

# Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов

*Д.А. Меламед,*

*аспирант кафедры теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета denismel@yandex.ru*

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования социально-психологических особенностей учебно-профессиональной мотивации студентов психологического вуза. Цель работы – выявить специфику учебно-профессиональной мотивации студентов, находящихся на разных этапах социально-психологического развития в процессе вузовского образования. Основная гипотеза: учебно-профессиональная мотивация студентов обладает специфическими особенностями, которые обусловлены логикой личностного и группового социально-психологического развития учащихся в процессе вузовского образования. В работе использовались: социометрия, референтометрия, методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе, диагностика учебной мотивации студентов и др. В исследовании участвовали 425 студентов (88 юношей и 337 девушек). Доказано ( $p \leq 0,05$ ), что соотношение центральных (профессионально направленных) и сопутствующих профессиональному становлению компонентов учебно-профессиональной мотивации студентов различно в зависимости от специфики этапа социально-психологического развития учащихся в процессе вузовского образования. Показаны связи учебно-профессиональной мотивации студентов с их статусом и характеристиками неформальной структуры учебной группы.

**Ключевые слова:** учебно-профессиональная мотивация, интрагрупповая структура, межличностные отношения, статус, студенты, вуз.

Исследование учебно-профессиональной мотивации студентов является задачей, имеющей большое значение для повышения эффективности вузовского образования. Мотивационно-потребностные компоненты учебной и учебно-профессиональной деятельности рассматривались многими отечественными и зарубежными учеными (Л.И.Божович, Р.С.Вайсман, А.Н.Леонтьев, Г.И.Щукина, Н.В.Нестерова, А.Н.Печников, Г.А.Мухина, В.Апелът, В.Я.Кикоть, В.А.Якунин, И.П.Ильин, П.М.Якобсон и др.). В большинстве работ исследователи сосредотачивали свое внимание на влиянии, которое оказывают

педагог и содержание учебных материалов на формирование мотивации учащихся к учебной деятельности. Наиболее изученной на данный момент является учебная мотивация школьников. Меньше внимания уделяется изучению учебно-профессиональной мотивации студентов вуза.

В отечественной психолого-педагогической науке исследования проблемы мотивации сгруппированы вокруг общего методологического подхода – деятельностного. Вслед за А.Н.Леонтьевым современная отечественная психология связывает понятие «деятельность» с понятием «мотив», который представляет собой «...то объективное, что отвечает потребности, побуждает и направляет деятельность» [13, с. 381]. Деятельностный подход опирается на принцип единства человеческой психики и деятельности и задает системность в изучении потребностно-мотивационной сферы человека. В деятельностном подходе мотив является целостным способом организации активности индивида, интегральным побудителем и регулятором деятельности, в том числе и учебно-профессиональной [17].

Значительный объем исследований, раскрывающих особенности учебно-профессиональной мотивации, связан с мотивацией учебной. Последняя определяется как частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется рядом специфических для той деятельности, в которую она включается, факторов. Она определяется, во-первых, самой образовательной системой, образовательным учреждением; во-вторых, организацией образовательного процесса; в-третьих, личностными особенностями обучающегося; в-четвертых, личностными особенностями педагога, прежде всего, – связанными с его отношением к обучающимся и к своей профессии в целом; в-пятых, спецификой учебного предмета

Учебный мотив как структурный компонент учебной мотивации, по определению Л.И.Божович, представляет собой «побуждения, характеризующие личность учащегося, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни как семьей, так и самой школой» [15, с.22]. А.К.Маркова определяет мотив как «направленность учащегося на отдельные стороны учебной работы, связанную с ее внутренним отношением учащегося к ней» [15, с.56].

Исследования показали, что при анализе мотивации учебной деятельности важно не только выявить доминирующий побудитель (мотив), но и учесть структуру мотивационной сферы человека. Так, например, в исследовании Н.Н.Власовой выделяются два плана мотивации – произвольный и произвольный. Произвольный план мотивации проявляется тогда, когда мотивы у учащегося вызываются без посторонней помощи.

Непроизвольная мотивация возникает в случае намеренного формирования мотива извне (например, с помощью педагогического воздействия) [9].

В последние десятилетия получил развитие подход к учебной деятельности как к полимотивированной. Этот подход отражен в работах А.К.Марковой, которая рассматривает становление мотивации как усложнение структуры мотивационной сферы и входящих в нее побуждений, а также иногда противоречащих отношений между ними. В этой связи в психологии используется классификация учебных мотивов с точки зрения их личностной значимости и функции в системе учебной мотивации. При этом выделяются мотивы смыслообразующие, которые не только побуждают деятельность, но и придают ей личностный смысл, и мотивы-стимулы, которые, действуя параллельно с первыми, служат дополнительными побуждениями. Смыслообразующие мотивы, они же ведущие (Н.Ф.Талызина), доминирующие (Р.Р.Бибрих, И.А.Васильев), преобладающие (В.Э.Мильман), определяют направленность всей мотивационной системы. Если учащийся удовлетворен тем, как реализуется в деятельности учения его смыслообразующий мотив, то он будет стремиться продолжать ее, даже если она не позволит реализоваться мотиву-стимулу.

Одна из наиболее распространенных классификаций мотивов предполагает их разделение на внешние и внутренние (К.Замфир, М.В.Овчинников и др.). Внутренними называют мотивы, которые непосредственно связаны с самой деятельностью. К внешним относят остальные мотивы, побуждающие индивида к данной деятельности. В учебной и учебно-профессиональной деятельности действуют одновременно и внешние, и внутренние мотивы. Их соотношение определяет психологические особенности структуры мотивации учения студентов [6].

В отечественной психолого-педагогической литературе представлены два подхода к различению внутренней и внешней мотивации.

Один из них использует в качестве критерия разделения характер связи между учебным мотивом и другими компонентами учения (его целью, процессом). Если мотив реализует познавательную потребность, связан с усваиваемыми знаниями и выполняемой деятельностью (совпадает с конечной целью учения), то он является внутренним. Внешний мотив реализует непознавательную (социальную по содержанию) потребность, он не связан с получением знаний (не совпадает с целью учения). В таком случае внутренними являются только познавательные мотивы к овладению новыми знаниями и способами их добывания (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина, Н.В.Елфимова, П.И.Якобсон, М.Г.Ярошевский и др.).

В основе другого подхода, наряду с указанным ранее критерием, выделяется еще один: характер личностного смысла (утилитарно-прагматический и/или ценностный),

придаваемого учению, его продуктам. Какую роль играют усвоенные знания в духовном развитии личности, в выработке собственных убеждений, мировоззрения в целом? Если мотив имеет для личности утилитарно-прагматический смысл, т.е. реализует потребности во внешнем благополучии (материальном и/или социальном), то он является внешним. Если мотив имеет для личности ценностный смысл, т.е. с его помощью реализуется потребность во внутреннем благополучии, в гармонизации внутреннего мира, в оценке, коррекции, формировании системы личностных убеждений, установок, притязаний, самооценок, то такой мотив является внутренним. На этом основании к внутренним мотивам добавляется еще и мотив самосовершенствования. Сторонники данного подхода – Л.Б.Ительсон, Г.Е.Залесский, В.Я.Ляудис, А.К.Маркова, Р.Р.Бибрих, И.А.Васильев, И.И.Вартанова, Д.Б.Эльконин и др.

Применительно к задачам повышения эффективности образовательного процесса в вузе целесообразно говорить не столько об учебной, сколько об учебно-профессиональной мотивации, так как именно готовность студента – будущего специалиста – к решению профессиональных задач является целью высшего образования. На основании анализа научной литературы можно заключить, что мотивация учебно-профессиональной деятельности – это соотнесение целей, которые студент стремится достичь, и внутренней активности его личности. В обучении мотивация выражается в принятии студентом целей и задач обучения как лично значимых и необходимых. Важным является тот факт, что мотивация характеризуется направленностью, устойчивостью и динамикой.

При изучении учебно-профессиональной мотивации в отечественной науке центральным вопросом зачастую становится вопрос о структуре мотивации. Понятие «структура мотивации» применяется, когда речь идет о доминировании, иерархии мотивов, выделении их основных групп и подгрупп [16]. Иерархическая мотивационная структура определяет направленность личности студента, которая приобретает различный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению становятся в тот или иной момент доминирующими.

Исследователи учебно-профессиональной мотивации (А.К. Маркова, Л.И.Божович и др.) выделяют познавательные мотивы, связанные с содержанием учебно-профессиональной деятельности и процессом ее выполнения, а также социальные мотивы, обусловленные различными социальными отношениями студента с другими людьми [2]. Среди познавательных мотивов, в свою очередь, выделяют широкие познавательные мотивы, определяющиеся ориентацией человека на усвоение новых знаний, и учебно-познавательные мотивы, характеризующиеся ориентацией на освоение способов

добывания знаний, а также мотивы самообразования – направленность на самостоятельное совершенствование способов получения знания. К социальным мотивам относят: широкие социальные мотивы – стремление быть полезным обществу; узкие социальные (позиционные) мотивы – желание занять определенную позицию в социуме, заслужить авторитет; мотивы социального сотрудничества – стремление к осознанию, анализу способов и форм своего сотрудничества с окружающими, к постоянному совершенствованию этих форм. На этапе овладения профессией мотивация, связанная с интересом к данной профессии, выступает в качестве ресурса и предпосылки, которые необходимы для развития профессионализма. Иными словами, студенту необходимы устойчивые профессиональные мотивы учебной деятельности и вполне адекватные представления о своей будущей работе. При наличии этих составляющих мотивации у студентов последние будут стремиться к постоянному развитию креативности, нацеленной на получение нового знания и формирования профессионально важных качеств [8].

Социологические и психологические исследования, проведенные в различных вузах страны, показывают, что доля студентов, у которых в качестве ведущих мотивов учебно-познавательной деятельности выступают познавательный (интерес к знаниям) и профессиональный (желание в совершенстве овладеть будущей специальностью), невелика: в различных выборках она составляет от 8% до 38% (в зависимости от профиля вуза, населенного пункта, специальности, пола респондентов и т. п.). Нет оснований считать, что доля высокомотивированных студентов существенно увеличивается с I курса по V курс: в одних исследованиях было обнаружено некоторое ее уменьшение, в других – увеличение, в третьих была зафиксирована ее неизменность. Эти результаты говорят о том, что познавательный и профессиональный мотивы пока не выступают в качестве ведущих мотивов самостоятельной работы студентов в массовом масштабе [4]. Нередко реально действующими оказываются другие мотивы, которые, в отличие от названных двух, совершенно не связаны с содержанием изучаемого материала и целями профессионализации (соображения престижа, карьеры, стремление избежать отрицательных последствий за невыполнение заданий и т. п.). Такие мотивы не могут выступить основой полноценной и ответственной работы студентов.

Большое значение для успешности вузовского образования имеет факт доминирования в мотивационном профиле студента преимущественно внешней или внутренней учебно-профессиональной мотивации. Так, например, исследование А.Г.Бугрименко [2] показало, что учебно-профессиональная деятельность внутренне и внешне мотивированных студентов педагогического вуза существенно различается.

Преимущественно внутренне мотивированные студенты более погружены, включены в учебный процесс. Для них характерна мотивация самоопределяемой деятельности: они более активны, сознательны, произвольны в планировании своего профессионального образования. Они уделяют равное внимание как общеобразовательным, так и узкопрофессиональным предметам. Студенты с преобладанием внешней мотивации в меньшей степени произвольны в организации учебного процесса, меньше погружены в учебную деятельность, поскольку ими движут не столько познавательные или профессиональные мотивы, сколько внешние по отношению к процессу и результату учебной деятельности факторы.

Учебно-профессиональная мотивация студентов в значительной мере определяется также и социально-психологическими факторами их профессионального становления, прежде всего, – особенностями взаимоотношений субъектов образовательного процесса (студентов, преподавателей, представителей администрации).

Особенности мотивации учения, связанные со спецификой системы межличностных отношений учащихся, редко становятся предметом психологических исследований. В то же время, как показывают результаты анализа научной литературы, социально-психологические особенности учебно-профессиональной деятельности студента могут быть важной детерминантой ее мотивации.

Для того чтобы изучить закономерности влияния социально-психологических факторов на учебно-профессиональную мотивацию, необходимо обратиться, прежде всего, к результатам исследований межличностных отношений студентов.

Социально-психологические особенности жизнедеятельности студенческих групп, а также взаимоотношения студентов с преподавателями рассматривались во многих исследованиях (Я.Л.Коломинский, М.Ю.Кондратьев, Ю.М.Кондратьев, О.Б.Крушельницкая, К.К.Платонов, М.Е.Сачкова и др.). Однако вопрос о связи взаимоотношений субъектов образовательного процесса с учебно-профессиональной мотивацией студентов не был целью этих работ.

Так, например, проблемы личностной и групповой студенческой деятельности рассматривались в работах К.К.Платонова [17]. К.К.Платонов подверг специальному анализу понятие «совместимость» (отличное от понятия «сплоченность»), которое определил как способность группы стать самоуправляющимся субъектом. Процесс обобщения разных характеристик человека членами студенческой группы он разделил на ряд стадий - стихийно-обыденную, целенаправленную и организационную, и на этом основании

предложил оригинальный метод обобщения независимых характеристик, который вошел в практику отечественной психологии.

В настоящее время социальные психологи проявляют большой интерес к исследованию ученических групп в системе высшего профессионального образования. При этом авторы рассматривают группу студентов как совокупный субъект деятельности и общения. Так, К.М.Гайдар [5] считает, что данный феномен связан с развитием перцептивных способностей учащихся, и уже на втором году обучения студенческая группа становится полноценным субъектом взаимоотношений.

В исследованиях О.В.Андриановой, Е.Л.Козуб, Я.Л.Коломинского, Ю.М.Кондратьева, А.С.Чернышева особое внимание уделяется динамике взаимоотношений и взаимодействий в сообществах студентов на разных этапах их обучения в вузе. Авторы отмечают высокую референтность для членов студенческой группы как межличностных отношений, так и группы в целом.

Ю.М.Кондратьев [10] в своем диссертационном исследовании анализирует особенности отношений со «значимым другим» в студенческих группах в логике того, как воспринимает нижестоящий во внутригрупповой иерархии студент вышестоящего однокурсника и, наоборот, как вышестоящий студент воспринимает нижестоящего члена группы. А.Э.Варчев [3] считает, что эффективное функционирование студенческой группы зависит от психологического самочувствия ее членов, т. е. прежде всего – от развитости и благополучия системы неформальных внутригрупповых взаимосвязей. Согласно исследовательскому подходу, получившему развитие в русле научной школы А.В.Петровского, характеристика внутригрупповых взаимоотношений может быть представлена с помощью трех векторов: межличностной аттракции, референтности и отношений в системе неформальной власти.

Тот факт, что студенческая группа в процессе вузовского образования последовательно проходит различные ступени в развитии внутригрупповых межличностных отношений, прямо или косвенно отмечается в целом ряде исследований.

Так, например, Е.С.Кузьмин [12], М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович и С.Л.Кандыбович [7] отмечают, что студенческая группа, в зависимости от курса обучения, проходит следующие стадии своего развития:

стадия 1 (первокурсники и часть второкурсников) – преобладание адаптационных процессов; активное приспособление к условиям вузовского обучения, вхождение в новую социальную общность; первокурсники учатся «быть настоящими студентами», т.е. усваивают нормы вузовской жизни;

стадия 2 (третьекурсники и часть второкурсников) – в группе уже сложились общественное мнение и дружеские взаимоотношения, и она готова к самостоятельным совместным действиям;

стадия 3 (четверокурсники и пятикурсники) – каждый студент способен быть выразителем групповых требований.

Нетрудно заметить, что вышеописанные стадии социально-психологического развития студенческой группы во многом совпадают по своим характеристикам с фазами вхождения индивида в относительно стабильную социальную общность (адаптация, индивидуализация, интеграция), согласно концепции А.В.Петровского.

Еще одна характеристика динамики развития студенческой группы найдена А.К.Марковой, которая продемонстрировала изменение личностной направленности студентов при переходе от I курса к V курсу: студенты I-II курсов преимущественно ориентированы на общение, а студенты IV-V курсов – на овладение профессией, что вызывает у них критическое отношение к преподаванию и более высокую тревожность по поводу своей профессиональной пригодности [15].

Н.А.Бакшаева и А.А.Вербицкий отмечают, что в науке «открытой остается проблема выявления психологических механизмов динамического взаимодействия познавательных и профессиональных мотивов, их взаимных трансформаций в процессе перехода от учебной деятельности студента к профессиональной деятельности специалиста к моменту окончания вуза» [1, с. 45].

Таким образом, на основании теоретического исследования учебно-профессиональной мотивации студентов мы пришли к выводу, что, несмотря на результаты многочисленных исследований, выполненных в этой области, проблема остается недостаточно изученной, особенно применительно к задачам современного вузовского образования. Кроме того, наряду с педагогическими, психологическими и другими факторами, определяющими данное явление, в значительной степени на него могут повлиять социально-психологические характеристики студентов. Поэтому мы осуществили собственное эмпирическое исследование, целью которого стало изучение социально-психологических особенностей учебно-профессиональной мотивации студентов вуза.

В исследовании приняли участие студенты-психологи I, III и IV курсов (всего 425 человек, из них 88 юношей и 337 девушек). Выбор перечисленных курсов обусловлен тем, что, на наш взгляд, именно на этих этапах вузовского обучения могут быть зафиксированы существенные изменения как социально-психологических характеристик студентов, так и их учебно-профессиональной мотивации. Помимо целенаправленного наблюдения за



жизнедеятельностью студенческих групп, бесед с учащимися разных курсов, с преподавателями, располагающими обширным опытом педагогического общения, с представителями интересующих нас сообществ, в нашей работе были использованы социометрия, референтометрия, методический прием определения неформальной структуры властных отношений, модификация методики диагностики учебной мотивации студентов (А.А.Реана и В.А.Якунина), а также оригинальный авторский опросник, направленный на выявление представлений студентов о целях своего обучения.

Как показали результаты нашего теоретико-эмпирического исследования, среди компонентов учебно-профессиональной мотивации студентов можно выделить два класса мотивов: центральные, или направленные на процесс и результаты образования (к ним относятся мотивы профессиональные, самореализации и учебно-познавательные), и сопутствующие профессионализации учащихся, или внешние по отношению к процессу и результатам образования (мотивы коммуникативные, избегания, престижа, социальные). В зависимости от стадии социально-психологического развития личности и группы в процессе вузовского образования, а также положения учащихся в структуре межличностных отношений профиль учебно-профессиональной мотивации студентов приобретает различные характеристики.

В эмпирической части нашего исследования было выявлено, что в среднем мотивационные профили студентов разных курсов обладают сходными характеристиками. «Среднестатистический» студент руководствуется, прежде всего, мотивами профессиональными (интерес к профессии, желание стать высококвалифицированным специалистом), творческой самореализации и учебно-познавательными. Большое значение имеют для студентов коммуникативные и социальные мотивы (обеспечить себе достойное служебное положение, приносить пользу обществу, исполнить долг перед родителями и образовательным учреждением).

Интересными оказались и результаты изучения представлений студентов о целях своего обучения как важного мотивирующего фактора. При этом выделились наиболее значимые цели: приносить пользу людям, заниматься любимым делом, приобрести профессию (специальность) и получить высокооплачиваемую работу. Особенно значимы первые три из перечисленных приоритетных целей для студентов с высокой успеваемостью.

Ряд полученных нами результатов можно объяснить спецификой профессионального развития личности студентов (повышением профессиональной зрелости в процессе образования). Так, например, оказалось, что чем старше курс, тем в

большей степени студенты проявляют готовность работать по специальности, в своей будущей профессии приносить пользу людям, и тем в большей степени они ориентированы на приобретение профессиональных компетенций ( $p \leq 0,05$ , согласно критерию Краскала-Уоллеса). Чем выше успеваемость студентов, тем в большей степени выражены у них центральные компоненты учебно-профессиональной мотивации. Однако более глубокое изучение учебно-профессиональной мотивации студентов показало, что она может существенно различаться в зависимости от социально-психологических характеристик личности и группы.

Практически все компоненты учебно-профессиональной мотивации оказались наиболее интенсивно проявленными у первокурсников. Однако сопоставление мотивов и целей обучения студентов I курса показывает внутреннюю противоречивость их мотивационного профиля. Так, при общей выраженности как центральных, так и сопутствующих профессионализации мотивов, характер субъективно воспринимаемых целей обучения свидетельствует о внешней мотивированности первокурсников, недостаточном осознании ими гуманистической направленности профессии, стремлении, скорее, к приобретению знаний и умений, нежели к полноценному профессиональному развитию личности. По-видимому, этот факт является следствием эмоционально окрашенного, не во всем адекватного представления первокурсников о содержании будущей профессиональной деятельности. Первокурсники еще только ищут свои профессиональные ориентиры, что свойственно социально-психологическими реалиями периода адаптации студентов к условиям вузовского образования.

Студенты III и IV курсов реалистичнее представляют себе цели своего профессионального образования. Однако их учебно-профессиональная мотивация не всегда отвечает требованиям образовательного процесса. Особенно это заметно у третьекурсников, чей мотивационный профиль в среднем снижен по сравнению с первокурсниками и четверокурсниками ( $p \leq 0,05$ ). Одним из возможных объяснений снижения мотивации, на наш взгляд, может быть тот факт, что третьекурсники переживают индивидуализационный период своего развития в вузе. Это побуждает их к поиску собственной уникальности не только в системе межличностных отношений, но и в продвижении к профессиональному будущему. Отношение к профессиональному будущему на III курсе становится более личностным, независимым. Об индивидуализационных характеристиках развития третьекурсников косвенно свидетельствует и тот факт, что третьекурсники в наименьшей степени ориентируются на продолжение профессиональных традиций родителей и на поиск работы в той же сфере, что и их друзья. Кроме того, успешно

адаптировавшись в первые год или два обучения в вузе и познакомившись с содержанием избранной профессии, третьекурсники нередко переживают сомнения по поводу адекватности своего профессионального выбора. Опытные преподаватели и психологи образования говорят даже о кризисных явлениях в профессиональном развитии наиболее ответственных третьекурсников.

По логике социально-психологического развития учащихся, IV курс в вузе мог бы стать началом периода интеграции большинства студентов как в неформальной структуре своей академической группы, так и в целом в образовательном учреждении. Однако при реформировании учебных групп более чем на две трети (именно так, в связи с распределением по специализационным кафедрам, происходило у обследованных нами студентов – будущих психологов) развитие неформальной структуры обновленных студенческих групп начиналось заново. Соответственно, студенты входили практически в новую для себя социальную общность и должны были адаптироваться к ней, выстраивать новые статусно-ролевые отношения. Как видим, существует некоторое сходство ситуаций социально-психологического развития студентов I и IV курсов. Однако природа этих сходных ситуаций во многом различна.

С одной стороны, действительно, и I курс, и IV курс в нашем случае являются начальными (адаптационными) этапами социально-психологического развития личности и группы, а также очередной стадии профессионализации. С другой стороны, четверокурсники уже достаточно хорошо адаптированы к условиям более широкой социальной общности – к своему образовательному учреждению (многим студентам к этому времени удалось также индивидуализироваться – предъявить свою уникальность во время выступлений на вузовских конференциях молодых ученых и в других общественно значимых мероприятиях) и к широкому социуму, связанному с будущей профессиональной деятельностью (тем более, что многие студенты IV курса проходят производственную практику или работают в сфере приобретаемой в вузе профессии). И в этом смысле адаптация к условиям вуза и к процессу профессионализации четверокурсникам не требуется. Если первокурсники еще только адаптируются к условиям вуза, учатся «быть настоящими студентами», то четверокурсники, давно освоившие науку «быть студентом», теперь проходят этап адаптации не только в обновленной группе, но и применительно к вступлению в реальную профессиональную деятельность. Видимо, поэтому к IV курсу снижается значимость факторов внешней мотивации (избежать службы в вооруженных силах, заслужить одобрение окружающих). У четверокурсников фиксируется самое активное стремление приносить пользу людям, профессионально заниматься любимым

делом, получить новые знания, умения и профессионально важные компетенции. У них более ярко, чем у студентов III курса, выражены профессиональные мотивы ( $p \leq 0,05$ , согласно критерию Манна-Уитни). Однако связи между статусом студентов в интрагрупповой структуре межличностных отношений и параметрами учебно-профессиональной мотивации на разных курсах обучения принципиально различны.

Изучение связи характеристик учебно-профессиональной мотивации и статуса студентов в неформальной структуре академической группы показало, что наименее продуктивным профилем учебно-профессиональной мотивации обладают студенты, имеющие высокий статус в подструктуре аттракционных внутригрупповых предпочтений и низкий – в подструктуре референтных отношений. Следовательно, при использовании социально-психологических средств мотивирования студентов преподавателям и психологам образования нецелесообразно опираться на социометрических «звезд» и высокостатусных: они не являются мотивирующим примером для одноклассников, их мотивация не связана должным образом с профессиональным становлением.

Низкостатусные учащиеся в нашем исследовании в большинстве случаев были мотивированными слабее других студентов ( $p \leq 0,01$ ).

Среднестатусные проявили наибольшую выраженность мотивов, не связанных непосредственно с достижением высокой профессиональной квалификации (мотивы избегания, престижа –  $p \leq 0,05$ , коммуникативные и социальные – на уровне тенденции). Кроме того, среднестатусные показали самые высокие значения по стремлению к достаточно внешней для профессионализации цели – «получить диплом».

Лидеры референтометрической системы внутригрупповых отношений, системы «властных полномочий», а также высокостатусные (интегральный статус) студенты продемонстрировали наиболее адекватный профиль учебно-профессиональной мотивации. Следовательно, на них можно опираться в построении психолого-педагогической работы со студентами на основе использования социально-психологических закономерностей.

Таким образом, результаты нашего теоретико-эмпирического исследования показали, что учебно-профессиональная мотивация студентов обладает специфическими особенностями, которые обусловлены логикой личностного и группового социально-психологического развития учащихся в процессе вузовского образования. Соотношение центральных (профессионально направленных) и сопутствующих профессиональному становлению компонентов профиля учебно-профессиональной мотивации студентов различно в зависимости от специфики этапа социально-психологического развития учащихся в процессе вузовского образования.

Профиль учебно-профессиональной мотивации студентов связан с их статусом в неформальной структуре учебной группы, а также с особенностями объединяющей их учебной группы. Наиболее интенсивно центральные компоненты учебно-профессиональной мотивации выражены в мотивационном профиле студентов I и IV курсов. Однако учебно-профессиональная мотивация первокурсников, в отличие от старшекурсников, характеризуется выраженной эмоциональностью и противоречивостью составляющих ее компонентов. Третьекурсники чаще, чем студенты I и IV курсов, проявляют сниженную учебно-профессиональную мотивацию и руководствуются внешними по отношению к своему профессиональному становлению целями и мотивами образования.

На наш взгляд, использование полученных в представленном исследовании результатов способно помочь педагогам и психологам прояснить некоторые социально-психологические факторы мотивации студентов и повысить, на этой основе, эффективность образовательного процесса в вузе. В то же время, как показали результаты нашего теоретико-эмпирического исследования, изучение учебно-профессиональной мотивации студентов является проблемой не только актуальной, но и чрезвычайно сложной, требующей дальнейшей разработки.

### **Литература**

1. *Бакшаева Н. А., Вербицкий А. А.* Психология мотивации студентов. М., 2006.
2. *Бугрименко А.Г.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2006. №4 .
3. *Варчев А.Э.* Социально-психологические особенности современной студенческой учебной группы: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 2003.
4. *Ворогова Л.В.* Профессиональные склонности студентов-медиков // Современные проблемы психология развития и образования человека: Сборник материалов I Всероссийской конференции с международным участием/ Под. ред. В.Н.Скворцова. СПб. 2009.
5. *Гайдар К.М.* Динамика субъектного развития студенческой группы в период обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.
6. *Горлова Н.В.* К вопросу об особенностях психологической готовности к профессиональной деятельности на начальном и завершающем этапах профессионального образования// Современные проблемы психологии развития

и образования человека: Сборник материалов/ Под. ред. В.Н.Скворцова. СПб., 2010.

7. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л.* Психология высшей школы. Минск, 2006.
8. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы: Учебник. СПб, 2004.
9. Кикоть В.Я., Якунин В.А. Педагогика и психология высшего образования: Учебник. СПб. 1996.
10. *Кондратьев Ю.М.* Особенности отношений межличностной значимости в системах «студент–студент» и «преподаватель–студент» в современном российском вузе: Дис. канд. ... психол. наук. М., 2005.
11. *Кузубова М.В.* Влияние различных факторов на изменение механизмов проявления личностной тревожности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Алма-Ата, 1999.
12. *Кузьмин Е. С.* Социально-психологические особенности личности в свете теории отношений // Экспериментальная и прикладная психология (Психология личности и малых групп). Вып. 8/ Под ред. Е.С.Кузьмина, И.П.Волкова, А.В.Ярмоленко. Л., 1977.
13. *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М., 2000.
14. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. М., 1983.
15. *Овчинников М.В.* Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
16. *Платонов К.К.* О формировании психологического климата в коллективе//Среднее специальное образование. 1977. №1.
17. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 2001.

---

# Social and psychological peculiarities of students' learning and professional motivation

*D. L. Melamed,*

*Ph.D student at the Theoretical groundings of social psychology chair of the Social psychology faculty, Moscow State University of Psychology and Education  
denismel@yandex.ru*

---

The article provides the results of theoretical and empirical research of socio-psychological peculiarities of learning and professional motivation in psychological university students. The aim of the paper is to reveal peculiarities of learning and professional motivation in students at different stages of socio-psychological development in the course of university education. The main hypothesis was that students' learning and professional motivation has peculiarities conditioned with the logics of personal and group socio-psychological development of university students. The methods included sociometry, referentometry, technique of definition of non-formal intragroup structure of power in contact community, diagnostics of students' learning motivation. The sample included 425 students (88 males and 337 females). It is shown ( $p \leq 0.05$ ) that proportions of central (profession-oriented) components of students' learning and professional motivation and components, concomitant with professional development, differs depending on the stage of socio-psychological development of students in the course of university education. Connections between students' learning and professional motivation and their status and characteristics of non-formal structure of the learning group are displayed.

**Keywords:** learning and professional motivation, intragroup structure, interpersonal relationships, status, students, university.

---

## References

1. Bakshaeva N. A., Verbickii A. A. Psihologiya motivacii studentov. M., 2006.
2. Bugrimenko A.G. Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivaciya u studentov pedagogicheskogo vuza // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2006. №4 .
3. Varchev A.E. Social'no-psihologicheskie osobennosti sovremennoi studencheskoi uchebnoi gruppy: Avtoref. dis. kand. psihol. nauk. M., 2003.
4. Vorotova L.V. Professional'nye sklonnosti studentov-medikov // Sovremennye problemy psihologiya razvitiya i obrazovaniya cheloveka: Sbornik materialov I

- Vserossiiskoi konferencii s mezhdunarodnym uchastiem/ Pod. red. V.N.Skvorcova. SPb. 2009.
5. Gaidar K.M. Dinamika sub'ektnogo razvitiya studencheskoi gruppy v period obucheniya: Avtoref. dis. kand. psihol. nauk. M., 1994.
  6. Gorlova N.V. K voprosu ob osobennostyakh psihologicheskoi gotovnosti k professional'noi deyatel'nosti na nachal'nom i zavershayushem etapah professional'nogo obrazovaniya// Sovremennye problemy psikhologii razvitiya i obrazovaniya cheloveka: Sbornik materialov/ Pod. red. V.N.Skvorcova. SPB., 2010.
  7. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A., Kandybovich S.L. Psikhologiya vysshei shkoly. Minsk, 2006.
  8. Il'in E.P. Motivaciya i motivy: Uchebnik. SPb, 2004.
  9. Kikot' V.Ya., Yakunin V.A. Pedagogika i psikhologiya vysshego obrazovaniya: Uchebnik. SPb. 1996.
  10. Kondrat'ev Yu.M. Osobennosti otnoshenii mezhlchnostnoi znachimosti v sistemah student student i prepodavatel' student v sovremennom rossiiskom vuze: Dis. kand. psihol. nauk. M., 2005.
  11. Kuzubova M.V. Vliyanie razlichnyh faktorov na izmenenie mehanizmov proyavleniya lichnostnoi trevozhnosti: Avtoref. dis. kand. psihol. nauk. Alma-Ata, 1999.
  12. Kuz'min E. S. Social'no-psihologicheskie osobennosti lichnosti v svete teorii otnoshenii // Eksperimental'naya i prikladnaya psikhologiya (Psikhologiya lichnosti i malyh grupp). Vyp. 8/ Pod red. E.S.Kuz'mina, I.P.Volkova, A.V.Yarmolenko. L., 1977.
  13. Leont'ev A.N. Lekcii po obshei psikhologii. M., 2000.
  14. Markova A.K. Formirovanie motivacii ucheniya v shkol'nom vozraste: Posobie dlya uchitelya. M.,1983.
  15. Ovchinnikov M.V. Struktura i dinamika motivacii ucheniya studentov pedagogicheskogo vuza: Avtoref. dis. kand. psihol. nauk. M., 2008.
  16. Platonov K.K. O formirovanii psihologicheskogo klimata v kollektive//Srednee special'noe obrazovanie. 1977. №1.
  17. Smirnov S.D. Pedagogika i psikhologiya vysshego obrazovaniya: ot deyatel'nosti k lichnosti. M., 2001.