Контрольная (n = 25)		Экспериментальная (n = 32)		U	p	r
	Mdn	IQR	Mdn	IQR			
1. КомМ	4,50	3,80; 5,00	3,90	3,35; 4,30	259*	0,023	0,35
2. МИзб	2,40	2,00; 3,20	2,30	1,80; 3,00	369	0,617	0,07
3. МПрест	3,20	2,60; 3,90	3,00	2,25; 3,78	431	0,345	0,14
4. ПрофМ	4,80	4,30; 5,00	4,60	3,90; 5,00	340	0,327	0,15
5. МТВсам	4,00	3,00; 4,75	3,50	2,50; 4,00	283	0,056	0,29
6. УчПозМ	4,10	3,65; 4,60	3,75	3,25; 4,38	288	0,072	0,28
7. СоцМ	3,80	3,40; 4,30	3,90	3,05; 4,40	385	0,815	0,04

Примечание. Расшифровка обозначений мотивов содержится в разделе «Процедура и методы».

Для сравнения контрольной и экспериментальной групп после воздействия использовался непараметрический U-критерий Манна–Уитни, в качестве стандартизированного размера эффекта применялся точечный бисериальный коэффициент корреляции. Результаты представлены в табл. 6.

После экспериментального воздействия у контрольной и экспериментальной групп обнаружено достоверное различие в выраженности коммуникативных мотивов учебной мотивации ( $U = 259$ ;  $p = 0,023$ ;  $r = -0,35$ ). Профили учебной мотивации в экспериментальной и контрольной группах после воздействия представлены на рис. 5 и 6.

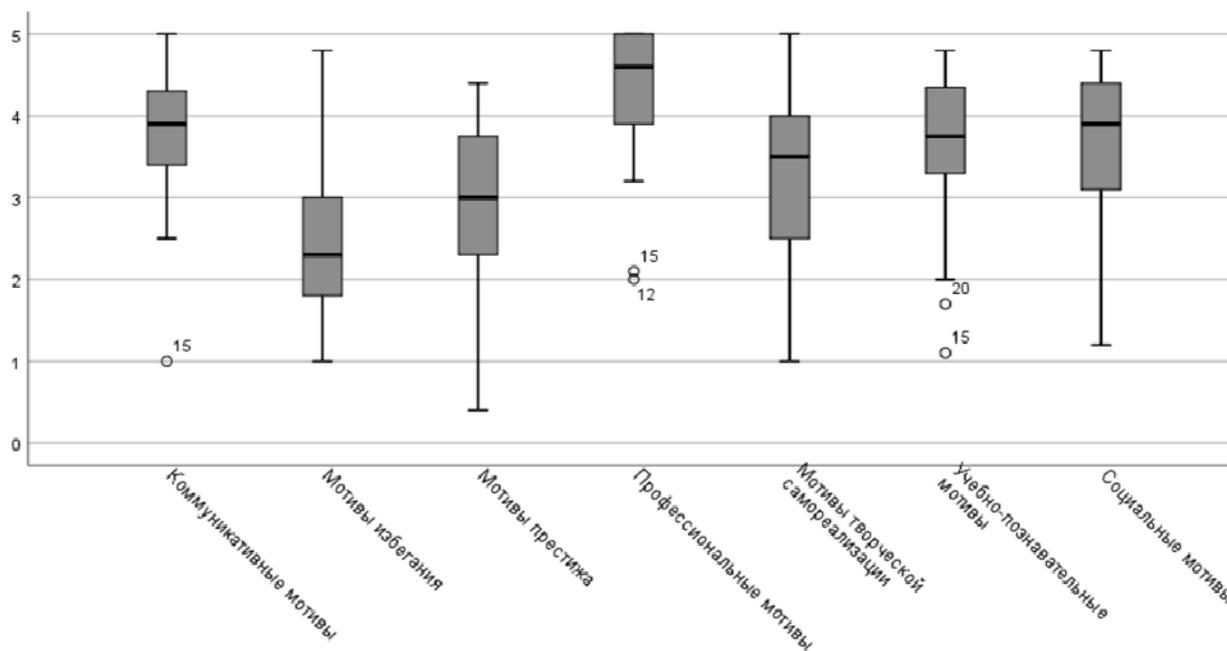


Рис. 5. Профиль учебной мотивации в экспериментальной группе после воздействия (N = 32)

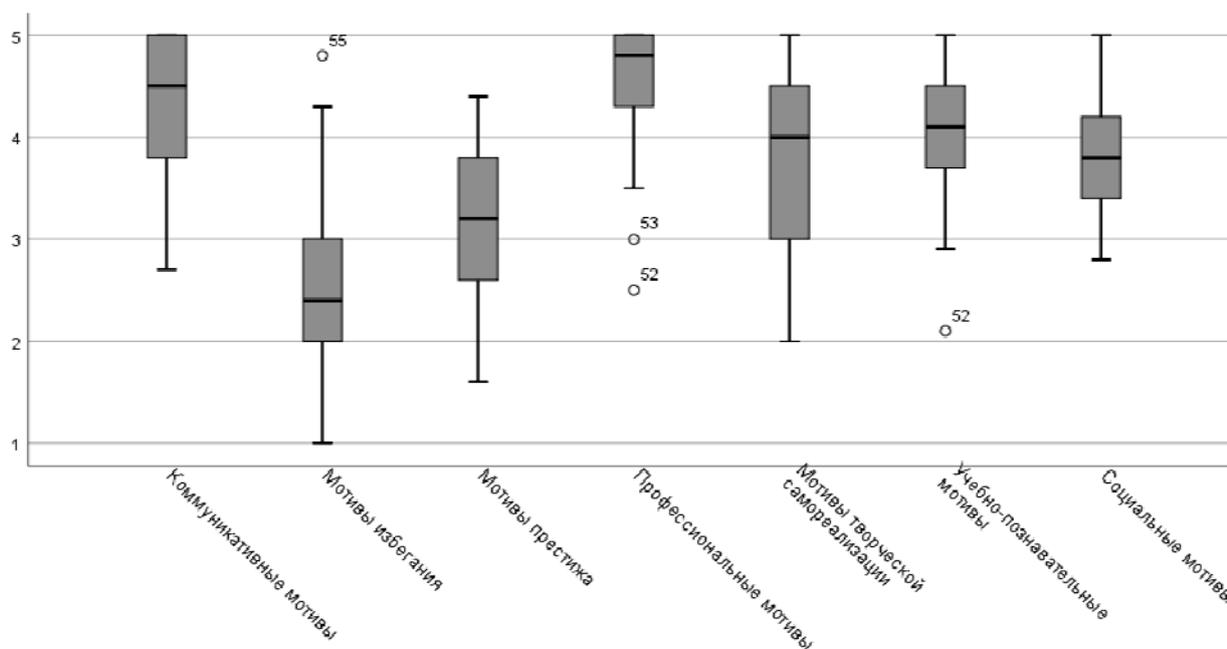


Рис. 6. Профиль учебной мотивации в контрольной группе после воздействия (N = 25)

Анализ профилей учебной мотивации сравниваемых групп после воздействия свидетельствует о том, что доминирующими в их учебной деятельности остались профессиональные мотивы, а наименее выраженными – мотивы избегания. При этом в контрольной группе произошло заметное усиление коммуникативных мотивов, в то время как в экспериментальной они остались на том же уровне.

## Выводы

Подводя итоги, отметим, что цель, поставленная в исследовании, была достигнута: по результатам проведенного квазиэксперимента удалось оценить влияние рефлексивных техник на учебную мотивацию студентов медицинского вуза. При этом гипотеза была подтверждена частично: данные техники в экспериментальной группе позволили сохранить неизменной структуру мотивации учебной деятельности, где первая позиция осталась за профессиональными мотивами, а последняя – за мотивами избегания. Таким образом, студенты 5 курса ИГМА в учебной деятельности ориентированы в первую очередь на освоение профессиональных навыков для дальнейшей успешной реализации в профессии. Они не стремятся избегать сложных задач, а наказание за плохую учебу не является мотивирующим фактором для них.

Усиление мотивации избегания в экспериментальной группе может быть объяснено приближением окончания семестра и сессии, а также сопротивлением участников к новым приемам работы на занятиях, связанных с рефлексией их индивидуального опыта. Тем не менее подобное усиление данных мотивов не привело к изменению структуры мотивации в целом.

Более серьезные изменения в структуре учебной мотивации наблюдались в контрольной группе: было обнаружено снижение профессиональных мотивов и усиление коммуникативных. Именно появившееся различие между группами в коммуникативных мотивах может быть рассмотрено как основной эффект проведенного эксперимента. Таким образом, включение в учебные занятия рефлексивных техник, обсуждение их результатов в группе позволяют реализовывать коммуникативные мотивы в учебной деятельности, сохраняя ведущее положение в структуре учебной мотивации студентов за профессиональными мотивами. Преподавателям для работы с такими студентами можно рекомендовать использовать проблемные методы обучения с привлечением кейсов из практики, подчеркивать возможности использования знаний и навыков для решения задач профессиональной деятельности, а при актуализации коммуникативных мотивов – активнее использовать интерактивные методы обучения в группах и проектную деятельность.

Перспектива дальнейших исследований связана с повышением эффективности внедрения рефлексивных техник в образовательный процесс, разработкой приемов рефлексии, специфичных для учащихся медицинских вузов, а также более детальной оценкой влияния их внедрения не только на учебную мотивацию, но и другие параметры учебной деятельности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранович Н.В., Кнышова С.А. Изучение мотивации учебной деятельности студентов медицинских вузов и её роль в формировании готовности к будущей профессии // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 2 (часть 2). URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=22799> (дата обращения: 25.10.2020).
2. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. Улан-Удэ, 2004.
3. Буравцова Н.В., Коваленко В.И., Думрауф Ю.А. Формирование учебно-познавательной мотивации с помощью социально-психологического тренинга // *МНКО*. 2014. № 4 (47).
4. Бурухина Т.Ф., Винокуров Е.Г. Развитие рефлексивных способностей личности как педагогическая задача // *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2009. № 13 (76).
5. Вульф В.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1995.
6. Давыдов В.В. Последние выступления. М., 1998.
7. Кашлев С.С. Организация рефлексивной деятельности участников процесса экологического образования // *Социально-экологические технологии*. 2011. № 1.
8. Корчажкина О.М. Построение рефлексивной модели современного учителя // *Педагогика*. 2012. № 3.
9. Курносилова Е.А. Рефлексия как фундаментальный компонент в педагогическом процессе // *Вестник МГУ*. 2007. № 2.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977.
11. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983.
12. Метаева В.А. Акмеологическое значение рефлексии // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2007. № 1.
13. Попов Е.Б. Гуманистическая педагогика в образовательной действительности: автореф. дис. ... докт. пед. наук / РГПУ. СПб., 2007.
14. Рефлексия в науке и обучении: сб. науч. трудов / под ред. И.С. Ладенко. Новосибирск: ИИФ-ФСО, 1989.
15. Слостенин В.А., Руденко Н.Г. О лично-ориентированных технологиях подготовки учителя // *Высшее образование России*. 2012. № 6.

16. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: практическое пособие / пер. с нем. 2-е изд. М.: Генезис, 2000.
17. Keselman H.J., Huberty C.J., Lix L.M., Olejnik S., Cribbie R., Donahue B., Kowalchuk R.K., Lowman L.L., Petoskey, Keselman J.C., Levin J.R. Statistical practices of educational researchers: An analysis of their ANOVA, MANOVA, and ANCOVA analyses // Review of Educational Research. 1998. Vol. 68 (3).
18. Verma J.P., Abdel-Salam G. Abdel-Salam. Testing Statistical Assumptions in Research. New York: Wiley, 2019.

Поступила в редакцию 18.01.2021

Жуковская Инна Геннадиевна, доктор медицинских наук, доцент,  
доцент кафедры акушерства и гинекологии  
E-mail: zhoukovskaya@mail.ru

Леонов Илья Николаевич, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики,  
психологии и психосоматической медицины  
E-mail: inleonov@mail.ru

ФГБОУ ВО «Ижевская государственная медицинская академия» Минздрава России  
426034, Россия, г. Ижевск, ул. Коммунаров, 281

Вострокнутова Татьяна Филипповна, кандидат психологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии  
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»  
426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1 (корп. 6)  
E-mail: vostroknutova.tf@mail.ru

*I.G. Zhukovskaya, T.F. Vostroknutova, I.N. Leonov*

#### **REFLEXIVE TECHNIQUES AS A WAY TO CHANGE THE EDUCATIONAL MOTIVATION OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS**

DOI: 10.35634/2412-9550-2021-31-1-120-131

The paper presents the results of a study of reflexive techniques impact on the educational motivation of medical university students. In the context of the implementation of the humanistic paradigm in pedagogy, the role of motivation in educational activity regulation is analyzed. Reflexion is considered by the subjects of pedagogical process as a factor of facilitation of "objectification" of needs in the context of educational activity and construction of its subjective sense. It was found that for ISMA students professional motives are dominant in educational motivation and avoidance motives are the least declared. As a result of a quasi-experiment with two non-randomized groups, the impact of reflexive techniques on educational motivation was assessed. The techniques made it possible to keep the structure of educational motivation unchanged in the experimental group, while in the control group a decrease in professional motives and an increase in communicative motives were found.

*Keywords:* educational motivation, reflexion, reflexive techniques, medical university students, non-randomized quasi-experiment.

Received 18.01.2021

Zhukovskaya I.G., Doctor of Medical Sciences, Associate Professor of Obstetrics and Gynecology Department  
E-mail: zhoukovskaya@mail.ru

Leonov I.N., Candidate of Psychology, Senior Lecturer of Psychology, Pedagogy and Psychosomatic Medicine Department  
E-mail: inleonov@mail.ru

Izhevsk State Medical Academy  
Kommunarov st., 281, Izhevsk, Russia, 426034

Vostroknutova T.F., Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of Department of Pedagogy and Educational Psychology  
Udmurt State University  
Universitetskaya st., 1/6, Izhevsk, Russia, 426034  
E-mail: vostroknutova.tf@mail.ru