



УДК 159.947.5:378.1

## К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТА

Н. В. Молчанова

Смоленский гуманитарный университет  
e-mail: nat-mo39@yandex.ru

В статье представлен анализ взаимосвязи между оценкой различных компонентов вузовской среды и оценкой профессионально-личностного роста студентов. выявлены две стратегии профессионального становления студентов с различной мотивацией.

**Ключевые слова:** мотивация, образовательная среда вуза, профессионально-личностное становление, профессиональная траектория.

### To the Question about Motivation in the Professional Becoming of Student

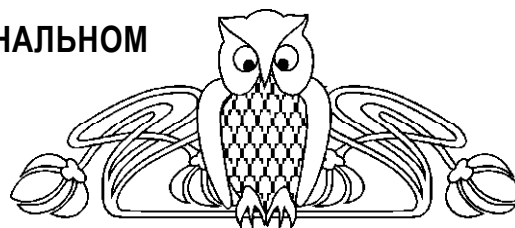
N. V. Molchanova

In the article the analysis of intercommunication between the estimation of different components of institution of higher learning environment is presented and by the estimation of professionally-personality height of students. Two strategies of the professional becoming of students are educued with different motivation.

**Key words:** motivation, educational environment of institution of higher learning, professionally-personality becoming, professional trajectory.

Для студенческого возраста профессиональное становление является особенно значимым. Оно зависит от многих факторов - отношения к профессии, личностных возможностей человека, реальных условий для их приобретения. Современные исследования утверждают, что для успешного становления будущего специалиста в рамках учебного заведения необходима организация специальной программы личностно-профессионального саморазвития обучающегося (Т. А. Макаренко, Е. М. Шнейдер, А. В. Мордовская, Ш. С. Демисенова, Т. А. Бурмистрова, Н. И. Гусякова, Л. М. Митина, Е. В. Гущина). В психолого-педагогической науке используются синонимичные понятия - «индивидуальный образовательный маршрут» и «индивидуальная траектория профессионального развития».

Под профессиональной траекторией понимается путь саморазвития личности в будущей профессиональной деятельности посредством создания профессиональной среды, организации психолого-педагогической поддержки, оказания помощи в личностном профессиональном росте исходя из индивидуальных качеств обучающегося<sup>1</sup>. Прослеживаются разные смысловые акценты в трактовках этого понятия: активность и отношение студента к будущей профессиональной деятельности (Т. А. Макаренко); индивидуальный



смысл изучения учебной дисциплины (А. В. Хуторской); процесс и результат индивидуального действий учащегося при решении личностно значимых задач (Ю. Г. Юдина); индивидуальный стиль самообразовательной деятельности и поэтапное освоение основных компетенций в процессе профессиональной подготовки (В. Г. Ерыкова). При этом учитывается, что формирование профессионального Я должно складываться поэтапно, на каждом из этапов выстраиваются профессиональные перспективы и основные способы их достижения.

Качественные и количественные характеристики среды вуза, безусловно, должны соответствовать реализации индивидуальной профессиональной траектории будущего специалиста, однако данные исследований показывают, что динамика профессионального становления студента различна на этапах его обучения: это зависит и от мотивационной сферы личности (Е. П. Александров, С. В. Панина, Е. В. Корепанова, Ю. П. Поваренков, И. В. Кузнецова, Е. М. Шнейдер)<sup>2</sup>.

Исследователями выделяются три этапа развития мотивационно-ценностного отношения к профессии *в ходе учебной деятельности*: 1) 1-2 курсы: высокие показатели учебных и профессиональных мотивов; 2) 3 курс: снижение интенсивности всех мотивационных компонентов. познавательные и профессиональные мотивы перестают управлять учебной деятельностью; 3) 4-5 курсы: увеличивается степень осознания и интеграции различных мотивов обучения.

Одним из аспектов нашего исследования является изучение профессионального становления специалиста-психолога, которое определяется, прежде всего, мотивационной составляющей, отношением студента к образовательному пространству вуза; респондентами были студенты факультета психологии Смоленского гуманитарного университета и факультета «Педагогика и психология» Смоленского государственного университета в количестве 93-х человек.

Начальный этап практического исследования предполагал выявление: 1) основных мотивов выбора специальности и вуза; 2) отношения студентов к образовательной среде своего вуза. Для оценки компонентов образовательного пространства вуза был создан опросник, включающий ценностно-содержательный блок (оценка

вузовской среды с точки зрения содержания учебы (оценивалась степень удовлетворенности студента в творческих, напряженных занятиях); кроме того, выяснялось отношение к условиям жизнедеятельности. Личностно-ориентированный блок был представлен шкалами «психологический климат в вузе» (оценка потребности в хороших взаимоотношениях), «оценка своей роли в жизни вуза» (потребность в признании, личном авторитете), «мотивация» (познавательная и потребность в проявлении своей индивидуальности). В операционально-деятельностном блоке требовалось оценить организацию учебного процесса (потребность в определенности). Регионально-интеграционный блок включал шкалу «патриотизм», связанную с удовлетворением потребности в принадлежности студента к социальной (вузовской) общности.

Студенты были поделены на две группы: в первую вошли те, кто выбрал специальность и вуз, руководствуясь «внутренними» мотивами («привлекла профессия психолога»; «вуз соответствовал моим желаниям»; «обучение в этом вузе считаю творческим и свободным»; «здесь был хороший преподавательский состав»), таких оказалось 54 человека. Во вторую группу вошли те, для которых поступление в вуз определялось «внешними» мотивами (получение отсрочки от армии, легкость поступления, престижный вуз, получение высшего образования, нахождение университета недалеко от дома), всего - 39 человек. Представителям обеих групп дополнительно следовало оценить динамику своего профессионально-личностного роста за весь период обучения, для этого были предложены утверждения, касающиеся уровней их профессиональных знаний, коммуникативных качеств, интереса к будущей профессии, готовности помогать людям в решении их психологических проблем, готовности к более глубокому освоению будущей профессии; возникновения новых ценностных ориентаций в жизни; видения себя в профессии (всего семь утверждений). Затем выявлялись связи между оценкой своего профессионального роста и оценкой среды обучающего вуза. Статистическая обработка производилась с помощью критерия Ch. Spearman ( $p < 0,05$ ).

Рассмотрим результаты исследования студентов с «внешней» мотивацией к обучению: выявлена положительная корреляция между оценкой вуза, связанной с содержанием учебы и следующими показателями профессионально-личностной динамики: «готовность к более глубокому освоению будущей профессии» ( $p < 0,04$ ), «уровень профессиональных знаний» ( $p < 0,03$ ), «интерес к будущей профессии» ( $p < 0,01$ ), «новые ценностные ориентации в жизни» ( $p < 0,02$ ), «уровень коммуникативных качеств» ( $p < 0,02$ ), «желание помогать людям в решении их психологических проблем» ( $p < 0,01$ ). Это говорит о том, что пространство вуза способствует удов-

летворению основных потребностей студентов в личностном росте. Отсутствует положительная взаимосвязь между оценкой содержания учебных занятий и видением себя в профессии. Это может объясняться тем, что студент изначально не руководствовался выбором данной профессии и не до конца представляет себя в этой роли.

При оценке «мотивации», предполагающей разную степень удовлетворенности своими достижениями, возможностями проявить индивидуальные качества, пользоваться разнообразными источниками знаний, получать практические навыки, выявлена положительная взаимосвязь этого компонента с оценкой таких профессиональных показателей, как «уровень профессиональных знаний» ( $p < 0,01$ ), «интерес к будущей профессии» ( $p < 0,01$ ), «готовность помогать людям в решении их психологических проблем» ( $p < 0,01$ ), «готовность к более глубокому освоению будущей профессии» ( $p < 0,007$ ). Мы полагаем, что включенность студентов в творческий процесс на лекционных и семинарских занятиях вызвало у них определенный интерес, что является признаком изменений их мотивационной сферы; эти изменения повлияли на динамику показателей личностного роста.

Студенты также оценивали условия образовательной среды с точки зрения удовлетворенности своим участием в общественной жизни вуза: положительная взаимосвязь отмечается с таким личностными показателями: «готовность помогать людям в решении их личностных проблем» ( $p < 0,02$ ), «повышение индивидуального уровня профессиональных знаний» ( $p < 0,002$ ). Мы полагаем, что хорошо организованная общественная жизнь вуза позволяет студентам обмениваться своими впечатлениями, опытом и полученными знаниями, что опосредованно способствует не только повышению их профессионального уровня, но и совместному обсуждению различных психологических трудностей, своих успехов и неудач.

Меньше связей выявлено между профессионально-личностными показателями и компонентами: «психологический климат в вузе», «оценка своей роли в жизни вуза», «патриотизм». Отмечается, что удовлетворение потребности в хороших взаимоотношениях («психологический климат в вузе») отражается на изменении уровня профессиональных знаний ( $p < 0,02$ ) и коммуникативных навыков ( $p < 0,02$ ). Несомненно, что благоприятная дружественная атмосфера, внимание со стороны преподавателей - естественное условие для развития навыков общения, взаимопомощи и обмена своими профессиональными навыками.

Выявлены положительные взаимосвязи между удовлетворением потребности в признании и личном авторитете среди сокурсников, преподавателей (шкала «оценка своей роли в жизни вуза») и появлением у студентов новых ценностей ( $p < 0,03$ ), а также готовностью помогать людям



в решении их проблем ( $p < 0,02$ ). Безусловно, общественное признание помогает понять те психологические механизмы, которые способствуют самораскрытию; возникает уверенность и естественное желание поделиться этим «открытием» с теми, кому требуется психологическая поддержка.

Результаты показали связь удовлетворенности успехами вуза (шкала «патриотизм») с положительным изменением уровня профессиональных знаний ( $p < 0,01$ ) и возникновением новых ценностных ориентаций ( $p < 0,002$ ). Вероятно, идентификация себя с вузом в сочетании с эмоционально положительным отношением к нему способствуют большей стимуляции профессиональной подготовки. Как правило, рост профессиональных знаний расширяет представление о будущей профессии, а образ профессии как когнитивное и эмоциональное образования в определенной мере влияет на систему ценностей студента, меняет ее.

Не выявлены корреляционные связи между показателями профессионально-личностного роста и оценкой такого компонента вузовской среды, как «организация учебного процесса». Вероятно, те студенты, которые руководствовались «внешними» мотивами поступления в вуз, менее всего интересовались тем, какие условия предоставляет вуз для профессиональной подготовки.

Таким образом, наибольшее количество положительных корреляций наблюдается между показателями профессионального роста и содержанием учебных занятий; при оценке внешней организации учебного процесса не наблюдалось положительной связи с личностно-профессиональным ростом студента.

*Интерпретация результатов исследования студентов с «внутренней» мотивацией к обучению* свидетельствует, что наибольшее количество положительных связей выявлено между показателями профессионально-личностного роста и оценкой вуза по шкале «условия жизнедеятельности». Оценка удовлетворенности потребности студента в обеспечении необходимыми условиями для учебы и жизни коррелирует с такими показателями, как: «готовность помогать людям в их психологических проблемах» ( $p < 0,03$ ), «готовность к более глубокому освоению будущей профессии» ( $p < 0,02$ ), «уровень коммуникативных качеств» ( $p < 0,001$ ), «интерес к будущей профессии» ( $p < 0,008$ ), «видение себя в профессии» ( $p < 0,001$ ), «уровень профессиональных знаний» ( $p < 0,001$ ). Возможно, у студентов с «внутренней» мотивацией к обучению изначальная направленность на овладение профессиональными знаниями воспринимается как естественный, само собой разумеющийся факт, который больше объясняется их внутренней готовностью учиться (трудиться). При этом роль условий, предоставляемых вузом для обучения, становится одной из самых важных, так как именно от них будут зависеть скорость и качество усвоения необходимых знаний.

Выявлены положительные корреляции между оценкой удовлетворенности потребности студентов в принадлежности к вузовской общности и такими показателями профессионального роста, как «готовность помогать людям в решении их психологических проблем» ( $p < 0,003$ ), «готовность к более глубокому освоению будущей профессии» ( $p < 0,02$ ), «возникновение новых ценностных ориентаций в жизни» ( $p < 0,04$ ), «уровень коммуникативных качеств» ( $p < 0,004$ ), «интерес к будущей профессии» ( $p < 0,03$ ), «видение себя в профессии» ( $p < 0,01$ ). Другими словами, тесное совместное взаимодействие студентов и преподавателей в решении вузовских проблем, совместная забота о благосостоянии вуза, удовлетворительные взаимоотношения между студентами положительно влияют на профессиональный рост студентов, мотивация которых напрямую связана с выбором этого вуза и конкретной специальности.

Оценка по шкале «психологический климат в вузе» положительно связана с таким показателем личностного роста, как «готовность помогать людям в решении их психологических проблем» ( $p < 0,001$ ). Пример внимательного отношения со стороны преподавателя, безусловно, влияет на понимание студентом того, что означает психологическая поддержка для другого человека. Кроме этого, участие в различных образовательных мероприятиях в рамках вуза предоставляет дополнительную возможность студентам обмениваться информацией на психологические темы, проявлять и использовать свой интеллектуальный и эмоциональный потенциалы. Выявлена также положительная связь данной шкалы с показателями «готовность к более глубокому освоению будущей профессии» ( $p < 0,03$ ), «интерес к будущей профессии» ( $p < 0,02$ ). Студенты отмечают, что участие преподавателя в решении профессиональных задач и подготовке их научных работ влияет на повышение их интереса к профессии и понимание того, что специальность психолога многогранна и требует глубокого ее освоения.

Оценка вуза по шкале «содержание учебы» положительно коррелирует с «готовностью помогать людям в решении в их психологических проблем» ( $p < 0,04$ ). Студенты согласны с тем, что хороший специалист должен отдавать учебе все силы, полагая, что накопленные знания помогут в дальнейшем оказывать профессиональную помощь людям с различными психологическими проблемами. Более того, студенты отмечают повышение готовности к более глубокому освоению будущей профессии ( $p < 0,008$ ). Причина подобной связи заключается в понимании будущим специалистом того, что психологическая наука сложна и многие вопросы требуют дополнительного изучения. Отрицательная связь выявлена с «уровнем коммуникативных качеств» ( $p < 0,05$ ), т. е. студенты не связывают свое участие в напряженных, творческих занятиях с развитием ин-

дивидуальных коммуникативных способностей.

Результаты показывают также наличие положительных взаимосвязей между оценкой своей роли в жизни вуза и такими показателями личностного роста, как: «уровень профессиональных знаний» ( $p < 0,001$ ), «видение себя в профессии» ( $p < 0,01$ ), «уровень коммуникативных умений» ( $p < 0,015$ ). Студенты считают, что результаты учебы и их участие в общественной деятельности являются важными для вуза; их потребность в признании и авторитете удовлетворена, а это, в свою очередь, повышает их самооценку как будущего профессионала.

Выявлены положительные корреляции между шкалой «мотивация» (потребность в познании) и изменением таких личностно-профессиональных показателей, как «готовность помогать людям в решении их психологических проблем» ( $p < 0,02$ ), «видение себя в профессии» ( $p < 0,05$ ), «уровень коммуникативных умений» ( $p < 0,002$ ). При этом чем выше оценка заинтересованности научного руководителя результатах в научной работе студента, тем выше студент оценивает уровень развития своего коммуникативного потенциала. Возможно, совместное обсуждение и непосредственный анализ материала способствуют умению студента излагать и формулировать свои мысли, идеи. И наконец, чем выше студент оценивает возможность использования различных источников знаний в вузе, тем выше его готовность помогать другим людям. Можно предположить, что предоставляемые вузом качество и количество источников знаний (*как и за его пределами*) вселяют в студентов уверенность в наличии и усвоении знаний, которые являются основой дальнейшей профессиональной помощи людям.

В целом результаты эмпирического исследования показали, что те студенты, мотивация которых была «внешней», в большей степени связывают свой профессионально-личностный рост с удовлетворением потребности в творческих напряженных занятиях, т. е. содержательная сторона учебных занятий способствовала положительной динамике личностного роста, раскрытию умственного и эмоционального потенциалов. Можно предположить, что возник интерес к учебной деятельности, благодаря чему может измениться и мотивационная направленность студентов. Также для них большую роль играет возможность проявить свои личностные качества и умения.

Студенты, которые руководствовались «внутренней» мотивацией, чаще отмечали связь своего профессионального роста с условиями среды, которые предоставляются вузом для учебы и жизни. Обладая готовностью и желанием усваивать основы выбранной профессии, эти студентам безразличны к условиям, предоставляемым вузом для усвоения необходимых знаний и навыков. В целом у данной группы было выявлено больше корреляционных связей между компонентами

вузовской среды и личностными показателями роста, что говорит о более высокой идентификации себя с вузом. Наряду с этим для обеих групп студентов важными являются хорошие взаимоотношения со сверстниками и преподавателями, а также принадлежность к вузовской общности.

Выявленные результаты позволили сделать вывод о том, что мотивация, касающаяся выбора специальности и вуза, играет не последнюю роль в профессиональной и общественной жизни студента, в его готовности менять себя и/или менять внешнюю реальность. С нашей точки зрения, анализируя полученные результаты, можно выстроить две линии профессионального развития в обучении. С одной стороны, *при несформированности мотивационной сферы* студентов личностно-профессиональное становление может реализоваться благодаря эмоционально-ценностному компоненту. Другими словами, значимость того, что происходит с человеком в процессе обучения, его эмоциональное отношение к этому будут способствовать развитию необходимых для освоения профессии качеств. Условия обучения помогут осознанию своей индивидуальности, затем - пониманию ценности профессии и видению своей роли в будущей профессиональной области. Можно сказать, что профессиональная траектория предполагает движение от особенностей личности к профессии. Эту динамику можно изобразить следующим образом: выражение себя в учебно-профессиональной деятельности - понимание и раскрытие себя - формирование видения себя в будущей профессии.

С другой стороны, построение профессиональной траектории может опираться на активизацию когнитивного компонента, который преобладает у *студентов с «внутренней» мотивацией*. Эта группа нацелена на развитие специальных навыков и умений, проявление инициативы. Их познание и раскрытие себя как будущих специалистов происходит благодаря усвоению теоретических и практических знаний, которые являются центральным звеном при построении профессиональной траектории. Иными словами, путь индивидуального развития направлен от особенностей профессии к личности студента. Схематично этот процесс можно изобразить следующим образом: постижение и преобразование реальности согласно своим представлениям и способностям - *самоизменение личности* - формирование представления о своей роли в будущей профессиональной деятельности.

## Примечания

- <sup>1</sup> См.: Макаренко Т. А. Формирование индивидуальной профессиональной траектории будущих педагогов. М., 2008. 148 с.
- <sup>2</sup> См.: Шнейдер Е. М. Проектирование индивидуального развития специалиста в процессе профессионального образования. Невинномысск, 2008. 201 с.