

УДК 159.9

*В.Н. Новикова, К.Т. Баграмян*

### **Применение терапии (ОРКТ) в коррекции уровня учебной мотивации**

#### **Аннотация:**

Статья посвящена изучению применения краткосрочной терапии (далее – ОРКТ) в коррекции уровня учебной мотивации студентов. Многие из студентов сталкиваются с так называемым «кризисом третьего курса», переживание которого может приводить к снижению учебной мотивации, успеваемости, ухудшению посещаемости занятий. Такие студенты испытывают высокую потребность в психологической помощи, однако эта проблема остается недостаточно разработанной как в теоретическом, так и в практическом плане. В работе представлены результаты исследования влияния ОРКТ на уровень учебной мотивации студентов.

**Ключевые слова:** мотив, мотивация, учебные мотивы, учебная мотивация, ориентированная на решение краткосрочная терапия.

**Об авторах:** Новикова Виктория Николаевна, Государственный университет «Дубна», ассистент кафедры психологии; эл. почта: [novikovavn@yandex.ru](mailto:novikovavn@yandex.ru)

Баграмян Карина Тиграновна, Государственный университет «Дубна», студент кафедры психологии; эл. почта: [karinabagramyan03@yandex.com](mailto:karinabagramyan03@yandex.com)

#### **Введение**

Ориентированная на решение краткосрочная терапия (ОРКТ) выступает достаточно известным подходом психотерапии в Европе и США. Сегодня доказана эффективность ОРКТ: у клиентов появляется мотивация и надежда на изменения, формируются навыки поиска решений в проблемных ситуациях, цели и приоритеты [3; 9; 12]. Однако отечественные исследования подобной практики весьма ограничены.

Одной из главных идей ОРКТ выступает то, что клиент становится экспертом своей жизни, именно он обладает способностью решить свою проблему, знает, что изменения к лучшему всегда возможны. Неэкспертная позиция психолога выражается в

открытости, отсутствии осуждения и желании помочь, однако прояснение запроса, социального окружения клиента, его мотивов остаются ключевыми этапами консультирования в ОРКТ [9]. Отсюда вытекает еще один принцип ОРКТ – объективность наблюдения в работе с клиентами, поскольку внесение субъективных интерпретаций может затруднить процесс изменений [9]. ОРКТ остается подходом, выступающим против постановки диагноза и учитывающим «происхождение» клиента, его систему взглядов и убеждений. Он поощряет клиентов использовать знания, умения и способы, работавшие раньше [11].

Основатели подхода С. де Шейзер и И. Ким Берг отмечают, что он применяется в решении широкого спектра проблем: в семейной терапии, терапии пар, работе с детьми и подростками и т.д. Благодаря ОРКТ вырабатывается навык поиска решений в проблемных ситуациях, появляются силы и мотивация для изменений, выстраиваются цели и приоритеты [9].

Во время обучения многие студенты сталкиваются с так называемым «кризисом третьего курса». В этот период они начинают сомневаться в выборе места и направления обучения, будущей профессии. Многим студентам приходится совмещать учебу и работу, зарабатывать деньги и находить время на занятия – все это может негативно влиять на учебную мотивацию, снижать показатели посещаемости и успеваемости, а также провоцировать психологические проблемы, нарушение сна, тревожность, депрессивные состояния.

Как отмечает ряд современных авторов, студенты третьего курса чаще других обращаются за психологической помощью, поскольку сталкиваются со множеством разочарований: в будущей профессии, в учебной деятельности, в вузе, в преподавателях, в самих себе [6; 7; 8]. Одной из главных задач студенческого возраста выступает самоопределение, в том числе профессиональное, что предполагает выбор будущей специальности, поиск и нахождение личностного смысла в ней. У студентов происходит переход от внешней мотивации к внутренней, в результате чего начинают превалировать профессиональные и учебно-познавательные мотивы, однако негативное профессиональное самоопределение и разочарование в будущем может приводить к снижению учебной мотивации или даже к отрицательному отношению к учебе [5; 10].

Е. П. Ильин определяет учебную мотивацию как совокупность психических процессов, побуждающих человека реализовывать учебную деятельность [4]. Автор

выделяет внутренние и внешние мотивы. Внутренние мотивы – это те, при которых у человека есть интерес и ориентация на процесс деятельности. К внешним мотивам относятся те, при которых человек действует ради внешнего результата [4]. Кроме того, выделяют две группы мотивов, исходя из направленности мотивации на содержание учебного процесса и на другого человека:

1) познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения: широкие познавательные и учебно-познавательные, а также мотивы самообразования;

2) социальные мотивы, связанные с социальными взаимодействиями учащегося с другими людьми [4].

### **ОРКТ в коррекции учебной мотивации студентов**

В апреле 2024 г. на базе Университета «Дубна» проводилось эмпирическое исследование влияния ОРКТ на учебную мотивацию студентов. В исследовании приняли участие 28 студентов 3 курса в возрасте от 19 до 23 лет. 14 из них вошли в экспериментальную группу, 14 – в контрольную.

Коррекция уровня учебной мотивации экспериментальной группы обусловила выбор следующих техник ОРКТ: «Чудесный вопрос», «Шкалирование», «Копиинг-вопросы», «Разметки минного поля». Техники предлагались участникам последовательно – одна за другой с интервалом в неделю, длительность исследования составила 4 недели. Работа по коррекции учебной мотивации с помощью техник ОРКТ проводилась индивидуально с каждым из участников экспериментальной группы. Со студентами проводилась диагностика уровня учебной мотивации с помощью «методики диагностики учебной мотивации студентов» и «шкалы академической мотивации» [1; 2]. Диагностический срез проводился перед началом и после проведения исследования.

По результатам шкалы «Профессиональные мотивы» респонденты контрольной и экспериментальной групп были распределены на 3 подгруппы: студенты с низким, средним и высоким уровнем профессиональных мотивов. В экспериментальной группе показатель низкого уровня профессиональных мотивов составил 14%, среднего – 36%, высокого – 50%. В контрольной группе – 15%, 85% и 0% соответственно. С целью коррекции учебной мотивации в контрольной группе диагностика проводилась повторно. В результате экспериментальная группа значительно улучшила показатели: низкий

уровень профессиональных мотивов составил 7%, средний – 14%, высокий – 79%, в то время как результаты в контрольной группе не изменились (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Распределение по уровню профессиональных мотивов экспериментальной и контрольной групп до и после проведения исследования на основе результатов по шкале «Профессиональные мотивы»

<b>Экспериментальная группа</b>		
	До	После
Низкий	14,29%	7,14%
Средний	35,71%	14,29%
Высокий	50%	78,57%
<b>Контрольная группа</b>		
	До	После
Низкий	0%	0%
Средний	14,9%	14,29%
Высокий	85,71%	85,71%

По результатам шкалы «Учебно-познавательные мотивы» респонденты контрольной и экспериментальной групп были распределены на 3 подгруппы с низким, средним и высоким уровнем учебно-познавательных мотивов. Если в начале исследования показатели экспериментальной группы составили 29%, 50% и 21%, то по его итогам они изменились на 14%, 43% и 43%. В контрольной группе результаты существенно отличаются: если перед исследованием они составили 0%, 36% и 64%, то после – 7%, 36% и 57% (см. таблицу 2). Таким образом, отметим некоторые позитивные изменения в экспериментальной группе и снижение уровня учебно-познавательных мотивов в контрольной.

Таблица 2.

Распределение по уровню учебно-познавательных мотивов экспериментальной и контрольной групп до и после проведения исследования на основе результатов по шкале «Учебно-познавательные мотивы»

<b>Экспериментальная группа</b>		
	До	После
Низкий	28,57%	14,29%
Средний	50%	42,86%
Высокий	21,43%	42,86%
<b>Контрольная группа</b>		
	До	После
Низкий	0%	7,14%
Средний	35,71%	35,71%
Высокий	64,29%	57,14%

По результатам шкалы «Мотивация саморазвития» респонденты контрольной и экспериментальной групп также были распределены на 3 подгруппы с низким (14% в экспериментальной и 0% в контрольной), средним (29% в экспериментальной и 21% в контрольной) и высоким (57% в экспериментальной и 79% в контрольной) уровнем мотивации саморазвития. После проведения исследования – низкий уровень мотивации саморазвития в группах стал 7% и 0%, средний уровень составил 21% и 36%, высокий – 71% и 64% (см. таблицу 3).

Таблица 3.

Распределение по уровню мотивации саморазвития экспериментальной и контрольной групп до и после проведения исследования на основе результатов по шкале «Мотивация саморазвития»

<b>Экспериментальная группа</b>		
	До	После
Низкий	14,29%	7,14%
Средний	28,57%	21,43%
Высокий	57,14%	71,43%

<b>Контрольная группа</b>		
	До	После
Низкий	0%	0%
Средний	21,43%	35,71%
Высокий	78,57%	64,29%

В процессе анализа в экспериментальной группе обнаружены значимые изменения по шкалам «Профессиональные мотивы» ( $Z=-2,237^b$ ,  $p<0,05$ ), «Учебно-познавательные мотивы» ( $Z=-2,667^b$ ,  $p<0,05$ ) и «Мотивация саморазвития» ( $Z=-2,008^b$ ,  $p<0,05$ ). Вместе с тем в контрольной группе значимых изменений между шкалами по итогам исследования не обнаружено. Между экспериментальной и контрольной группами выявлены статистически значимые различия по шкалам «Профессиональные мотивы» ( $Z=-2,074$ ,  $p<0,05$ ) и «Учебно-познавательные мотивы» ( $Z=-2,694$ ,  $p<0,05$ ). Для шкалы «Мотивация саморазвития» между контрольной и экспериментальной группами в начале проведения исследования статистически значимых различий не обнаружено.

Различий по итогам исследования не было и между экспериментальной и контрольной группами по шкалам «Профессиональные мотивы», «Учебно-познавательные мотивы» и «Мотивация саморазвития».

### **Заключение**

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что в контрольной группе до проведения занятий с экспериментальной группой показатели учебной мотивации были выше, чем в экспериментальной группе. Однако применение ОРКТ в экспериментальной группе приблизили ее показатели учебной мотивации к уровню контрольной группы. Респонденты отмечали, что после проведенных встреч у 64% стал заметен прогресс в учебной деятельности: снизилась академическая задолженность, возросла посещаемость занятий и продуктивность учебной деятельности. 28% респондентов отметили навык осознанности, а 21% – навык рефлексии после включения техник в повседневную жизнь.

Таким образом, ОРКТ способна корректировать уровень учебной мотивации. В ходе занятий у студентов появилась надежда на изменения, возникло осознание проблемы и путей ее решения. Техники позволили улучшить учебную мотивацию и целеполагание, повысить навык рефлексии, проанализировать будущие перспективы. У испытуемых

сформировались навыки обнаружения проблемы, планирования, организованности, осознанности, что, в свою очередь, повысило их уровень учебной мотивации.

**Библиографический список:**

1. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. Улан-Удэ: ВСГТУ, 2005. 203 с.
2. Гордеева Т. О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осенин // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96-107.
3. Де Шейзер С. Больше, чем чудеса: искусство ориентированной на решение краткосрочной терапии / С. де Шейзер, И. Долан, Х. Корман. М.: Диалектика, 2022. 256 с.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
5. Кобышева Л. И. Особенности учебной мотивации у студентов младших и старших курсов / Л. И. Кобышева, Е. И. Корниец // Modern European Researches. 2019. № 2-1. С. 10-15.
6. Лазарева Н. В. Изучение специфики социально-психологической адаптации студентов третьего курса вуза / Н. В. Лазарева, Д. С. Собакина // Прикладная психология: материалы III Всероссийской научно-практической конференции для практикующих психологов, молодых ученых и студентов, 9-10 апреля 2009 г., г. Екатеринбург. Екатеринбург, 2009. С. 197-198.
7. Леонова Е. Н. Экзистенциальная природа кризиса студентов третьего курса // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70(4). С. 219-223.
8. Миненкова А. А. Исследование кризисных проявлений в профессиональном самоопределении студентов третьего года обучения // Молодежь XXI века: потенциал, тенденции и перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международ. участием, г. Екатеринбург, 19–20 ноября 2013 г.: в 2-х т. Екатеринбург, 2014. Т. 2. С. 46-48.
9. Михальский А. В. SFBT. Ориентированная на решение краткосрочная терапия. М.: Форум, 2015. 75 с.
10. Семилетова В. А. Особенности учебной мотивации студентов в зависимости от курса обучения // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 12. С. 407-411.

11. Эрфорд Б. Т. 45 основных техник для психологического консультирования. М.: Вильямс, 2022. 640 с.

12. Bueybach M. Change factors in solution-focused brief therapy: A review of Salamanca studies // Journal of Systemic Therapies. 2014. Vol. 33. Pp. 62-77.

*Novikova V.N., Bagramyan K.T.* **The use of solution-focused brief therapy (SFBT) in the correction of the level of educational motivation of students**

The article is devoted to the study of the applicability of the techniques of solution-focused brief therapy (SFBT) and correction of the level of educational motivation of students of the 3rd year of study. In the 3rd year of study many of the students face the so-called «3rd year crisis», the experience of which can lead to a decrease in academic motivation, academic performance, deterioration in attendance, etc. Many authors note the existing high need for psychological assistance to 3rd year students, with an insufficiently developed theoretical framework and practical implementation of the solution to this problem. The paper presents the results of a study of the impact of the use of the techniques of solution-focused brief therapy (SFBT) on the level of educational motivation of students of the 3rd year of study.

**Keywords:** motive, motivation, educational motives, educational motivation, solution-focused brief therapy.