

Департамент образования и науки города Москвы  
Государственное автономное образовательное учреждение  
Высшего образования города Москвы  
«Московский городской педагогический университет»  
Институт педагогики и психологии образования  
Департамент психологии

Листик Елена Мариковна

Развитие мотивационной компетенции студентов в образовательном  
процессе вуза

## **ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

Направление подготовки - 44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
Направленность (профиль) образовательной программы «Педагогическая  
психология»

(очная форма обучения)

Руководитель ВКР:  
доктор психологических наук,  
доктор педагогических наук,  
профессор  
Савенков Александр Ильич

---

Рецензент:  
кандидат педагогических наук  
доцент  
Ганичева Алла Николаевна

---

Москва  
2023

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА.....	8
1.1 Психолого-педагогические подходы к исследованию мотивационной компетенции в высшем образовании.....	8
1.2 Методы диагностики и развития мотивационной компетенции студентов.....	17
1.3 Взаимосвязь мотивационной и физико-эмоциональной компетенций.	23
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	30
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА.....	32
2.1 Организация и методы исследования .....	32
2.2 Программа развития мотивационной компетенции студентов в образовательном процессе вуза.....	39
2.3 Определение эффективности программы развития мотивационной компетенции .....	44
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	52
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	56
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	67

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Современная система образования предполагает формирование у студентов определенных компетенций. По данным Я.И. Кузьмина, сегодня 70% молодежи получает высшее образование, при этом 30-40% выпускников (по ряду вузов 80%) не собираются работать по специальности. Данные факты ярко говорят о том, что у студентов не сформирована мотивационная компетенция.

Мотивационная компетенция является одной из важных для процесса обучения, его успешности, это связующее звено между самоопределением личности в определенной профессиональной деятельности и сформированным специалистом. Мотивационная компетенция – это умение осознанно мотивировать себя и других людей на выполнение какого-либо действия без манипуляций и давления, ориентируясь на потребности, способности, ценности и индивидуальный выбор самого человека.

Проблема мотивации студентов является одной из актуальных проблем образования, поскольку немотивированный студент учится без поставленной цели, либо его цель является внешней по отношению к обучению (так называемая внешняя мотивация), у него нет желания получать знания и учиться новым умениям, навыкам по своей специальности. Он, по большому счету является имитатором учебной деятельности ради получения диплома.

В современных условиях образования и науки актуальность проблемы формирования мотивационной компетенции студентов возрастает из года в год. Мотивация является важным фактором в достижении целей в различных сферах жизни, а также в осуществлении успешной учебной деятельности. В связи с этим, возникает необходимость исследования психолого-педагогических условий развития мотивационной компетенции у студентов.

Между мотивационной компетенцией существует взаимосвязь с физико-эмоциональной компетенцией. А.И. Савенков отмечает, что человек, способный понимать и регулировать собственные эмоциональные состояния

и эмоции других людей, имеет преимущество перед теми, кто этого делать не умеет [47].

**Проблема исследования:** какие психолого-педагогические условия в образовательном процессе Вуза являются эффективными для развития мотивационной компетенции студентов? Будет ли способствовать развитию мотивационной компетенции студентов развитие физико-эмоциональной компетенции?

**Объект исследования** – мотивационная компетенции студентов

**Предмет исследования** – процесс развития мотивационной компетенции студентов в условиях образовательного процесса Вуза.

**Цель исследования:** теоретически обосновать и выявить психолого-педагогические условия развития мотивационной компетенции студентов в образовательном процессе Вуза.

**Гипотеза:** мы предполагаем, что развитие мотивационной компетенции студентов в образовательном процессе Вуза будет эффективным при создании следующих психолого-педагогических условий:

- определении уровня развития мотивационной компетенции студентов на начальном и заключительном этапах работы с ними;
- использование практических заданий на развитие способности студентов понимать и управлять своим физическим и эмоциональным состоянием, их проявлениями вовне;
- применение на занятиях практико-ориентированных методов: технологии case-study, мозгового штурма, дискуссии, дневника эмоций.

**Задачи:**

- 1 рассмотреть психолого-педагогические подходы к изучению мотивационной компетенции студентов;
- 2 определить методы диагностики и развития мотивационной компетенции;

3 обосновать связь мотивационной компетенции с физико-эмоциональной компетенцией;

4 выявить уровень развития мотивационной и физико-эмоциональной компетенций у студентов на констатирующем и контрольном этапе эксперимента;

5 апробировать и выявить эффективность психолого-педагогические условий развития мотивационной компетенции студентов в образовательном процессе Вуза;

### **Теоретико-методологическая основа исследования:**

Теоретические положения мотивационной теории эмоций К. Изарда.

Понятие «мотивационная компетенция», предложенное Е.Л. Кудрявцевой. Мотивационная компетенция – это умение осознанно мотивировать себя и других людей на выполнение какого-либо действия без манипуляций и давления, ориентируясь на потребности, способности, ценности и индивидуальный выбор самого человека.

Подход Туре фон Экскюлля к раскрытию понятия психофизической корреляции, как взаимодействия физических и психологических фактов, а именно: физического и эмоционального состояния.

В выборе методов диагностики и развития мотивационной компетенции мы опираемся на подход Е.Л. Кудрявцевой.

### **Методы исследования:**

Теоретические – анализ и обобщение философской, психолого-педагогической, научно-методической и программно-методической литературы по проблеме исследования;

Эмпирические – эксперимент, письменный опрос (я-самотесты, ситуативные тест-кейсы);

Математические – методы количественной и качественной обработки данных опытно-экспериментальной работы. Статистическая обработка

данных (программа SPSS 26), метод непараметрического анализа данных U-Манна-Уитни, Т-критерий попарного сравнения Стьюдента.

**Практическая значимость:** адаптация и апробация психолого-педагогической программы по формированию мотивационной компетенции у студентов. Данная программа может быть использована преподавателями вуза для повышения мотивационной компетенции студентов.

**База исследования:** исследование проводилось на базе Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ. В исследовании приняли участие 120 студентов-слушателей общеуниверситетского элективного модуля «Психология эмоций», 3 преподавателя.

**Апробация результатов исследования:**

Основные положения данного исследования были отражены в докладах и публикациях на научно-практических конференциях, выступлениях на семинарах в ГАОУ ВО МГПУ.

Результаты исследования отражены в следующих публикациях:

1. Листик Е.М., Курганова Е.А. Психофизическая корреляция как основа мотивационной компетенции студентов // Известия института педагогики и психологии образования. – 2022. – №2. – режим доступа: <http://izvestia-ippo.ru/listik-e-m-kurganova-e-a-psikhofiziches/> (дата обращения: 29.05.2023)

2. Листик Е.М., Курганова Е.А. Формирование мотивационной компетенции у студентов бакалавриата на общеуниверситетском элективном модуле // НОМІUM 2023. – №1. – режим доступа: <http://hominum.expert> (дата обращения: 27.05.23)

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложений; содержит 6 рисунков и 4

таблицы. Список литературы насчитывает 80 источников. Объем диссертации представлен 66 страницами машинописного текста.

# **ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МОТИВЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА**

## **1.1 Психолого-педагогические подходы к исследованию мотивационной компетенции в высшем образовании**

Новые тенденции в вузовском образовании, которые наблюдаются по всему миру, и в России, и за рубежом, показывают важность постоянного совершенствования собственных знаний, то есть идеи непрерывного образования; важность учения как самостоятельной деятельности обучающихся; формирование у выпускников Вуза высокого уровня, как профессиональных компетенций, так и «гибких» [1, 21].

Danijela S. Petrović, Tijana Jokić, Bruno Leutwyler приводят ряд исследований, в которых мотивационная компетенция имеет более высокую ранговую позицию по сравнению с когнитивными и операциональными компетенциями [67].

Успешность обучения зависит от множества факторов. По мнению Кусуркар Р.А., Тен Кейт, Круазе Г., на успеваемость влияют различные психологические переменные, такие как самоопределяемая мотивация, удовлетворение основных психологических потребностей [25, 70].

Развитие мотивационной компетенции является важным фактором успешности в различных сферах жизни, включая образование, работу и личную жизнь [2, 69].

Одной из главных задач вуза является создание интереса студентов к профессии, мотивации к усвоению профессиональных знаний, умений и навыков. Учебный процесс предполагает включенность студентов в изучение дисциплин, познавательную инициативу, интерес, самостоятельность в определении образовательной траектории, личных целей, потребностей, мотивов учебной деятельности на всех этапах обучения. И для того, чтобы студенты могли быть субъектами учебного процесса, необходимо сформировать у них ключевые компетенции, которые им понадобятся в



успешном выполнении учебной, профессиональной и других видов деятельности. Одной из таких компетенций, по нашему мнению, является мотивационная компетенция. В образовательном процессе вуза важно создать такие условия, которые позволят развить и поддержать у студентов интерес к учебной и профессиональной деятельности, получить удовлетворение от результатов этой деятельности [10].

Прежде чем углубиться в изучение психолого-педагогических подходов к развитию мотивационной компетенции студентов вуза, остановимся на таких понятиях, как мотив, мотивация, компетенция, компетентность, мотивационная компетенция.

Проблема мотивов, мотивации является актуальной для педагогической психологии, она рассматривалась в трудах отечественных и зарубежных ученых (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И. А. Джидарьян, В.Ф. Голиков, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.Р. Лурия, А.К. Маркова, В.С. Магун, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, П.А. Рудик, Д.Н. Узнадзе, М.М. Филиппов, Ю.В. Шаров, П.М. Якобсон, А. Маслоу, У. Магдауолл, Г.Мюррей, Э.Фромм, Г.Олпорт, Дж. Гилфорд, Р.Кеттелл и др.).

А.Г. Асмолов выделяет три подхода к изучению мотивации. Первый подход характерен для теоретиков психоанализа, необихевиоризма и когнитивной психологии. Они опираются на принцип стремления к равновесию. Вторым подходом, по мнению А.Г. Асмолова, связан со стремлением к напряжению, и раскрывается в той или иной степени в теориях А. Адлера (стремление к компенсации дефекта), К. Левина (система внутриличностного напряжения), А. Маслоу. Третий подход Г. Олпорта опирается на принципе саморазвития личности [1, 4]. Так, Г. Олпорт, А. Маслоу, Дж. Гилфорд, Р.Кеттелл рассматривали мотивацию через анализ особенностей личности в целом.

В основе мотивации лежит мотив. Мотив является системной характеристикой мотивационного процесса. Мотив как феномен исследования

представляется одним из самых противоречивых понятий, поскольку существует достаточно большое количество научных подходов к его определению. Мотив, по мнению многих ученых (В. Г. Асеев, В. И. Ковалев, Р. С. Немов), рассматривается как один из видов побуждений, наряду с потребностями, целями, интересами и намерениями [9, 20].

С точки зрения В.Д. Леонтьева, мотивы влияют на достижение цели, результативность деятельности, удовлетворение от результата деятельности. Он выделяет имплицитные и эксплицитные мотивы [27]. Первые неявные, имеют биологическую основу и бессознательны, вторые явные, осознаваемые, активируются оценкой ожидаемых результатов, целей и последствий, а также вовлечением Эго. Брунштейн и его коллеги обнаружили, что преследование целей, не соответствующих имплицитным мотивам, не приносит счастья, даже если индивиду удалось достичь своей цели [64]. В исследовании Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C. & Grässmann, R. изучались имплицитные и эксплицитные мотивы студентов и их влияние на удовлетворенность обучающимися результатами достижения своих целей. Было выявлено, что продвижение к преследуемым целям повышало эмоциональное благополучие только у тех студентов, чьи цели совпадали с их доминирующим имплицитным мотивом. Высокая приверженность неконгруэнтным (эксплицитным) мотивам, целям снижала эмоциональное благополучие. По мнению Brunstein и его коллег, выбор цели исходя из скрытых, имплицитных мотивов, а не явных эксплицитных, отчасти связан с развитием мотивационной компетентности человека и относится к способности принимать решения, соответствующие мотивам [64].

То есть, если индивид выбирает цель, опираясь только на свои эксплицитные мотивы, то в деятельности по достижению цели ему приходится вкладывать волевые усилия, от чего удовлетворение от результата деятельности значительно снижается. Рейнберг выдвинул гипотезу о мотивационной компетентности потока: если сознательно выбранная цель и деятельность, которая ведет к цели, относятся к одному и тому же

предпочтительному типу мотивации, вся энергия человека может влиться в действие, и он будет полностью поглощен им.

Мотивация является двигателем процесса обучения. Понятие мотивации трактуется исследователями в двух смыслах: и как система факторов, совокупность мотивов, лежащих в основе поведения, и как процесс стимуляции, поддержания человеческой активности [32, 36, 42, 57].

В своей монографии А.Е. Боковня выделяет следующие три вида мотивации:

- внутреннюю мотивация,
- самомотивация,
- мотивация [7].

Внутренняя мотивация и самомотивация предполагают внутренние побуждения, проявление инициативы самого субъекта деятельности для достижения цели. В первом случае субъект проявляет активность, побуждаемый желанием удовлетворить потребность. Во втором случае можно говорить об истинной мотивации, которая зиждется на интересе к выполняемой деятельности и получения от нее и/или ее результатов удовлетворения. Третье понятие, рассматриваемое А.Е. Боковня, мотивация: связана с реализацией системы внешних воздействий на обучающегося с целью побуждения его к выполнению деятельности с полной отдачей.

В нашем исследовании мы изучаем мотивационную компетенцию, содержание которой соотносится с понятием самомотивации, предложенным в работе А.Е. Боковня, поскольку предполагает активность субъекта в достижении цели на основе внутренних побуждений, потребностей, но в то же время оно не раскрывает всех аспектов мотивационной компетенции.

В психологической литературе встречаются понятия «компетенция» и «компетентность». Важно разобраться в сущности данных понятий. Отметим, что оба понятия являются приобретаемыми качествами в процессе деятельности. И деятельность выступает общим для обоих понятий фактором, в котором проявляется сочетание знаний, умений и опыта в соответствующей

сфере данной деятельности, будь то учебная деятельность, профессиональная и др. Часто эти понятия применяют как синонимы (И.С.Бувина, Ю.В.Варданян, А.А.Вербицкий, Э.Ф.Зеер и др.), но мы будем различать данные дефиниции. Понятие «компетентность» является более широким понятием по сравнению с компетенцией [56, 60, 61]. Так, профессиональная компетентность является интегративной характеристикой и включает в себя разные виды компетенций. По мнению И.А. Зимней, «компетенция – это программа, потенциал, на основе которого развивается компетентность» [16, с. 17].

Таким образом, и компетенция, и компетентность являются характеристиками выпускника вуза. И нам представляется важным рассмотреть понятие «мотивационная компетенция», так как именно оно является ключевой характеристикой нашего исследования и сравнить его с мотивационной компетентностью.

Проблема исследования мотивационной компетенции, мотивационной компетентности рассматривается в трудах зарубежных и отечественных психологов (F.Rheinberg, S.Engeser, Cardella, Giuseppina Maria, Hernández Sánchez, Brizeida, Sanchez, Jose, Blašková, Martina, Blaško, Rudolf, Figurska, Irena, Sokół, Aneta, V.D.Leontiev, E. L. Kudryavtseva И.М. Чеканин, Е.В. Сорокина, М.В. Останина, В.В. Полукарова, О.В. Долженко и др.)

Мотивационная компетентность педагогов Вуза в исследовании Бласковой М., Бласко Р., Фигурской И., Сокол А. представлена как совокупность мотивационных компетенций: компетенции мотивации себя, компетенции мотивации студентов, компетенции мотивации коллег [63], таким образом является интегративным образованием, включающим три структурных элемента.

В концепции Ф. Рейнберга мотивационная компетентность - это способность человека ставить цели так, чтобы он мог эффективно добиваться этих целей, не принуждая себя к постоянному волевому контролю над своими действиями [74, 75]. В данной определении эффективность в достижении

целей и минимизация волевых усилий являются критериями мотивационной компетентности.

Клаус Г. Ренц, немецкий психолог, в своих работах активно изучает мотивационную компетенцию. Он определяет ее как способность человека к саморегуляции своих мотивов и целей, а также к выбору и реализации эффективных стратегий достижения поставленных целей [69].

Е.Л. Кудрявцева предлагает рассматривать мотивационную компетенцию как умение осознанно мотивировать себя и других людей на выполнение какого-либо действия без манипуляций и давления, ориентируясь на потребности, способности, ценности и индивидуальный выбор самого человека [31]. Содержание понятия мотивационной компетенции, подложенное в определении Е.Л. Кудрявцевой имеет более широкий смысл по сравнению с тем, которое представлено в работах К.Г. Ренца, так как предполагает умение не только мотивировать себя, но и других, и конструктивно взаимодействовать с ними. Также в определении мотивационной компетенции Е.Л. Кудрявцевой явно показано, что человек должен понимать себя и уметь ориентироваться в своем внутреннем мире.

Роберт Райзберг изучает мотивационную компетенцию в контексте образования. Он считает, что мотивационная компетенция является ключевой для успешного обучения и достижения учебных целей. Он также разрабатывает методы и инструменты для оценки мотивационной компетенции учащихся и помощи им в ее развитии [76].

В исследовании проблемы мотивационной компетенции, ученые не только уточняют само понятие, его содержание, но и перечисляют, что входит в мотивационную компетенцию, какие структурные элементы.

В своих работах Р.Райзберг выделяет несколько аспектов мотивационной компетенции, таких как установка целей, саморегуляция, уверенность в своих силах и т.д. [76].

К.Г.Ренц выделяет несколько ключевых компонентов мотивационной компетенции, таких как умение устанавливать реалистичные цели, управлять

своими эмоциями и мотивами, а также умение адаптироваться к изменяющимся условиям и преодолевать трудности [69].

Общим для подходов Р. Райзберга и К.Г. Ренца является включение в ключевые компоненты мотивационной компетенции умения устанавливать цели и управлять своими эмоциями. Кроме этого, Р. Райзберг включает самооценку, а К.Г. Ренц обращает внимание на мотивы и их управление, умение приспосабливаться к любым условиям и справляться с трудностями. Еще одна общая черта для предыдущих подходов к изучению мотивационной компетенции заключается в том, что авторы не связывают ее с сугубо профессиональной деятельностью. По описанию содержания и структурных элементов мотивационной компетенции можно сделать вывод, что они распространяются на все сферы жизни.

В работе И.М. Чеканина, Е.В. Сорокиной, М.В. Останиной мотивационная компетенция выражается в устойчивом интересе к своей будущей профессии, в понимании ее сущности и социальной значимости [3]. В данном подходе авторы связывают мотивационную компетенцию именно с профессиональным образованием, выделяя эмоциональные и когнитивные составляющие.

В исследовании Л.Р. Мунавировой мотивационная компетентность включает в себя знание природы мотивации, способность ее осознавать и управлять ею. Таким образом, структура мотивационной компетентности включает знаниевый компонент, когнитивный и поведенческий. Также автор изучает мотивационную компетенцию, связывая ее с внутренней мотивацией, направленной на интерес к изучаемому материалу [33]. По мнению Л.Р. Мунавировой, мотивационная компетенция предполагает стремление к саморазвитию обучающихся, удовлетворение самой деятельностью и/или ее результатом. Мы можем отметить, что автор не связывает данную компетенцию исключительно с учебной деятельностью, понимая ее как ключевую компетенцию, надпрофессиональную.

В исследовании В.В. Полукарова и О.В. Долженко структура мотивационной компетенции состоит из стремления к саморазвитию, нацеленность на результат, ориентации на качество [41]. Н.А. Шаньгина рассматривает компоненты мотивационной компетенции. К ним относятся мотивы, цели, потребности, ценностные установки; потребность личности обучающегося в знаниях, в овладении эффективными способами формирования профессиональной компетентности [58]. Все перечисленные подходы ученых к анализу структуры мотивационной компетенции имеют общее, они строятся на компонентах ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной сфер личности.

Уточним, к какой группе можно отнести мотивационную компетенцию, опираясь на классификации в психолого-педагогических подходах отечественных ученых. Во ФГОС высшего образования по подготовке бакалавриата выделяют общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Мотивационная компетенция не прописана в перечисленных во ФГОС компетенциях, но она является частью одной из общепрофессиональных компетенций. Например, ОПК-1, в которой говорится, что «бакалавр (направление: педагогическое образование) должен обладать готовностью признавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности» [53].

В работах А.В. Хуторского предлагается деление компетенций на ключевые, общепредметные и предметные. Поскольку мотивационная компетенция не относится к конкретному циклу предметов и не связана с определенной дисциплиной, можно ее причислить к ключевым компетенциям, которые относятся к общему (метапредметному) содержанию образования [56].

По мнению И.А. Зимней, Ю.Г. Татур, обязательными компонентами ключевых компетенций являются: положительная мотивация к проявлению компетентности; ценностно-смысловые представления о содержании и

результатах деятельности; знания, лежащие в основе выбора способа осуществления соответствующей деятельности; умение, опыт успешного осуществления необходимых действий на базе имеющихся знаний; эмоционально-волевая саморегуляция [17, 51]. Мы можем отметить, что мотивационный компонент является обязательным компонентом ключевых компетенций. Анализируя психолого-педагогические подходы ученых, можно сказать, что мотивационная компетенция частично входит в вышеперечисленные компетенции (общепрофессиональные, ключевые), но не раскрывается в них в полной мере.

В последние годы в отечественном образовании стали активно использовать новые термины, такие как *hard skills* и *soft skills*. Они буквально переводятся, как «жесткие» и «мягкие» компетенции (навыки). Результаты ряда зарубежных и отечественных исследований показали, что для успешной профессиональной деятельности недостаточно развития *hard skills*, то есть профессиональных навыков. Наиболее актуальными для профессиональной адаптации специалиста являются *soft skills* [24]. В профессиональной деятельности современного педагога уже недостаточно просто профессиональных знаний, умений и навыков, входящих в *hard skills*, важно чтобы он владел «гибкими» навыками. Это требует перестройки в образовании, применении новых технологий для формирования у студентов так называемых «мягких навыков». *Soft skills* – это обширный набор навыков, компетенций, отношений, личностных качеств, которые позволяют продуктивно работать, сотрудничать с другими, добиваться своих целей [14, 65]. Многие руководители обращают внимание на то, что у молодых специалистов, выпускников вузов недостаточно развиты компетенции *soft skills*. Контент анализ частоты встречаемости разных видов *soft skills* в научной литературе показал, что самая популярная группа — это коммуникативные навыки (89%), на втором месте по частоте встречаемости лидерство (52%), третье место по частоте встречаемости занимают навыки управления эмоциями (49%), и помимо других перечисленных навыков в 31%



случаев можно увидеть исследования, касающиеся навыков мотивации, то есть мотивационной компетенции [58].

В заключении мы можем сделать вывод, что в высшем образовании мотивационная компетенция как отдельная компетенция не представлена в компетентностной модели выпускника психолого-педагогического и педагогического направления образования. Она рассматривается только частично в рамках общепрофессиональной компетенции (ОПК-1), предполагающей обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности, и как компонент ключевой компетенции в форме положительной мотивации к проявлению компетентности. Мы рассматриваем в нашем исследовании мотивационную компетенцию как надпрофессиональную компетенцию, *soft skills*, опираясь на подход Кудрявцевой Е.Л. Она определяет ее как совокупность умений и качеств студента, способность к осознанному мотивированию себя и других людей на выполнение какого-либо действия без манипуляций и давления, ориентация на потребности, способности, ценности и индивидуальный выбор самого человека [23].

## **1.2 Методы диагностики и развития мотивационной компетенции студентов**

В современном обществе, где конкуренция на рынке труда все более усиливается, важно не только иметь высшее образование, но и обладать развитыми надпрофессиональными компетенциями, к которым относится мотивационная компетенция. Перед каждым преподавателем вуза стоит задача поиска новых технологий, методов, способов диагностики и развития компетенций студентов, которые будут способствовать развитию *hard skills* и *soft skills*. Мы уже указывали, что мотивационная компетенция влияет на результаты выполнения учебной деятельности и является ключевой компетенцией современного студента. По данным масштабного исследования

мотивации студентов в образовательном пространстве вуза, проведенного И.А. Васильевым и его коллегами, современное студенчество стремится получать не столько теоретические знания, сколько овладеть практическими навыками, умениями, компетенциями [11].

Студенты, которые обладают мотивационной компетенцией, более успешны в учебе и в жизни в целом. Они умеют ставить цели, планировать свои действия, находить мотивацию для достижения поставленных целей и преодолевать трудности на пути к успеху. Однако, не все студенты обладают мотивационной компетенцией. Некоторые из них могут испытывать трудности в управлении своими целями и мотивами, что может привести к неудачам в учебе и в жизни [50, 66].

Для развития мотивационной компетенции студента необходимо использовать различные методы и техники. Использование мотивационных технологий в работе педагога помогают студентам находить мотивацию для достижения поставленных целей. Одним из таких методов является использование позитивной мотивации. Студенты, которые получают поддержку и поощрение от своих преподавателей и родителей, чувствуют себя более уверенно и мотивированно. Также важно развивать у студентов навыки саморегуляции и планирования. Студенты должны уметь ставить цели, планировать свои действия и контролировать свой прогресс [62].

Еще до введения термина «мотивационная компетенция» в работах отечественных ученых активно изучался вопрос использования наиболее эффективных методов для развития и поддержания мотивации студентов. М.Н. Крыловой подробно рассматриваются способы и методы мотивации студентов к выполнению учебной деятельности [22]. Среди них правильное целеполагание, убеждение, эмоциональное воздействие, интерактивные методы обучения, методы проблемно-развивающего обучения, создание благоприятного психологического климата и др.

По мнению Т.П. Злыдневой, В.А. Беликова, П.Ю. Романова, А.С. Валеева, современное образование должно быть практико-ориентированным

[18], направленным на развитие компетенций выпускника, которые представляют качества личности и влияют на профессиональное поведение. Опираясь на теорию деятельности А.Н. Леонтьева, авторы полагают, что развитие компетенций студентов будет более успешно проходить в деятельности: учебно-познавательной и учебно-профессиональной. Практико-ориентированное образование, по мнению В.А. Беликова, П.Ю. Романова, А.С. Валеева, опирается на деятельностный, личностно-ориентированный и акмеологический подходы [5, 26]. В своей работе ученые предлагают модель развития компетенций студентов, профессионального развития личности. В рамках деятельностного подхода авторы описывают наиболее эффективные технологии развития профессиональных компетенций студентов, среди которых проектные методы, групповые дискуссии, технологии исследовательской деятельности и др.

Ранее мы уже отмечали, что мотивационная компетенция как новое понятие в психолого-педагогических исследованиях изучается посредством использования существующих методов и диагностических методик. Л.Р. Мунавирова изучала уровень сформированности мотивационного компонента профессиональной компетенции студентов с помощью опросника И.П. Фетискина «Самооценка профессионально-педагогической мотивации». Исследователь показала, что на всех курсах обучения наблюдается низкий процент профессиональной мотивации, желания учиться и получать знания по профессии (около 3%). Самый высокий процент студентов (40%-45%) на разных курсах имеет неустойчивую мотивацию, и проявляют интерес в случае личной заинтересованности темой, педагогической ситуацией, то есть наблюдается эпизодическое любопытство. У каждого пятого студента мотивация связана с одобрением. Л.Р. Мунавирова предполагает, что условием развития мотивации студентов являются практико-ориентированные дисциплины, технологии обучения, ориентированные на обогащение практического опыта студентов, тренинги [33]. Перевод внешней мотивации студентов во внутреннюю, как считает Л.Р. Мунавирова, возможен

при создании психолого-педагогических условий, направленных на удовлетворение профессиональных, личностных, эмоциональных потребностей обучающихся. Для развития мотивационной компетенции наиболее эффективными методами, по мнению Л.Р. Мунавировой, является изучение практико-ориентированных дисциплин, применение технологий обучения, предполагающих практическую работу студентов, тренинги.

В исследовании Г.В. Ахметжановой и О.А. Толчева изучался профессионально-личностный компонент мотивационной компетенции [3]. Авторы раскрывают только часть структуры мотивационной компетенции - профессионально-личностный компонент, который состоит из мотивов профессионально-педагогической направленности, самоактуализации и профессионального достижения. Они рассматривают в своей работе, какие методы развития мотивационной компетенции у бакалавров психолого-педагогического образования являются эффективными. К ним относятся технология online-lecture, технология проблемного обучения, технология «Портфолио», Problem learning webinar, lecture-visualization, problem workshop, презентация PowerPoint.

Полукарпов В.В. и Долженко О.В. связывают мотивационную компетенцию с внутренней мотивацией и ценностными ориентациями. Они определяют развитие мотивационной компетенции с помощью диагностики ценностных ориентаций (опросник М. Рокича), раскрывают содержание уровней развития мотивационной компетенции. При низком уровне развития мотивационной компетенции студент не уверен в своем выборе профессии, проявляет пассивность в освоении учебного материала и участии в научной студенческой жизни, способен мотивировать себя на основе внешней мотивации. Средний уровень развития мотивационной компетенции предполагает определенный интерес к учению, изучению профессионально-ориентированных дисциплин, освоение учебного материала при некоторой поддержке со стороны преподавателя, преобладание мотивации к избеганию неудач, способность реализовать себя в разных видах и формах учебной

деятельности при наличии внешней и внутренней стимуляции. Высокий уровень мотивационной компетенции студента означает наличие самомотивации, умения мотивировать себя и других на выполнение учебных целей и задач, ориентация на свои потребности и цели, потребность к творчеству, генерированию нетривиальных идей и способов их реализации, участие во всех сферах студенческой жизни [41]. Развивая у студентов факультета журналистики ценностное отношение к своей профессии с помощью информационно-коммуникативных технологий (учебная газета, интернет-сайт и др.) В.В. Полукаров и О.В. Долженко добились развития мотивационной компетенции студентов, более серьезного отношения к своей будущей профессии.

По мнению Сорокиной Е.В, Останиной М.В., Чеканина И.М. и др., мотивационная компетенция частично уже сформирована желанием поступить и обучаться на конкретном направлении, профиле образования [49]. Для развития мотивационной компетенции данные ученые предлагают стимулировать в учебном процессе ведущие мотивы, которые отражают направленность студента, выражающуюся в волевых усилиях, направленных на достижение цели.

Роберт Райзберг разработал несколько методов и инструментов для оценки мотивационной компетенции учащихся и помощи им в ее развитии. Некоторые из них: мотивационный профиль - это инструмент, который помогает учащимся определить свои сильные и слабые стороны в области мотивации и установить цели для ее улучшения; мотивационный дневник - это инструмент, который помогает учащимся отслеживать свои эмоции, мысли и действия, связанные с учебой, и анализировать их в контексте своих мотивационных потребностей и др. [76].

Е.Л. Кудрявцева предлагает свой подход к изучению и развитию мотивационной компетенции. Для диагностики данной компетенции она разработала Я-самотесты, Кейс-тесты, которые позволяют определить актуальный уровень развития мотивационной компетенции на первом этапе

работы со студентами и второй вариант Я-самотестов и Кейс-тестов для повторной диагностики [23]. Развитие мотивационной компетенции Е.Л. Кудрявцева предлагает осуществлять с помощью кейс-технологии как практико-ориентированной технологии, позволяющей максимально включить студентов в работу в образовательном процессе. По мнению автора метода на развитие мотивационной компетенции оказывает влияние развитие у студентов физико-эмоциональной компетенции, которую она определяет как способность понимать и управлять как своим физическим и эмоциональным состоянием, так и их проявлениями вовне; стремление создавать условия для сохранения и укрепления своего и чужого психического и физического здоровья.

Теоретический анализ литературных источников современных исследователей за последние 5 лет показал, что для изучения мотивационной компетенции студентов чаще всего используются тесты-опросники, анкеты опросники на выявлении ведущих мотивов учения, уровня развития мотивации. Мы обратили внимание, что существует дефицит диагностического инструментария, направленного на исследование именно мотивационной компетенции, как целостного феномена, а не его структурных элементов. Учеными на данный момент не выработано единого подхода к исследованию мотивационной компетенции. В исследованиях изучаются как отдельные компоненты мотивационной компетенции, мотивационной компетентности, так и сама компетенция, при этом авторы по-разному понимают ее сущность и содержание, описывая через мотивы учения, мотивацию, ценностные ориентации и др.

Среди методов развития мотивационной компетенции используются практико-ориентированные, предоставляющие студентам больше самостоятельности и инициативы с опорой на личностно-ориентированный и акмеологический подходы.

В нашем исследовании мы будем опираться на подход Е.Л. Кудрявцевой к диагностике и развитию мотивационной компетенции.

### **1.3 Взаимосвязь мотивационной и физико-эмоциональной компетенций**

Прежде чем рассмотреть взаимосвязь между мотивационной компетенцией и физико-эмоциональной компетенцией, мы хотим остановиться на последней, проанализировать работы по проблеме взаимодействия физического и эмоционального в организме человека. По данному вопросу есть исследования в работах философов и психологов, в частности по клинической психологии, которые представляются важными для нашего исследования. Корреляция между психическими процессами и физиологическими реакциями является одной из ключевых тем в психологии и нейронауках. Изучение этой связи позволяет лучше понимать, как работает человеческий мозг и какие процессы происходят в организме в ответ на различные стимулы. Эта тема имеет практическое значение для медицины, психотерапии, спортивной, клинической психологии и других областей, где важно понимать, как физиологические процессы влияют на психическое состояние человека и наоборот.

Взаимосвязь и взаимовлияние психического и физического раскрывается в содержании термина «психофизическая регуляция». [79, 80]. Известно, что физическое здоровье оказывает влияние на эмоциональное состояние человека так же, как и переживаемые эмоции отражаются на физическом состоянии.

Физическое телосложение определяет субъективное благополучие. Физическое повреждение, в частности, может вызывать субъективные жалобы. И наоборот, психические состояния могут положительно и отрицательно определять физическое состояние и, в частности, нарушения субъективного психического состояния могут вызывать физические повреждения [80].

Например, Отрицательные эмоции приводят к появлению в крови ацетилхолина, вызывающего сужение венечных артерий сердца. Избавиться

от чрезмерных волнений, преодолеть отрицательные эмоции можно, переключая внимание на другой предмет или вид деятельности.

Взаимосвязь между психическими и физиологическими функциями рассматривается также в понятии «психосоматика», но в нем ключевым моментом является изменения в физиологических процессах под влиянием эмоциональных, душевных переживаний, которые приводят к болезням.

В работах С. Saarni также используется термин «психофизическая корреляция», в котором подразумевает взаимодействие между физическими и психическими фактами [77], другими словами, взаимосвязь в сознании человека физического и эмоционального.

По мнению К. Саарни, эмоциональная компетенция предполагает способность управлять своими эмоциями для достижения определенных целей [77]. К. Саарни разделяет понятия «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная компетенция». Мы можем отметить, что эмоциональный интеллект — это более широкое понятие, которое включает в себя группу навыков, связанных с эмоциями [29, 30].

Говоря о значимости эмоций, В.Н. Мясищев пишет, что наиболее полное раскрытие личности происходит в том, что для нее значимо, к чему она стремится [35]. В данном определении важная роль придается эмоциям, их оценочной функции, позволяющей индивиду определить значимость той или иной деятельности, объекта, осуществить выбор цели благодаря осознанию ценности какого-либо объекта, деятельности, лучше понять свои потребности и мотивы.

Особенность эмоций состоит в том, что они отражают отношения между мотивами, потребностями и успешным результатом деятельности или такой возможностью успешной реализации [45, 55]. По мнению А. Н. Леонтьева, эмоции предоставляют человеку информацию «зачем и ради чего он это делает?» Таким образом, можно говорить об отношении результата с мотивом [26].



Эмоции выступают ключом к разгадке неосознаваемых мотивов, нужно только подмечать, по какому поводу эмоции возникают и какого они свойства. В работах Дж.С. Брунштейна, О.С. Шалзейс, Р. Грассман говорится именно о неосознаваемых мотивах и их влиянии на достижение цели, удовлетворенность результатом деятельности. Таким образом, эмоции являются тем ключом к пониманию себя, своих неявных мотивов, учет которых в деятельности по достижению результата способствует получению удовлетворения и чувства счастья [64].

На связь мотивации с эмоциональной сферой обращали внимание многие ученые, психологи. «Мотивационная» теория эмоций рассматривает функциональное единство эмоциональных и мотивационных процессов. Человеку трудно распознать подлинные причины своего поведения, в то время как эмоции, сопровождающие процесс мотивации, отчетливо переживаются и именно ими человек реально руководствуется в жизни [19].

Начало мотивационной теории эмоций заложил Б. Спиноза. Данного подхода придерживался отечественный ученый Л. И. Петражицкий (1904, 1908), западные психологи З.Фрейд (); Leeper (1948, 1965, 1970); Duffy (1948); Arnold, Gasson (1954); Young (1961); Bindra (1969); Tomkins (1970). З. Фрейд приравнивал аффекты к психической энергии как источнику мотивации [37, 54].

Более поздние работы отечественных ученых также опираются на мотивационную теорию эмоций. Так, С. Л. Рубинштейн (1946) писал, что эмоции являются субъективной формой существования мотивации (потребностей), эмоции побуждают человека к деятельности [46].

В. К. Вилюнас (1986), пишет о биологической мотивации, рассматривая близость дефиниций «мотивация» и «эмоции» и едва ли не отождествляет их [12]. Как и С. Л. Рубинштейн, В.К. Вилюнас определяет эмоции как субъективную форму существования мотивации. Практически отождествление эмоциональных и мотивационных феноменов имеет место у

Г. М. Бреслава (1984), когда он пишет об «эмоциональной децентрации», понимая под ней способность представить желания другого человека [8].

Близка к этому и позиция В. В. Бойко (1986), который считает, что «эмоции – это генетические программы поведения, обладающие энергетическими свойствами – способностью воспроизведения, трансформации, динамикой, интенсивностью, побуждающим влиянием» [6, с.33]. Можно отметить, что эмоции выражаются не только внешне в мимике и жестах, но и телесно, физически, таким образом связаны с физическим состоянием индивида, являются его частью (энергетически, физиологически). Таким образом, психофизическая корреляция побуждает к действию и играет мотивационную роль в поведении индивида [6].

Г. Ловальд (Loewald, 1978) и О. Кернберг (Kernberg, 1982) рассматривают эмоции в качестве мотивационной системы, лежащей в основе структурализации инстинктивных влечений [73, 68].

В основе эмоций и чувств лежат потребности. Так, Р. С. Немов (1990) полагает, что количество и качество потребностей человека в целом соответствует числу и разнообразию эмоциональных переживаний и чувств. По его мнению, к каждой потребности «прикреплена» специфическая эмоция или какое-либо из чувств [36]. В словаре «Психология» (1990) о чувствах говорится, что «чувства представляют собой конкретно-субъективную форму существования» потребностей. И далее: «Самого по себе знания мотивов, идеалов, норм поведения недостаточно для того, чтобы человек им руководствовался; только став предметом устойчивых чувств, эти знания становятся реальными побуждениями к деятельности» [44, с. 446].

Адекватная оценка степени значимости того или иного объекта возможна при сформированной физико-эмоциональной компетенции, включающей в себя эмоциональную и физическую компетенции.

В последнее время в психологической литературе все чаще используется термин «эмоциональная регуляция». Н. В. Витт (1981, 1986) уделила этому понятию пристальное внимание, особенно в отношении регуляции

речемыслительных процессов [13]. Эмоциональную регуляцию она рассматривает в двух планах – осознанном и неосознанном. Первый является результатом проявления стабильного эмоционального отношения человека к объектам и отражает индивидуальные особенности управления «сверху» (т. е. самим субъектом) внешней выраженностью этого отношения и его флуктуаций, вызываемых и ранее пережитыми, и актуальными эмоциональными состояниями. Второй (неосознаваемый) план эмоциональной регуляции, обусловленный первичной пристрастностью человека и его актуальными эмоциональными состояниями, получает непосредственную выраженность в эмоциональной окраске процесса и результатов деятельности. Мы полагаем, вряд ли стоит говорить об эмоциональной регуляции как самостоятельном виде регуляции (управления) [43]. Как справедливо отмечает К. Изард, эмоциональная система редко функционирует независимо от других систем. Некоторые эмоции или комплексы эмоций практически всегда проявляются во взаимодействии с перцептивной, когнитивной и двигательной системами. И эффективное функционирование личности зависит от того, насколько сбалансирована и интегрирована деятельность различных систем. Очевидно, что эмоциональные реакции являются спутником и советчиком как мотивационного процесса, так и всего процесса произвольного управления. Однако для того, чтобы понять, какое место занимают эмоциональные явления в управлении поведением и деятельностью человека, нужно, во-первых, учитывать, какой своей стороной (субъективной, физиологической или экспрессивной) они участвуют в этом управлении и, во-вторых, на какой стадии управления (на стадии мотивации, инициации, мобилизации, оценки результата) происходит их вмешательство. Этим определяется и различная роль эмоционального реагирования в управлении: отражательно-оценочная (сигнальная), побудительная и энергетическая [13].

Последние исследования в нейрофизиологии показали, что получаемые знания хранятся в виде паттернов нейронной активности, в которых

записываются коды сенсомоторной и аффективной информации [72]. Это подтверждает наше заключение о взаимосвязи между эмоциональной и физической компетенциями, которую мы обозначаем физико-эмоциональной компетенцией. Она определяется как способность понимать и управлять как своим физическим и эмоциональным состоянием, так и их проявлениями вовне; стремление создавать условия для сохранения и укрепления своего и чужого психического и физического здоровья [72].

Например, восприятие информации и ее обработка зависят от физиологических реакций организма. Если студент находится в состоянии стресса или усталости, то его способность к восприятию и обработке информации снижается. Это может привести к снижению мотивации к учебе и неудачам в учебе.

Ученые Langens, 2007; Schüler, Job, Fröhlich, & Brandstätter еще в 2008 г. доказали, что мотивационная компетентность и благополучие человека взаимосвязаны между собой. У людей с низким уровнем развития мотивационной компетентности наблюдаются нездоровое пищевое поведение. Это указывает на то, что развитие мотивационной компетентности приведет к более высокому благополучию [71, 78].

Физико-эмоциональная компетенция влияет на эмоциональное состояние студента. Например, положительные эмоции, такие как радость и удовлетворение, могут улучшить мотивацию к учебе и повысить успеваемость. Кроме того, физико-эмоциональная компетенция влияет на умение студента планировать свою деятельность. Например, если студент не умеет управлять своим временем и энергией, то он может столкнуться с проблемами в учебе и не достичь своих целей.

Взаимосвязь мотивационной компетенции и физико-эмоциональной компетенции заключается в том, что они взаимовлияя друг на друга, способствуют личностному росту и развитию человека. Мотивационная компетенция позволяет человеку устанавливать цели и стремиться к их достижению, что повышает уровень самооценки и уверенности в себе. Это, в

свою очередь, способствует улучшению физического и эмоционального состояния человека.

Физическая активность, здоровый образ жизни и управление эмоциями являются важными компонентами физико-эмоциональной компетенции. Однако, без мотивации и стремления к достижению целей, эти компоненты могут оставаться недостаточно развитыми. Например, человек может знать о важности здорового образа жизни, но без мотивации и стремления к его достижению, он может не изменить своих привычек и продолжать вести нездоровый образ жизни.

Теоретический анализ литературы показал, что эмоции играют заметную роль на всех этапах мотивационного процесса: при оценке значимости внешнего раздражителя, при сигнализации о возникшей потребности и оценке ее значимости, при прогнозировании возможности удовлетворения потребности, при выборе цели. Эмоции являются ключом к пониманию себя, своих скрытых мотивов. Таким образом, физико-эмоциональная компетенция играет важную роль в формировании мотивационной компетенции студентов.

Мотивационная компетенция и физико-эмоциональная компетенция взаимосвязаны и влияют друг на друга. Развитие физико-эмоциональной компетенции повышает уровень мотивации и способствует достижению поставленных целей.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Анализируя психолого-педагогические подходы к исследованию мотивационной компетенции, мы можем сделать вывод, что в высшем образовании мотивационная компетенция как отдельная компетенция не представлена в компетентностной модели выпускника психолого-педагогического и педагогического направлений образования. Она рассматривается только частично в рамках общепрофессиональной компетенции (ОПК-1), предполагающей обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности, и как компонент ключевой компетенции в форме положительной мотивации к проявлению компетентности. Мы рассматриваем в нашем исследовании мотивационную компетенцию как надпрофессиональную компетенцию, *soft skills*, опираясь на подход Кудрявцевой Е.Л. Она определяет ее как совокупность умений и качеств студента, способность к осознанному мотивированию себя и других людей на выполнение какого-либо действия без манипуляций и давления, ориентация на потребности, способности, ценности и индивидуальный выбор самого человека.

Анализ источников показал, что для изучения мотивационной компетенции еще недостаточно разработано диагностических средств, учеными не выработано единого подхода к исследованию данной компетенции. В исследованиях изучаются как отдельные компоненты мотивационной компетенции, мотивационной компетентности, так и сама компетенция, при этом авторы по-разному понимают ее сущность и содержание, описывая через мотивы учения, мотивацию, ценностные ориентации и др. Среди методов развития мотивационной компетенции используются практико-ориентированные, предоставляющие студентам больше самостоятельности и инициативы с опорой на личностно-ориентированный и акмеологический подходы.

В нашем исследовании мы будем опираться на подход Е.Л. Кудрявцевой к диагностике и развитию мотивационной компетенции.

Теоретический анализ литературы показал, что эмоции играют заметную роль на всех этапах мотивационного процесса: при оценке значимости внешнего раздражителя, при сигнализации о возникшей потребности и оценке ее значимости, при прогнозировании возможности удовлетворения потребности, при выборе цели. Эмоции являются ключом к пониманию себя, своих скрытых мотивов. Таким образом, физико-эмоциональная компетенция играет важную роль в формировании мотивационной компетенции студентов.

Мотивационная компетенция и физико-эмоциональная компетенция взаимосвязаны и влияют друг на друга. Развитие физико-эмоциональной компетенции повышает уровень мотивации и способствует достижению поставленных целей.

## ГЛАВА 2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

### 2.1 Организация и методы исследования

Цель эмпирического исследования: выявить психолого-педагогические условия развития мотивационной компетенции студентов в образовательном процессе вуза.

Задачи эмпирического исследования:

- ✓ выявить уровень развития мотивационной компетенции студентов;
- ✓ апробировать и выявить эффективность психолого-педагогических условий развития мотивационной компетенции студентов в образовательном процессе Вуза.

Гипотеза: мы предполагаем, что развитие мотивационной компетенции студентов в образовательном процессе Вуза будет эффективным при создании следующих психолого-педагогических условий:

- определении уровня развития мотивационной компетенции студентов на начальном и заключительном этапах работы с ними;
- использование практических заданий на развитие способности студентов понимать и управлять своим физическим и эмоциональным состоянием, их проявлениями вовне;
- применение на занятиях технологии case-study, мозгового штурма, дискуссии, дневника эмоций.

Эмпирическое исследование процесса развития мотивационной компетенции студентов в образовательном процессе вуза проводилось с октября 2022 года по май 2023. В исследовании приняли участие 120 студентов общеуниверситетского элективного модуля «Психология эмоций». За указанный период времени в элективном модуле приняли участие



студенты, которые посещали элективный модуль в первом полугодии учебного года и во втором полугодии. Таким образом, 60 студентов вошли в экспериментальную группу и 60 в контрольную, общее количество 120 человек, из них постоянно посещали занятия 94 человека, на основе диагностики которых далее мы опишем основные результаты исследования.

Со студентами экспериментальной группы были проведены три этапа эксперимента (констатирующий, формирующий, контрольный). На формирующем этапе исследования с экспериментальной группой была реализована психолого-педагогическая программа, разработанная Е.Л. Кудрявцевой, Р.И.Кузьминовым (программа школы КомПас). Со студентами контрольной группы на формирующем этапе реализовывалась программа элективного модуля «Психология эмоций».

В исследовании приняли участие 120 бакалавров первых курсов из разных институтов ГАОУ ВО МГПУ, выбравших элективный модуль «Психология эмоций». Анализ выборки по критерию «институт» позволяет выявить следующие результаты.

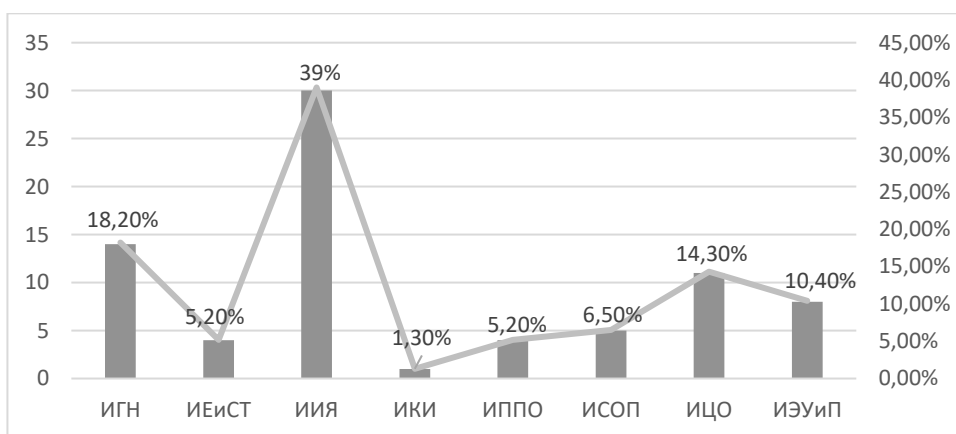


Рисунок 1 - Процентное соотношение слушателей общеуниверситетского элективного модуля «Психология эмоций»

Из 9 институтов, входящих в состав ГАОУ ВО МГПУ, на общеуниверситетский элективный модуль «Психология эмоций» систематически записываются студенты из 8 институтов (в предыдущие годы сохранялась аналогичная статистика по выбору модуля), кроме

Зеленоградского отделения Института делового администрирования. Больше всего слушателей среди студентов института иностранных языков (39%) интересуется психологией эмоций. На втором месте по численности студенты из института гуманитарных наук (18,2%). На третьем месте по численности бакалавры института цифрового образования (14,3%). Самая малочисленная группа студентов из института культуры и искусств (1,3%). В выборке преобладают студенты женского пола и только 3,33% слушателей мужского пола. Анализ выборки позволяет сделать вывод, что психологией эмоций интересуются в основном девушки, а также эмоциональная сфера является важной для изучения студентов, выбравших иностранные языки.

На диагностическом этапе с бакалаврами был проведен письменный опрос. Применялись материалы системы КомПас (Компетентностный паспорт личности) Е.Л. Кудрявцевой / Р.И. Кузьмина, включающие Я-самотесты и коррелирующие с ними общеситуативные тест-кейсы [Кудрявцева Е.Л. Патент]. В я-самотестах студенты отвечали на утверждения, касающиеся их способности к осознанию своей мотивации и пониманию мотивации других в разных ситуациях. В ситуативных тест-кейсах предлагались варианты ответа, из которых нужно было выбрать ответ, наиболее подходящий испытуемому и отражающий его поведение в предложенной ситуации кейса [патент].

1. Диагностическая методика «Я-самотест», автор Е.Л. Кудрявцева, Р.И. Кузьминов

Цель: исследование уровня развития мотивационной компетенции студентов.

Я-самотест включает в себя высказывания в Я-формулировке и испытуемый соотносит/соразмеряет себя с ними и сам выставляет себе баллы, насколько это "о нем". Отвечая на вопросы методики, студенты должны были оценить свои умения мотивировать себя и других по шкале от 1 до 5 баллов. На рисунке 2 представлены результаты самооценки студентами уровня развития их мотивационной компетенции, обучающихся на

общеуниверситетском элективном модуле «Психология эмоций» в 1 полугодии учебного года 2022-2023.

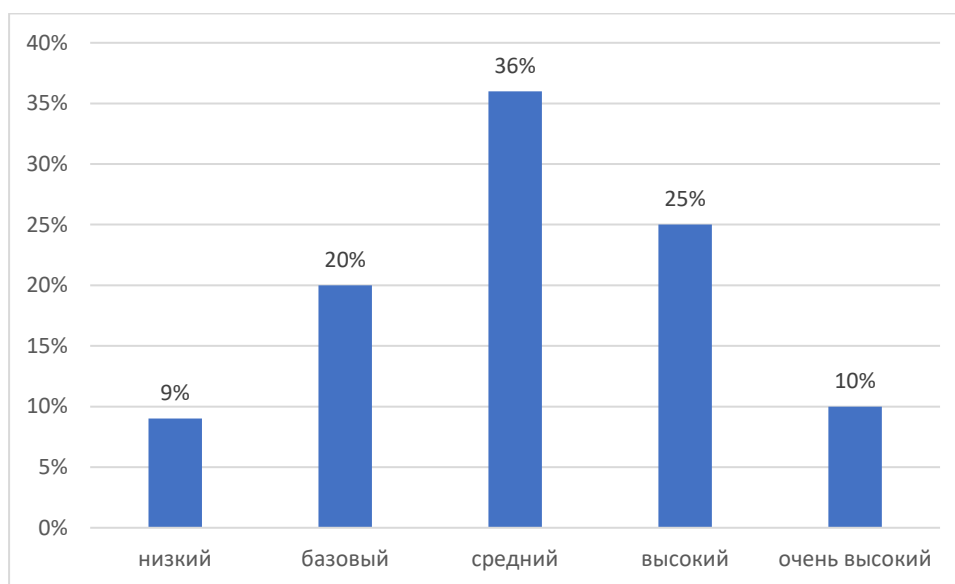


Рисунок 2 – Самооценка уровня развития мотивационной компетенции студентов

Самый большой процент студентов оценил развитие своей мотивационной компетенции на 3 балла, что рассматривалось как средний уровень. Также есть студенты, которые оценили развитие своей мотивационной компетенции как низкий и ниже среднего уровня на 1 и 2 балла (соответственно 9% и 20%, см. рисунок 2). Они неудовлетворены своей способностью к самомотивации, считают, что плохо умеют осознанно мотивировать себя и других людей на выполнение какого-либо действия без манипуляций и давления, ориентируясь на свои потребности и способности, на свой выбор и выбор самого человека. Они, скорее привыкли к мотивации из вне, внешнему контролю и манипуляциям. Таких студентов около 30% в совокупности двух первых уровней, то есть каждый третий студент испытывает трудности с самомотивацией в разных видах деятельности, в том числе учебной, для достижения целей, что представляет проблему для образовательного процесса и требует от педагогов поиска индивидуальных методов мотивирования данной группы студентов.

В выборке также есть студенты, которые высоко и очень высоко оценили свою способность к мотивации других и самомотивации. Они поставили себе 4 и 5 баллов, где максимальная оценка 5 баллов (ни рисунке 2 таких 25% и 10% соответственно). Таким образом, 35% студентов выборки способны к ориентации на свои потребности, способности в выборе деятельности, по их субъективной оценке, могут мотивировать себя и других.

Рассмотрим так же, как студенты отвечали на кейс-тест, который позволил получить объективную оценку развития мотивационной компетенции студентов. На рисунке 3 представлены результаты диагностики уровня развития мотивационной компетенции студентов-бакалавров, посещающих общеуниверситетский элективный модуль, с помощью кейс-теста Е.Л. Кудрявцевой, Р.И. Кузьмина и их соотношение с самооценкой студентами уровня развития своей мотивационной компетенции.

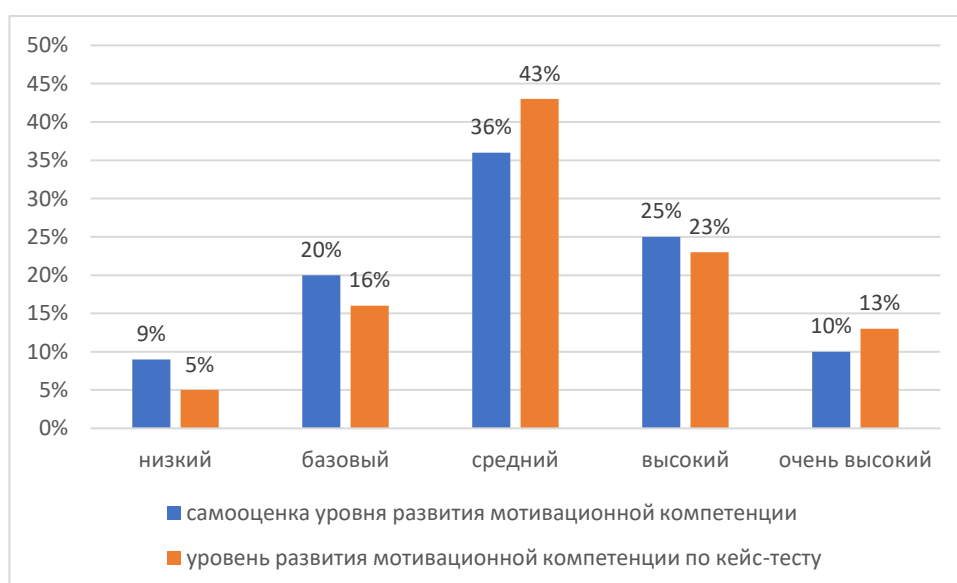


Рисунок 3 – Соотношение результатов диагностики по двум методикам

На основе анализа данного рисунка можно сказать, что студенты достаточно объективно оценивали уровень развития своей мотивационной компетенции, так как различия в результатах двух опросов незначительные: как оказалось, объективно меньше студентов с базовым и низким уровнем развития мотивационной компетенции. Это говорит о том, что среди тех, кто оценил свой уровень мотивационной компетенции как низкий и ниже

среднего, то есть базовый, присутствуют те, кто недоволен собой и своей способностью к мотивации себя с учетом своих интересов, способностей, хотя на самом деле их уровень развития мотивационной компетенции выше.

Обобщенные результаты диагностики уровня развития мотивационной компетенции студентов с помощью я-самотестов и ситуативных тест-кейсов (Е.Л.Кудрявцевой, Р.И. Кузьмина) на констатирующем этапе исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Распределение студентов бакалавриата по уровню развития мотивационной компетенции

<b>Низкий уровень</b>	<b>Базовый уровень</b>	<b>Средний уровень</b>	<b>Высокий уровень</b>	<b>Очень высокий уровень</b>
<b>7%</b>	18%	40%	24%	11%

Таким образом, больше всего студентов на начальном этапе занятий имели средний уровень развития мотивационной компетенции. Достаточно высокий процент имеет низкий и базовый уровни (в совокупности 25%) (см. табл.№1). Можно сделать вывод, значительная часть студентов учится по большей части с опорой на внешние мотивы, не учитывая своих личных интересов.

Также мы провели диагностику физико-эмоциональной компетенции студентов контрольной и экспериментальной группы. В таблице 2 представлены результаты диагностики.

Таблица 2 – Распределение студентов по уровню развития физико-эмоциональной компетенции

<b>Низкий уровень</b>	<b>Базовый уровень</b>	<b>Средний уровень</b>	<b>Высокий уровень</b>	<b>Очень высокий уровень</b>
9%	17%	47%	21%	6%

Сопоставив данные таблиц 1 и 2 можно сказать, что распределение по мотивационной и физико-эмоциональной компетенциям примерно одинаковое. На основе анализа таблицы 2 можно сделать вывод, что в выборке больше всего студентов имеет средний уровень развития физико-эмоциональной компетенции (47%), то есть они способны понимать и управлять своим физическим и эмоциональным состоянием, а также создавать условия для сохранения и укрепления своего здоровья. На втором месте по численности студенты с высоким уровнем развития физико-эмоциональной компетенции (21%, см. таблицу 2). Они хорошо ориентируются в своих физических и эмоциональных состояниях, для них важно создание условий для сохранения и укрепления своего и чужого психического и физического здоровья. На третьем месте по численности студенты, имеющие базовый уровень развития физико-эмоциональной компетенции. И меньше всего студентов с низким и очень высоким уровнем развития физико-эмоциональной компетенции.

Таким образом, диагностический этап позволил выявить уровень развития мотивационной и физико-эмоциональной компетенций студентов, определить тех, кто имеет низкий уровень развития данных компетенций. Данная категория студентов, как правило, считает, что, приложив минимум усилий (списав, скачав из сети, выполнив задание на минимальный проходной балл...), можно получить максимум результата. А это не так, поскольку на эмоциональном уровне студенты с низким уровнем развития мотивационной компетенции не получают реального удовлетворения (так как задача ими не решена, осталась задачей, не вписана в систему), и прилива сил, подъема на физическом уровне они не испытывают. Это значит, и желания повторить процесс не возникнет - учиться станет неинтересной, нудной обязанностью.

Имитируя учебную деятельность и не включаясь в нее, студенты с низкой мотивационной компетенцией, являются имитаторами. На этапе диагностики наша задача выявить таких имитаторов и создать психолого-педагогические условия для включения их в процесс саморазвития, осознания

своих эмоциональных состояний и потребностей, выбора направления деятельности, наиболее подходящего для их самореализации.

Для определения значимости различий в развитии мотивационной компетенции между контрольными и экспериментальными группами мы использовали U-критерий Манна-Уитни, который показал, что  $P=0,631$ . Это означает, что различий в развитии мотивационной компетенции в выборке нет.

Результаты диагностики ясно дали понять важность и актуальность проблемы формирования мотивационной компетенции бакалавров. Это позволило нам выявить трудности студентов и наметить цели и задачи программы развития мотивационной компетенции студентов.

## **2.2 Программа развития мотивационной компетенции студентов в образовательном процессе вуза**

На основе теоретического анализа литературы мы предположили, что мотивационная компетенция взаимосвязана с развитием физико-эмоциональной компетенции, то есть уровень развития мотивационной компетенции студентов связан с их способностью лучше понимать себя, свое эмоциональное и физическое состояние; ориентируясь на свое психофизическое состояние, факторы и причины, оказывающие влияние на него, более эффективно осуществлять деятельность. Исходя из этого, на формирующем этапе мы поставили цель: формирование мотивационной компетенции студентов с помощью развития их способности к пониманию и управлению как своего физического и эмоционального состояния, так и способностью адекватно их проявлять вовне, а также развитие их способности к созданию условий для сохранения и укрепления своего и чужого психического и физического здоровья.

Для выявления эффективных психолого-педагогических условий развития мотивационной компетенции на формирующем этапе работа

проводилась по программе Е.Л. Кудрявцевой, Р.И. Кузьмина, адаптированной нами для студентов общеуниверситетского элективного модуля «Психология эмоций».

Цель психолого-педагогической программы: развитие мотивационной и физико-эмоциональной компетенций.

Задачи:

1. развитие эмоциональной рефлексии студентов;
2. способствование пониманию студентами себя, своих потребностей, мотивов;
3. развитие способности студентов понимать свое физическое и эмоциональное состояние;
4. развитие способности студентов управлять своим физическим и эмоциональным состоянием;
5. помощь студентам в создании личной психолого-педагогической кейсотеки.

Участники: участниками программы являлись как студенты, так и преподаватели, реализующие программу.

Ожидаемый результат: повышение уровня развития мотивационной и физико-эмоциональной компетенций.

Организация работы: занятия проводились каждую неделю в рамках расписания общеуниверситетского элективного модуля «Психология эмоций». На формирующем этапе практические со студентами экспериментальной группы проводились совместно с автором программы Е.Л.Кудрявцевой, подключаемой дистанционно из Германии.

Для оценки актуального уровня развития мотивационной компетенции студентов на констатирующем и контрольном этапах исследования проводились методики на основе материалов системы КомПас (Компетентностный паспорт личности) Е.Л. Кудрявцевой / Р.И. Кузьмина, включающие Я-самотесты и коррелирующие с ними общеситуативные тест-кейсы [23].



Занятия строились на методе case-study [38]. Студентам предлагались ситуации, связанные с будущей профессиональной деятельностью. В кейсах были предложены ситуации, требующие от будущих педагогов выбора эмоционального реагирования на разные поступки и действия субъектов образовательного процесса. Во время их обсуждения группой вырабатывалось практическое решение и выбиралось лучшее. Преподаватель обобщал ответы студентов, дополняя технологиями совладающего поведения, алгоритмами регуляции эмоций в контексте обсуждаемой ситуации. У каждого студента была возможность включиться со своей картиной мира и “прожить” ситуацию от своего имени. Сделать свои выводы и сравнить их (валидировать) с выводами рассказчика кейса.

Таким образом, на каждом занятии студенты получали опыт проживания конкретных ситуаций, накопления креативных кейсов с пониманием вариативности решений и способностью выбрать самое функциональное решение здесь и сейчас. Также применялись методы групповой дискуссии, тренинг, для самостоятельной работы предлагался метод «дневник эмоций».

В своей работе мы знакомили студентов с темами влияния эмоций на жизнь человека, регуляции эмоций и техниками саморегуляции, способами работы с телом, обсуждали конструктивные способы регуляции эмоционального и психофизического состояния, проводили упражнения на психофизическую регуляцию и психокоррекцию эмоциональных переживаний.

Студенты экспериментальной группы вели в течении элективного модуля дневник эмоций (см. Приложение3), в котором они описывали жизненные ситуации, с которыми сталкиваются каждый день, проводили анализ своего эмоционального состояния и его интенсивности, физического самочувствия, способов эмоциональной регуляции, копинг-поведения в описываемых ситуациях, обобщали свои наблюдения, какой чаще всего используют тип совладающего поведения в решении проблем, какой способ регуляции эмоций у них преобладает.

В таблице 3 представлено тематическое планирование программы занятий Е.Л. Кудрявцевой.

Таблица 3 - Тематическое планирование

<b>Разделы программы развития мотивационной компетенции</b>	<b>Тема занятия</b>	<b>Количество часов (всего 26 ч.)</b>
<b>Диагностический этап</b>	Методы диагностики мотивационной и эмоциональной студентов и физико-компетенций	2 ч.
<b>Мир эмоций и психическое здоровье</b>	Метод кейсов в изучении влияния эмоций на жизнь человека. Как работает эмоция.	2 ч.
	Пирамида самоактуализации личности (Приложение 1). Способы эмоциональной регуляции	2 ч.
	Зачем нужны кейсы? Октализ осознанности (Приложение 2).	2 ч.
	Как стабилизировать себя в нестабильном мире.	4 ч.
	Два октализа: мотивация через эмоцию.	4 ч.
	Азбука эмоций. Лестница осознания эмоций.	2 ч.
<b>Физическое здоровье</b>	Физико-эмоциональная компетенция и ее развитие	2 ч.
	Визуализация эмоций в работе с тактильностью	2 ч.
	Способы регуляции психофизического состояния	2 ч.
<b>Диагностический этап</b>	Диагностика мотивационной компетенции студентов	2 ч.

Вот некоторые выводы, которые делали студенты на основе работы с дневником эмоций:

- «Я часто обращаю внимание на телесные ощущения, потому что именно по ним распознаю начальные стадии тревожности».

- «В большинстве случаев мое эмоциональное состояние является решающим, когда я планирую какую-то работу или мероприятия. В случае плохого эмоционального самочувствия я исключаю дополнительные раздражители и слишком энергозатратные задания не делаю (если позволяет ситуация)».
- «Я пришла к выводу, что я, оказывается, довольно эмоциональный человек, и эмоции зачастую остро ощущаются телесно».
- «Дневник эмоция - это очень интересная и полезная практика для своего самоанализа, благодаря ему я больше стала обращать внимания на свои ощущения, как эмоциональные, так и физические».

Можно отметить положительное отношение у большинства студентов к работе над собой, самопознанию и саморазвитию с помощью дневника эмоций. Но отмечались трудности в его заполнении у незначительного числа студентов. Например, одна из студенток написала: «Мне к сожалению очень тяжело даётся понимание своих эмоций, и рефлексия, скорее всего, делает хуже, чем лучше». Но данный случай, скорее, исключение из правил.

Тематика лекций и практических позволяла обратиться как к личной мотивации студентов (возможности использования знаний для себя, улучшения своего физического и эмоционального состояния, лучшего понимания себя, своих потребностей и интересов), так и профессиональной (использование знаний и умений в работе с обучающимися в образовательных организациях, в решении профессиональных задач). На формирующем этапе мы исходили из предположения, что человек, живущий в мире с собой, своими физическими ощущениями, эмоциональным состоянием, понимающий себя и других, будет использовать более эффективно самомотивацию и мотивацию других.

Способствуя более лучшему пониманию студентами себя на элективном модуле «Психология эмоций», мы, таким образом, предупреждали выгорание личности, имитирующей процессы (по причинам давления извне, завышенных

требований и пр.) и получающей имитацию результата, ее не удовлетворяющую, способствовали развитию мотивационной компетенции.

### **2.3 Определение эффективности программы развития мотивационной компетенции**

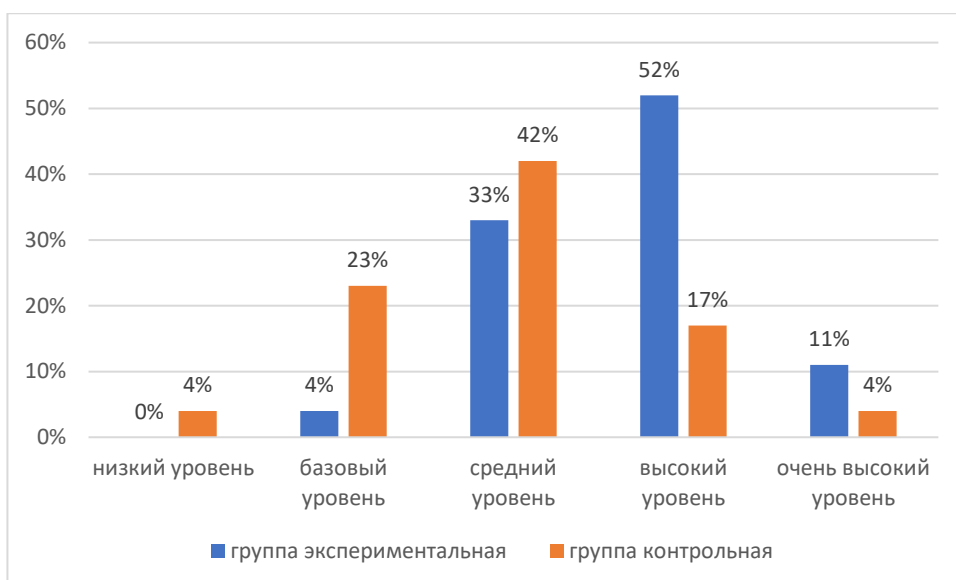
На этапе повторной диагностики мы предполагали выявить динамику в развитии физико-эмоциональной и мотивационной компетенции у студентов бакалавриата, обучающихся на общеуниверситетском модуле «Психология эмоций» в первом и втором полугодии 2022-2023 учебного года.

Методы диагностики компетенций, используемые в реализации программы, были описаны выше.

Сравним результаты диагностики контрольной и экспериментальной группы, с которой реализовывалась программа развития мотивационной компетенции.

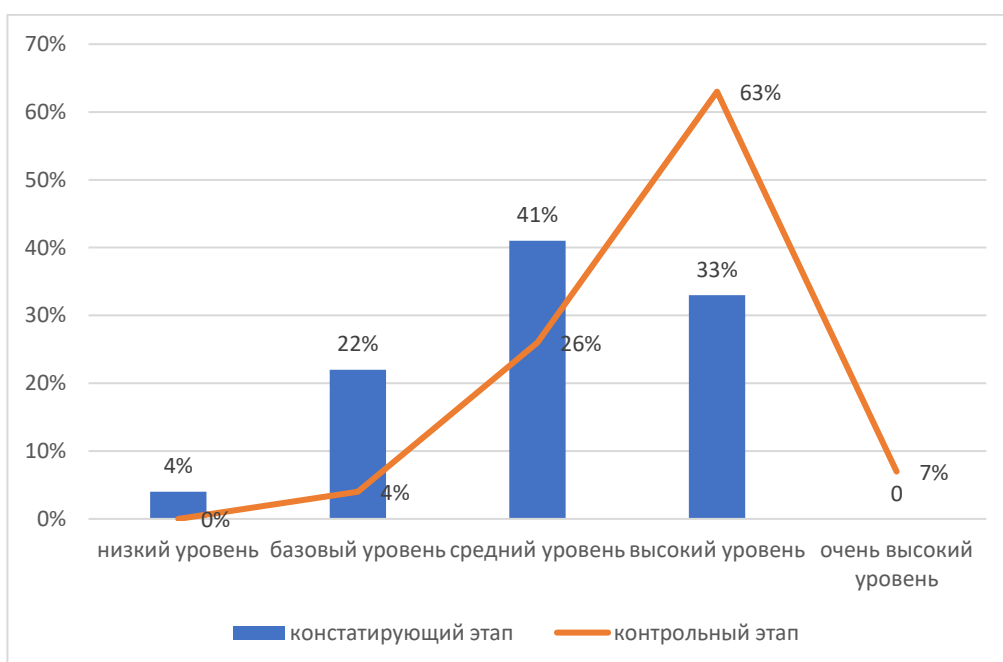
Поскольку мы предположили, что развитие мотивационной компетенции связано с развитием физико-эмоциональной, которую мы развивали у студентов на формирующем этапе исследования, представим в начале результаты диагностики физико-эмоциональной компетенции у студентов контрольной и экспериментальной групп. На рисунке 4 можно посмотреть эти данные.

Сопоставление уровня развития физико-эмоциональной компетенции у студентов обеих групп показало, что у студентов экспериментальной группы больше с высоким уровнем развития данной компетенции, а у студентов контрольной группы больше студентов со средним уровнем развития физико-эмоциональной компетенции (см. рисунок 4., стр. 45). Таким образом, используемые методы развития физико-эмоциональной компетенции на занятиях элективного модуля показали свою действенность.



**Рисунок 4 – Уровень развития физико-эмоциональной компетенции студентов на контрольном этапе эксперимента**

Повторная диагностика мотивационной компетенции бакалавров экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлена на рисунке 5.



**Рисунок 5 – Уровень развития мотивационной компетенции студентов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования**

На рисунке 5 также можно видеть, как повысился процент студентов на контрольном этапе исследования с высоким и очень высоким уровнем развития мотивационной компетенции. В совокупности (высокий и очень высокий уровни) этот процент составляет 70% (см. рисунок 5). Если на констатирующем этапе исследования наблюдалось только 33% студентов из экспериментальной группы с высоким уровнем развития мотивационной компетенции, а с очень высоким не было никого, то на контрольном этапе эксперимента процент студентов с высоким и очень высоким уровнями увеличился более чем в два раза. Позитивная динамика явно выражена.

Для определения значимости различий в развитии мотивационной компетенции студентов экспериментальной группы до и после эксперимента мы использовали статистический анализ данных с помощью программы SPSS26. Мы использовали критерий знаковых рангов Вилкоксона, поскольку нам необходимо было сравнить связанные выборки на значимость различий. В результате анализа данных с помощью критерия Вилкоксона были выявлены максимально значимые различия на уровне  $P < 0,001$ .

Мы можем сравнить также уровень развития мотивационной компетенции студентов из контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента. На рисунке 6 представлены эти данные.

Число студентов с высоким уровнем развития мотивационной компетенции в экспериментальной группе больше, чем контрольной группе в 2 раза (см. рисунок 6, стр. 47).

Для определения значимости различий для независимых выборок (между контрольной и экспериментальной группами) в развитии мотивационной компетенции мы использовали U-критерий Манна-Уитни, который показал, что  $P = 0,033$ . Это означает, что между контрольной и экспериментальной группами есть значимые различия, поскольку  $P < 0,05$ .

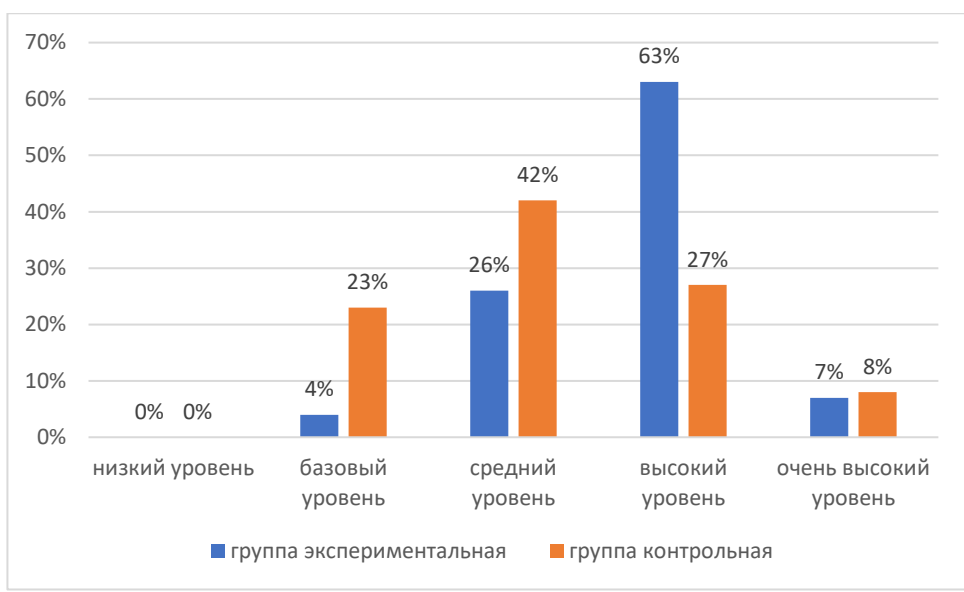


Рисунок 6 – Уровень развития мотивационной компетенции студентов на контрольном этапе исследования

Это подтверждает нашу гипотезу. Позитивные изменения, которые мы зафиксировали на контрольном этапе диагностики, позволяют заключить, что развитие способности студентов к пониманию, управлению своим физическим и эмоциональным состоянием и их проявлениями вовне способствует формированию их мотивационной компетенции. А также характер организации и управления познавательной деятельностью студентов-бакалавров на общеуниверситетском элективном модуле «Психология эмоций» способствует формированию их мотивационной компетенции.

На контрольном этапе исследования мы хотим выявить, как развилась мотивационная компетенция у студентов из разных институтов. Анализ распределения студентов с разным уровнем развития мотивационной компетенции представлен в таблице 4 (см. стр. 48).

Таблица 4 - Распределение студентов из разных институтов по уровню развития мотивационной компетенции

Уровни мотивационной компетенции	Институт								Всего
	ИГН	ИЕиСТ	ИИЯ	ИКИ	ИППО	ИСОП	ИЦО	ИЭУиП	
очень высокий уровень	1	0	5	0	0	0	2	2	10
высокий уровень	10	1	20	1	4	4	6	1	47
средний уровень	3	4	12	1	1	2	4	4	31
базовый уровень	2	0	1	0	0	0	1	2	6
низкий уровень	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Всего	16	5	38	2	5	6	13	9	94

Анализ таблицы 4 позволяет сделать вывод о том, что очень высокий уровень развития мотивационной компетенции выявлен у некоторых студентов из института экономики, управления и права, института гуманитарных наук, института иностранных языков и института цифрового образования. Они с интересом узнавали новый материал, всегда проявляли инициативу на лекциях и практических. Высокий уровень развития мотивационной компетенции выявлен у большего количества студентов из разных институтов. Мы понимаем, что наш вывод не отражает значений всей популяции студентов университета, он распространяется только на студентов, посещающих элективный модуль «Психология эмоций» в институте педагогики и психологии образования. В абсолютном значении наибольшая выраженность высокого уровня мотивационной компетенции наблюдается у студентов института иностранных языков.

В заключении подведем итоги контрольного этапа эксперимента. На данном этапе исследования мы выявили положительную динамику в развитии



физико-эмоциональной и мотивационной компетенций у студентов экспериментальной группы по сравнению со студентами контрольной группы. У студентов экспериментальной группы преобладает высокий уровень развития мотивационной и физико-эмоциональной компетенций, у студентов контрольной группы преобладает средний уровень развития обеих компетенций. Статистический анализ показал значимые различия в развитии мотивационной компетенции как между контрольной и экспериментальной группами, так и между результатами диагностики экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе исследования.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Анализ результатов диагностики мотивационной компетенции студентов показал, что у большинства студентов средний уровень развития мотивационной компетенции. На втором месте по численности процент студентов с высоким уровнем развития мотивационной компетенции. На третьем месте по численности процент студентов с базовым уровнем развития мотивационной компетенции. Есть также студенты, у которых очень высокий и низкий уровни развития мотивационной компетенции. Результаты диагностики показали, что каждый четвертый студент общеуниверситетского элективного модуля имеет низкую или ниже среднего уровня развития мотивационную компетенцию, не умеет делать осознанно выбор на основе своих потребностей и интересов, не умеет без манипуляций и давления извне мотивировать себя и других на выполнение какого-либо действия. Таким образом, значительная часть студентов учится по большей части с опорой на внешние мотивы, не учитывая своих личных интересов.

На основе результатов диагностики мы выбрали психолого-педагогическую программу, которая была адаптирована под наши цели и задачи, а также условия реализации, программа была апробирована на экспериментальной группе. В психолого-педагогической программе акцент был сделан на развитие физико-эмоциональной компетенции студентов и ее связи с мотивационной компетенцией. В процессе проведения программы со студентами были использованы методы case-study, групповой дискуссии, тренинг, для самостоятельной работы предлагался метод «дневник эмоций».

На контрольном этапе исследования мы провели повторную диагностику физико-эмоциональной и мотивационной компетенции студентов, которая показала, что у студентов экспериментальной группы уровень развития обеих компетенций значимо отличался от уровня развития студентов контрольной группы. Статистический анализ результатов диагностики мотивационной компетенции студентов контрольной и

экспериментальной групп с помощью критерия Манна-Уитни показал значимость различий на уровне  $P < 0,05$ .

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализируя психолого-педагогические подходы к исследованию мотивационной компетенции, мы можем сделать вывод, что в высшем образовании мотивационная компетенция как отдельная компетенция не представлена в компетентностной модели выпускника психолого-педагогического и педагогического направлений образования. Она рассматривается только частично в рамках общепрофессиональной компетенции (ОПК-1), предполагающей обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности, и как компонент ключевой компетенции в форме положительной мотивации к проявлению компетентности. Мы рассматриваем в нашем исследовании мотивационную компетенцию как надпрофессиональную компетенцию, *soft skills*, опираясь на подход Кудрявцевой Е.Л. Она определяет ее как совокупность умений и качеств студента, способность к осознанному мотивированию себя и других людей на выполнение какого-либо действия без манипуляций и давления, ориентация на потребности, способности, ценности и индивидуальный выбор самого человека.

Анализ источников показал, что для изучения мотивационной компетенции еще недостаточно разработано диагностических средств, учеными не выработано единого подхода к исследованию данной компетенции. В исследованиях изучаются как отдельные компоненты мотивационной компетенции, мотивационной компетентности, так и сама компетенция, при этом авторы по-разному понимают ее сущность и содержание, описывая через мотивы учения, мотивацию, ценностные ориентации и др. Среди методов развития мотивационной компетенции используются практико-ориентированные, предоставляющие студентам больше самостоятельности и инициативы с опорой на личностно-ориентированный и акмеологический подходы.

В нашем исследовании мы будем опираться на подход Е.Л. Кудрявцевой к диагностике и развитию мотивационной компетенции.

Теоретический анализ литературы показал, что эмоции играют заметную роль на всех этапах мотивационного процесса: при оценке значимости внешнего раздражителя, при сигнализации о возникшей потребности и оценке ее значимости, при прогнозировании возможности удовлетворения потребности, при выборе цели. Эмоции являются ключом к пониманию себя, своих скрытых мотивов. Таким образом, физико-эмоциональная компетенция играет важную роль в формировании мотивационной компетенции студентов.

Мотивационная компетенция и физико-эмоциональная компетенция взаимосвязаны и влияют друг на друга. Развитие физико-эмоциональной компетенции повышает уровень мотивации и способствует достижению поставленных целей.

Анализ результатов диагностики физико-эмоциональной и мотивационной компетенции студентов на констатирующем этапе эксперимента показал, что у большинства студентов средний уровень развития данных компетенций. Результаты диагностики по обеим компетенциям были сходными. Соотношение студентов по уровням было примерно одинаковым. На втором месте по численности процент студентов с высоким уровнем развития. На третьем месте по численности процент студентов с базовым уровнем развития. Есть также студенты, у которых очень высокий и низкий уровни развития физико-эмоциональной и мотивационной компетенции<sup>1</sup>. Результаты диагностики показали, что каждый четвертый студент общеуниверситетского элективного модуля имеет низкую или ниже среднего уровня развития мотивационную компетенцию, не умеет делать осознанно выбор на основе своих потребностей и интересов, не умеет без манипуляций и давления извне мотивировать себя и других на выполнение какого-либо действия. Таким образом, значительная часть студентов учится

по большей части с опорой на внешние мотивы, не учитывая своих личных интересов.

На основе результатов диагностики мы выбрали психолого-педагогическую программу, которая была адаптирована под наши цели и задачи, а также условия реализации, программа была апробирована на экспериментальной группе. В психолого-педагогической программе акцент был сделан на развитие физико-эмоциональной компетенции студентов и ее связи с мотивационной компетенцией. В процессе проведения программы со студентами были использованы методы case-study, групповой дискуссии, тренинг, для самостоятельной работы предлагался метод «дневник эмоций».

На контрольном этапе исследования мы выявили положительную динамику в развитии физико-эмоциональной и мотивационной компетенций у студентов экспериментальной группы по сравнению со студентами контрольной группы. У студентов экспериментальной группы преобладает высокий уровень развития мотивационной и физико-эмоциональной компетенций, у студентов контрольной группы преобладает средний уровень развития обеих компетенций. Статистический анализ показал значимые различия в развитии мотивационной компетенции как между контрольной и экспериментальной группами, так и между результатами диагностики экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе исследования.

Таким образом, мы подтвердили гипотезу о том, что развитие мотивационной компетенции студентов в образовательном процессе Вуза будет эффективным при создании следующих психолого-педагогических условий: определении уровня развития мотивационной компетенции студентов на начальном и заключительном этапах работы с ними; использование практических заданий на развитие способности студентов понимать и управлять своим физическим и эмоциональным состоянием, их проявлениями вовне; применение на занятиях практико-ориентированных

методов: технологии case-study, мозгового штурма, дискуссии, дневника эмоций.

Выдвинутые в ВКР предположения и предложенные аргументы в их доказательство не исчерпывают проблемы исследования и требуют дальнейшего изучения.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Андриенко, А.С. Компетентностно-ориентированный подход в системе высшего образования: история, современное состояние и перспективы развития: монография / А.С. Андриенко. Чебоксары: ИД «Среда», 2018. 92 с. – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://phsreda.com/e-publications/e-publication-48.pdf> (дата обращения: 15.02.2023.)
- 2 Аскарова, А.С., Шлемова, А.Д. Роль мотивации в системе профессионального обучения // Профессиональное образование: методология, технологии, практика. Сборник научных статей. Челябинск. – 2021. – С. 28-32.
- 3 Ахметжанова, Г.В., Толчев, О.А. Развитие профессионально-личностного компонента мотивационной компетенции в вузе // Азимут научных исследований: психология и педагогика. 2021. Т.10. №3 (36). С. 280 – 284.
- 4 Бакшаева, Н.А., Вербицкий, А.А. Психология мотивации студентов: учебное пособие. М.: МЭЛИ, 2004. – 168 с.
- 5 Беликов, В.А. Дидактика практико-ориентированного образования: монография / В.А. Беликов, П.Ю. Романов, А.С. Валеев. М.: ИНФРА-М, 2018. – 326 с.
- 6 Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других – М: Информационно-издательский дом "Филинь", 1996 – 472 с.
- 7 Боковня, А.Е. Мотивация – основа управления человеческими ресурсами (теория и практика формирования мотивирующей организационной среды и создание единой системы мотивации компании): монография / А.Е. Боковня. -Москва: ИНФРА-М, 2022. – 144 с.
- 8 Бреслав, Г.М. Психология эмоций. М.: Смысл. 2021. – 670 с.
- 9 Бутовская, Е.В. Структура мотивации обучения студентов гуманитарного вуза // Педагогика и психология образования. – 2014. – С. 85 –



90. – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://go-link.ru/P7nkb> (дата обращения: 11.04.2023.)

10 Бухарова, Г. Д. О сущности понятий «компетентность» и «компетенция» / Г. Д. Бухарова, Л. Д. Старикова // Формирование профессиональной компетентности студентов: материалы I Всероссийской научно-практической конференции. / сост. и науч. ред. С.Ф. Масленникова; Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский государственный лесотехнический университет. – Екатеринбург, 2013. – С. 5–13.

11 Васильев, И.А. Мотивации студентов в образовательном пространстве вуза (социологический взгляд) : монография / И. А. Васильев, А. В. Жукоцкая ; науч. ред. Г. М. Гогиберидзе. - Москва : МГПУ, 2020. – 159 с.

12 Вилюнас, В. К. В 46 Психологические механизмы мотивации человека.—М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.

13 Витт, Н. В : Эмоциональная регуляция в речемыслительных процессах // Психологический журнал. - 1986. - № 3. – С. 52-61.

14 Дагаева, Е.А. Дискуссия как инструмент развития soft skills студентов вуза // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2019. – №2 (30). – С. 69 – 72.

15 Захарова, Е.А. Эмоциональное состояние студентов вуза в первый семестр обучения // Международный студенческий научный вестник. – 2019. – № 3. – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19687> (дата обращения: 09.02.2023).

16 Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: трудности, задачи, перспективы». - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с. – Электрон. дан. – Режим доступа:

[http://library.lgaki.info:404/2019/Зимняя\\_Ключевые\\_компетентности.pdf](http://library.lgaki.info:404/2019/Зимняя_Ключевые_компетентности.pdf) (дата обращения: 15.12.2022.)

17 Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. С. 34 – 44.

18 Злыднева, Т.П. Потенциал развития профессиональных компетенций студентов в процессе практико-ориентированного образования. - Текст : электронный // Журнал педагогических исследований. – 2018. – №4. – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://znanium.com/catalog/product/1003708> (дата обращения: 10.11.22).

19 Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин — «Питер», 2011. — (Мастера психологии) – Электрон. дан. – Режим доступа: <file:///D:/Системные%20папки/Загрузки/00585045.a4.pdf> (дата обращения: 17.03.2023.)

20 Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. – 512 с.

21 Компетентностный подход в образовании: методологический аспект: Монография [под ред. С.Д. Якушевой]. – Новосибирск: Изд. СибАк, 2016. – 248 с. – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://go-link.ru/o01D5> (дата обращения: 17.02.2023.)

22 Крылова, М.Н. Способы мотивации учебной деятельности студентов вуза // Перспективы науки и образования – 2013. – № 3. – С. 87–93.

23 Кудрявцева, Е.Л. Компетентностное портфолио XXI века (компетентностное поле, компетентностное меню, компетентностный профиль). Патент № 219.016.ВА76 от 14.02.2019. Вид РИД: Изобретение.

24 Куприянов, Б.В. Ролевая игра как педагогическое средство развития SOFT SKILLS у студентов вуза // Образовательные технологии (г. Москва). 2020. – №3. – С. 54 – 61.

25 Кусуркар, Р.А., Тен Кейт, ТиДжей, Вестерс П., Круазе Г. Как мотивация влияет на успеваемость: анализ моделирования структурными

уравнениями. Доп. наук о здоровье. Образовательный. Теория. Практика. – 2013. – 18. р. 1-13.

26 Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции [Текст] : Конспект лекций / Кафедра общ. психологии. - Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 38 с.

27 Леонтьев, В.Д. Психологические механизмы мотивации. - Новосибирск, 1992. - 216 с.

28 Листик, Е. М. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности : учебник и практикум для академического бакалавриата / Е. М. Листик. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 215 с.

29 Листик, Е.М. Взаимосвязь эмоционального интеллекта с академической успеваемостью студентов вуза / Е.М. Листик, Е.Л. Кудрявцева, Е.А. Курганова, О.А. Пашкова // Acta Biomedica Scientifica. – 2022. – №1. – С. 106-113, DOI: 10.29413/ABS.2022-7.1.13

30 Листик, Е.М. Академическая успеваемость студентов с разным уровнем развития эмоционального интеллекта / Е.М. Листик, Е.А. Курганова, О.А. Пашкова // Академическая успеваемость студентов с разным уровнем развития эмоционального интеллекта г. : сб. науч. ст. : текст. электрон. изд. / под ред. О.А. Устиновой ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Кузбасский гуманитарнопедагогический ин-т «Кемеров. гос. ун-т». – Электрон. текстовые дан. – Новокузнецк : КГПИ КемГУ, 2022. – С.38-42.

31 Листик, Е.М., Кудрявцева, Е.Л. Психолого-педагогические условия повышения мотивации работников образовательной организации // Менеджмент в образовании: достижения, вызовы, перспективы. Материалы международной научно-практической конференции. Под ред. О.А.Любченко. – 2021. – С. 264-269.

32 Михайленко А.С., Маякова И.В. Учебно-профессиональная мотивация у студентов-психологов в процессе обучения в вузе //

Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2016. – №28. – С. 58-70.

33 Мунавирова, Л.Р. Исследование уровня сформированности мотивационного компонента профессиональной компетентности студента как фактор успешной адаптации к условиям обучения и реализации будущей профессии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016г. – №8. – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://go-link.ru/mkYX1> (дата обращения: 20.04.2023.)

34 Мысина, Т.Ю. Психолого-педагогические условия регуляции психоэмоциональных состояний студентов младших курсов вуза: автореф. дисс...кандидата психологических наук / Поволжская государственная социально-гуманитарная академия. Самара, 2011. – 23 с.

35 Мясищев, В.Н. Личность и неврозы. М.: Книга по требованию, 2013. – 426 с.

36 Немов, Р. С. Общая психология в 3 т. Том I. Введение в психологию : учебник и практикум для вузов / Р. С. Немов. — 6-е изд. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 728 с.

37 Петражицкий, Л. И. О мотивах человеческих поступков, в особенности об этических мотивах и их разновидностях. - СПб., 1904. – 75 с.

38 Плотников, М.В., Чернявская О.С., Кузнецова Ю.В. Технология case-study / учебно-методическое пособие. — Нижний Новгород, 2014 — с. 7-8

39 Плотникова, Т.Ю. Модель психолого-педагогических условий регуляции психоэмоциональных состояний студентов вуза // Научное отражение. – 2019. – № 1 (15). – С. 36-39.

40 Подпругина, В.В. Особенности эмоциональной сферы как критерий профессиональной направленности // Интерактивная наука. – 2019. – № 8 (42). – С. 17-19.

41 Полукаров, В.В., Долженко О.В. Формирование и оценка мотивационной компетенции будущих журналистов при обучении в вузе /

Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №3. – С. 38-41. – Электрон. дан.  
– Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-otsenka-motivatsionnoy-kompetentsii-buduschih-zhurnalistov-pri-obuchenii-v-vuze/viewer>  
(дата обращения: 03.03.2023.)

42 Приставка, Т.А. Учебно-профессиональная мотивация студентов: монография / Т.А. Приставка; под ред. проф. И.Ф. Исаева. - Белгород: Изд-во БГТУ. – 2010. Приставка Т.А. Учебно-профессиональная мотивация студентов: монография / Т.А. Приставка; под ред. проф. И.Ф. Исаева. - Белгород: Изд-во БГТУ. – 2010. – 225 с.

43 Прохоров, А.О. Влияние ментальных структур на эффективность саморегуляции психических состояний в учебной деятельности студентов / А.О. Прохоров, А.В. Чернов, М.И. Карташова // Сибирский психологический журнал. – 2022. – №86. – С. 66-83. – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-mentalnyh-struktur-na-effektivnost-samoregulyatsii-psihicheskikh-sostoyaniy-v-uchebnoy-deyatelnosti-studentov> (дата обращения: 15.02.23).

44 Психология : словарь / [Абраменкова В. В. и др.] ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.

45 Пырьев, Е.А. Мотивационная функция эмоций: теоретический подход к изучению // Вестник практической психологии образования. – 2019. – №2 (2). – С.47–55. – Электрон. дан. – Режим доступа: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_41652127\\_81909310.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41652127_81909310.pdf) (дата обращения: 21.03.2023).

46 Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000 – 712 с.

47 Савенков, А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предиктор жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. – 2006. – №1 (6). – С. 30 – 38.

48 Сальников, И.С. Анализ средств и способов регуляции и терапии психоэмоциональных состояний человека / И.С. Сальников, С.А. Изосимова, В.Н. Пигуз // Проблемы искусственного интеллекта. – 2022. – № 3 (26). – С. 51-64.

49 Сорокина, Е.В, Останина М.В. Формирование общих и профессиональных компетенций в процессе преподавания генетики человека с основами медицинской генетики в медицинском колледже / Е.В. Сорокина, М.В. Останина, И.М. Чеканин, Е.А. Лаптева, Е.И. Калинин // Педагогические науки. – 2016. – №2. С. 307-310.

50 Сырямкина, Е.Г. Практика развития надпрофессиональных компетенций студентов в современном университете / Е.Г. Сырямкина, Т.Б. Румянцева, Е.Ю.Ливенцова // Образование и наука. – 2016. – №16. – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktika-razvitiya-nadprofessionalnyh-kompetentsiy-studentov-v-sovremennom-universitete> (дата обращения: 19.03.22).

51 Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – № 3. – 2004. С. 21 – 26.

52 Фалетрова, О.М. Регуляция психофизического и психоэмоционального состояния средствами искусства // Гуманитарные науки (г. Ялта) – 2021. – №1 (53). – С. 140 – 145.

53 ФГОС 44.03.01 Педагогическое образование (Приказ Минобрнауки России от 04.12.2015г. №1426. – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-1426/> (дата обращения: 14.03.23).

54 Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ» М.: ООО «Фирма СТД», 2006. – 609 с.

55 Хрисанфова, Л.А. Эмоциональная сенситивность: монография / Южный федеральный университет. – Ростов – на – Дону; Таганрог, Изд-во Южного федерального университета. – 2022. – 276 с. – Электрон. дан. – Режим

доступа: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_48127216\\_17448403.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48127216_17448403.pdf)  
(дата обращения: 12.10.22).

56 Хуторской, А.В. Компетентностный подход и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В.В. Краевского // Вестник института образования человека. – 2016. – №1. – С. 1-13. – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://eidos-institute.ru/journal/2016/100/Eidos-Vestnik2016-111-Khutorskoj.pdf> (дата обращения: 18.12.22).

57 Цветкова, Р.И. Мотивационная сфера личности современного студента: условия и средства ее формирования // Психологическая наука и образование. – 2006. – №4. – Т. 11. – С. 76-80.

58 Цымбалюк, А. Э., Виноградова В. О. Психологическое содержание soft skills // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 6 (111). – С. 120-127.

59 Шаньгина, Н.А. Мотивационная компетенция как необходимое условие успешного обучения в системе непрерывного образования взрослых / Н. А. Шаньгина // Образование. Инновации и технологии [Электронный ресурс]: материалы II Межрегиональной с международным участием интернет-конференции, Смоленск, март-апрель – 2018 г. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://dpo-smolensk.ru/meropr-1/1-dop-prof/schangina.pdf> (дата обращения: 12.02.2023.)

60 Шарипова, Э.Ф. Компетентностный подход в технологическом образовании: формирование общетехнологической компетенции будущих учителей: монография. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 202 с. – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://go-link.ru/jvD73> (дата обращения: 16.02.2023.)

61 Шармин, Д.В., Шармин В.Г. Компетентностный подход в высшем образовании России: двадцать лет спустя // Казанский педагогический журнал. – 2021. – №3. – С. 64-71. – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://go-link.ru/orAM4> (дата обращения: 11.04.2023.)

62 Щербакова, Е.В. Самостоятельная работа студентов педагогического вуза как важнейший компонент организации учебного процесса / Е. В. Щербакова, Т. Н. Щербакова // Парадигмальный диалог в отечественном педагогическом знании : материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием / [ред.-сост. М. В. Воропаев ; ред. : А. И. Савенков, А. Я. Данилюк, В. В. Афанасьев]. – Москва, 2016. – С. 30-34.

63 Blašková, Martina & Blaško, Rudolf & Figurska, Irena & Sokół (Sokol), Aneta. (2015). Motivation and Development of the University Teachers' Motivational Competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 182. 116-126. 10.1016/j.sbspro.2015.04.746.

64 Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C. & Grässmann, R. (1998). Personal goals and emotional well-being: The moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 494-508.

65 Child Trends. Workforce connections: Key soft skills that foster youth workforce success – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/2015-24WFCSOftSkills1.pdf> / (дата обращения: 01.11.2022).

66 Cardella, Giuseppina Maria & Hernández Sánchez, Brizeida & Sanchez, Jose. (2020). Basic Psychological Needs as a Motivational Competence: Examining Validity and Measurement Invariance of Spanish BPNSF Scale. *Sustainability*. –12. 5422. 10.3390/su12135422.

67 Danijela S. Petrović Motivational aspects of teachers' intercultural competence: Development and psychometric evaluation of new scales for the assessment of motivational orientation / Danijela S. Petrović, Tijana Jokić and Bruno Leutwyler // *PSIHOLOGIJA*. – 2016. – Vol. 49(4). – 393–413.

68 Kemberg O. Self, ego, affects and drives // *J. Am. Psychoanalytic. Assotiation*. -1982. –V. 30. – P. 893-917.

69 Klaus G. Renz Motivational Competence: Theory and Practice for Responding to Motivational Challenges. – 2005. – 213 p.



70 Kusurkar R. A., G. Croiset & Olle Th. J. Ten Cate Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from Self-Determination Theory // *Medical teacher*. – 2011. – 33:978–982.

71 Langens, T. (2007). Congruence between implicit and explicit motives and emotional well-being: The moderating role of activity inhibition. *Motivation and Emotion*, 31, 49-59.

72 Leonardo Fernandino, Jia-Qing Tong, Lisa L. Conant Decoding the information structure underlying the neural representation of concepts. 2021. PNAS. 119 (6) – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://www.pnas.org/doi/abs/10.1073/pnas.2108091119> (дата обращения: 07.12.22).

73 Loewald H. W. Instinct Theory, object relations, psychic structure formation // *Papers on psychoanalysis*. - New Haven, 1978. - P. 207-218.

74 Rheinberg, F. (2008a). Intrinsic motivation and flow-experience. In H. Heckhausen & J. Heckhausen (Eds.), *Motivation and action* (pp. 323-348). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

75 Rheinberg, F. (2008b). *Motivation* (7th ed.). Stuttgart: Kohlhammer.

76 Reysberg R. (2011) *Motivation and Its Regulation: The Control Within*". Psychology Press. 344 p. Saarni C. *The Development of Emotional Competence* / C. Saarni. – New York: The Guilford Press, 1999. – 381 p.

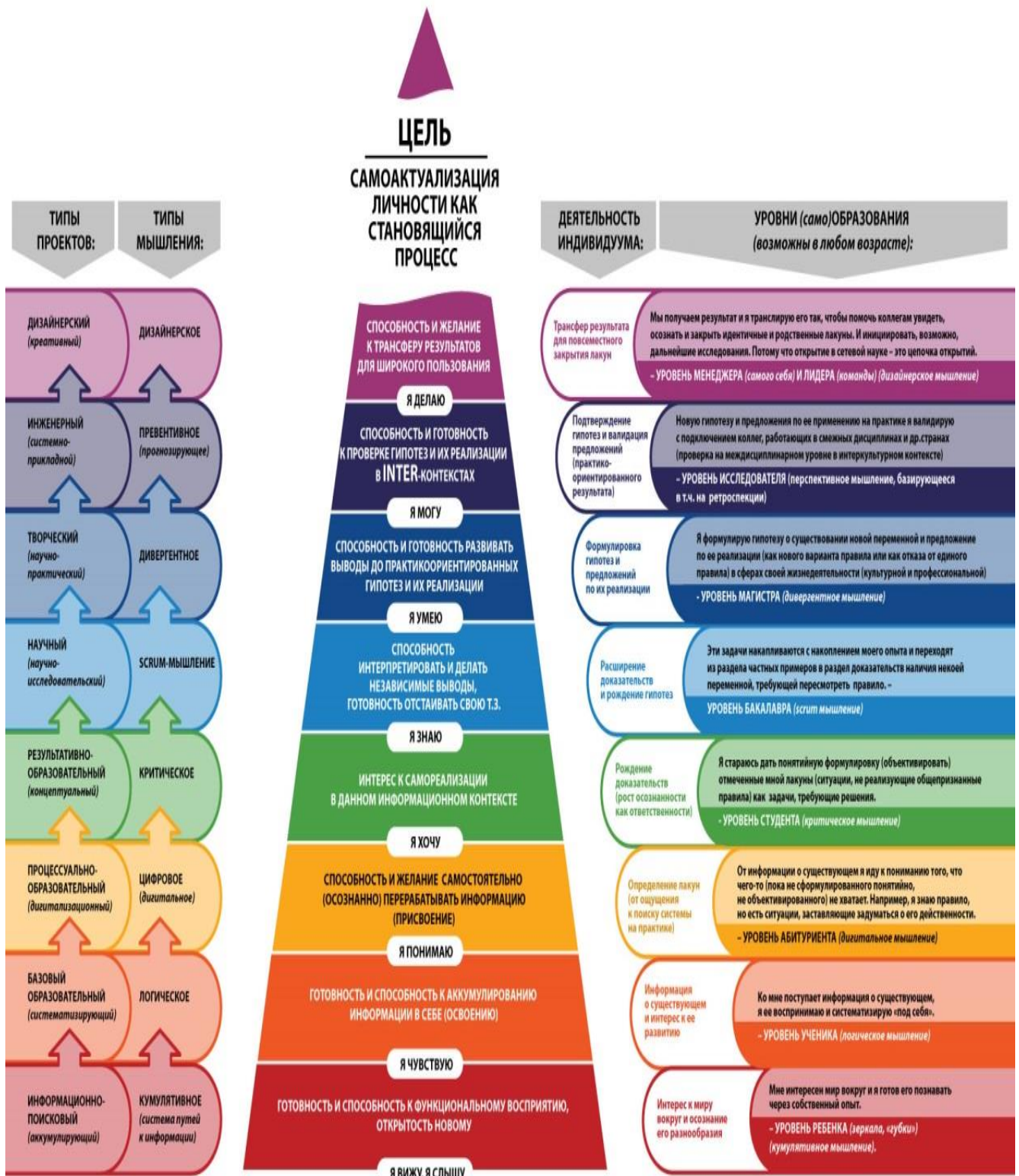
77 Saarni C. *The Development of Emotional Competence* / C. Saarni. – New York: The Guilford Press, 1999. – 381 p.

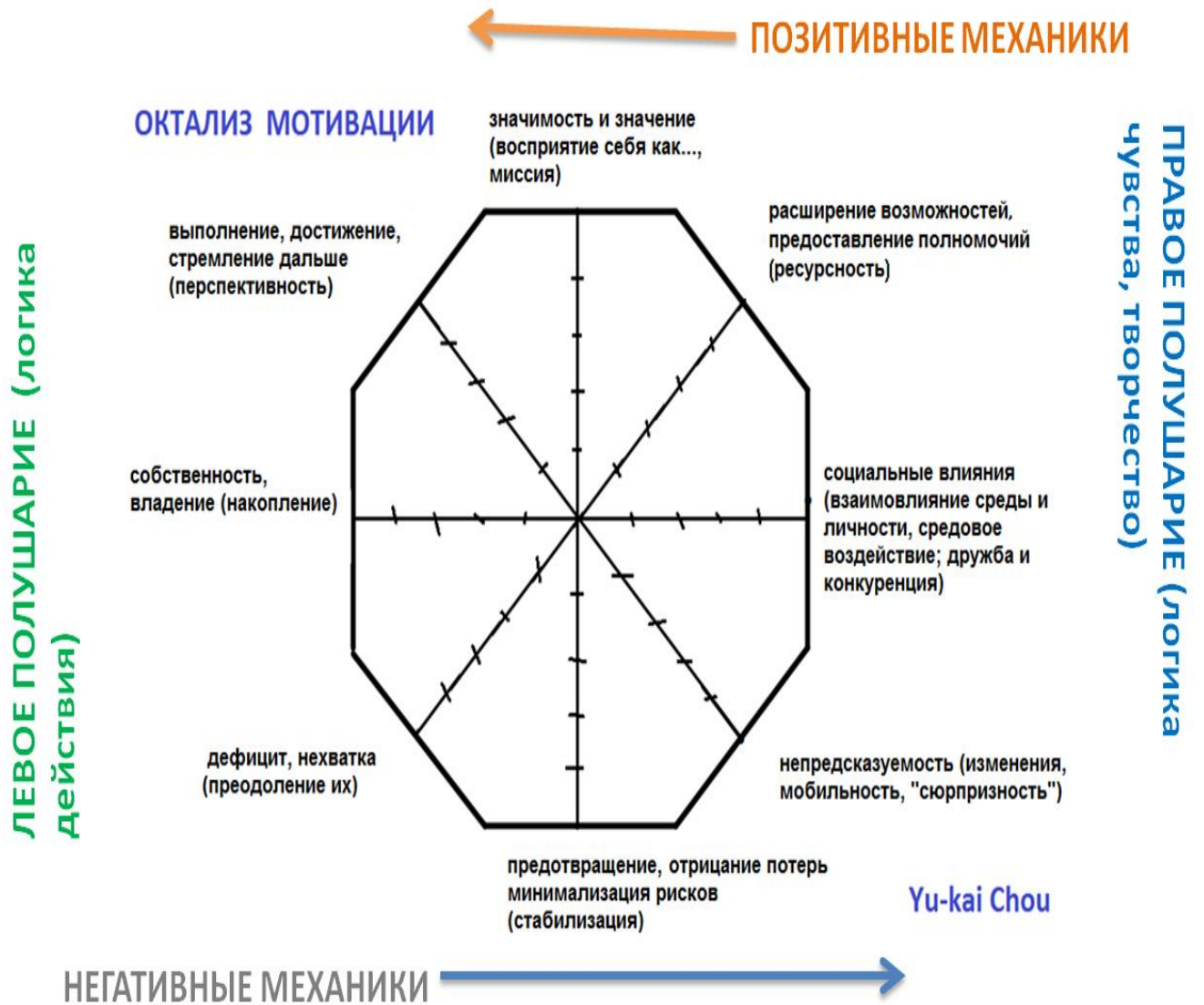
78 Schüler, J., Job, V., Fröhlich, S., & Brandstätter, V. (2008). A high implicit affiliation motive does not always make you happy: A corresponding explicit motive and corresponding behavior are further needed. *Motivation and Emotion*, 32, 231-242 p.

79 Thure von Uexküll: *Grundfragen der psychosomatischen Medizin*. Rowohlt Taschenbuch, Reinbek bei Hamburg 1963, S. 7 ff.

80 Thure von Uexküll u. a. (Hrsg.): Psychosomatische Medizin. 3. Auflage. Urban & Schwarzenberg, München 1986, ISBN 3-541-08843-5, S. 24.

ПИРАМИДА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ – КАК ЦИКЛИЧНАЯ (НЕ ЛИНЕЙНАЯ) ПРОГРАММА ОБРАЗОВАНИЯ ДЛИННОУ В ЖИЗНЬ





Дневник эмоций

№	Дата	событие	Опишите свои телесные ощущения	Опишите свои эмоции и их интенсивность от 1 до 10	способ регуляции эмоций	Вывод: насколько адекватно был использован способ регуляции эмоций (обоснование, а не просто да-нет)

На основе анализа своих эмоций и телесных ощущений сделать выводы:

Какой чаще всего используете способ регуляции эмоций?

Подходит он или нет для удовлетворения ваших потребностей?

Получается ли у вас обращать внимание на свои телесные ощущения?

(от 1 до 10, где 10 максимум)

Получается ли у вас обращать внимание и учитывать свои эмоциональные состояния? (от 1 до 10 баллов, где 10 максимум)

Способы регуляции эмоций:

Эмоциональное отреагирование – эмоция осознается и разряжается в деятельности, направленной на решение проблемы, или в косвенных видах активности (общения и др.) после которых субъект переходит к решению проблемы. Для эмоционального отреагирования может использоваться плач, осознание телесных ощущений и своих эмоций **САМЫЙ ОПТИМАЛЬНЫЙ СПОСОБ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ**

Эмоциональная трансформация – нежелательная эмоция меняется на желательную, меняется отношение к проблеме, сама проблема не решается,

потребность не удовлетворяется. Обычно используется, если проблему невозможно объективно решить и удовлетворить потребность. ВТОРОЙ ПО ОПТИМАЛЬНОСТИ СПОСОБ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ

Эмоциональное подавление – эмоция не отреагируется, вытесняется из сознания, уход от проблемы, проблема не решается. Эмоциональное подавление чаще используется, когда субъект может решить проблему, но отказывается от этого, чем когда проблема объективно неразрешима.

Человек пытается переключить внимание от решения проблемы, использовать физическую разрядку, релаксацию и др.

Критерии оценивания по данному заданию:

Количество ситуаций (минимальное 20 - максимальное 30)  
Использование лекционного материала по способам регуляции эмоций и типам копингов. Наличие выводов по каждой ситуации. Понятное описание ситуации. Рефлексия своих физических и эмоциональных состояний. Использование широкого диапазона словаря эмоций в своем анализе. Обращение внимания на физическое состояние, ощущения в теле. Наличие общих выводов. Заполнение всех ячеек таблицы.

Отлично

Описание 30 ситуаций. Корректное заполнение всех ячеек таблицы. Подробное описание ситуации (характеристика потребности, цели, которой хотели добиться, сама ситуация, что хотели, что получили). В колонке с описанием своих эмоций применяется широкий диапазон эмоций и чувств в анализе своего эмоционального состояния. Физические феномены осознаются, представлено описание телесных ощущений. Адекватное применение лекционного материала (понимание материала и применение в соответствии с его содержанием). Представление выводов по каждой ситуации. Представление развернутых общих выводов. 45-50 баллов

Хорошо

Описание 30 ситуаций. Корректное заполнение 75% ячеек. Понятное описание ситуации (потребность, цель, что хотели, что получили). Адекватное применение лекционного материала (в понимании материала имеются некоторые неточности). В колонке с описанием своих эмоций достаточно разнообразные эмоции и чувства. физические ощущения осознаются не всегда. Представление выводов по каждой ситуации. Представление общих выводов. 40-45 баллов

Удовлетворительно

Описание 25 ситуаций. Корректное заполнение 75% ячеек. Краткое описание ситуации, включающее ее компоненты (потребность, цель, результат). В колонке с описанием эмоций и чувств представлен узкий диапазон эмоциональных состояний. Изменения в телесных ощущениях слабо осознаются. В понимании материала имеются недочеты. В выводах допускаются ошибки. 30-40 баллов

Плохо

Описание 20 ситуаций. Корректное заполнение 50% ячеек. Краткое описание ситуации. В колонке с описанием эмоций и чувств представлен узкий диапазон эмоциональных состояний. Изменения в телесных ощущениях слабо осознаются. Лекционный материал плохо понят. Выводы в 50% случаев ошибочны. Менее 30 баллов

### КОНСПЕКТ ЗАНЯТИЯ

Игро-тренинг «Игрушки-теребушки» и «помпоны настроения»

Цель работы: проектно-проекционная и рефлексивная проработка эмоций и чувств. Снятие эмоционального напряжения, проживание и переживание (перенос на объект) сильных позитивных (объект сохраняется как «якорь» счастья) и негативных (объект уничтожается как «якорь» негатива), стрессовых ситуаций. Осознание дихотомичности эмоции (в плохом есть и хорошее; хорошее может сопровождаться тревожными чувствами).

Технология работает как в развивающей, так и в терапевтической группе.

**Материалы:** нити, клубки разной текстуры и структуры, толщины и цвета. Нить может быть более плотная или более пушистая, «кусачая» или мягкая. Размер клубка - удобен для держания в руке и наматывания (оптимальная длина нити – от 30 см.).

Трафареты для изготовления клубков.

Состав и численность группы: оптимальный размер группы (в зависимости от возраста участников) - от 1 до 20 человек. (Для младшего возраста оптимально до 8 человек; взрослые - до 20 человек).

#### **Описание метода «Помпоны настроения»:**

**1 этап: Первый шаг** - это создание помпонов настроения группой участников или индивидуально. Группа может быть как одного возраста, так и разновозрастная, родители и дети, например.

Организатор предлагает всем отдельные нити и клубки разной текстуры и цвета, трафареты для изготовления клубков, ножницы. Причем, трафарет большего размера оптимален для младшего возраста и меньшего размера - для более взрослых участников (должно быть удобно держать в руке).



Каждый участник выбирает для себя понравившийся ему цвет и текстуру нити (клубок или несколько нитей для смешанных цветов) и начинается процесс изготовления помпона.

Выбирать предлагается нитки, которые соответствуют состоянию, настроению, эмоции мастера в данный момент или в последнее время.

Внимание! Учитываем, что люди, как правило, запоминают или очень позитивные, или очень негативные эмоции и чувства.

Участники в процессе изготовления помпонов вкладывают в них свои ощущения, эмоции, чувства, страхи. Причем, процесс проработки своих состояний и настроений запускается уже при выборе цвета и текстуры нити, размера трафарета.

**Второй шаг:** Когда помпон создан, начинается осознание получившегося феномена. Например, из негативной эмоции получается что-то мягкое, пушистое, уютное, т.е. что-то позитивное. И важно закрепить в сознании каждого участника это удивление: когда из негативного получается позитивное, а из позитивного еще более позитивное.

Внимание! Важно учитывать этнокультурные различия участников в отношении выбора цвета: один и тот же цвет несет в разных культурах и для людей с разным жизненным опытом различные смыслы!

Таблица Рекомендации психолога по работе с помпонами настроения

эмоции	Техники психологической работы с предметом, который визуализирует, «опредмечивает» эмоции	рефлексия
негативные	<p>Кидать в стену, перекидывать из руки в руку, теревить, прятать.</p> <p>В конце работы можно «похоронить» (закопать, сжечь) негатив (ни в коем случае не разрезать и не рвать, чтобы не оставить нити в помещении – иначе возможно закрепление в сознании как «осадка» негатива).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Какое настроение вызывает каждый цвет?</li> <li>➤ Обменяться помпонами друг с другом и рассказать о своих ощущениях, какое настроение вызывает цвет, текстура «чужого» помпона.</li> </ul>
позитивные	<p>Подвесить к люстре в квартире или к зеркалу в машине, разместить в интерьере на заметном месте как украшение, брать с собой в сумочке или пришить к одежде (шарфу, шапке и т.п.).</p> <p>При участии в проекте всей семьей или командой/коллективом возможно создание галереи положительных эмоций. Эта галерея может быть размещена в общей/проходной комнате или на кухне, на работе, как подкрепление, фиксация положительного настроения.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Провести психологический анализ, делая акцент на различиях ощущений от цветов у представителей разных народов.</li> <li>➤ Задавать друг другу (начинает организатор) открытые вопросы, проясняя эмоцию, формируя ассоциативный ряд к ней.</li> </ul> <p>Цель: понять, что эмоция живет в нас и мы управляем ею, а не наоборот. И что часто эмоцией мы заражаемся от окружения, действуя под давлением его стереотипов.</p>

Переход ко второму этапу: мы осознали и проработали на первом уровне свое актуальное психоэмоциональное состояние. В процессе работа наше состояние претерпело изменения, которые важно также проанализировать, чтобы понять – как нам это удалось и что помогает нам управлять нашими эмоциями.

**2 этап:** Теперь каждый участник создает свой второй помпон, но уже одного цвета –

- Вариант а) «назначенного» организатором. Причем, организатор, внимательно наблюдавший за прохождением первого этапа, предлагает

каждому цвет, противоположный его настроению (по принципу цветовой антитезы): выбравшим черный, предлагается белый; красный – зеленый... При этом тем, кто выбрал изначально позитивный цвет, предлагаются также позитивные варианты; как и для тех, кто выбрал негативные цвета.

- Вариант б) выбранного самим участником, которому говорится, что этот помпон остается у организатора и ляжет в основу создания «Эмо-уголка» (эмоционального уголка) для других людей. Проговаривается важность и польза такого уголка для организации, которая его получит и сможет им пользоваться.

При варианте а) задача проговорить смену настроений – как цвет влияет на нее, меняется ли настроение при работе с др. цветом (если да, то как; если нет, то почему) и закрепить данный опыт.

При варианте б) задача иная – посмотреть, как настроение участника влияет на выбор им цвета не для себя, а для других людей (выбирает снова негативно окрашенные нити или позитивные цвета); и прокомментировать выбор – какие эмоции и пожелания вкладывает в создаваемый помпон настроения.

### **3 этап: Создание эмо-уголка.**

На видном месте размещается «Дерево эмоций» (ветвь на подставке или подвешенная к потолку, оптимально смотрятся ветки вьющейся ивы) для крепления к нему этих эмоционально заряженных помпонов (форму крепления с учетом формата дерева необходимо продумать и выполнить одновременно с изготовлением помпонов на 2 этапе – кнопка, магнит, крючок..). Материалы для изготовления «Дерева» могут быть различными (дерево, картон, фанера, ткань). «Дерево» создается и размещается так, чтобы для детей/взрослых (создавших эти помпоны и дерево, пользователей уголка) оно было доступно.

**Оформление эмо-уголка:** дерево, корзина для помпонов, файлы и папки или иные контейнеры для хранения запасных помпонов настроения разного цвета и изображений настроения в виде эмо-смайликов; перечень эмо-смайлов и цветов - какой цвет и какое выражение лица соответствует какой эмоции.