МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

ЕЛАБУЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Исследование профессиональной мотивации студентов педагогического вуза

Выполнил студент 181 группы

Казакова Марина Александровна

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

подпись

Научный руководитель

к. пс. н., доцент Г.М. Льдокова

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

подпись

ВКР защищена

«\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 2006 г.

Оценка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Председатель ГАК \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Ф.И.О.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

подпись

ЕЛАБУГА 2006

**Содержание**

|  |  |
| --- | --- |
| ВВЕДЕНИЕ..............................................................................................  Глава 1. Теоретические аспекты изучения мотивации в студенческом возрасте............................................................................  1.1. Социально-психологические особенности студенческого  возраста................................................................................................  1.2. Структура мотивационной сферы студента в исследованиях зарубежных и отечественных психологов.......................................  1.3. Специфика учебной мотивации студента.................................  1.4. Профессиональная мотивация...................................................  Выводы.....................................................................................................  Глава 2. Исследование профессиональной мотивации………............  2.1. Цель, задачи исследования.........................................................  2.2. Описание методов исследования...............................................  2.3. Анализ и интерпретация полученных результатов..................  Выводы....................................................................................................  ЗАКЛЮЧЕНИЕ.......................................................................................  СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ...............................  ПРИЛОЖЕНИЯ | 3  7  7  12  18  29  34  37  37  37  41  46  48  50 |

**ВВЕДЕНИЕ**

Переход от старшего школьного возраста к студенческому сопровождается противоречиями и ломкой привычных жизненных представлений. Необходимо учитывать, что отличия в мотивации могут наблюдаться у студентов различных курсов, факультетов и специальностей.

В первую очередь наш интерес определяется тем, что формирование мотивации и ценностных ориентаций является неотъемлемой частью развития личности человека. В переходные, кризисные периоды развития возникают новые мотивы, новые ценностные ориентации, новые потребности и интересы, а на их основе перестраиваются и качества личности, характерные для предшествующего периода. Таким образом, мотивы, присущие данному возрасту выступают в качестве личностнообразующей системы и связаны с развитием самосознания, осознания положения собственного “Я” в системе общественных отношений. Как ценностные ориентации, так и мотивы относятся к важнейшим компонентам структуры личности, по степени сформированности которых можно судить об уровне сформированности личности.

**Актуальность темы.**

Проблема профессиональной мотивации в настоящее время приобретает особое значение. Именно в ней специфическим образом высвечиваются основные моменты взаимодействия индивида и общества, в котором образовательный процесс приобретает приоритетное значение.

Изучение структуры профессионально-ориентированной мотивации студентов педагогических факультетов вузов России, знание мотивов, побуждающих к работе в сфере образования, позволит психологически обоснованно решать задачи повышения эффективности педагогической деятельности: правильно осуществлять отбор, обучение, расстановку кадров, планировать профессиональную карьеру.

Студенческий возраст представляет особый период жизни человека. Заслуга самой постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева. В исследованиях Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, А.А. Реана, Е.И. Степановой, а также в работах П.А. Просецкого, Е.М. Никиреева, В.А. Сластенина, В.А. Якунина и других накоплен большой эмпирический материал наблюдений, приводятся результаты экспериментов и теоретических обобщений по этой проблеме. Одними из важнейших компонентов педагогической деятельности является мотивационный комплекс личности: мотивация учебной и профессиональной деятельности, мотивация успеха и боязнь неудачи, факторы привлекательности профессии для студентов, обучающихся в педагогическом вузе. Правильное выявление профессиональных мотивов, интересов и склонностей является важным прогностическим фактором удовлетворённости профессией в будущем. Отношение к будущей профессии, мотивы её выбора являются чрезвычайно важными факторами, обуславливающими успешность профессионального обучения.

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из стержневых в психологии. Не удивительно, что эта проблема с давних пор занимает умы учёных, ей посвящено не поддающееся учёту количество публикаций и среди них – монографии российских авторов: В.Г. Асеева, И.А. Васильева и М.Ш. Магомед-Эминова, В.К. Вилюнаса, И.А. Джидарьяна, Б.И. Додонова, В.А. Иванникова, Е.П. Ильина, Д.А. Кикнадзе, Л.П. Кичатинова, В.И. Ковалёва, А.Н. Леонтьева, B.C. Магуна, B.C. Мерлина, С.Г. Москвичёва, Л.И. Петражицкого, П.В. Симонова, А.А. Файзуллаева, Ш.Н. Чхартишвили, П.М. Якобсона; а также зарубежных авторов: X.Хекхаузена, Д.В. Аткинсона, Д.Халла, А.Г. Маслоу.

В настоящее время в науке не выработан единый подход к проблеме мотивации поведения человека, не устоялась терминология, не сформулированы чётко основные понятия. Особенно малоизученной оказалась структура профессионально-педагогической мотивации у студентов в процессе подготовки специалиста в вузе.

**Цель исследования** – исследование профессиональной мотивации у студентов педагогического ВУЗа.

**Предметом исследования** являются мотивационный комплекс личности. Под мотивационным комплексом личности мы понимаем соотношение внутренней, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации в структуре учебной и профессиональной деятельности.

Объект исследования – студенты 1 курса психолого-педагогического факультета педагогического вуза (г. Елабуга) – 46 чел

**Задачи исследования:**

1. Анализ отечественной и зарубежной литературы по теме исследования;
2. Изучить социально-психологические особенности студенческого возраста;
3. изучить профессиональную мотивацию студентов;

**Методы исследования**

В качестве экспериментальных методов использовались следующие диагностические средства: методика К.Замфир в модификации А.А. Реана «Изучение мотивации профессиональной деятельности», «Методика определения мотивации учения студентов» Каташев В.Г.

**Практическая значимость** исследовательской работы заключается в том, что она раскрывает содержание психологических особенностей учебной мотивации студента педагогического ВУЗа и выявляет ее значимые составляющие. Мы полагаем, что проведенное исследование будет способствовать саморазвитию студента, овладению учебным материалом, развитию учебно-познавательных мотивов сравнительно высокого уровня, что в свою очередь может привести к формированию других социальных мотивов. Иными словами, появляется реальная возможность собрать воедино то небольшое количество диагностических приемов, позволяющих определить характер учебной мотивации совместной деятельности.

Полученные в работе данные можно использовать в профилактической, консультационной и психокоррекционной работе психологической службы высшего педагогического образования, профессиональной ориентации и профотбора будущих педагогов. Результаты исследования могут быть учтены в планировании учебного процесса в ЕГПУ; выявленные особенности мотивации в педагогической деятельности студентов позволяют осуществить дифференцированный подход в процессе подготовки к предстоящей профессионально-педагогической деятельности. Результаты исследования могут быть использованы в профконсультационной работе.

Структура и объём работы ВКР состоит из введения, двух глав, заключения, приложения, списка литературы, включая 60 источников. Общий объем работы 64 страницы компьютерного набора, включая 5 таблиц.

**Глава I. Теоретические аспекты изучения мотивации в студенческом возрасте**

***1.1. Социально-психологические особенности студенческого возраста***

Для этого возраста характерно завершение процесса роста, приводящего, в конечном итоге, к расцвету организма, создающего основания не только для особого положения молодого человека в учении, но и для овладения другими возможностями, ролями и притязаниями. С точки зрения возрастной психологии, в студенческом возрасте изменяются черты внутреннего мира и самосознания, эволюционизируют и перестраиваются психические процессы и свойства личности, меняется эмоционально-волевой строй жизни.

Юность – период жизни после отрочества до взрослости (возрастные границы условны – от15-16 до 21-25 лет). Это период, когда человек может пройти путь от неуверенного, непоследовательного отрока, притязающего на взрослость до действительного повзросления.

В юности у молодого человека возникает проблема *выбора жизненных ценностей*. Юность стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе («Кто Я?», «Каким Я должен быть?»), по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям. Именно в юности молодой человек сознательно отрабатывает свое место среди категорий добра и зла. «Честь», «достоинство», «право», «долг» и другие характеризующие личность категории остро волнуют человека в юности. В юности молодой человек расширяет диапазон добра и зла до предельных границ и испытывает свой ум и свою душу в диапазоне от прекрасного, возвышенного, доброго до ужасного, неизменного злого. Юность стремится прочувствовать себя в искушениях и восхождении, в борьбе и одолении, падении и возрождении – во всем том многообразии духовной жизни, которое свойственно состоянию ума и сердца человека. Знаменательно для самого юноши и для всего человечества, если молодой человек выбрал для себя путь духовного роста и преуспевания, а не прельстился пороком и противостоянием общественным добродетелям.

Как бы странно ни была направлена юность на поиск своего места в мире, сколь бы ни была она интеллектуально готова к осмыслению всего сущего, многого она не знает – еще нет опыта реальной практической и духовной жизни среди близких людей («Если бы молодость знала…»). Кроме того, именно в юности по-настоящему пробуждается данное природой стремление к другому полу. Это стремление может затмевать, несмотря на понимание, знания, убеждения и уже сформированные ценностные ориентации молодого человека. Юность – период жизни, когда над другими чувствами может доминировать всепоглощающая страсть к другому человеку [36].

Начав в отрочестве созидание своей личности, начав сознательно строить способы общения, молодой человек продолжает этот путь совершенствования значимых для себя качеств в юности. Однако у одних – это духовный рост через идентификацию с идеалом, а у других – выбор для подражания антигероя и связанные с этим последствия развития личности.

В этот период жизни человек решает, в какой последовательности он приложит свои способности для реализации себя в труде и в самой жизни.

Юность – чрезвычайно значимый период в жизни человека [27]. Вступив в юность подростком, молодой человек завершает этот период истинной взрослостью, когда он действительно сам определяет для себя судьбу: путь своего духовного развития и земного существования. Он планирует свое место среди людей, свою деятельность, свой образ жизни. В то же время возрастной период юности может ничего не дать человеку в плане развития способности к рефлексии и духовности. Прожив этот период, выросший человек может остаться в психологическом статусе подростка.

Юность – период жизни человека, размещенный онтогенетически между отрочеством и взрослостью, ранняя молодость. Именно в юности происходит становление человека как личности, когда молодой человек, пройдя сложный путь онтогенетической идентификации уподобления другим людям, присвоил от них социально значимые свойства личности, способность к сопереживанию, к активному нравственному отношению к людям, к самому себе и к природе; способность к усвоению конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе и др.

В юности получает новое развитие механизм идентификации обособления. Также для этого возраста характерны свои новообразования.

Возрастные новообразования – это качественные сдвиги в развитии личности на отдельных возрастных этапах. В них проявляется особенности психических процессов, состояний, свойств личности, характеризующие ее переход на более высокую степень организации и функционирования. Новообразования юношеского возраста охватывают познавательную, эмоциональную, мотивационную, волевую сферы психики. Они проявляются и в структуре личности: в интересах, потребностях, склонностях, в характере [5, с.63].

Центральными психическими процессами юношеского возраста являются развитие сознания и самосознания. Благодаря развитию сознания у старшеклассников формируется целенаправленное регулирование его отношений к окружающей среде и к своей деятельности, ведущей же деятельностью периода ранней юности является учебно-профессиональная деятельность.

К новообразованиям юности И. Кон относит развитие самостоятельного логического мышления, образной памяти, индивидуального стиля умственной деятельности, интерес к научному поиску.

Важнейшим новообразованием этого периода является развитие самообразования, то есть самопознания, а суть его – установка по отношению к самому себе. Она включает познавательный элемент (открытия своего «Я»), понятийный элемент (представление о своей индивидуальности, качествах и сущности) и оценочно-волевой элемент (самооценка, самоуважение). Развитие рефлексии, то есть самопознания в виде размышлений над собственными переживаниями, ощущениями и мыслями обуславливает критическую переоценку ранее сложившихся ценностей и смысла жизни – возможно, их изменение и дальнейшее развитие.

Смысл жизни – это важнейшее новообразование ранней юности. И.Кон отмечает, что именно в этот период жизни проблема смысла жизни становится глобально всеобъемлюще с учетом ближней и дальней перспективы.

Также важным новообразованием юности является появление жизненных планов, а в этом проявляется установка на сознательное построение собственной жизни как проявление начала поиска ее смысла.

В юности человек стремится к самоопределению как личность и как человек, включенный в общественное производство, в трудовую деятельность. Поиск профессии – важнейшая проблема юности. Знаменательно, что в юности некоторая часть молодежи начинает тяготеть к лидерству как предстоящей деятельности. Эта категория людей стремится научиться оказывать влияние на других и для этого изучает социальные процессы, сознательно рефлексируя на них.

Юность, обретая потенциал личности, входящей в пору второго рождения, начинает чувствовать освобождение от непосредственной зависимости тесного круга значимых лиц (родных и близких людей). Эта независимость приносит сильнейшие переживания, захлестывает эмоционально и создает огромное количество проблем. Для того чтобы дойти до понимания относительности любой независимости, для того чтобы ценить родственные связи и авторитет опыта старшего поколения, юности предстоит духовный путь библейского блудного сына через трудные, непереносимо тяжелые переживания отчуждения от круга значимых людей, через глубинные рефлексивные страдания и поиск истинных ценностей к возвращению в новой ипостаси – теперь уже в качестве взрослого, способного проидентифицировать себя со значимыми близкими и теперь уже окончательно принять их как таковых. Именно взрослый, социально зрелый человек несет в себе постоянство мировоззрения, ценностных ориентаций, органически сочетающих в себе не только «независимость», но и понимание необходимости зависимости – ведь личность несет в себе бытие общественных отношений [36].

**1.2. Структура мотивационной сферы студента в исследованиях зарубежных и отечественных психологов**

Мотивация является одной из фундаментальных проблем, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Ее значимость для разработки современной психологии связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. Ответ на вопрос, что побуждает человека к деятельности, каков мотив, «ради чего» он ее осуществляет, есть основа ее адекватной интерпретации. *«Когда люди общаются друг с другом… то, прежде всего, возникает вопрос о мотивах, побуждениях, которые толкнули их на такой контакт с другими людьми, а также о тех целях, которые с большей или меньшей осознанностью они ставили перед собой»* [53, с.12 – 13]. В самом общем плане мотив это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельности.

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обусловливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения (Б.Г.Ананьев, С.Л.Рубинштейн, М.Аргайл, В.Г.Асеев, Л.И.Божович, К.Левин, А.Н.Леонтьев, З.Фрейд и др.). Существенно подчеркнуть, что основным методологическим принципом, определяющим исследования мотивационной сферы в отечественной психологии, является положение о единстве динамической (энергетической) и содержательно-смысловой сторон мотивации. Активная разработка этого принципа связана с исследованием таких проблем, как система отношений человека (В.Н.Мясищев), соотношение смысла и значения (А.Н.Леонтьев), интеграция побуждений и их смысловой контекст (С.Л.Рубинштейн), направленность личности и динамика поведения (Л.И.Божович, В.Э.Чудновский), ориентировка в деятельности (П.Я.Гальперин) и т.д.

В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека – его поведения, деятельности. Высшим уровнем этой регуляции является сознательно-волевой. Исследователи отмечают, что *«…мотивационная система человека имеет гораздо более сложное строение, чем простой ряд заданных мотивационных констант. Она описывается исключительно широкой сферой, включающей в себя и автоматически осуществляемые установки, и текущие актуальные стремления, и область идеального, которая в данный момент не является актуально действующей, но выполняет важную для человека функцию, давая ему ту смысловую перспективу дальнейшего развития его побуждений, без которой текущие заботы повседневности теряют свое значение»* [3, с. 122]. Всё это, с одной стороны, позволяет определять мотивацию как сложную, неоднородную многоуровневую систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д., а с другой, - говорить о полимотивированности деятельности, поведения человека и о доминирующем мотиве в их структуре.

Понимаемая как источник активности и одновременно как система побудителей любой деятельности мотивация изучается в самых разных аспектах, в силу чего понятие трактуется авторами по-разному. Исследователи определяют мотивацию как один конкретный мотив, как единую систему мотивов и как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии.

Трактовка «мотива» соотносит это понятие либо с потребностью (драйвом) (Ж.Ньютенн, А.Маслоу), либо с переживанием этой потребности и ее удовлетворением (С.Л.Рубинштейн), либо с предметом потребности. Так, в контексте теории деятельности А.Н.Леонтьева термин «мотив» употребляется не для *«обозначения переживания потребности, но как означающий то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется деятельность, как на побуждающее ее»* [32, с. 225]. Отметим, что понимание мотива как «опредмеченной потребности» определяет его в качестве внутреннего мотива, входящего в структуру самой деятельности.

Наиболее полным является определение мотива, предложенное одним из ведущих исследователей этой проблемы – Л.И.Божович. Согласно Л.И.Божович, в качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, словом, все то, в чем нашла воплощение потребность [7, с. 41–42]. Такое определение мотива снимает многие противоречия в его толковании, где объединяются энергетическая, динамическая и содержательная стороны. При этом подчеркнем, что понятие «мотива» уже понятия «мотивация», которое *«выступает тем сложным механизмом соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности»* [15].

Наиболее широким является понятие «мотивационной сферы», включающее и аффективную, и волевую сферу личности (Л.С.Выготский), переживание удовлетворения потребности. В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой сложное объединение, «сплав» движущих сил поведения, открывающийся субъекту в виде потребностей, интересов, включений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминирует человеческую деятельность [51]. Мотивационная сфера или мотивация в широком смысле слова с этой точки зрения понимается как стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики. *«Понятие мотивации у человека… включает в себя все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки или диспозиции, идеалы и т.д.»* [2].Таким образом, можно утверждать, что, несмотря на разнообразие подходов мотивация понимается большинством авторов как совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека.

Продуктивным в изучении мотивации (В.Г.Асеев, Дж.Аткинсон, Л.И.Божович, Б.И.Додонов, А.Маслоу, Е.И.Савонько) является представление о мотивации как о сложной системе, в которую включены определенные иерархизированные структуры. При этом структура понимается как относительно устойчивое единство элементов, их отношений и целостности объекта; как инвариант системы. Анализ структуры мотивации позволил В.Г.Асееву выделить в ней а) единство процессуальных и дискретных характеристик и б) двухмодальное, т.е. положительное и отрицательное основания ее составляющих.

Важно также положение исследователей о том, что структура мотивационной сферы является не застывшей, статической, а развивающимся, изменяющимся в процессе жизнедеятельности образованием.

Существенным для исследования структуры мотивации оказалось выделение Б.И.Додоновым ее четырех структурных компонентов: удовольствия от самой деятельности, значимости для личности непосредственного ее результата, «мотивирующей» силы вознаграждения за деятельность, принуждающего давления на личность [16]. Первый структурный компонент условно назван «гедонической» составляющей мотивации, остальные три – целевыми ее составляющими. Вместе с тем первый и второй выявляют направленность, ориентацию на саму деятельность (ее процесс и результат), являясь внутренними по отношению к ней, а третий и четвертый фиксируют внешние (отрицательные и положительные по отношению к деятельности) факторы воздействия. Существенно также и то, что два последних, определяемых как награда и избегание наказания, являются, по Дж.Аткинсону, составляющими мотивации достижения. Отметим, что подобное структурное представление мотивационных составляющих, соотнесенное со структурой учебной деятельности, оказалось очень продуктивным. Интерпретация мотивации и ее структурной организации проводится и в терминах основных потребностей человека (Х.Мюррей, Дж.Аткинсон, А.Маслоу и др.) [4].

Одним из ранних исследователей личностной мотивации (в терминах потребностей личности), как известно, была работа Х.Мюррея (1938). Из множества рассматриваемых автором побудителей поведения им были выделены четыре основных: потребность в достижении, потребность в доминировании, потребность в самостоятельности, потребность в аффиляции. Эти потребности были рассмотрены в более широком контексте М.Аргайлом (1967). Он включил в общую структуру мотивации (потребностей):

1. не социальные потребности, которые могут вызвать социальное взаимодействие (биологические потребности в воде, еде, деньгах);
2. потребность в зависимости, как принятие помощи, защиты, принятия руководства, особенно от тех, кто авторитетен и имеет власть;
3. потребность в аффиляции, т.е. стремление быть в обществе других людей, в дружеском отклике, принятия группой, сверстниками;
4. потребность в доминировании, т.е. принятия себя другими или группой других как лидера, которому дозволено говорить большее время, принимать решения;
5. сексуальная потребность – физическая близость, дружеское и интимное социальное взаимодействие представителя одного пола с привлекательным представителем другого;
6. потребность в агрессии, т.е. в нанесении вреда, физически или вербально;
7. потребность в чувстве собственного достоинства (self-esteem), самоидентификация, т.е. в принятии самого себя как значимого.

Очевидно, что потребность в зависимости, в самоутверждении и одновременно в агрессии может в значительной мере представлять интерес для анализа деятельности и поведения обучаемых.

В плане рассмотрения структуры потребностной сферы человека большой интерес представляет «потребностный треугольник» А.Маслоу, в котором, с одной стороны, очевиднее высвечивается социальная, интерактивная зависимость человека, а с другой стороны, - его познавательная, когнитивная природа, связанная с самоактуализацией. Его треугольник потребностей А.Маслоу, обращает на себя внимание при его рассмотрении, во-первых, место и значение, которое отводится собственно потребностям человека, и, во-вторых, что потребностная сфера человека рассматривается вне структуры его деятельности – только применительно к его личности, ее самоактуализации, развитию, комфортному существованию (в понимании Дж.Брунера) [35].

**1.3. Специфика учебной мотивации студента**

Общее системное представление мотивационной сферы человека позволяет исследователям классифицировать мотивы. Как известно, в общей психологии виды мотивов (мотивации) поведения (деятельности) разграничиваются по разным основаниям, например, в зависимости:

1. от характера участия в деятельности (понимаемые, знаемые и реально действующие мотивы, по А.Н.Леонтьеву);
2. от времени (протяженности) обусловливания деятельности (далекая – короткая мотивация, по Б.Ф.Ломову);
3. от социальной значимости (социальные – узколичные, по П.М.Якобсону);
4. от факта включенности в саму деятельность или находящихся вне ее (широкие социальные мотивы и узколичные мотивы, по Л.И.Божович);
5. мотивы определенного вида деятельности, например, учебной деятельности, и т.д.

В качестве классификационных основ могут рассматриваться и схемы Х.Мюррея, М.Аргайла, А.Маслоу и др. П.М.Якобсону принадлежит заслуга разграничения мотивов по характеру общения (деловые, эмоциональные) [53, с. 12–13]. Продолжая эту линию исследования, согласно А.Н.Леонтьеву, социальные потребности, определяющие интеграцию и общение, можно грубо разделить на три основных типа; ориентированных на а) объект или цель взаимодействия; б) интересы самого коммуникатора; в) интересы другого человека или общества в целом… В качестве примера проявления первой группы потребностей (мотивов) автор приводит выступление члена производственной группы перед товарищами, направленное на изменение ее производственной деятельности. Потребности, мотивы собственно социального плана связаны *«…с интересами и целями общества в целом…»* [33, с. 178]. Эта группа мотивов и обусловливает поведение человека как члена группы, интересы которой становятся интересами самой личности. Очевидно, что эта группа мотивов, характеризуя, например, весь учебный процесс в целом, может характеризовать также и его субъектов: педагога, учащихся в плане далеких, общих, понимаемых мотивов.

Говоря о мотивах (потребностях), ориентированных на самого коммуникатора, А.Н.Леонтьев имеет в виду мотивы, *«направленные либо непосредственно на удовлетворение желания узнать что-то интересное или важное, либо на дальнейший выбор способа поведения, способа действия»* [31, с. 22]. Эта группа мотивов представляет наибольший интерес для анализа доминирующей учебной мотивации в учебной деятельности.

К определению доминирующей мотивации ее деятельности целесообразно также подойти и с позиции особенностей интеллектуально-эмоционально-волевой сферы самой личности как субъекта. Соответственно высшие духовные потребности человека могут быть представлены как потребности (мотивы) морального, интеллектуально-познавательного и эстетического планов. Эти мотивы соотносятся с удовлетворением духовных запросов, потребностей человека, с которыми неразрывно связаны такие побуждения, по П.М.Якобсону, как *«чувства, интересы, привычки и т.д.»* [54]. Другими словами, высшие социальные, духовные мотивы (потребности) условно могут быть разделены на три группы: 1) мотивы (потребности) интеллектуально-познавательные, 2) морально-этические мотивы, и 3) эмоционально-эстетические мотивы.

Одной из проблем оптимизации учебно-познавательной деятельности студентов является изучение вопросов, связанных с мотивацией учения. Это определяется тем, что в системе «обучающий – обучаемый» студент является не только объектом управления этой системы, но и субъектом деятельности, к анализу учебной деятельности которого в ВУЗе нельзя подходить односторонне, обращая внимания лишь на «технологию» учебного процесса, не принимая в расчет мотивацию. Как показывают социально-психологические исследования, мотивация учебной деятельности неоднородна, она зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей студентов, характера ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива и т.д. С другой стороны, мотивация поведения человека, выступая как психическое явление, всегда есть отражение взглядов, ценностных ориентаций, установок того социального слоя (группы, общности), представителем которого является личность.

Рассматривая мотивацию учебной деятельности, необходимо подчеркнуть, что понятие *мотив* тесно связано с понятием *цель* и *потребность*. В личности человека они взаимодействуют и получили название *мотивационная сфера*. В литературе этот термин включает в себя все виды побуждений: потребности, интересы, цели, стимулы, мотивы, склонности, установки.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, - в данном случае деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется рядом специфических для той деятельности, в которую она включается, факторов. Во – первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением; во – вторых, - организацией образовательного процесса; в – третьих, - субъектными особенностями обучающегося; в – четвертых, - субъективными особенностями педагога и, прежде всего, системы его отношений к ученику, к делу; в – пятых – спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, **системна**, характеризуется **направленностью, устойчивостью и динамичностью**. Так, в работах Л.И. Божович и ее сотрудников, на материале исследования учебной деятельности учащихся отмечалось, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью ребенка занять определенную позицию в системе общественных отношений. При этом с возрастом происходит развитие соотношения взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и своеобразной их иерархизации [6].

В этой связи существенно, что в работе А.К.Маркова специально подчеркивает эту мысль: *«…Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для учащихся, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к ученику, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними»* [47, с. 14]. Соответственно, при анализе мотивации стоит сложнейшая задача определения не только доминирующего побудителя (мотива), но и учета всей структуры мотивационной сферы человека. Рассматривая эту сферу применительно к учению, А.К.Маркова подчеркивает иерархичность ее строения. Так, в нее входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес.

Характеризуя интерес (в общепсихологическом определении – это эмоциональное переживание познавательной потребности) как один из компонентов учебной мотивации, необходимо обратить внимание на то, что в повседневном бытовом, да и в профессиональном педагогическом общении термин «интерес» часто используется как синоним учебной мотивации. Об этом могут свидетельствовать такие высказывания, как «у него нет интереса к учебе», «необходимо развивать познавательный интерес» и т.д. Такое смещение понятий связано, во-первых, с тем, что в теории учения именно интерес был первым объектом изучения в области мотивации (И.Герберт). Во-вторых, оно объясняется тем, что сам по себе интерес – это сложное неоднородное явление. Интерес определяется *«как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы»*, и здесь важна дифференциация видов интереса и отношений к учению. Интерес, согласно А.К.Марковой, *«может быть широким, планирующим, результативным, процессуально-содержательным, учебно-познавательным и высший уровень – преобразующий интерес»* [47, с. 14].

Возможность создания условий возникновения интереса к учителю, к учению (как эмоционального переживания удовлетворения познавательной потребности) и формирование самого интереса отмечалась многими исследователями. На основе системного анализа были сформулированы основные факторы, способствующие тому, чтобы учение было интересным для ученика [8]. Согласно данным этого анализа, важнейшей предпосылкой создания интереса к учению является воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимания ее смысла, осознание важности изучаемых процессов для собственной деятельности.

Необходимо условие для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности – возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими учащихся. Основное средство воспитание устойчивого интереса к учению – использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности.

Большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний; сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации. Интересна только та работа, которая требует постоянного напряжения. Легкий материал, не требующий умственного напряжения, не вызывает интереса. Преодоление трудностей в учебной деятельности – важнейшее условие возникновения интереса к ней. Трудность учебного материала и учебной задачи приводит к повышению интереса только тогда, когда эта трудность посильна, преодолима, в противном случае интерес быстро падает.

Учебный материал и приемы учебной работы должны быть достаточно (но не чрезмерно) разнообразны. Разнообразие обеспечивается не только столкновением учащихся с различными объектами в ходе обучения, но и тем, что в одном и том же объекте можно открывать новые стороны. Один из приемов возбуждения у учащихся познавательного интереса – «отстранение», т.е. показ учащимся нового, неожиданного, важного в привычном и обыденном. Новизна материала – важнейшая предпосылка возникновения интереса к нему. Однако, познание нового должно опираться на уже имеющиеся у школьника знания. Использование прежде усвоенных знаний – одно из основных условий появления интереса. Существенный фактор возникновения интереса к учебному материалу – его эмоциональная окраска, живое слово учителя.

Эти положения, сформулированные С.М.Бондаренко, могут служить определенной программой организации учебного процесса, специально направленной на формирование интереса.

Различные виды интереса, например результативный, познавательный, процессуальный, учебно-познавательный и др., могут быть соотнесены с мотивационными ориентациями (Е.И.Савонько, Н.М.Симонова). Продолжая исследования Б.И.Додонова, эти авторы на материале изучения мотивации в овладении иностранным языком в ВУЗе выявили четыре мотивационные ориентации (на процесс, результат, оценку преподавателем и на «избегание неприятностей»), некоторые наряду с другими компонентами учебной мотивации определяют направление, содержание и результат учебной деятельности. По их мнению, особенности связей между мотивационными ориентациями позволяют выделить две существенные характеристики: во-первых, стабильность связей (по критерию плотности) между ориентациями на процесс и результат, с одной стороны, и ориентациями на «оценку преподавателем» и «избегание неприятностей», с другой, т.е. относительную независимость их от условий обучения; во-вторых, вариабельность связей (по критерию доминирования и «удельному весу») в зависимости от условий обучения (типа ВУЗа – языковый, неязыковый), сетка часов, особенности учебной программы, в частности целевые установки и т.д. [46].

Установлена (на достоверном уровне значимости) положительная связь мотивационных ориентаций с успеваемостью студентов. Наиболее плотно связанными с успеваемостью оказались ориентации на процесс и на результат, менее плотно – ориентация на «оценку преподавателем». Связь ориентации на «избегание неприятностей» с успеваемостью слабая.

Учебная деятельность мотивируется, прежде всего, внутренним мотивом, когда познавательная потребность «встречается» с предметом деятельности – выработкой обобщенного способа действия – и «опредмечивается» в нем, и в то же время самыми разными внешними мотивами – самоутверждения, престижности, долга, необходимости, достижения и др. На материале исследования учебной деятельности студентов было показано, что среди социогенных потребностей наибольшее влияние на ее эффективность оказывала потребность в достижении, под которым понимается *«стремление человека к улучшению результатов своей деятельности»* [38].Удовлетворенность учением зависит от степени удовлетворенности этой потребности. Эта потребность заставляет студентов больше концентрироваться на учебе и в то же время повышает их социальную активность.

Существенное, но неоднозначное влияние на обучение оказывает потребность в общении и доминировании. Однако для самой деятельности особенно важны мотивы интеллектуально-познавательного плана. Мотивы интеллектуального плана сознаваемы, понимаемы, реально действующие. Они осознаются человеком как жажда знаний, необходимость (нужда) в их присвоении, стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний. Это именно та группа мотивов, которая соотносится со специфически человеческой деятельностью, познавательной, интеллектуальной потребностью, характеризуемой, по Л.И.Божович, положительным эмоциональным тоном и ненасыщаемостью. Руководствуясь подобными мотивами, не считаясь с усталостью, временем, противостоя другим побудителям и другим отвлекающим факторам, учащийся настойчиво и увлеченно работает над учебным материалом, на решением учебной задачи. Здесь важный вывод был получен Ю.М.Орловым – *«наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях»* [38].

Важным для анализа мотивационной сферы учения является характеристика их отношения к нему. Так А.К.Маркова, определяя три типа отношения: отрицательное, нейтральное, и положительное, приводит четкую дифференциацию последнего на основе включенности в учебный процесс. Очень важно для управления учебной деятельностью: *«а) положительное, неявное, активное… означающее готовность учащегося включиться в учение… б) положительное, активное, познавательное, в) …положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включенность учащегося как субъект общения, как личности и члена общества»* [34, с. 17]. Другими словами, мотивационная сфера субъекта учебной деятельности или его мотивация не только многокомпонентна, но и разнородна и разноуровнева, что лишний раз убеждает в чрезвычайной сложности не только ее формирования, но и учета, и даже адекватного анализа.

Установлено также чрезвычайно важное для организации учебной деятельности положение о возможности и продуктивности формирования мотивации через целеполагание учебной деятельности. Личностно-значимый смыслообразующий мотив у подростков (юношей) может быть сформирован и что этот процесс реализуется в последовательности становления его характеристик.

Сначала учебно-познавательный мотив начинает действовать, затем становится доминирующим и приобретает самостоятельность и лишь после осознается, т.е. первым условием является организация, становление самой учебной деятельности. При этом сама действенность мотивации, лучше формируема при направлении на способы, чем на «результат» деятельности. В то же время она по-разному проявляется для разных возрастных групп в зависимости, как от характера учебной ситуации, так и от жесткого контроля преподавателя.

Психологическая устойчивость определяется, как способность поддерживать требуемый уровень психической активности при широком варьировании факторов, действующих на человека. Применительно к учебной мотивации ее устойчивость – это такая динамическая характеристика, которая обеспечивает относительную продолжительность и высокую продуктивность деятельности, как в нормальных, так и в экстремальных условиях. Основываясь на системном представлении устойчивости, исследователи рассматривают ее в комплексе с такими характеристиками учебной мотивации, как сила, осознанность, действенность, сформированность смыслообразующего мотива деятельности, ориентация на процесс и т.д. Связь устойчивости мотивационной структуры (ориентаций на процесс – результат – вознаграждение – давление) с ее динамичностью состоит в дифференциации компонентов в структуре, их упорядочивании с тенденцией к устойчивости структуры. При этом такие характеристики мотивационных структур, как ускоренная динамика внутриструктурных изменений, движение компонентов внутренней мотивации (процесс – результат) к упорядочиванию, четко выраженная тенденция к дифференцированности, являются показателями устойчивости структур с мотивационной ориентацией на процесс. Это позволяет предполагать, что абсолютное доминирование процессуальной мотивации придает структуре большую устойчивость. Процессуальная мотивация является как бы содержательным и «энергетическим» ядром структуры, от которого зависит устойчивость и особенности ее изменчивости. В тех случаях, когда процессуальная и результативная мотивационная ориентация занимают первое и второе места в структуре, уровень ее устойчивости еще выше – это первый по силе влияния фактор. Установлено, что к психологическим детерминантам устойчивости относятся:

* + исходный тип мотивационной структуры;
  + личностная значимость предметного содержания деятельности;
  + вид учебного задания;
  + наиболее сильными являются внутренние факторы: доминирование мотивационной ориентации, особенности внутриструктурной динамики и психологическое содержание мотивационной структуры.

Вторым по силе фактором, влияющим на изменение мотивационных структур, является такой вид проблемной ситуации, который через необходимость выбора, снятия оценки и снятия временных ограничений побуждает человека к творческой активности (Е.И.Савонько, Н.М.Симонова). Авторами установлено, что а) доминирующая мотивационная ориентация выявляется в продукте деятельности; б) фактором, опосредующим влияние мотива на особенности продукта, является его личностная значимость; в) психологическое содержание личностной значимости зависит от типа мотивационной структуры.

В исследованиях выявлено качественное своеобразие связей между типом мотивационной структуры, особенностями продукта деятельности и характеристиками ее субъектов. Так, на основе экспериментальных данных было выявлено несколько групп студентов по критерию качественного своеобразия сочетаний таких характеристик, как особенности структуры мотивации, продукта, особенности протекания экспериментальной деятельности, субъектные характеристики.

В исследованиях по этой проблеме раскрыты факторы, через которые можно воздействовать на внутриструктурную динамику мотивационных структур, а, следовательно, управлять их перестройкой. К таким факторам относятся снятие оценки и временных ограничений, демократический стиль общения, ситуация выбора, личностная значимость, вид работы (продуктивный, творческий). Творческий характер проблемный ситуации стимулирует тенденцию к дифференцированию и упорядочению компонентов структуры, то есть тенденцию к устойчивости. Все рассмотренное выше свидетельствует о сложности учебной мотивации как психологического феномена, управление которой в учебном процессе требует учета ее структурной организации, динамичности, возрастной обусловленности.

Учебная мотивация, представляя собой, особый вид мотивации, характеризуется сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней (на процесс и результат) и внешний (награда, избегание) мотивации. Существенны такие характеристики учебной мотивации. Как ее устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности.

**1.4. Профессиональная мотивация**

Сейчас исследователям уже не приходится сомневаться в том, что успеваемость учащихся зависит в основном от развития учебной мотивации, а не только от природных способностей. Между этими двумя факторами существует сложная система взаимосвязей. При определенных условиях (в частности, при высоком интересе личности к конкретной деятельности) может включаться так называемый компенсаторный механизм. Недостаток способностей при этом восполняется развитием мотивационной сферы (интерес к предмету, осознанность выбора профессии и др.), и школьник/студент добивается больших успехов.  
Однако дело не только в том, что способности и мотивация находятся в диалектическом единстве, и каждый из них определенным образом влияет на уровень успеваемости. Исследования, проведенные в вузах, показали, что сильные и слабые студенты отличаются вовсе не по интеллектуальным показателям, а по тому, в какой степени у них развита профессиональная мотивация. Конечно, из этого вовсе не следует, что способности не являются значимым фактором учебной деятельности. Подобные факты можно объяснить тем, что существующая система конкурсного отбора в вузы, так или иначе, проводит селекцию абитуриентов на уровне общих интеллектуальных способностей. Те, кто выдерживает отбор и попадает в число первокурсников, в целом обладают примерно одинаковыми способностями. В этом случае на первое место выступает фактор профессиональной мотивации; одну из ведущих ролей в формировании «отличников» и «троечников» начинает играть система внутренних побуждений личности к учебно-познавательной деятельности в вузе. В самой сфере профессиональной мотивации важнейшую роль играет положительное отношение к профессии, поскольку этот мотив связан с конечными целями обучения [57].

Применительно к учебной деятельности студентов в системе вузовского образования под профессиональной мотивацией понимается совокупность факторов и процессов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности. Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности, так как только на основе ее высокого уровня формирования, возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности.

При этом под мотивами профессиональной деятельности понимается осознание предметов актуальных потребностей личности (получение высшего образования, саморазвития, самопознания, профессионального развития, повышение социального статуса и т.д.), удовлетворяемых посредством выполнения учебных задач и побуждающих его к изучению будущей профессиональной деятельности [60].

Если студент разбирается в том, что за профессию он выбрал и считает ее достойной и значимой для общества, это, безусловно, влияет на то, как складывается его обучение. Исследования, проведенные в системе начального профессионального образования и в высшей школе, полностью подтверждают это положение.

С помощью экспериментов на материале различных российских вузов было установлено, что больше всего довольны избранной профессией студенты 1 курса. Но в течение всех лет учебы этот показатель неуклонно снижается вплоть до 5 курса. Несмотря на то, что незадолго до окончания вуза удовлетворенность профессией оказывается наименьшей, само отношение к профессии остается положительным. Логично было бы предположить, что снижение удовлетворенности вызвано невысоким уровнем преподавания в конкретном вузе. Тем не менее не следует переоценивать максимальную удовлетворенность профессией на первом году обучения. Студенты-первокурсники опираются, как правило, на свои идеальные представления о будущей профессии, которые при столкновении с реалиями подвергаются болезненным изменениям. Однако важно другое. Ответы на вопрос «Почему профессия нравится?» свидетельствуют, что ведущей причиной здесь выступает представление о творческом содержании будущей профессиональной деятельности. Например, студенты упоминают «возможность самосовершенствования», «возможность заниматься творчеством» и т. п. Что же касается реального учебного процесса, в частности, изучения специальных дисциплин, то здесь, как показывают исследования, лишь незначительное число студентов-первокурсников (менее 30%) ориентируются на творческие методы обучения. С одной стороны, перед нами — высокая удовлетворенность профессией и намерение по окончании вуза заниматься творческой деятельностью, с другой — желание приобрести основы профессионального мастерства преимущественно в процессе репродуктивной учебной деятельности. В психологическом плане эти позиции несовместимы, так как творческие стимулы могут формироваться только в соответствующей творческой среде, в том числе и учебной. Очевидно, формирование реальных представлений о будущей профессии и о способах овладения ею должно осуществляться начиная с 1-го курса. Комплексные исследования, посвященные проблеме отчисления из высшей профессиональной школы, показали, что наибольший отсев в вузах дают три предмета: математика, физика и иностранный язык. Выяснилось также, что причина не только в объективной трудности усвоения указанных дисциплин. Огромное значение имеет и то, что студент часто плохо представляет себе место этих дисциплин в своей будущей профессиональной деятельности. Ему кажется, что успеваемость по этим предметам не имеет никакого отношения к его узкоспециальной квалификации. (Заметим, что в настоящее время отношение к иностранному языку изменилось.) Следовательно, необходимым компонентом в процессе формирования у студентов реального образа будущей профессиональной деятельности является и аргументированное разъяснение значения тех или иных общих дисциплин для конкретной практической деятельности выпускников.

Таким образом, формирование положительного отношения к профессии является важным фактором повышения учебной успеваемости студентов. Но само по себе положительное отношение не может иметь существенного значения, если оно не подкрепляется компетентным представлением о профессии (в том числе и пониманием роли отдельных дисциплин) и плохо связано со способами овладения ею. Так что вряд ли обучение пройдет удачно, если строить его только по принципу, изображенному в стихотворении «Кем быть?» Маяковского: «Хорошо быть... — пусть меня научат».

Очевидно, в круг проблем, связанных с изучением отношения студентов к избранной профессии, должен быть включен целый ряд вопросов. Это:

1) удовлетворенность профессией;

2) динамика удовлетворенности от курса к курсу;

3) факторы, влияющие на формирование удовлетворенности: социально-психологические, психолого-педагогические, дифференциально-психологические, в том числе и половозрастные;

4) проблемы профессиональной мотивации, или, другими словами, система и иерархия мотивов, определяющих позитивное или негативное отношение к избранной профессии.

Эти отдельные моменты, как и отношение к профессии в целом, влияют на эффективность учебной деятельности студентов. Они, в частности, сказываются на общем уровне профессиональной подготовки, и потому данная проблема входит в число вопросов педагогической и социально-педагогической психологии. Но есть и обратная зависимость: на отношение к профессии, безусловно, влияют различные стратегии, технологии, методы обучения; влияют на него и социальные группы.

Другой важный фактор связан с мотивом творчества в будущей профессиональной деятельности, тягой к творчеству и теми возможностями, которые представляет для этого работа по специальности. Исследования показали, что данный фактор более значим для успевающих, менее значим для неуспевающих учащихся. Формирование творческого отношения к различным видам профессиональной деятельности, стимулирование потребности в творчестве и развитии способностей к профессиональному творчеству — необходимые звенья системы профессионального обучения и профессионального воспитания личности.

Несмотря на то, что удовлетворенность профессией обусловлена множеством факторов, ее уровень поддается вероятностному прогнозированию. Очевидно, эффективность такого прогноза определяется тем комплексом методик, которые будут применены для диагностики интересов и склонностей личности учащегося, его установок, ценностных ориентаций, а также характерологических особенностей.

Правильное выявление профессиональных интересов и склонностей является важным прогностическим фактором удовлетворенности профессией в будущем. Причиной неадекватного выбора профессии могут быть как внешние (социальные) факторы, связанные с невозможностью осуществить профессиональный выбор по интересам, так и внутренние (психологические) факторы, связанные с недостаточным осознанием своих профессиональных склонностей или с неадекватным представлением о содержании будущей профессиональной деятельности.

Формирование устойчивого положительного отношения к профессии — один из актуальных вопросов педагогики и педагогической психологии. Здесь еще немало нерешенных задач. В современных условиях динамичного развития профессиональных знаний, в силу предъявляемых к личности требований о непрерывном профессиональном образовании и совершенствовании, дальнейшая разработка указанной проблемы приобретает все большую значимость. Ее конкретное решение во многом зависит от совместных усилий педагога и психолога — как на стадии профориентационной работы в школе, так и в процессе профессионального обучения. Эти усилия в основном сводятся к оказанию личности компетентной психолого-педагогической помощи в ее поиске профессии для себя и себя в профессии. Конечно, задача эта нелегкая, но зато важная и благородная, ибо ее успешное решение поможет человеку предотвратить превращение своей будущей профессиональной судьбы в путь без цели и ориентиров [57].

**Выводы**

Итак, в результате проведенных нами теоретических исследований, на основе анализа различных теорий по изучению мотивации, можно заключить, что мотивационная сфера человека очень сложна и неоднородна.

В современной психологии в настоящее время существует множество различных теорий, подходы которых изучению проблемы мотивации настолько различны, что порой их можно назвать диаметрально противоположными. Тем не менее, мы не ставили перед собой задачи привести качественный анализ отдельных теорий, мы лишь пытались рассмотреть основные направления в современных исследованиях. Нам кажется, что сама сложность данного понятия, многоуровневая организация мотивационной сферы человека, сложность структуры и механизмов ее формирования, открывает широкие возможности для применения всех упомянутых нами теорий. То есть утверждения отдельных теорий могут направляться на различные элементы мотивационной структуры и именно в этих направлениях будут наиболее компетентными и валидными. Целостная картина может сложиться только при интегрированном подходе к изучению проблемы мотивации на современном этапе развития психологической мысли, с учетом прогрессивных идей различных теорий.

При изучении различных теорий мотивации, при определении механизма и структуры мотивационной сферы профессиональной деятельности, мы пришли к заключению, что действительно мотивация человека является сложной системой, имеющей в своей основе как биологические, так и социальные элементы, поэтому и к изучению мотивации профессиональной деятельности человека необходимо подходить, учитывая данное обстоятельство. Мотивация человека, с одной стороны, имеет много общего с мотивацией животных, в части удовлетворения своих биологических потребностей. Но, с другой стороны, имеется ряд специфических особенностей, присущих только человеку, что так же необходимо учитывать при изучении именно человеческой мотивационной сферы. Нельзя умолять влияния ни той, ни другой части мотивационной сферы человека, на систему мотивационной направленности личности в целом, так как это может привести к искажению целостного понимания данного вопроса.

Структура мотивационной сферы человека в процессе жизнедеятельности проходит этапы формирования и становления. Это формирование представляет собой сложный процесс, происходящий как под влиянием своей внутренней работы, так и под влиянием внешних факторов окружающей его среды. Поэтому большое внимание в своей работе мы уделили и индивидуальным различиям.

Мы уделили особое внимание этому вопросу, так как сформировавшаяся система мотивации человека оказывает большое влияние не только на его поведенческие особенности, но и, как динамическая характеристика личности, на структуру личности человека в целом. Определяет общую направленность личности, стремления человека, его жизненный путь, и, конечно же, профессиональную деятельность.

Итак, сфера применения знаний по мотивации очень обширна. А результат от практического применения этих знаний действительно огромен в различных областях профессиональной деятельности.

Мы считаем, что изучения в области мотивации будут продолжены в исследованиях современных психологов, так как актуальность этой темы очевидна и практически значима.

**Глава II. Исследование профессиональной мотивации студентов**

**2.1. Цель, задачи исследования**

**Цель –** исследование профессиональной мотивации студентов педагогического ВУЗа.

**Задачи исследования:**

1. Выявить мотивационный комплекс студентов;
2. Определить преобладающий тип профессиональной мотивации (внутренняя, внешняя положительная, внешняя отрицательная мотивация) в группе;
3. Определить уровень мотивации профессионального обучения.

**2.2. Описание методик исследования**

Исследование мотивации профессионального обучения студентов было проведено на основе специальных методик.

Мотивы являются, как известно, причиной заинтересованного отношения к учебе как основе профессиональной деятельности. Можно утверждать, что активным в профессиональном обучении будет тот студент, который осознает потребность в знаниях, необходимых в будущей профессиональной деятельности, а свою профессию осознает, в свою очередь, как единственный или основной источник удовлетворения своих материальных и духовных потребностей.

Профессиональное самосознание делает мотивы учения устойчивыми, способствует развитию у студента умения ставить цели и добиваться их.

Рассмотрим методики, примененные для исследования.

**1) «Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана)»** [58].

Методика может применяться для диагностики мотивации профессиональной деятельности, в том числе мотивации профессионально-педагогической деятельности. В основу положена концепция о внутренней и внешней мотивации.

Напомним, что о внутреннем типе мотивации следует говорить, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы дифференцируются здесь на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы, несомненно, более эффективны и более желательны со всех точек зрения, чем внешние отрицательные мотивы.

*ИНСТРУКЦИЯ*

Прочитайте ниже перечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку из значимости для Вас по пятибалльной шкале. (Бланк см. прил. 1)

ОБРАБОТКА

Подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ) в соответствии со следующими ключами.

**ВМ = (оценка пункта 6 + оценка пункта 7)/2**

**ВПМ = (оценка п.1 + оценка п.2 + оценка п.5)/3**

**ВОМ = (оценка п. З + оценка п. 4)/2**

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (в том числе возможно и дробное).

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ.

К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетания:

ВМ > ВПМ > ВОМ и ВМ = ВПМ > ВОМ. Наихудшим мотивационным комплексом является тип ВОМ > ВПМ > ВМ.

Между этими комплексами заключены промежуточные с точки зрения их эффективности иные мотивационные комплексы.

При интерпретации следует учитывать не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по степени выраженности [58].

**2) «Методика определения мотивации учения» (Каташев В.Г.)[59].**

Методика замера мотивации профессионального обучения студентов может быть представлена в следующем виде: на основе описанных в тексте уровней мотивации студентам предлагается комплекс вопросов и серия возможных ответов. Каждый ответ оценивается студентами баллом от 01 до 05.

01 - уверенно "нет"

02 - больше "нет", чем "да"

03 - не уверен, не знаю

04 - больше "да", чем "нет"

05 - уверенно "да"

Шкалирование производится студентами в специальной карточке (см. прил. 2).

Поскольку мотивация личности складывается из волевой и эмоциональной сфер, то вопросы как бы разделены на две части. Половина вопросов (24) предполагает выявить уровень сознательного отношения к проблемам учения, а вторая половина вопросов (20) направлена на выявление эмоционально физиологического восприятия различных видов деятельности в меняющихся ситуациях.

Анкету мотивов см. прил. 3.

Студенты при заполнении мотивационной шкалы дают оценку каждому вопросу и заполняют каждую клеточку. Затем преподаватель суммирует баллы по горизонтали в крайнем правом вертикальном ряду. Вертикальная нумерация шкал первого ряда обозначает не только номера вопросов, но и уровень мотивации.

Каждая шкала, соответствующая тому или другому уровню мотивации, может набрать от 11 до 55 баллов без учета цифры 0. Количество баллов каждой шкалы характеризует отношение студента к различным видам учебной деятельности и каждую шкалу можно анализировать отдельно.

Шкала же, отличающаяся от других большим количеством баллов, будет обозначать уровень мотивации учения в вузе. Просчитав среднее арифметическое по каждой шкале для группы, можно получить и общий, групповой уровень мотивации. [59].

**2.2. Анализ и интерпретация полученных результатов**

В проведенном исследовании принимали участие студенты I курса факультета психологии и педагогики Елабужского государственного педагогического университета. Выборка составила 46 студентов. Особенностью выборки явилось то, что ее составили преимущественно лица женского пола (97,8%), что в целом отражает специфику факультета. Исследование проводилось в середине второго семестра (март 2006 года).

Целью нашего исследования было исследование профессиональной мотивации студентов.

Первым этапом нашего исследования было знакомство. Знакомство проходило в виде беседы в непринужденной обстановке, без присутствия преподавателей. Студенты реагировали адекватно, ответственно и с желанием отвечали на поставленные вопросы.

Следующим этапом был сбор информации (тестирование), используя выбранные нами методики.

К. Замфир определяла эффективность следующих типов мотивации 1) денежный заработок; 2) стремление к карьерному продвижению по работе; 3) желание не подвергаться критике со стороны руководителя и коллег; 4) стремление избежать возможных наказаний или неприятностей; 5) ориентация на престиж и уважение со стороны других; 6) удовлетворение от хорошо выполненной работы; 7) общественная полезность труда. Для анализа ответов использовалась следующая шкала: 1 балл – «в очень незначительной мере», 2 балла – «в достаточно незначительной мере», 3 балла – «в не большой, но и не в малой мере», 4 балла – в достаточно большой мере», 5 баллов – в очень большой мере».

На основе полученных данных рассчитывались мотивационные комплексы: оптимальный баланс мотивов ВМ > ВПМ > ВОМ и ВМ=ВПМ>ВОМ, в котором внутренняя мотивация (ВМ) – высокая; внешняя положительная мотивация (ВПМ) – равна внутренней мотивации или ниже, но относительно высокая; внешняя отрицательная мотивация (ВОМ) – очень низкая и близкая к 1. Чем оптимальнее мотивационный комплекс (баланс мотивов), тем более активность студентов мотивирована самим содержанием профессионального обучения, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов [58].

Анализ полученных результатов показал, что студенты в большей мере удовлетворены избранной профессией. Выбирая между наилучшим, оптимальным и наихудшим типами соотношений, большинство студентов выбрали оптимальный комплекс, представленный сочетаниями:

ВМ > ВПМ > ВОМ (39,1% опрошенных) и ВМ = ВПМ > ВОМ (8,7%опрошенных) (см. табл. 1. прил. 4). Это свидетельствует о том, что студенты, с данными мотивационными комплексами, вовлекаются в эту деятельность ради нее самой, а не для достижения каких-либо внешних наград. Такая деятельность является самоцелью, а не средством для достижения некой другой цели". Т.е. это те студенты, которых привлекает, прежде всего, интерес к самому процессу учения, они склонны выбирать более сложные задания, что позитивно отражается на развитии их познавательных процессов [56].

Студенты, у которых мотивационный комплекс характеризуется преобладанием внешней мотивации, составили 43,54% опрошенных из них (30,5% с внешней положительной мотивацией и 13,04% с внешней отрицательной мотивацией).

Наихудшие мотивационные комплексы представлены следующим соотношением: ВОМ>ВПМ>ВМ; ВОМ>ВПМ=ВМ; ВОМ>ВМ>ВПМ и ВОМ=ВПМ=ВМ. Данные комплексы имеют 6,52%; 4,34%; 2,17% и 2,17% студентов соответственно. Это в совокупности составляет 15,2% от общего числа опрошенных студентов (см. табл. 1 прил. 4). Это может свидетельствовать о безразличном, а вероятно, и негативном отношении к процессу обучения в целом. Для таких студентов ценностью является не получение профессиональных знаний и умений, а конечный итог их обучения в ВУЗе, т.е. получение диплома. Либо, можно предположить, что как раз это количество студентов поступили в ВУЗ не по своему желанию, а к примеру, потому что, на этом настояли родители. Здесь допустимо наличие и других, нам неизвестных причин.

Обучаемые с внешней мотивацией, как правило, не получают удовлетворения от преодоления трудностей при решении учебных задач. Поэтому они выбирают более простые задания и выполняют только то, что необходимо для получения подкрепления (оценки). Отсутствие внутреннего стимула способствует росту напряженности, уменьшению спонтанности, что оказывает подавляющее действие на креативность обучаемого, в то время как наличие внутренних побуждений способствует проявлению непосредственности, оригинальности, росту креативности и творчества. Внешняя мотивация – это использование метода "кнута и пряника" (поощрение, стимулирование, критика, наказание) или формулы бихевиоризма (Б. Скинер, К. Халл и др.) S - R (стимул - реакция), введение соревновательных начал и т. д. Основными элементами при данном типе мотивации являются внешние стимулы - рычаги воздействия или носители "раздражений", которые вызывают действие определенных мотивов [56].

Характеризуя группу в целом, можно сказать, что преобладающим типом мотивации профессионального обучения является внутренняя – 45,6% (хотя это не составляет и половины опрошенных студентов). На втором месте студенты с внешней положительной мотивацией – 30,5%. Данный тип мотивации «хуже» внутреннего типа мотивации тем, что при нем студентов привлекает не сама деятельность, а то, как она будет оценена окружающими (положительная оценка, поощрение, похвала и т.д.). И на третьем месте – студенты с внешней отрицательной мотивацией – 13,04%. Учение студентов с таким типом мотивации характеризуется следующими признаками: учение ради учения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету; учение из-за боязни неудач; учение по принуждению или под давлением и др. [56].

Как видно из таблицы 3 (см. прил. 4), мотивационный комплекс группы выглядит как: ВМ > ВПМ > ВОМ. Но показатели данных типов мотивации отличаются друг от друга незначительно.

По результатам исследования мотивации учения студентов (методика определения мотивации учения студентов» (Каташев В.Г.)) можно сказать о том, что для большинства студентов (52,2%) характерен средний уровень мотивации учения в ВУЗе (см. табл. 2. прил. 5). Студенты с нормальным и высоким уровнем мотивации учения составляют по 19,55% от общего числа опрашиваемых.

На основе анализа полученных результатов мы выделили следующие две группы студентов первого курса: с высоким и низким уровнем учебной мотивации.

1 группа студентов – с высоким уровнем учебной мотивации (19,55%).

Это проявляется в следующих характеристиках: направленность на учебно-профессиональную деятельность, на развитие самообразования и самопознание. Они, как правило, тщательно планируют свою жизнь, ставя конкретные цели. Высокая потребность в сохранении собственной индивидуальности, стремлении к независимости от других и желании сохранить неповторимость, своеобразие собственной личности, своих взглядов и убеждений, своего стиля жизни, стремясь как можно меньше поддаваться влиянию массовых тенденций. Появление жизненных планов, обостренная способность к вчувствованию в состояние других, способности переживать эмоционально эти состояния как свои. Стремлением к достижению ощутимых и конкретных результатов в любом виде деятельности, а точнее в учебной деятельности. Способность к сопереживанию, к активному нравственному отношению к людям, к самому себе и к природе; способность к усвоению традиционных ролей, норм, правил поведения в обществе. В этот период жизни он решает, в какой последовательности он приложит свои способности для реализации себя в труде и в самой жизни.

2 группа студентов – с низким уровнем учебной мотивации.

Хочется отметить, что таких студентов немного (8,7%), но они есть. Для этой группы профессиональная сфера еще не имеет того значения, какое для них имеют сферы обучения и увлечений. Студенты редко задумываются о своем завтрашнем дне, профессиональная жизнь является для них явно чем-то непривлекательным и неизвестным. Их гораздо больше устраивает беззаботная и более привычная студенческая жизнь, в которой учеба соперничает с их любимыми занятиями. Будущие планы не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Это связано по-нашему мнению с тем, что студенты еще находятся в стадии самоопределения. Сколь бы ни были они интеллектуально готовы к осмыслению всего сущего, многого они не знают – еще нет опыта реальной практической и духовной жизни в обществе.

Просчитав среднее арифметическое по каждой шкале для группы, мы получили общий, групповой уровень мотивации (см. табл. 1 прил.5). Как видно из таблицы данной группе присущ средний уровень мотивации профессионального обучения (40,2 балла).

**Выводы**

Итак, в результате проведенного нами исследования было выявлено, пусть и незначительное, но все же преобладание внутренней мотивации студентов над внешней мотивацией (ВМ = 45,6%; ВПМ + ВОМ = 43,54%), а также преобладание внешней положительной мотивации (30,5%) над внешней отрицательной мотивацией (13,04%). Доминирующим мотивационным комплексом обучения выступает комплекс «ВМ > ВПМ > ВОМ». Такой баланс мотивов (мотивационный комплекс) имеют 39,1% студентов. Таким же комплексом характеризуется и группа в целом. Наихудший мотивационный комплекс имеют 15,2% студентов.

Так же было установлено, что большинство студентов имеют средний уровень мотивации профессионального обучения – 52,2%. Высокий уровень присущ 19,55% студентов, низкий – 8,7%.

Просчитав средний общегрупповой балл по каждой шкале, нами было установлено, что в целом группа имеет средний уровень мотивации к учению.

Проводя периодический замер мотивации (1-2 раза в год), можно зарегистрировать динамику развития мотивации, как у отдельного студента, так и у коллектива. Такое шкалирование позволяет регистрировать не только уровень мотивации, но и внутриуровневую динамику развития. Так, если при одном из замеров в третьей шкале сумма баллов составила 38, что превышало другие уровни, а в следующем замере в этой же шкале набралось 43 балла, это будет характеризовать внутриуровневый прогресс. Возможна ситуация, когда одинаковое количество баллов набрано по разным шкалам, тогда преимущество отдается более высокому уровню мотивации. При этом необходимо помнить, что высокие уровни мотивации (3-4) значимы от 33 баллов и выше.

Студенты первого уровня мотивации учения к процессу обучения относятся индифферентно. В лучшем случае проявляют познавательную активность на уровне предупреждения претензий со стороны учебной части. В худшем - поиском пути замены материальным эквивалентом собственному проявлению знаний.

Именно эта часть студентов в большей степени озабочена проведением своего досуга, который доминирует в распределении времени.

На этой основе можно предложить:

* процесс профессионального обучения студентов университета должен подкрепляться интенсивной, околопрофессиональной деятельностью на всех этапах обучения (исследовательские группы, профессиональные общества и т.д.);
* студентам с первым уровнем мотивации учения должно уделяться повышенное внимание со стороны академического руководства с целью создания условий повышения мотивации;

вся воспитательная деятельность в университете, в том числе и досуговая, не должна строиться на коммерческой основе [59].

**Заключение**

Психологическое изучение мотивации и ее формирование – это две стороны одного и того же процесса воспитания мотивационной сферы целостности личности студента. Изучения учебной мотивации необходимо для выявления реального уровня и возможных перспектив, а также зоны ее ближайшего влияния на развитие каждого студента. В связи с этим результаты проведенного исследования процесса профессиональной мотивации, показали новые процессы взаимосвязи общественного устройства общества и формирования у студентов новых целей и потребностей.

В нашей работе мы хотим привлечь внимание к тому, что в практике возможности изучения профессиональной мотивации необходимо проводить на разных этапах развития личности студента, так как результат будет разным в зависимости от познавательных и широких социальных мотивов, а также и от уровней; по иерархичности учебной мотивационной сфере, т.е. подчинению непосредственным побуждений произвольным, осознанным их формам; по гармоничности и согласованности отдельных мотивов между собой; по стабильности и устойчивости положительно окрашенных мотивов; по наличию мотивов ориентированных на длительную временную перспективу; по действенности мотивов и их влияния на поведение и т.д. Все это позволяет оценить зрелость профессиональной мотивационной сферы.

Пути становления и особенности мотивации для каждого студента индивидуальны и неповторимы. Задача состоит в том, чтобы, опираясь на общий подход, выявить, какими сложными, иногда противоречивыми путями происходит становление профессиональной мотивации студента.

На основе результатов анализа, можно констатировать, что состояние профессиональной мотивации зависит от того, оценивает ли студент учебную деятельность в сравнении с его собственными, реальными возможностями и уровнем притязаний, а также влияние на профессиональную мотивацию мнение сверстников с тем или другим уровнем способностей.

Сочетание выделенных выше параметров мотивов (типы, уровни) целесообразно изучать и диагностировать в разнообразных ситуациях реального выбора. Ситуация выбора имеет то преимущество, что они являются не только осознанные, но и реально действующие мотивы. Важно только чтобы студент понимал, что его выбор может привести к реальным последствиям для его жизни, а не останется только на словах. Именно тогда результатам такого выбора можно доверять.

Наше исследование профессиональной мотивации студентов позволяет выделить несколько ступеней включенности студента в процесс учения. Каждая из этих ступеней характеризуется, во-первых, некоторым общим отношением к учению, которое, как правило, достаточно хорошо фиксируется и обнаруживается (по таким признакам как успеваемость и посещаемость занятий, общая активность студентов по количеству его вопросов и обращения к преподавателю, по добровольности выполнения учебных заданий, отсутствию отвлечений, широте и устойчивости интересов к разным сторонам учения и т.д.).

Во-вторых, за каждой степенью включенности студента в учение лежат разные мотивы, цели учения.

В-третьих, каждой из ступеней включенности студента в учение соответствует то или иное состояние, умение учиться, что помогает понять причину тех или иных мотивационных установок, барьеров, ухода студента от трудностей в работе и т.д.

**Библиография**

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста. // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л., 1974. - Выпуск 2.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М., 1976.
3. Асеев В.Г. Проблема мотивации и личности // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974. - С.122.
4. Аткинсон Дж.В. Теория о развитии мотивации. – Н., 1996.
5. Бодалев А.А. Психология о личности. – М.: МГУ, 1988. - С.63.
6. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И.Божович и Л.В.Благонадежной. – М., 1972.
7. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. - С.41-42.
8. Бондаренко С.М. Проблема формирования познавательного интереса при классно-групповом и программированном обучении: по материалам психолого-педагогической литературы. // Вопросы алгоритмизации и программирования обучения / Под ред. Л.Н.Ланды. – М., 1973. -Вып. 2.
9. Вербицкий А.А., Н.А. Бакмаева. Проблема трансформации мотивов и контекстном обучении // Вопросы психологии, 1997. - № 4.
10. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1986.
11. Висьневска-Рошковска К. Новая жизнь после 16-ти., 1989.
12. Гальперин П.Я. Введение в психологию. Уч. пособие для ВУЗов, 1993.
13. Годфруа Ж. Что такое психология.: В 2 т. Т. 2 / Под ред. Г. Г. Аракелова. – М., 1992. – 376 с.
14. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи./ АН УССР/, ин-т философии. – Киев, 1986.
15. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности - М., 1974.
16. Додонов Б.И. Эмоции как ценность - М., 1978.
17. Донцов И.И., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов психологов // Вопросы психологии, 1999. - № 2.
18. Захарова Л.Н. Личностные особенности, стили поведения и типы, профессионально самоидентификации студентов педагогического вуза // Вопросы психологии, 1998. - № 2.
19. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Уч.пособие. - М., 1997.
20. Кан-Калик В. А. К разработке теории обшего и профессионального развития личности специалиста в ВУЗе.// Формирование личности специалиста в ВУЗе. Сб. науч. тр. - Грозный, 1980. - С. 5 – 13.
21. Климов Е.А. Некоторые психологические принципы подготовки молодежи к труду и выбору профессии. Вопросы психологии. 1985 - № 4.
22. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов на Дону, 1996.
23. Ковалев А. Г. Психология личности. 3-е изд., переработ. и доп. - М., 1970.
24. Ковалев А. Г., Мясищев В. Н. Психологические особенности человека. Т. 1. – Л., 1957-1960. – 264 с.
25. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности / Отв. ред. А. А. Бодалев; АН СССР, Ин-т психологии. – М., 1988. – 191 с.

Комусова Н.В. «Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе» - Л., 1983.

1. Кон И. С. Психология ранней юности. [Учеб. Пособие для пед. ин-тов]. – М., 1976.
2. Кон И. С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. [Уч. пособие для пед. ин-тов]. – М., 1976. – 175 с.
3. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. - Л., 1961.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977. – 304 с.
5. Леонтьев А.Н. Лекция как общение. - М., 1974. - С.22.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М., 1989. - С.225.
7. Леонтьев А.Н. Психология общения. - Тартую, 1974. - С.178.
8. Маркова А.К. Формирование интереса к учению у учащихся.-С.17.
9. Маслоу А. Мотивация и личность. - М., 1954.
10. Мухина В.С. Возрастная психология: Учебник для студентов ВУЗов. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 432 с.
11. Нестерова Н.Б. «Ценностное отношение студентов к учебным дисциплинам как фактор успешности» - М., 1984
12. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов ВУЗа: Автореф. …д-ра психол. н. - М., 1984.
13. Платонов К. К. Структуры и развитие личности/ Отв. ред. Глаточкин А. Д., АН СССР, Ин-т психологии. - М., 1986. – 254 с.

«Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах» Под ред. Н. В. Кузьминой. - Л., 1970.

1. Рамуль К.А. О психологии ученого и в частности о психологии ученого-психолога // Вопр. психол. - 1965. - № 6. - С. 126-135.
2. Рубинштейн С.П. Основы общий психологии. - СПб Питер., 1999.
3. Рудик П. А. Мотивы поведения деятельности. - М., 1988. – 136 с.
4. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие. - Л., 1990.-256 с.
5. Серый А. В. Ценностные ориентации личности в структуре профессионально значимых качеств практических психологов: Автореф. дис. канд. псих. наук. – Иркутск, 1996. – 25 с.
6. Симонова Н.И. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в ВУЗе: Автореф. …канд. психол. Н. М., 1982.
7. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А.К. Марковой. - М., 1986. С.14.
8. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1: Пер. с нем. – М., 1986. – 392 с.
9. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М., 1981. – 95 с.
10. Шкуркин В.И. «Мотивы как фактор эффективности учебной деятельности студентов медвуза» - М., 1981.
11. Шорохова Е.В., Бобнева М.И. Психологические проблемы социальной регуляции поведения. - М., 1976.
12. Юпитов А.В. Проблематика и особенности психологического консультирования в ВУЗе. // Вопр. психол. - 1995. - № 4. - С. 50-56.
13. Якобсон П.М. Общение людей как социально-психологическая проблема. - М., 1973. - С.12-13.
14. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. - М., 1969.
15. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. - М.-С.-Пет., 1994.

Интернет – ресурсы:

1. http://koi.www.vvsu.ru/niirpo/conf/2001oct16/coll/64.asp

К.Г. Кречетников «Учет мотивационных аспектов при проектировании средств информационных технологий обучения».

1. http://www.gumer.info/bibliotek\_Buks/Pedagog/Bordo/09.php Бордовская Н., Реан А. Педагогика.
2. http://kemocpom.chat.ru/test/zamfir.html
3. http://www.ksu.ru/infres/nikolaev/2002/gl2\_2\_1.htm

Каташев В.Г. «Исследование мотивации профессионального обучения»

1. http://career.vvsu.ru/vuzam/analytics/motivation.asp

Приложение 1

«Методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир (в модификации А.А. Реана)»

Бланк ответов

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| в очень незначи-тельной мере | в доста-точно незначи-тельной мере | в неболь-шой, но и в нема-ленькой мере | в достаточ-но большой мере | в очень боль-шой мере |
| 1. Денежный заработок |  |  |  |  |  |
| 2. Стремление к продвижению по работе |  |  |  |  |  |
| 3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег |  |  |  |  |  |
| 4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей |  |  |  |  |  |
| 5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других |  |  |  |  |  |
| 6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы |  |  |  |  |  |
| 7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности |  |  |  |  |  |

Приложение 2

«Методика определения мотивации учения студентов».

Бланк ответов

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | 5 | 9 | 13 | 17 | 21 | 25 | 29 | 33 | 37 | 41 |  | Итого |
| 2 | 6 | 10 | 14 | 18 | 22 | 26 | 30 | 34 | 38 | 42 |  | Итого |
| 3 | 7 | 11 | 15 | 19 | 23 | 27 | 31 | 35 | 39 | 43 |  | Итого |
| 4 | 8 | 12 | 16 | 20 | 24 | 28 | 32 | 36 | 40 | 44 |  | Итого |

Приложение 3

«Методика определения мотивации учения студентов».

Анкета мотивов

**1 вопрос. Что побудило Вас выбрать эту профессию?**

Ответы

1. Боюсь остаться в будущем без работы.
2. Стремлюсь найти себя в этом профиле.
3. Интересны некоторые предметы.
4. Здесь интересно учиться.
5. Учу, потому что все требуют.
6. Учу, чтобы не отстать от товарищей.
7. Учу, потому что большинство предметов необходимо для профессии, которую я выбрал.
8. Считаю, что необходимо учить все предметы.

**2 вопрос. Как Вы объясняете свое отношение к работе на занятиях?**

Ответы

1. Активно работаю, когда чувствую, что пора отчитываться.
2. Активно работаю, когда понимаю материал.
3. Активно работаю, стараюсь понять, так как это нужные предметы.
4. Активно работаю, так как нравится учиться.

**3 вопрос. Как Вы объясняете свое отношение к изучению профильных предметов?**

Ответы

1. Если было бы возможно, то пропускал бы ненужные мне занятия.
2. Мне необходимы знания только отдельных предметов или тем, необходимых для будущей профессии.
3. Изучать надо только то, что необходимо для профессии.
4. Изучать надо все, так как хочется познать как можно больше, и это интересно.

**4 вопрос. Какая работа на занятиях тебе больше всего нравится?**

Ответы

1. Слушать лекции преподавателя.
2. Слушать выступления студентов.
3. Самому анализировать, рассуждать, стараться разрешить проблему.
4. При разрешении проблемы стремлюсь докопаться до ответа сам.

**5 вопрос. Как ты относишься к специальным предметам?**

Ответы

1. Они трудно поддаются пониманию.
2. Их изучение необходимо для освоения профессии.
3. Изучение специальных предметов сделало учебу интересной.
4. Специальные предметы делают процесс обучения целенаправленным и видно, какие базовые дисциплины нужны.

**6. Теперь обо всем!**

1. Часто ли бывает на занятии так, что ничего не хочется делать?
2. Если учебный материал сложен, стараешься ли ты понять его до конца?
3. Если в начале занятия ты был активным, то остаешься ли ты таким до конца?
4. Столкнувшись с трудностью при понимании нового материала, приложишь ли ты силы, чтобы понять до конца?
5. Считаешь ли ты, что трудный материал лучше бы не изучать?
6. Считаешь ли ты, что в твоей будущей профессии многое из того, что изучается, не пригодится?
7. Считаешь ли ты, что для жизни надо более или менее учить все?
8. Считаешь ли ты, что надо иметь глубокие знания по специальным дисциплинам, а остальные по возможности?
9. Если ты чувствуешь, что у тебя что-то не получается, то пропадает желание учиться?
10. Как ты считаешь: главное - получить результат, неважно, какими способами?
11. При разрешении проблемы или решении трудной задачи ищешь ли ты наиболее рациональный способ?
12. Пользуешься ли при изучении нового материала дополнительными книгами, справочниками?
13. Трудно ли ты втягиваешься в работу и нужны ли тебе какие-либо толчки?
14. Бывает ли так, что в университете учиться интересно, а дома не хочется?
15. Продолжаешь ли ты обсуждать изучавшееся на занятиях, после лекций, дома?
16. Если ты не решил трудную задачу, а можно пойти в кино или погулять, то станешь ли ты решать задачу?
17. При выполнении домашнего задания ты надеешься на чью-либо помощь и не прочь списать у товарищей?
18. Любишь ли ты решать типовые задачи, которые решаются по образцу?
19. Любишь ли ты задания, которые требуют размышления и к которым ты не знаешь как подступиться?
20. Нравятся ли тебе задания, где необходимо выдвигать гипотезы, обосновывать их теоретически.

Приложение 4

Результаты изучения мотивации профессиональной деятельности студентов (методика К. Замфир в модификации А. Реана).

Таблица 1. Соответствие числа опрашиваемых определенному мотивационному комплексу

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **М о т и в а ц и о н н ы й к о м п л е к с** | | | | | **Кол-во студентов** |
| ВМ | **>** | ВПМ | **>** | ВОМ | 39,1% (18) |
| ВМ | **=** | ВПМ | **>** | ВОМ | 8,7% (4) |
| ВМ | **<** | ВПМ | **>** | ВОМ | 30,5% (14) |
| ВМ | **<** | ВПМ | **<** | ВОМ | 6,52% (3) |
| ВМ | **>** | ВОМ | **>** | ВПМ | 4,34% (2) |
| ВМ | **=** | ВПМ | **<** | ВОМ | 4,34% (2) |
| ВМ | **>** | ВПМ | **=** | ВОМ | 2,17% (1) |
| ВМ | **=** | ВПМ | **=** | ВОМ | 2,17% (1) |
| ВОМ | **>** | ВМ | **>** | ВПМ | 2,17 % (1) |

Таблица 2. Выявление преобладающего типа мотивации.

|  |  |
| --- | --- |
| Преобладающий тип мотивации | Кол – во студентов |
| ВМ | 45,6% (21) |
| ВПМ | 30,5% (14) |
| ВОМ | 13,04% (6) |
| ВМ = ВПМ | 8,7% (4) |
| ВМ = ВПМ = ВОМ | 2,17% (1) |

Примечание:

ВМ – внутренняя мотивация;

ВПМ – внешняя положительная мотивация;

ВОМ – внешняя отрицательная мотивация;

|  |
| --- |
|  |

– ­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­оптимальный мотивационный комплекс (баланс мотивов);

|  |
| --- |
|  |

– наихудший мотивационный комплекс.

Таблица 3. Выявление мотивационного комплекса студентов.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Тип мотива**  **кол-во ции**  **студентов** | **ВМ** |  | **ВПМ** |  | **ВОМ** |
| **1** | 4 | = | 4 | > | 3 |
| **2** | 4 | > | 3,66 | > | 2,5 |
| **3** | 3,5 | < | 3,66 | > | 1,5 |
| **4** | 2 | < | 3,33 | > | 2,5 |
| **5** | 4,5 | > | 4,33 | > | 4 |
| **6** | 4 | < | 4,66 | > | 4 |
| **7** | 4 | = | 4 | < | 5 |
| **8** | 4 | < | 4,33 | > | 2,5 |
| **9** | 3,5 | < | 3,66 | > | 3,5 |
| **10** | 4,5 | > | 4 | > | 2,5 |
| **11** | 5 | > | 4 | = | 4 |
| **12** | 4 | > | 3,66 | > | 1,5 |
| **13** | 4 | < | 3 | < | 2 |
| **14** | 4 | < | 3,66 | < | 2,5 |
| **15** | 4 | < | 4,33 | > | 4 |
| **16** | 4,5 | > | 3 | < | 4 |
| **17** | 4 | < | 4,33 | > | 3 |
| **18** | 5 | > | 4,33 | > | 3,5 |
| **19** | 4,5 | > | 3,33 | > | 2 |
| **20** | 4 | = | 4 | > | 3,5 |
| **21** | 4 | > | 3,33 | > | 2,5 |
| **22** | 4 | < | 4,66 | > | 4,5 |
| **23** | 4 | = | 4 | < | 4,5 |
| **24** | 4 | = | 4 | > | 2,5 |
| **25** | 4 | < | 4,66 | > | 4,5 |
| **26** | 4 | = | 4 | > | 3,5 |
| **27** | 4 | = | 4 | = | 4 |
| **28** | 5 | > | 4,66 | > | 4 |
| **29** | 5 | > | 4,33 | > | 4 |
| **30** | 4,5 | > | 3,66 | > | 2 |
| **31** | 4,5 | > | 4,33 | > | 3,5 |
| **32** | 2,5 | < | 4,66 | > | 2,5 |
| **33** | 4 | > | 3,33 | < | 4,5 |
| **34** | 5 | > | 4 | > | 3 |
| **35** | 5 | > | 4,33 | > | 3 |
| **36** | 4,5 | < | 4,66 | > | 3,5 |
| **37** | 5 | > | 4,66 | > | 4 |
| **38** | 4,5 | > | 4 | > | 3 |
| **39** | 5 | > | 4 | > | 3 |
| **40** | 4 | < | 4,33 | < | 4,5 |
| **41** | 3,5 | < | 5 | > | 4 |
| **42** | 4,5 | > | 4 | > | 3,5 |
| **43** | 4 | < | 4,33 | > | 4 |
| **44** | 4 | > | 3,33 | < | 3,5 |
| **45** | 4 | < | 4,33 | > | 4 |
| **46** | 5 | > | 4,33 | > | 3,5 |
|  |  |  |  |  |  |
| **Среднее по группе** | **4,18** | **>** | **4,04** | **>** | **3,34** |

Приложение 5

«Исследование мотивации профессионального обучения» (Каташев В.Г.).

Таблица 1. Определение уровня мотивации учения в ВУЗе.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень мо- тивации  кол-во  студентов | I  Низкий  уровень | II  Средний  уровень | III  Нормальный уровень | IV  Высокий уровень |
|  | Б а л л ы | | | |
| 1 | 42 | 36 | 27 | 29 |
| 2 | 44 | 42 | 34 | 30 |
| 3 | 48 | 46 | 36 | 37 |
| 4 | 50 | 42 | 38 | 31 |
| 5 | 34 | 36 | 32 | 25 |
| 6 | 34 | 37 | 34 | 34 |
| 7 | 33 | 38 | 35 | 29 |
| 8 | 38 | 40 | 37 | 36 |
| 9 | 37 | 40 | 34 | 35 |
| 10 | 37 | 40 | 39 | 38 |
| 11 | 35 | 40 | 37 | 30 |
| 12 | 39 | 42 | 38 | 41 |
| 13 | 41 | 42 | 25 | 25 |
| 14 | 32 | 42 | 33 | 41 |
| 15 | 28 | 42 | 40 | 35 |
| 16 | 30 | 42 | 38 | 33 |
| 17 | 39 | 43 | 38 | 32 |
| 18 | 34 | 43 | 39 | 35 |
| 19 | 33 | 45 | 44 | 33 |
| 20 | 44 | 45 | 28 | 27 |
| 21 | 38 | 45 | 41 | 23 |
| 22 | 41 | 45 | 41 | 33 |
| 23 | 34 | 45 | 36 | 31 |
| 24 | 45 | 46 | 24 | 22 |
| 25 | 32 | 46 | 40 | 36 |
| 26 | 35 | 46 | 44 | 41 |
| 27 | 43 | 47 | 42 | 31 |
| 28 | 36 | 47 | 45 | 43 |
| 29 | 32 | 34 | 35 | 33 |
| 30 | 35 | 35 | 39 | 38 |
| 31 | 35 | 37 | 41 | 36 |
| 32 | 36 | 37 | 41 | 37 |
| 33 | 36 | 38 | 41 | 31 |
| 34 | 37 | 40 | 42 | 36 |
| 35 | 29 | 39 | 46 | 40 |
| 36 | 38 | 46 | 47 | 40 |
| 37 | 28 | 36 | 48 | 44 |
| 38 | 34 | 39 | 35 | 40 |
| 39 | 20 | 35 | 33 | 40 |
| 40 | 28 | 33 | 37 | 42 |
| 41 | 32 | 34 | 31 | 42 |
| 42 | 26 | 31 | 39 | 43 |
| 43 | 37 | 38 | 43 | 44 |
| 44 | 34 | 35 | 43 | 44 |
| 45 | 27 | 31 | 43 | 45 |
| 46 | 32 | 42 | 41 | 46 |
|  |  |  |  |  |
| **Средний балл по группе** | **35,5** | **40,2** | **38** | **35,6** |

Примечание:

|  |
| --- |
|  |

- преобладающий балл.

Таблица 2. Соответствие числа опрашиваемых данному уровню мотивации.

|  |  |
| --- | --- |
| **Уровень мотивации** | **Кол-во студентов, имеющих данный уровень мотивации** |
| I (низкий) уровень | **8,7% (4)** |
| II (средний) уровень | **52,2% (24)** |
| III (нормальный) уровень | **19,55% (9)** |
| IV (высокий) уровень | **19,55% (9)** |