



УДК 159.9

## ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

Е. А. Семенова, М. Н. Вотякова

Семенова Елена Александровна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии образования, Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск, Россия  
E-mail: artemiss09@rambler.ru

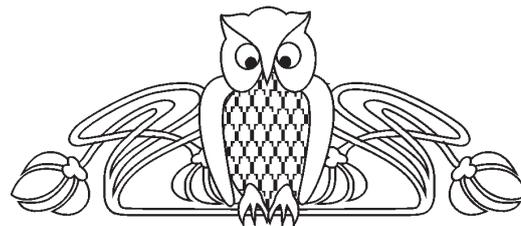
Вотякова Мария Николаевна – студентка факультета психологии, Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск, Россия  
E-mail: votya92@yandex.ru

Представлен теоретический анализ основных подходов к проблеме мотивационной сферы личности. Рассмотрены взаимосвязи мотивации и самосознания профессионала, личностно-профессионального становления субъекта. Показана перспективность изучения гендерных особенностей мотивационной сферы современной молодежи. Применение психодиагностического инструментария на выборке студентов позволило выявить, что мотивы студенческой молодежи имеют свои отличительные особенности в зависимости от половой принадлежности и гендерной идентичности. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован через оптимизацию образовательного процесса в вузе с учетом преобладающих мотивационных тенденций акмеонаправленного типа студенческой молодежи.

**Ключевые слова:** мотивация, учебно-профессиональная мотивация, акмеонаправленная мотивация, гендерные особенности мотивации.

### Введение

Студенческий возраст является особым периодом жизни человека, так как он охватывает и юношеский возраст, и часть периода молодости человека [1, с.38]. В этот период у студентов происходит формирование более зрелой мотивационной сферы, проявляются такие мотивы, как учебно-познавательные, профессиональные, широкие социальные, мотивы престижа, творческой самореализации, акмеонаправленного типа и др. У молодых людей формируется качественно иное отношение к учению – как к основе будущей профессиональной деятельности, приобретающей личностный смысл. Изучение мотивационной сферы студентов имеет большое значение для повышения эффективности высшего образования, так как мотивация не только детерминирует активность человека, но и проявляется во всех сферах жизнедеятельности студента. Учет гендерных особенностей мотивационной сферы студентов представляется важнейшим принципом гармонизации акмеонаправленного личностно-профессионального становления субъекта труда.



### Методологические основы исследования

Теоретико-методологической основой нашего исследования выступает акмеологический подход (Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Н. В. Кузьминой и др.), базирующийся на идеях единства личностного и профессионального развития, мобилизации у человека установки на свои высшие достижения, наиболее полную самореализацию потенциала личности (в том числе и мотивационного).

Проблема мотивации неоднократно освещалась в трудах отечественных ученых (А. Н. Леонтьева, В. К. Вилюнаса, В. С. Мерлина, В. Д. Шадрикова и др.) и зарубежных исследователей (Х. Хекхаузена, Д. Маклелланда, Д. Аткинсона, А. Маслоу, Г. Мюррея и др.). Мотивы толерантного поведения и межкультурной компетентности студентов анализировали А. Д. Карнышев, О. А. Карнышева, Е. А. Иванова [2, с. 89]. Особенности акмеонаправленной мотивации изучали Г. В. Залевский и Н. В. Козлова. Ученые обращают внимание, что «изучение акмеонаправленной мотивации дает возможность представить ее как психолого-акмеологическую закономерность личностно-профессионального становления студентов в условиях высшего профессионального образования» [3, с. 89]. Базовым для акмеологии является понятие «акме», применяемое для обозначения «высших достижений человека в сферах физического, социального, нравственного, профессионального, ментального развития» [4, с. 65]. Именно мотивы и потребности определяют направление личностно-профессионального становления субъекта труда на пути к достижению «акме».

Мотивационная сфера представляет собой сложное образование: «совокупность мотивов, потребностей, интересов, убеждений, идеалов, целей, которые непосредственно детерминирует человеческую деятельность» [5, с. 10]. Как справедливо отмечает А. Н. Леонтьев, «в мотиве конкретизируются, «опредмечиваются» потребности» [6, с. 72]. Осознание потребностей происходит посредством образов и ситуаций, в которых они удовлетворялись ранее, и представлений о действиях по их удовлетворению. Управлять своими потребностями можно либо волевым путем, либо через управление образами воображения. «Образы воображения, наиболее часто возникающие в нашем сознании, приобретают побудительную силу за счет предвосхищения определенных переживаний, то есть становятся мотивами.



Каждый поступок регулируется несколькими мотивами, а присутствие множественной мотивации позволяет гибко регулировать поведение в зависимости от обстоятельств» [7, с. 27]. Сочетание положительных эмоций с представлениями воображения, вырабатываемых действий приведет к желательности самих этих действий. Причем, чем теснее эта связь, тем скорее эти представления будут выступать в качестве собственных мотивов поведения. Сочетание воображаемого объекта с положительными переживаниями приводит к тому, что сам образ становится источником переживания. Более того, представления усиливают переживания, так как в воображении образ может быть более ярким, чем в действительности. Отсюда следует, что «представления, репрезентации, образы выполняют мотивирующую функцию развития личности» [8, с. 173]. Образ профессии служит мотивирующим фактором оценки себя, своих способностей, возможностей как будущего специалиста. Создание эмоционально заряженных образов является основой для формирования положительной мотивации личности в случаях организации процессов воспитания, самовоспитания, личностно-профессионального развития студентов, становления профессионального сознания в условиях вуза.

Перспективным является изучение мотивов в связи с исследованиями сознания и самосознания. Как подчеркивает психолог Г. В. Акопов, профессиональное сознание является ключевым понятием теории и практики подготовки специалистов, образование играет важную роль в его развитии [9, с. 41]. Становление сознания профессионала предполагает перестройку мотивационной сферы: одни побуждения приобретают большую значимость, другие – меньшую или уходят из личностной сферы человека. Смысловой элемент системы сознания осуществляет взаимодействие объекта с мотивационной сферой субъекта, определяет субъективную значимость признаков объекта. Сведения об объекте воспринимаются субъективно, в соответствии с потребностями человека и включаются в систему представлений с выделением одних качеств и игнорированием других. Д. А. Леонтьев отмечает: «...личностный смысл характеризует само содержание образа. Трансформации, вносимые в образ, так модифицируют его, чтобы его личностный смысл в максимальной степени соответствовал направленности актуальных смысловых установок» [10, с. 12].

Е. Е. Бочарова обращает внимание на тот факт, что «социальные представления – это не просто форма отражения изменяющейся реальности, но и способ ее субъективной трансформации, интериоризации, интеграции и экстраполяции» [11, с. 13]. Благодаря представлениям актуализируются внутренние психологические механизмы становления профессиональных репрезентаций и самосознания

(целесолагание, подражание, идентификация, рефлексия и другие) [12, с. 189], что обуславливает акмеориентированный процесс личностно-профессионального развития субъекта труда. Представители акмеологического подхода А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова обращают внимание на то, что «включенность в акмеориентированный процесс требует от человека проявления новых специфических качеств, к которым, прежде всего, следует отнести акменавленную мотивацию» [13, с. 27]. По мнению Н. В. Козловой, «акменавленная мотивация включает в себя мотивацию достижения, мотивацию самопрезентации и самореализации, мотивацию автономности и независимости, творческого вклада в личностно-профессиональное становление человека» [14, с. 59]. Мотивы акменавленного типа детерминируют поступательное личностно-профессиональное становление субъекта труда. Активизация мотива создает определенную тенденцию действия – разворачивается мотивационный процесс, направленный на реализацию мотивационного отношения. В ходе реализации данного отношения человек превращает исходную ситуацию в желательную, проявляя активность. Мотивация личностно-профессионального становления предполагает информационную обеспеченность, т. е. в основе профессиональных намерений молодого человека лежит определенное представление о профессии и о себе как профессионале. Следовательно, выявляя учебно-профессиональные мотивы, мотивы выбора профессии, можно узнать, какой она представляется субъекту на разных этапах профессионального обучения.

#### Методики, процедура исследования

Исследование особенностей мотивационной сферы студентов проводилось на базе факультета психологии Восточно-Сибирской государственной академии образования (г. Иркутск). В качестве респондентов выступили 200 студентов (160 девушек и 40 юношей) в возрасте от 17 до 29 лет. Диагностический комплекс состоял из следующих методик: «Опросник определения маскулинности и фемининности» С. Бэм, «Методика диагностики учебной мотивации студентов» А. А. Реана, В. А. Якунина, «Диагностика степени удовлетворения основных потребностей» В. В. Скворцовой, «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху» Т. Элерса, «Шкала оценки мотивации одобрения» Д. Крауна и Д. Марлоу [15, с.12]. При статистической обработке результатов были рассчитаны среднеарифметические значения, стандартные отклонения, выявлена достоверность различий между группами согласно *t*-критерию Стьюдента; математико-статистический анализ проведен с помощью программы SPSS.



## Результаты исследования и их обсуждение

Обратимся к рассмотрению данных исследования. Сравнительный анализ учебно-профессиональной мотивации студентов разных курсов показал, что в среднем в выборке преобладают социальные мотивы (36,0%), достаточно широко представлены внешние (33,0%) и внутренние (31,0%) мотивы. У первокурсников преобладает внешний мотив выбора профессии (42,0%), т. е. часть студентов (18,0%) указывают на то, что их выбор специальности обусловили хорошие условия обучения в вузе (аудитории, спортзал, столовая и т. д.), значительно отличающиеся от школьных, а также то, что вуз находится недалеко от дома (14,0%). Часть первокурсников (10,0%) предполагает, что профессия психолога предоставляет хорошие условия для работы, «работа не тяжелая, достаточно чистая», и именно это представление повлияло на их профессиональный выбор. Как правило, к их числу относятся студенты из сельской местности, у которых была возможность сравнить условия работы психолога с условиями труда людей других профессий (механизатора, зоотехника и др.). У ряда первокурсников более выражены социальные мотивы (36,0%): 16% из них объясняют выбор специальности тем, что «профессия психолога пользуется у людей уважением», называют профессию психолога «наряду с профессией врача самой гуманной»; 14% уверены, что «такие специалисты нужны обществу», «работа имеет спрос», и 6% считают, что «эта профессия поможет добиться успеха в жизни». Внутренние мотивы в представлениях первокурсников представлены меньше всего (22,0%). Лишь 12% студентов соотносят свои возможности с требованиями профессии и считают, что они «обладают необходимыми способностями»; 8% – «имеют положительный опыт общения с детьми» и 2% первокурсников считают, что «профессия психолога обладает возможностью самосовершенствования». Особенностью мотивационной сферы первокурсников является то, что она находится в стадии становления, многие мотивы неустойчивы, некоторые мотивационные тенденции только формируются, преобладает внешняя мотивация неакмированного типа. Целевая установка на овладение профессией, основанная на доминировании энергетически сильных, внутренних, значимых для личности мотивов, в момент поступления в вуз только начинает складываться. Выбор специальности психолога у студентов третьего курса более полимотивирован, чем у первокурсников, т. е. студенты часто называют не один, а несколько мотивов выбора. Среди ведущих мотивов третьекурсники выделяют социальные (38,0%), достаточно широко представлены внешние мотивы (34,0%). Первый опыт общения с людьми в период прохождения практики помогает некоторым студентам осознать положительные стороны этого взаимодействия

и сместить акценты с внешней мотивации неакмированного типа на внутреннюю (28,0%).

Для студентов пятого курса характерна полимотивированность выбора специальности, на первый план у них выходят внутренние мотивы (44,0%), связанные с деятельностью психолога. Так, 18% выпускников утверждают, что профессия психолога интересна возможностью «ежедневного общения с людьми», их «непосредственностью, нестандартностью, живостью и открытостью», возможностью «помогать людям решать их проблемы». 16% пятикурсников уверены в своих способностях, считают, что «профессия психолога мне подходит»; 10% опрошенных утверждают, что «данная квалификация дает широкие возможности для роста». Социальные мотивы присутствуют в ответах одной трети опрошенных пятикурсников (34,0%). 14% из них связывают свой профессиональный и карьерный рост с профессиональной деятельностью. Этому представлению способствуют различные виды практик. Данные условия помогают утверждению представления выпускников, что «такие специалисты востребованы», «работа имеет большой спрос и не будет трудностей с трудоустройством после окончания вуза» (6,0%). Часть студентов (14,0%) убедились на практике, что «профессия психолога относится к наиболее гуманным профессиям» и «труд психолога пользуется у людей уважением и заслуженным авторитетом». Как положительный внешний фактор выпускники оценивают условия будущей профессиональной деятельности, подчеркивая, что «профессия психолога не тяжелая и достаточно чистая» (10,0%). Вместе с тем встречаются пятикурсники, которые по-прежнему считают, что их выбор специальности обусловлен внешними мотивами, такими как: «понравилась условия обучения» (8%), «выбрали профессию на первое время», а затем планируют переучиться по другой специальности. Анализируя ответы студентов разных курсов, можно констатировать, что их внутренняя мотивация от первого курса к третьему не претерпевает существенных изменений. Лишь от третьего курса к пятому происходит сдвиг в сторону увеличения внутренних мотивов выбора профессии ( $t = 2,728$  при  $p \leq 0,05$ ). Итак, за период обучения в вузе учебно-профессиональная мотивация у студентов претерпевает качественные изменения: от выбора одного-двух мотивов до полимотивированности профессионального выбора; от преобладания внешних мотивов до формирования внутренней социально значимой мотивации акменавленного типа.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что существуют гендерные различия в акменавленной учебно-профессиональной мотивации студентов. Так, потребность в самореализации оказалась более выражена у девушек (60%), по сравнению с юношами. Студентки чаще предлагали ответы «я хочу заниматься де-



лом, требующим полной отдачи», «развивать свои способности» и подобные. Напротив, потребность в устойчивом материальном положении является более значимой для юношей (72%), чем для девушек (43%). Юноши чаще выбирали ответы «я хочу обеспечить себе материальный комфорт», «зарабатывать на жизнь», тогда как девушки отвечали «я хочу покупать хорошие вещи». Потребность в безопасности выше оказалась у юношей (51%), чем у девушек (44%), юноши чаще выбрали ответы «я хочу обеспечить себе будущее», «упрочить свое положение», тогда как девушки отвечали «я хочу избегать неприятностей». Напротив, потребность в межличностных связях («я хочу иметь теплые отношения с людьми», «иметь хороших собеседников») является более значимой для девушек (50%), чем для юношей (35%).

Сравнительный анализ ведущих потребностей с учетом гендерной специфики выявил следующие различия: потребность в самореализации достигла наиболее высоких показателей у фемининных юношей, по сравнению с маскулинными ( $t = 6,708$  при  $p \leq 0,001$ ). У андрогинных юношей (46%) потребность в самореализации выражена слабее, чем у фемининных (69%) ( $t = 2,955$  при  $p \leq 0,01$ ). Потребность в высоком материальном положении больше всего выражена у маскулинных юношей, а менее всего – у фемининных студентов ( $t = 9,712$  при  $p \leq 0,001$ ). У андрогинных же юношей данная потребность выражена слабее, чем у маскулинных ( $t = 2,716$  при  $p \leq 0,05$ ), но сильнее, чем у фемининных ( $t = 5,322$  при  $p \leq 0,001$ ). Потребность в уважении также преобладает у маскулинных респондентов, а менее всего представлена у фемининных юношей ( $t = 4,964$  при  $p \leq 0,001$ ). У андрогинных и фемининных студентов значимых различий по шкале «потребность в уважении» не выявлено. Потребности в безопасности и в межличностных контактах преобладают у фемининных юношей, данные по этим шкалам значительно выше, чем у маскулинных юношей ( $t = 4,628$  при  $p \leq 0,001$ ).

Результаты исследования показали, что потребность в высоком материальном положении больше всего выражена у маскулинных девушек, а менее всего – у фемининных ( $t = 6,480$  при  $p \leq 0,01$ ). У андрогинных же студенток данная потребность выражена слабее, чем у маскулинных, но сильнее, чем у фемининных девушек ( $t = 2,02$  при  $p \leq 0,01$ ). Потребность в уважении также является доминирующей у маскулинных девушек и менее значимой – для фемининных студенток. Для последних более существенными являются потребности: в самореализации, межличностных связях и безопасности, а наименее существенными – потребности в уважении и материальном положении. Что касается андрогинных девушек, то у них потребность в самореализации выражена сильнее, чем у маскулинных ( $t = 1,862$  при  $p \leq 0,01$ ), а наименее выраженной является потребность в безопасно-

сти. Можно предположить, что потребность в самореализации как показатель акмеонаправленной мотивации личностно-профессионального развития более характерна для андрогинных студентов.

Мотив достижения успеха можно отнести к смыслообразующим мотивам. Данные нашего исследования свидетельствуют, что у большинства маскулинных юношей мотивация достижения успеха достигает умеренно высокого уровня, а у большинства фемининных юношей данная мотивация находится на среднем ( $t = 2,177$  при  $p \leq 0,05$ ). Низкий уровень мотивации избегания неудач наблюдается у 52% маскулинных юношей, у 40% – андрогинных и у 18% фемининных студентов. Мотивация достижения успеха у большинства маскулинных девушек находится на умеренно высоком уровне, а у фемининных – на среднем уровне ( $t = 1,756$ , при  $p \leq 0,05$ ). Мотивы избегания неудач, напротив, выражены сильнее у фемининных девушек, по сравнению с маскулинными ( $t = 3,629$  при  $p \leq 0,001$ ). Мотивация избегания неудач не имеет значимых различий у маскулинных и андрогинных студенток. Мотивы избегания («учусь, чтобы избежать осуждения и наказания за плохую учебу», «чтобы не отставать от друзей», «чтобы не отчислили из вуза») чаще упоминаются девушками, тогда как юноши чаще называют мотивы престижа («учусь, чтобы быть на хорошем счету у преподавателей», «добиться одобрения родителей и окружающих»). По результатам исследования мотивации достижения успеха и избегания неудач можно сделать вывод, что у большинства студентов данный вид мотивации находится на среднем уровне, при этом у девушек более выражены мотивы избегания неудач, а у юношей – мотивы достижения успеха. Студенты, обладающие высоким уровнем мотивации достижения успеха, проявляют настойчивость в стремлении к цели, решительны в неопределенных ситуациях, готовы принять на себя ответственность, демонстрируют упорство при столкновении с препятствиями, что обуславливает акмеориентированный процесс личностно-профессионального развития будущего специалиста.

Сравнительный анализ гендерных особенностей мотивации студентов показал, что для маскулинных юношей наиболее характерными являются мотивы престижа и профессиональные, а наименее значимыми – коммуникативные, учебно-познавательные и социальные. У фемининных же юношей, напротив, в большей степени выражены учебно-познавательные, социальные, коммуникативные, а наименее выражены мотивы престижа и профессиональные. Для андрогинных юношей наиболее значимыми являются профессиональные, социальные и коммуникативные мотивы. Для маскулинных девушек наиболее характерны мотивы престижа, профессиональные, а наименее значимы – коммуникативные, учебно-познавательные и социаль-



ные. У фемининных девушек более выражены коммуникативные, социальные, учебно-познавательные мотивы и наименее – мотивы престижа и профессиональные мотивы. Для андрогинных девушек наиболее значимыми являются коммуникативные, социальные, учебно-познавательные и профессиональные мотивы. Как показали результаты опроса, учебно-познавательные мотивы более выражены у девушек (74% респонденток ответили «учусь, чтобы приобрести глубокие и прочные знания», «успешно продолжить обучение на последующих курсах», «любые знания пригодятся в будущей жизни»), чем у юношей (52%). Для девушек характерными являются ответы: «учусь, чтобы заводить знакомства и общаться с интересными людьми», «потому что полученные знания позволяют мне добиться всего необходимого», т. е. коммуникативные и социальные мотивы, которые также оказались более значимы для девушек (74%), чем для юношей (60%). Профессиональные мотивы также преобладают у девушек (70%), тогда как у юношей более выражена потребность в материальном положении (72%). Студентки чаще выбирали ответы: «учусь, потому что мне нравится избранная профессия», «чтобы обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «хочу стать специалистом в данной области», «хочу в полной мере использовать имеющиеся у меня способности к выбранной профессии», тогда как юноши отвечали «учусь, чтобы дать ответы на проблемы развития общества, жизнедеятельности людей», «чтобы заниматься творческой деятельностью». Ряд юношей отмечали, что обучение в педагогическом вузе связано с «нежеланием идти в армию», «легкостью поступления в данный вуз», «попав в вуз, вынужден учиться, чтобы окончить его», «престижно получить диплом о высшем образовании», что свидетельствует о потребительской тенденции и преобладании внешней мотивации неакмированного типа.

Таким образом, анализ полученных данных подтверждает предположение о том, что потребности и мотивы студентов имеют свои отличительные особенности в зависимости от половой принадлежности и гендерной идентичности. Данные, полученные в результате изучения потребностно-мотивационных образований студентов, позволят дополнить полученные ранее сведения о строении и функционировании профессионального сознания и предоставят возможность оптимизировать образовательный процесс в вузе с учетом преобладающих мотивационных детерминаций современной студенческой молодежи.

## Выводы

На основании проведенного исследования можно сделать следующие обобщения: за период обучения в вузе учебно-профессиональная мотивация студентов претерпевает качественные из-

менения: от преобладания внешних ситуативных мотивов до формирования внутренней социально-значимой мотивации акменавленного типа. Мотивы и потребности студенческой молодежи имеют свои отличительные особенности в зависимости от половой принадлежности и гендерной идентичности. Специфичность показателей мотивационной сферы студентов отражает их отношение к социальной действительности, к образовательному пространству вуза, к будущей профессии и обуславливает акменавленную мотивацию личностно-профессионального становления будущих специалистов.

## Библиографический список

1. *Ананьев Б. Г.* Избранные труды по психологии. СПб., 2007. 282 с.
2. *Карнышев А. Д., Карнышева О. А., Иванова Е. А.* Межкультурная компетентность и межэтническая толерантность студентов // Социология образования. 2013. № 6. С. 62–79.
3. *Залевский Г. В., Козлова Н. В.* Мотивационные особенности личностно-профессионального становления студентов // Сиб. психол. журн. 2008. № 27. С. 89–95.
4. *Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога / под ред. В. Э. Чудновского.* М.; Обнинск, 2008. 532 с.
5. *Асеев В. Г.* Психология труда : учеб. пособие. Иркутск, 2007. 342 с.
6. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие. М., 2005. 352 с.
7. *Семенова Е. А.* Профессиональные репрезентации и самосознание студентов: факторы, механизмы и технологии формирования. Иркутск, 2012. 216 с.
8. *Семенова Е. А.* Ретроспектива развития философско-психологических концепций самосознания // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2011. № 3 (9) : в 3 ч. Ч. 1. С. 171–175.
9. *Акопов Г. В.* Психология сознания : вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М., 2010. 272 с.
10. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003. 487 с.
11. *Бочарова Е. Е.* Ценностные предпочтения молодежи в представлениях различных социальных групп // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 12, вып. 4. С. 13–16.
12. *Семенова Е. А.* Профессиональное самосознание и психологические механизмы его становления // Сиб. психол. журн. 2007. № 26. С. 186–190.
13. *Деркач А. А., Зызыкин В. Г., Маркова А. К.* Психология развития профессионала. М., 2000. 124 с.
14. *Козлова Н. В.* Современное профессиональное образование: психолого-акмеологический подход. Томск, 2007. 197 с.
15. *Психологические тесты : в 2 т. / под ред. А. А. Карелина.* М., 2003. 312 с.



## Psychological and Acmeological Peculiarities of Students' Motivation

Elena A. Semenova

East-Siberian State Academy of Education  
6, Nizhnaya Naberezhnaya, Irkutsk, 664011, Russia  
E-mail: artemiss09@rambler.ru

Mariya N. Votyakova

East Siberian State Academy of Education  
6, Nizhnaya Naberezhnaya, Irkutsk, 664011, Russia  
E-mail: votya92@yandex.ru

The article presents theoretical analysis of the main approaches to the problem of personal motivational sphere. It views interconnections between motivation and professional's self-consciousness, personal and professional development of a person. The study proves the viability of studying gender peculiarities of modern youth's motivational sphere. Utilization of psychodiagnostic methods, which include Sandra L. Bem's "Bem Sex Role Inventory" (BSRI), A. A. Rean and V. A. Yakunin's "Method for diagnostics of academic motivation in students", V. V. Skvortsova's "Diagnostics of primary needs' satisfaction degree", T. Ehlers "Motivation to success", Marlowe-Crowne Social Desirability Scale, on the sample of (n=200) students allowed to discover that motives of the student youth have their peculiarities depending on gender and gender identity. The applied aspect of the problem under study can be implemented in educational process optimization at institutions of higher education with consideration of prevailing motivational tendencies of the acme-directed type in the student youth.

**Key words:** motivation, educational and professional motivation, acme-directed motivation, gender peculiarities of motivation.

## References

1. Anan'ev B. G. *Izbrannye trudy po psikhologii* (Selected works on psychology). St.-Petersburg, 2007. 282 p. (in Russian).
2. Karnyshev A. D., Karnysheva O. A., Ivanova E. A. *Mezhkul'turnaya kompetentnost' i mezhetnicheskaya tolerantnost' studentov* (Intercultural competence and inter-ethnic tolerance students). *Sotsiologiya obrazovaniya* (Sociology of Education), 2013, no. 6, pp. 62–79 (in Russian).
3. Zalevskiy G. V., Kozlova N. V. *Motivatsionnye osobennosti lichnostno-professional'nogo stanovleniya studentov* (Motivational features of personal-professional development of students). *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal* (Siberian Psychology Journal), 2008, no. 27, pp. 89–95 (in Russian).
4. *Smysl zhizni, akme i professional'noe stanovlenie pedagoga* (The meaning of life, the acme and professional development of the teacher). Moscow ; Obninsk, 2008. 532 p. (in Russian).
5. Aseev V. G. *Psikhologiya truda: uchebnoe posobie* (Work Psychology). Irkutsk, 2007. 342 p. (in Russian).
6. Leont'ev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*: uchebnoe posobie (Activity. Consciousness. Personality). Moscow, 2005. 352 p. (in Russian).
7. Semenova E. A. *Professional'nye reprezentatsii i samosoznanie studentov: faktory, mekhanizmy i tekhnologii formirovaniya* (Professional representation and self-consciousness of students: factors, mechanisms and technologies of). Irkutsk, 2012. 216 p. (in Russian).
8. Semenova E. A. *Retrospektiva razvitiya filosofsko-psikhologicheskikh kontseptsiy samosoznaniya* (Retrospective review of the philosophical and psychological concepts of self). *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. (Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Theory and practice). Tambov, 2011, no. 3 (9), pp.171–175 (in Russian).
9. Akopov G. V. *Psikhologiya soznaniya: Voprosy metodologii, teorii i prikladnykh issledovaniy* (Psychology of Consciousness: Issues of methodology, theory and applied research). Moscow, 2010. 272 p. (in Russian).
10. Leont'ev D. A. *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy real'nosti* (Psychology of meaning: the nature, structure and dynamics of the semantic reality). Moscow, 2003. 487 p. (in Russian).
11. Bocharova E. E. *Tsennostnye predpochteniya molodezhi v predstavleniyakh razlichnykh sotsial'nykh grupp* (Value preferences of youth in the views of different social groups). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 12, iss. 4, pp. 13–16 (in Russian).
12. Semenova E. A. *Professional'noe samosoznanie i psikhologicheskie mekhanizmy ego stanovleniya* (Professional identity and psychological mechanisms of its formation). *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal* (Siberian Psychology Journal), 2007, no. 26, pp. 186–190 (in Russian).
13. Derkach A. A., Zazykin V. G., Markova A. K. *Psikhologiya razvitiya professionala* (Developmental psychology professional). Moscow, 2000. 124 p. (in Russian).
14. Kozlova N. V. *Sovremennoe professional'noe obrazovanie: psikhologo-akmeologicheskii podkhod* (Modern professional education: psychological acmeological approach). Tomsk, 2007. 197 p. (in Russian).
15. *Psikhologicheskie testy* (Psychological tests): in 2 vol. Ed. by A. A. Rarelin. Moscow, 2003. 312 p. (in Russian).