



С. Б. ПЕРЕВОЗКИН, Ю. М. ПЕРЕВОЗКИНА

Взаимодетерминация учебной мотивации подростков кадетского корпуса и ролевой идентичности

Проблема и цель. Анализируется повышение мотивационной составляющей личности обучающегося кадетского корпуса через активизацию его интереса к профессиональной роли военнослужащего. Предполагается, что освоение профессиональной роли кадета выступает связующим звеном между группой и индивидом в кадетском корпусе. Отмечается дуалистичность взаимодействия социальной роли и личности: с одной стороны, личность, с ее мотивами и диспозициями определяет интеграцию и реализацию роли, с другой – роль влияет на личность, создавая неповторимую ролевую комбинацию и обуславливая индивидуализацию ролевого поведения. Цель исследования – установление особенностей организованности структуры мотивации обучения у кадет с различной ролевой идентичностью.

Методы. Для эмпирического подтверждения использовались корреляционный анализ г-Спирмена и расчет индексов структурной организации А.В. Карпова.

Результаты. Построение корреляционной структуры (критерий г-Спирмена) показало, что в группе кадетов с интериоризацией одноименной роли имеется наибольшее количество статистически значимых корреляций в отличие от кадетов с идентифицирующихся с другими ролями. Результаты расчетов структурных индексов демонстрируют большую интегрированность и организованность мотивационной структуры воспитанников освоивших роль кадета, тогда как учащиеся идентифицирующие другие роли отличаются дезинтегрирующей мотивационной структурой. Обнаружено, что эффекты структурообразующего характера выступают следствием реализации интегративных механизмов и возникающих синергетических эффектов.

Заключение. Освоение роли, связанной с обучением и будущей профессией, способствует осознанию и реализации мотивов учения, а также их интеграции в единую внутреннюю мотивационную структуру.

Ключевые слова: мотивация, мотив, обучение, кадеты, интеграция, организованность, роль.

Ссылка для цитирования:

Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М. Взаимодетерминация учебной мотивации подростков кадетского корпуса и ролевой идентичности // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 225-235. doi: 10.32744/pse.2019.4.19



S. B. PEREVOZKIN, YU. M. PEREVOZKINA

Determination of educational motivation of adolescents of the cadet and role identity

Introduction. The article deals with the problem of learning motivation in relation to the new conditions of interactive education. The increase in the motivational component of the student's personality of the cadet corps through the intensification of his interest in the professional role of a military man is analyzed. It is assumed that mastering the professional role of a cadet acts as a link between the group and the individual in the cadet corps. There is a dualistic interaction of social role and personality: on the one hand, a personality, with its motives and dispositions, determines integration and realization of a role, on the other hand, a role influences a personality, creating a unique role combination and causing individualization of role behavior. The purpose of the study is to establish the characteristics of the organization of the structure of learning motivation among a cadet with different role identities.

Method. For empirical confirmation, we used the correlation analysis of r-Spearman and the calculation of the structural organization indexes A.V. Karpov.

Results. The construction of the correlation structure (r-Spearman's criterion) showed that in the group of cadets with the interiorisation of the same-named role there is the largest number of statistically significant correlations, in contrast to cadets with identifying with other roles. The results of structural index calculations demonstrate a greater integration and organization of the motivational structure of pupils who have mastered the role of a cadet, while students identifying other roles are distinguished by a de-degrading motivational structure. It was found that the effects of a structure-forming nature are a consequence of the implementation of integrative mechanisms and the resulting synergistic effects.

Conclusion. The conclusion is formulated that the assimilation of the role associated with the training and future profession contributes to the realization and realization of the learning motives, as well as their integration into a single internal motivational structure.

Ke ywords: motivation, motive, training, cadets, integration, organization, role

For Reference:

Perevozkin, S. B., & Perevozkina, Yu. M. (2019). Determination of educational motivation of adolescents of the cadet and role identity. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 40 (4), 225-235. doi: 10.32744/pse.2019.4.18

Введение

Проблема мотивации учебной деятельности представляется актуальной в психологической науке и практике и обусловлена с одной стороны сложностью самого предмета, который преимущественно анализируется с позиции эмпирических и аналитических исследований. Кроме того, изменением самой системы образования, которая обращается к личности обучающегося к пониманию и формированию его активности как субъекта образовательного процесса. Необходимо отметить, что прежние подходы к мотивации учения во многом оказываются неприемлемыми для сложившейся ситуации. Особо актуальными становятся вопросы стимулирования и мотивации учения применительно к новым условиям интерактивного образования, повышение мотивационной составляющей личности обучающегося через активизацию его интереса к интернет пространству в учебной деятельности. Особенно это касается кадетских корпусов и кадетских классов, в рамках образовательного процесса которых сделан акцент на военной специфике, в связи, с чем большинство кадет ориентированы на поступление в военные вузы. Вместе с тем, необходимо отметить ряд проблем, связанных с наличием разрыва между состоянием военно-патриотического воспитания в общеобразовательной среде кадетских корпусов и формированием интереса к военной профессии кадет. Тогда как важна система преемственности в активизации внутренней мотивации кадетов к военной профессии. В такой постановке проблема мотивации кадет к учебной деятельности, имманентно включает личностный аспект в его взаимодействии с социальной средой. Процесс вхождения в социальную среду предполагает в свою очередь освоение норм, правил, ролей и ролевых ожиданий, а освоение профессиональной роли выступает связующим звеном между группой и индивидом в кадетском корпусе.

Оценка эффективности учебной деятельности, по мнению А.Н. Леонтьева [1] в большей степени определяется осознанием мотивов учения обучающимся. В работе S. Finney & J. Pyke [2] продемонстрирована положительная взаимосвязь мотивации учащихся и осознания полезности и необходимости обучения для дальнейшей карьеры. Е.В. Кабачевская [3], отмечая необходимость формирования профессионального интереса кадет, утверждает, что интерес базируется на потребностях, но не сводим к ним. Автор предлагает рассматривать в качестве факторов, определяющих развитие мотивов личности, смысловой компонент (интерес к профессии и потребность в самореализации), адаптивный компонент (ценность и престижность профессии, материальное обеспечение), деятельностьный компонент (осознание социальной значимости профессии и определение своего места в ней). Именно с последним компонентом, по нашему мнению, имманентно связана интернализация ролей. С позиции В.А. Шубина [4] важным аспектом является установление преемственности в формировании у школьников интереса к военной профессии, который необходимо встраивать в учебный процесс. Автор акцентирует внимание на изучении структуры мотивов, выступающих побудительной силой в формировании интереса к военной профессии. Оценка мотивации к профессии военнослужащего с точки зрения В.И. Осёдло и А.П. Ковальчука [5] должна основываться на трех критериях:

- мотивационный – цели, мотивы, ценностные ориентации, притязания, эмоциональное отношение и потребность овладеть будущей профессией;

- субъектно-личностный – высокая степень реализации профессионального потенциала и личностного профессионального развития;
- операционный – реализация профессиональных знаний, умений, навыков.

В рамках проведенного исследования L. Pogue & K. Ahyun [6], в котором изучалось влияние двух независимых факторов на мотивацию обучения (N = 586), было доказано, что на высокую мотивацию обучения влияют непосредственное невербальное поведение и авторитет педагога, заслуживающий доверие. В другом исследовании также отражен факт влияния поведения учителя на мотивацию обучения в средней школе [7]. L. Tang & H. Sampson [8] сообщают о ключевом значении мотивации в процессе обучения курсантов и определяют потенциальные факторы, которые мотивируют или демотивируют курсантов при проведении обучения по новым технологиям. Во-первых, как показывают авторы, мотивация зависит от уверенности в полезности обучения для дальнейшей работы и карьеры. Во-вторых, создание благоприятной учебной среды и реализация собственных потребностей в обучении обуславливают более высокую мотивацию обучения. Н.В. Гусева [9] предлагает понимать профессиональное самоопределение курсантов как процесс соотнесения личности и профессиональной роли. Именно от осуществления сопряженности между Я-образом и ролевым ликом профессии в самосознании личности, с точки зрения автора, зависит адекватность профессионального самоопределения. Это утверждение до некоторой степени может рассматриваться как гипотеза, которую еще предстоит обсудить более подробно с позиций ролевого подхода, который рассматривает роль, как единицу социального взаимодействия.

В концепции символического интеракционизма основным понятием при анализе социализации личности выступает ролевое поведение, а сам процесс включения в социальную среду представляет поэтапное освоение ролей. Само слово «роль» было заимствовано из старо французского, которым обозначали рулон бумаги с написанной на нем партией актера во французском театре. Ролевые ожидания, понимаемые George H. Mead [10], как культурно закрепленные стереотипы, которые включены в конкретные права и обязанности в процессе реализации роли. Именно этот тезис стал базисным в теории ролевых структур Ю.М. Перевозкиной [11], с точки зрения которой, существуют основные роли, представляющие базисные ролевые модели, участвующие в межличностном взаимодействии и обуславливающие эффективную интеграцию в социальное пространство личности. На центральную позицию роли в контексте профессионального самоопределения указывает И.С. Кон [12], отмечающий дуалистичность этого взаимодействия: с одной стороны личность определяет реализацию роли, с другой стороны роль влияет на личность, создавая неповторимую ролевую комбинацию. Один из самых главных выводов из сказанного состоит в том, что роли пронизывают все сферы человеческого существования и жизнедеятельности – от личностной сферы – до профессиональной сферы. Освоение ролей в профессиональной сфере отражается в модели индивидуального восприятия ролей Matthew Neale & Mark A. Griffin [13]. Авторы определили, что данная модель базируется на трех составляющих: ролевые ожидания от исполнителя роли в организации; ролевых схемах, основанных на общественных ожиданиях, относительно данной роли; ролевая специфика селф-компонента. П.В. Носовым [14] было показано, что исполнение социальных ролей имеет конфликтную природу, с одной стороны, оно инициирует творческую активность субъекта, способствуя его самосовершенствованию, с другой – становится преградой гармоничного развития, ограничивая свободу индивида ролевыми рамками.

Согласно данным D.G. Smith, J.E. Rosenstein, M.C. Nikolov et al. [15] полученным на 4344 курсантах Военно-морской академии США интеграция ролей военнослужащих тесно связанных с гендерными аспектами идентичности в ролевую структуру курсантов, может способствовать эффективной мотивации к обучению последних. В исследовании Н. Schick & S.N. Phillipson [16] подтверждено, что положительное самоотношение и индивидуальный личностный стиль выступают наиболее значимыми предикторами и определит успешность учебной мотивации подростков. Согласно данным Е.В Карповой [17] мотивация может быть представлена в виде системы с открытым метасистемным уровнем, когда личность, выступающая как более общая по отношению к мотивационной сфере система, встраивается в нее. Такое взаимодействие предполагает, что мотивационный потенциал определяет мотивационную иерархию. Учитывая, тот факт, что личность может быть представлена только в контексте социального [18], а ее проявление в социальном пространстве выражено в виде ролей, закономерно предположить, что освоение социальных ролей выступает некоторым регулятором учебной мотивации. Иначе говоря, социальные роли, принадлежащие к системе социального, встраиваются в структуру личности, образуют уникальный ролевой профиль и опосредуют ее поведение, направленность и мотивацию [11]. Таким образом, можно сформулировать тезис, заключающийся в том, что ролевая идентичность учащихся кадетского корпуса с ролью кадета, связана с более высокой организованностью и интегрированностью структуры мотивации обучения. Данный тезис можно рассматривать как гипотезу, подлежащую дальнейшей проверке.

Материалы и методы

Особенности социальных ролей и мотивации обучения изучалось на подростках кадетского корпуса. Всего в исследовании участвовало 136 кадетов Сибирского авиационного кадетского корпуса им. А.И. Покрышкина, г. Новосибирска (М = 12,3 лет). В качестве методов исследования были выбраны опросник «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленд в модификации Т.В. Румянцевой и «Диагностика структуры учебной мотивации» (М.В. Матюхина), опросник «Диагностика мотивации достижения» (А. Мехрабиан). Использовался метод структурно-психологического анализа А.В. Карпова [19], с известными этапами расчетов: 1) разделение эмпирической выборки на две группы – с идентификацию роли кадета и выбор других ролей; 2) изучение корреляционной структуры у кадетов с низким, средним и высоким уровнем учебной мотивации (критерий r-Спирмена); 3) расчет индексов структуры (А.В. Карпов): индекс когерентности структуры (ИКС) и индекс дивергентности структуры (ИДС) вычисляются как сумма положительных (ИКС) и отрицательных (ИДС) корреляций с вероятностью ошибки менее 0,05 (количество корреляций умножаются на два) и с вероятностью ошибки менее 0,01 (количество корреляций умножаются на три). Кроме того, вычисляется индекс организованности структуры (ИОС) как разница ИКС и ИДС.

Результаты

Результаты корреляционного исследования показали, что в группе кадетов с интериоризацией одноименной роли имеется наибольшее количество статистически значимых корреляций, в отличие от кадетов с интериоризацией других ролей (см. табл.).

Обнаружены положительные корреляции в подгруппе учащихся с интериоризацией роли кадета между мотивацией достижения и позицией школьника ($r = 0,38$ $p = 0,002$), мотивацией достижения и мотивом саморазвития ($r = 0,23$ $p = 0,048$), мотивацией достижения и познавательными мотивами ($r = 0,28$ $p = 0,042$), мотивацией достижения и коммуникативными мотивами ($r = 0,28$ $p = 0,041$), позицией школьника и мотивом саморазвития ($r = 0,37$ $p = 0,014$), мотивацией избегания неудачи и эмоциональными мотивами ($r = 0,25$ $p = 0,044$). В этой же подгруппе были выявлены три отрицательные корреляции между мотивацией избегания неудачи и коммуникативными мотивами ($r = -0,30$ $p = 0,044$), мотивацией избегания неудачи и мотивацией достижения ($r = -0,23$ $p = 0,041$), внешними мотивами и мотивом саморазвития ($r = -0,36$ $p = 0,003$).

Таблица

Ранговые корреляции между учебной мотивацией кадетов и освоенными ролями (критерий r-Спирмена)

Взаимосвязанные переменные	Число - набл.	Спирмена - R	p-уров.
подгруппа с интериоризацией роли кадета			
Мотивация достижения & Позиция школьника	31	0,38	0,002
Мотивация достижения & Саморазвития	31	0,23	0,048
Мотивация достижения & Познавательные	31	0,28	0,042
Мотивация достижения & Коммуникативные	31	0,28	0,041
Позиция школьника & Саморазвитие	31	0,37	0,014
Мотивация избегания неудачи & Эмоциональные	31	0,25	0,044
Мотивация избегания неудачи & Коммуникативные	31	-0,30	0,044
Мотивация избегания неудачи & Мотивация достижения	31	-0,23	0,041
Внешние мотивы & Саморазвития	31	-0,36	0,003
подгруппа с интериоризацией разных ролей			
Мотивация достижения & Мотивация избегания неудачи	105	-0,33	0,001
Мотивация достижения & Познавательные	105	-0,23	0,042
Внешние мотивы & Коммуникативные	105	-0,22	0,050
Внешние мотивы & Познавательные	105	0,24	0,041

В то же время в подгруппе учащихся с интериоризацией других ролей было выявлено незначительное количество корреляционных связей, преобладающими среди которых являлись отрицательные корреляции между мотивацией достижения и мотивацией избегания неудачи ($r = -0,33$ $p = 0,001$), мотивацией достижения и познавательными мотивами ($r = -0,23$ $p = 0,042$), внешними мотивами и коммуникативными мотивами ($r = -0,22$ $p = 0,050$). Кроме отрицательных связей была обнаружена одна положительная корреляция между внешними мотивами и познавательными мотивами ($r = 0,24$ $p = 0,041$).

Расчет индексов мотивационной структуры показал (см. рис.), что в группе учащихся, интериоризирующих роль кадета в 8,5 раз выше индекс когерентности чем в выборке кадет идентифицирующих себя с другими ролями (ИКС = 17 и ИКС = 2 соответственно).

Вместе с тем индекс дивергентности структуры мотивации одинаково представлен в обеих группах и равен 7. В этой связи общая организованность структуры в подгруппе кадетов с идентификацией роли кадета имеет наибольшую организованность

(ИОС = 10). Тогда как общая организованность структуры в подгруппе воспитанников кадетского училища с интериоризацией других ролей обнаруживает отрицательную направленность (ИОС = -5).

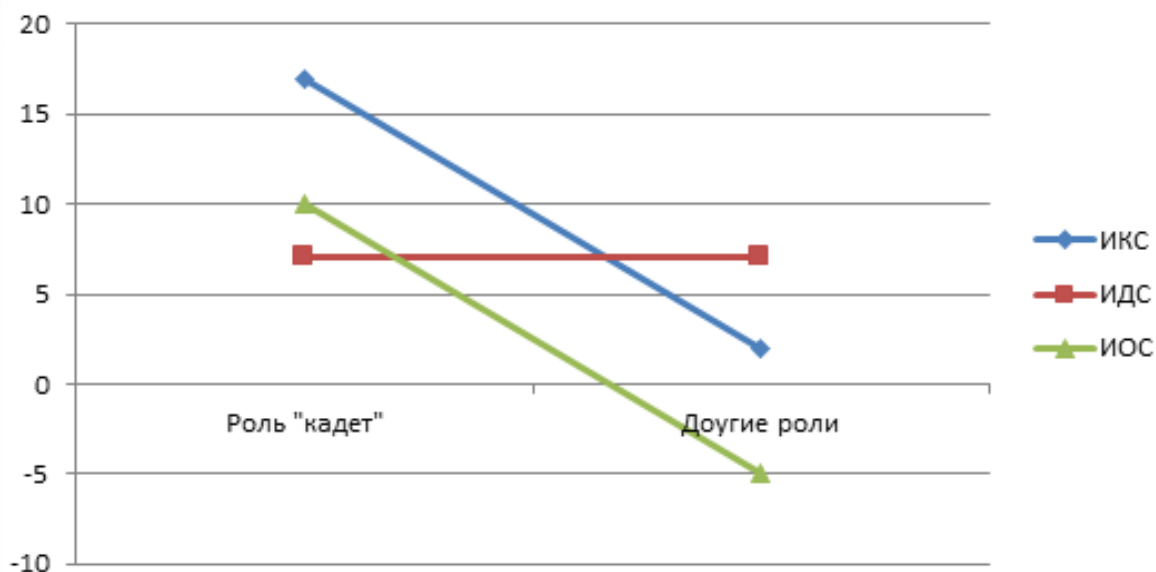


Рисунок Особенности структурных индексов учебной мотивации кадет в зависимости от интериоризированной роли

Обсуждение результатов

Общим для обеих групп являются отрицательные взаимосвязи между мотивацией избегания неудачи и удачи и положительные взаимосвязи между мотивацией достижения и познавательными мотивами учения с вероятностью ошибки менее 5 % (см. табл.). В обеих группах учащиеся, ориентированные на содержание учебной деятельности и заинтересованные процессом ее выполнения, независимо от интериоризируемой роли, стремятся совершенствовать свою учебную деятельность, проявляют интерес к закономерностям и существенным свойствам явлений. Воспитанники кадетского корпуса, стремящиеся выделять занимательные факты и овладевать теоретическими принципами, могут возвращаться к прерванным задачам и пересматривать свои цели. Все это характеризует их как ориентированных на достижение.

Частным для подростков освоивших роль кадета является положительные корреляции между мотивацией достижения и позицией школьника, мотивами саморазвития, коммуникативными мотивами (см. табл.). Это отражает тот факт, что в процессе обучения и воспитания такие учащиеся стремятся занять определенную позицию в школьном коллективе, получить одобрение от одноклассников. Они ставят перед собой реальные цели, которые стремятся реализовать, выбирая необходимые средства для достижения этой цели, обнаруживают при этом интерес, как к процессу, так и к результату своей деятельности. Воспитанники, реализующие мотив саморазвития характеризуются стремлением самостоятельно искать информацию, проявлять высокую поисковую активность в области теоретических и практических знаний, отличаясь рациональной регуляцией организацией своей учебной деятельности и проявляя высокую степень саморегуляции в учебном процессе. Следовательно, стремление к саморазвитию своих качеств и способностей, обусловлено интериоризацией роли кадета,

позволяющей идентифицировать себя как будущего военнослужащего. Такая идентификация, с точки зрения Ю.М. Перевозкиной [11] достигается посредством двух механизмов социализации – инкультурации и имитации. Посредством культурной трансмиссии «Делай как я» воспитанники кадетского корпуса включаются в праздники, связанные с победой ВОВ, поисковую деятельность и пр. Все это, по мнению автора, позволяет им эффективно войти в социокультурное пространство и успешно освоить роль кадета, заняв определенную позицию в отношениях с окружающими. Важно отметить, что у подростков, интериоризирующих роль кадета, в структуре учебной мотивации слабо представлены внешние мотивы учения по сравнению с подростками, освоившими другие роли, это может свидетельствовать о наличии внутренних мотивов к обучению. Согласно В.И. Осёдло и А.П. Ковальчуку [5], учащиеся, интегрирующие профессиональные роли, адекватно оценивают свои индивидуальные особенности и сопоставляют их с профессиональными требованиями. Осознание своей роли в системе социальных отношений способствует принятию ответственности за реализацию своих возможностей.

В то же время, учащиеся, не освоившие роль кадета, ориентированы на внешние мотивы обучения, которые положительно связаны с познавательными мотивами, а те в свою очередь отрицательно связаны с мотивацией достижения, что является отличительными особенностями для школьников с интериоризацией таких ролей как отдельная личность, проявляющаяся в обозначении себя именем собственным (12,5 %) по половому признаку, как принадлежащего к определенной социальной группе – семье («сын» 11,5 %, «брат» 3,68 %, «друг» 7,35 %) и пр., имеют более выраженные внешние мотивы. Для таких учащихся одним из главных моментов учения является получение хорошей отметки, похвала учителя, атрибуты кадетской формы и статус кадета, при отсутствии понимания важности обучения для дальнейшего развития их профессионального пути. Это зачастую может приводить к наличию внутриличностных конфликтов, снижению своих притязаний, отказа от возможного успеха. Нередко такие воспитанники могут обнаруживать страх потерпеть неудачу, что негативно сказывается на их учебной деятельности. Важным фактором для нивелирования отрицательных эффектов учебной деятельности выступает роль педагога, который также имеет выраженный гендерный аспект, имеющий глубинный дискурс [20].

Таким образом, верификация зависимости структуры учебной мотивации от интериоризации роли кадета демонстрирует явное доминирование прогрессирующей интеграции в подгруппе учащихся освоивших роль кадета. Тогда как в подгруппе учащихся интегрирующих другие роли наблюдается преобладание дифференцирующей функции, которая выступает как доминирующая. Довольно показательным является то обстоятельство, что обе функции, взятые в их взаимосвязи друг с другом, воплощаются в наиболее обобщенном показателе степени организованности и интегрированности мотивационной структуры учащихся. Интеграция в этом случае рассматривается как состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций мотивационной системы и процесс, ведущий к состоянию ее связанности. Именно при интеграции в ролевую структуру учащегося роли, связанной с будущей профессией военнослужащего имеет место процесс разворачивания совокупности организационных средств мотивационных параметров. Вместе с тем, трудности в освоении роли кадета тесно связаны с дезинтеграцией мотивационной сферы, преобладанием внешних мотивов.

Таким образом, вскрывается факт наиболее общего порядка состоящий в том, что освоение роли связанной с обучением и будущей профессией способствует осознанию

и реализации мотивов учения, а также их интеграции в единую внутреннюю структуру. Следовательно, эффективность обучения и включения в систему социальных отношений кадетов определяется тем, насколько мотивация обучения является внутренне структурированной и организованной. Это значит, что эффекты структурного типа выступают наиболее действенными в системе мотив-обучение-ролевое освоение. Более общая интерпретация полученных эффектов демонстрирует, что феномены структурообразующего характера выступают следствием реализации интегративных механизмов и возникающих синергетических эффектов. Это в результате порождает эффекты супераддитивности, предполагающие «выход» за пределы простой суммы мотивов, их функциональных возможностей и характеристик, что отвечает критериям системности [18]. Такая интеграция приводит к существенному увеличению общего функционального потенциала мотивационной системы, что является эффективным с точки зрения увеличения ресурсных возможностей по организации учебной деятельности кадет.

Заключение

Учащиеся, интериоризирующие роль кадета, демонстрируют слабую выраженность в структуре учебной мотивации внешних мотивов учения по сравнению с подростками, освоившими другие роли. Это может свидетельствовать о наличии внутренних мотивов к обучению. Что позволяет учащемуся эффективно войти в социокультурное пространство и успешно освоить роль кадета, заняв определенную позицию в отношениях с окружающими. Учащиеся, интегрирующие профессиональные роли, адекватно оценивают свои индивидуальные особенности и сопоставляют их с профессиональными требованиями. Осознание своей роли в системе социальных отношений способствует у воспитанника кадетского корпуса принятию ответственности за реализацию своих возможностей.

Изменение индивидуальной меры расширения ролевой структуры кадет связано со структурными перестройками общей организации мотивационной сферы, ее основных мотивов. Соотношение интегрирующих и дифференцирующих тенденций в общей структурной организации учебной мотивации различается в зависимости от интеграции ролей. При интериоризации роли кадета наблюдается явное доминирование прогрессирующей интеграции. Тогда как в подгруппе учащихся интегрирующих другие роли наблюдается преобладание дифференцирующей функции, которая выступает как доминирующая. В результате этого, максимальная степень организованности и интегрированности мотивационной структуры учащихся наблюдается при интериоризации роли кадета.

Предложена и обоснована общая интерпретация выявленных закономерностей, состоящая в следующем. Все установленные эмпирически эффекты «организационного» плана ролевого освоения и структурообразующего характера являются следствием интегративных механизмов и возникающих при этом синергетических эффектов мотивационной сферы. Они с объективной необходимостью приводят к формированию особой категории качеств – системных качеств. В результате этого порождаются закономерные эффекты супераддитивности, смысл которых состоит в «выходе» за пределы простой суммы функциональных возможностей и характеристик самих интегрируемых компонентов учебной мотивации, то есть основных качеств личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2005. 352 с.
2. Finney S. & Pyke J. Content Relevance in Case-Study Teaching: The Alumni Connection and Its Effect on Student Motivation // *Journal of Education for Business*. 2008. Vol. 83. Issue 5. pp. 251-258. DOI: 10.3200/JOEB.83.5.251-258
3. Кабачевская Е.В. Формирование профессионального интереса юношей кадетского корпуса. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2003 225 с.
4. Шубин В. А. Преемственность в формировании интереса к военной профессии у школьников и курсантов военного вуза. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2001 232 с.
5. Осёдло В.И., Ковальчук А.П. Субъектно-деятельностный подход в изучении мотивационных факторов личности военнослужащего // *Психология и право*. 2013. № 1 С. 1-12.
6. Pogue L.L. & Ahyun K. The Effect of Teacher Nonverbal Immediacy and Credibility on Student Motivation and Affective Learning // *Communication Education*. 2006. Vol. 55. Issue 3. pp. 331-344. DOI: 10.1080/03634520600748623
7. Flitcroft D. & Woods K. What does research tell high school teachers about student motivation for test performance? // *Pastoral Care in Education*, 2018. Vol. 36. Issue. 2. pp. 112-125. DOI: 10.1080/02643944.2018.1453858
8. Tang L. & Sampson H. Improving training outcomes // *The Journal of Vocational Education & Training*. 2018. Vol. 70. Issue 3. pp. 384-398. (In Eng.). DOI: 10.1080/13636820.2017.1392997
9. Гусева Н.В. Профессионально-ролевое самоопределения курсантов вузов МВД России // *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2006. № 4 С. 402-405.
10. Mead G. H. The Social Self // *Psychiatry. Interpersonal and Biological Processes*. 1978. Vol. 41, Issue. 2. pp. 178–182. DOI: 10.1080/00332747.1978.11023971
11. Перевозкина Ю.М. Системная модель социально-ролевого функционирования личности // В сборнике: Интеллект. Культура. Образование Материалы Международной научной конференции, посвященной 85-летию со дня рождения РАО И.С. Ладенко, с элементами научной школы для молодежи. Новосибирск: Изд-во НГПУ 2018. С. 19-21.
12. Кон И.С. Социологическая психология. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. 560 с.
13. Neale M. & Griffin M.A. A Model of Self-Held Work Roles and Role Transitions // *Human Performance*. 2006. Vol. 19. Issue 1. pp. 23-41. DOI: 10.1207/s15327043hup1901_2
14. Носов П.В. Человек и общество: подходы символического интеракционизма и психоанализа // Материалы XV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2008». М.: МГУ. 2008. С. 236-238.
15. Smith D.G., Rosenstein J.E., Nikolov M.C. et al. The Power of Language: Gender, Status, and Agency in Performance Evaluations // *Sex Roles*. 2019. Vol. 80, Issue 3–4, pp 159–171. DOI: 10.1007/s11199-018-0923-7
16. Schick H. & Phillipson S.N. Learning motivation and performance excellence in adolescents with high intellectual potential: what really matters? // *High Ability Studies*, 2009. Vol. 20. Issue. 1. pp. 15-37. DOI: 10.1080/13598130902879366
17. Карпова Е.В. Негативные факторы мотивации учебной деятельности // *Человеческий фактор: Социальный психолог*. 2018. – № 1 (35). – С. 115-120.
18. Карпов А.В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности: монограф. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2018. 744 с.
19. Чемякина А.В., Перевозкина Ю.М., Карпов А.В., Карпов А.А. Структурные закономерности рефлексивной детерминации управленческой деятельности в образовательном пространстве // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2018. Т. 8. № 5. С. 209-228. DOI: 10.15293/2226-3365.1805.13
20. Панышина Л.В., Федосеева И.А., Андронникова О.О., Перевозкина Ю.М. Гендерный аспект архетипического восприятия современного педагога // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2017. Т. 7. № 3. С. 37-52. DOI: 10.15293/2226-3365.1703.03

REFERENCES

1. Leontiev A. N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow, Meaning; Academy Publ., 2005. 352 p.
2. Finney S. & Pyke J. Content Relevance in Case-Study Teaching: The Alumni Connection and Its Effect on Student Motivation. *Journal of Education for Business*, 2008, vol. 83, issue 5, pp. 251-258. DOI: 10.3200/JOEB.83.5.251-258
3. Kabachevskaya E.V. Formation of professional interest of young men of the cadet corps. Diss. PhD Ped. Sci., Kemerovo, 2003. 225 p.

4. Shubin V.A. Continuity in the formation of interest in the military profession among schoolchildren and cadets of a military university. Diss. PhD Ped. Sci., Yaroslavl, 2001. 232 p.
5. Osedlo V.I., Kovalchuk A.P. The subject-activity approach in the study of motivational factors of the personality of a serviceman. *Psychology and law*, 2013, no. 1, pp. 1-12.
6. Pogue L.L. & Ahyun K. The Effect of Teacher Nonverbal Immediacy and Credibility on Student Motivation and Affective Learning. *Communication Education*, 2006, vol. 55, issue 3, pp. 331-344. DOI: 10.1080/03634520600748623
7. Flitcroft D. & Woods K. What does research tell high school teachers about student motivation for test performance? *Pastoral Care in Education*, 2018, vol. 36, issue 2, pp. 112-125. DOI: 10.1080/02643944.2018.1453858
8. Tang L. & Sampson H. Improving training outcomes. *The Journal of Vocational Education & Training*, 2018, vol. 70, issue 3, pp. 384-398. DOI: 10.1080/13636820.2017.1392997
9. Guseva N.V. Professional-role self-determination of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2006, no. 4, pp. 402-405. (in Russ.)
10. Mead G. H. The Social Self. *Psychiatry. Interpersonal and Biological Processes*, 1978, vol. 41, issue 2, pp. 178-182. DOI: 10.1080/00332747.1978.11023971
11. Perevozkina Yu.M. The system model of the social-role functioning of the individual / *In the collection: Intelligence. The culture. Education Materials of the International Scientific Conference dedicated to the 85th anniversary of the birth of RAO I.S. Ladenko, with elements of a scientific school for youth*. Novosibirsk, Publishing House of NGPU, 2018, pp. 19-21. (in Russ.)
12. Kon I.S. Sociological psychology. Moscow, Publishing House of the Moscow Institute of Public Relations; Voronezh, Publishing house of NPO MODEK, 1999. 560 p. (in Russ.)
13. Neale M. & Griffin M.A. A Model of Self-Held Work Roles and Role Transitions. *Human Performance*, 2006, vol. 19, issue 1, pp. 23-41. DOI: 10.1207/s15327043hup1901_2
14. Nosov P.V. Man and society: approaches of symbolic interactionism and psychoanalysis / *Materials of the XV International conference of students, graduate students and young scientists "Lomonosov-2008"*. Moscow, MSU Publ., 2008. pp. 236-238.
15. Smith D.G., Rosenstein J.E., Nikolov M.C. et al. The Power of Language: Gender, Status, and Agency in Performance Evaluations. *Sex Roles*, 2019, vol. 80, issue 3-4, pp. 159-171. DOI: 10.1007/s11199-018-0923-7
16. Schick H. & Phillipson S.N. Learning motivation and performance excellence in adolescents with high intellectual potential: what really matters? *High Ability Studies*, 2009, vol. 20, issue 1, pp. 15-37. DOI: 10.1080/13598130902879366
17. Karpova E.V. Negative factors of motivation for educational activity. *Human factor: Social psychologist*, 2018, no. 1 (35), pp. 115-120. (in Russ.)
18. Karpov A.V. Metasystem organization of individual personality traits: monograph. Yaroslavl: Publishing House of Yaroslavl State University, 2018. 744 p.
19. Chemyakina A. V., Perevozkina Y. M., Karpov A. V., Karpov A. A. Structural regularities of reflexive determination of management activity in education. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8, no. 5, pp. 209-228. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1805.13>
20. Panshina L. V., Fedoseeva I. A., Andronnikova O. O., Perevozkina Y. M. Gender aspect in archetypal perception of modern teachers. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, vol. 7, no. 3, pp. 37-52. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1703.03>

Информация об авторах

Перевозкин Сергей Борисович
(Россия, Новосибирск)

Кандидат психологических наук, доцент кафедры
общей психологии и истории психологии
Новосибирский государственный педагогический
университет

E-mail: per@bk.ru

ORCID ID: 0000-0002-6790-4835

Перевозкина Юлия Михайловна

(Россия, Новосибирск)

Кандидат психологических наук, доцент, заведующий
кафедрой практической и специальной психологии
Новосибирский государственный педагогический
университет

E-mail: per@bk.ru

ORCID ID: 0000-0003-4201-3988

Information about the authors

Sergey B. Perevozkin

(Russia, Novosibirsk)

PhD in Psychological Sciences, Association Professor
in Department of General Psychology and History of
Psychology

Novosibirsk State Pedagogical University

E-mail: per@bk.ru

ORCID ID: 0000-0002-6790-4835

Yuliya M. Perevozkina

(Russia, Novosibirsk)

PhD in Psychological Sciences,
Associate Professor, Head of the Department of Practical
and Special Psychology

Novosibirsk State Pedagogical University

E-mail: per@bk.ru

ORCID ID: 0000-0003-4201-3988