



УДК 159.947.5

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ ВУЗОВ

© О. А. Чаденкова



Чаденкова
Оксана Александровна
кандидат психологических
наук
доцент кафедры психологии
управления Самарской
гуманитарной академии

Учебные мотивы рассмотрены соотносительно учебной деятельности. Выделены основные мотивы учебной деятельности студентов и обосновано выделение способов их регуляции, влияющих на их изменение в процессе учебы. Проведено сравнительное изучение учебных мотивов студентов технических и гуманитарных профилей обучения (на примере вузов г. Самары) в зависимости от их половозрастных и личностных характеристик и выявлены соответствующие регуляторы изменения этих мотивов.

Ключевые слова: учебная мотивация, мотивы учения, способы регуляции учебной деятельности, классификация мотивов.

Процесс формирования соответствующей мотивационной структуры личности идет с первых дней пребывания студента в вузе. Его эффективность может быть различной. Многое зависит от того, насколько быстро и успешно вчерашний абитуриент преодолеет те трудности, с которыми он неизбежно сталкивается, попадая в новую для него ситуацию. Дидактическая новизна обучения в вузе состоит в том, что здесь используются иные, чем в школе, формы и методы организации учебного процесса — подача нового материала, контроль, отчетность и др. При постановке учебных целей студент должен проявить гораздо больше самостоятельности, умения правильно организовать работу, учитывать и распределять время. Такая перестройка не у всех происходит достаточно оперативно. Одним из основных путей успешного преодоления трудностей адаптации к вузу является целенаправленное формирование позитивных мотивов учения. Но прежде для такой работы надо создать научную базу, основанную на построении и изучении мотивов учения у студентов в процессе их учебной деятельности.

Учебная мотивация (от *лат.* «*moveo*» — двигаю) — это общее название для процессов, методов, средств побуждения обучаемых к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования. Учебная мотивация позволяет развивающейся личности определить не только направление, но и способы реализации различных форм учебной деятельности, задействовать эмоционально-волевую сферу. Она выступает значимой многофакторной детерминацией, обуславливающей специфику учебной ситуации в каждый временной интервал [11]. Мотивация обусловлена целым рядом факторов: характером образовательной системы, организацией педагогического процесса, личностными особенностями преподавателя, спецификой учебного предмета, особенностями самого обучающегося (полом, возрастом, уровнем интеллектуального развития и способностей, уровнем притязаний, самооценкой и т. д.).

Мотивация как процесс изменения состояний и отношений личности основывается на мотивах, под которыми понимаются конкретные побуждения, причины, заставляющие личность действовать, совершать поступки. В роли мотивов выступают во взаимосвязи потребности и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы. Поэтому мотивы — очень сложные образования, представляющие собой динамические системы, в которых осуществляются анализ и оценка альтернатив, выбор и принятие решений.

Большинство психологов согласны с выделением, прежде всего, двух типов мотивации: внешней и внутренней, которые строятся на системе допущений о природе человека и устанавливают законы инициации (намерения к выполнению мотивационного действия) и регуляции поведения.

Внешняя мотивация служит для описания детерминизации поведения в тех ситуациях, когда факторы, его иницирующие и регулирующие, находятся вне личности и вне поведения. Наиболее ярко концептуализация данного типа мотивации представлена в бихевиористских теориях и в теориях инструментальности (Э. Л. Тондайк, К. Халл, Б. Ф. Скиннер). Основными элементами при внешней мотивации являются внешние стимулы — рычаги воздействия или носители «раздражения», которые вызывают действие определенных мотивов. Подобный тип мотивации, как правило, поверхностен, сравнительно кратковременен и может быть в чистом виде применён лишь в отдельных случаях.

Внутренняя мотивация описывает тип детерминации поведения, когда иницирующие и регулирующие его факторы проистекают изнутри личностного «Я» и полностью находятся внутри самого поведения (Р. Вудвортс, Р. Уайт). Внутренняя мотивация является наиболее естественной и ведущей к наилучшему результату любой деятельности, однако реальный учебный процесс в значительной степени побуждается также моментальными, являющимися внешними мотивирующими факторами, относительно которых определяется цель обучения. В качестве основы внешней и внутренней мотивации выделяют учебные мотивы, однако в реальной учебной деятельности разделить внутренние и внешние мотивы довольно-таки сложно, так как в совокупности друг с другом они образуют сложную и испытывающую постоянные изменения систему.

Для уяснения места внешних и внутренних мотивов в общей структуре учебной деятельности В. Э. Мильманом был проведен теоретический анализ проблемы, связанный со структурной схематизацией предмета учебной деятельности [5].

В качестве объекта учебной деятельности выступает, в первую очередь, сам учащийся, а точнее — та его субъективная сфера, которая претерпевает изменения (например, в ситуации усвоения нового знания — это познавательная сфера). Причем, конечной целью учебной деятельности является соединение различных личностных сфер, за счет чего идет присвоение учащимся предметного содержания знания. Центральное

место в предметной структуре деятельности естественным образом занимает объект, а также цели и мотивы, непосредственно с ним связанные. Соотношение целей и мотивов отражает личностный смысл, заключенный для учащегося в учебной деятельности и являющийся, фактически, реальной внутренней мотивацией развития. Все вместе образует ядро предметной структуры данной деятельности. Кроме того, можно выделить оболочку, включающую в себя условия и средства деятельности, факторы контроля и оценки, т. е. то, что составляет внешнюю относительно целей учебного процесса мотивацию.

Многие авторы пытаются создать классификации как внутренних, так и внешних мотивов учебной деятельности.

Например, разработана классификация внутренних мотивов на основе жизненных ценностей М. Роговым [7]. В ней мотивы учебной деятельности подразделяются на две большие группы:

1. Непосредственные — мотивы, включенные в сам процесс деятельности и соответствующие ее социально заданным целям и ценностям. Они включают в себя познавательные мотивы и мотивы развития личности, расширение возможностей ее самореализации и самосовершенствования.

2. Опосредствованные — мотивы, связанные с целями и ценностями, лежащими вне самой деятельности, но хотя бы частично в ней удовлетворяющимися. В эту группу вошли социальные мотивы, мотивы достижения, успеха, стимульные мотивы.

Основываясь на разработках Г. Розенфельда, В. Хеннинга, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьева, В. Апелът, в отличие от М. Рогова, выделяет внешние мотивы учения:

- социальные, индуцированные родителями;
- утилитарные, индуцированные преподавателями;
- познавательные;
- коммуникативные;
- мотивы самореализации.

В основном исследователями создаются смешанные классификации, в которые входят как внутренние мотивы учения, так и внешние (например, Р. Р. Бибрих и И. А. Васильев, О. Н. Арестова, А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов, С. М. Соколов).

По проведенным В. И. Шкуркиным исследованиям, наиболее значимыми для студентов являются социальные, познавательные мотивы, мотивы профессиональных и творческих достижений, личного престижа. Затраты времени на учение, мера легкости и трудности учения, отношение к профессии также в значительной степени определяют степень выраженности именно этих видов мотивов учения [12].

Сходные результаты получены и в исследовании Н. В. Комусовой [4]. В данных исследованиях был проведен также анализ динамики и структуры учебной мотивации, который позволил установить, что ее общий усредненный показатель снижается от курса к курсу. И по динамике мотивационно-целевой основы обучения студентов весь период можно разделить на три этапа. Первый этап охватывает период обучения студентов на 1 курсе. Он характеризуется высокими уровневными показателями профессиональных и учебных ценностей, которые выступают в роли мотивов, управляющих деятельностью студентов. Вместе с тем профессиональные ценности и ценности учения несколько идеализированы, т.к. обусловлены скорее пониманием их общественного значения, чем личностным смыслом, причем вся система мотивации еще не образует целостной иерархической структуры. Например, показатели отношения студентов к учебным дисциплинам не связаны с показателем отношения к профессии и учению.

Второй этап (2 и 3 учебные курсы) отличается общим снижением интенсивности всех мотивационных компонентов. В этот период заметно снижаются учебная активность и успешность, образуется так называемый «синдром разочарования».

Третий этап (4 и 5 учебные курсы) выделяется тем, что на фоне сниженных уровней показателей растет степень осознания и интеграции различных форм обучения в единую целостную систему, структурированную по уровню их обобщенности.

Корреляционный анализ показывает, что если на младших курсах отношение к профессии оказывало влияние на активность и результативность учебной работы в основном опосредованно, т. е. через профессиональную и познавательную мотивацию, то на 5 курсе удовлетворенность профессией прямо связана с эффективностью учебной деятельности студентов. Таким образом, в исследованиях было выявлено влияние многоуровневых форм мотивации на характеристики учебной деятельности студентов, в частности на учебную активность, успешность и самоорганизацию [4].

Таким образом, учебная мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм и способов организации, с одной стороны, с другой стороны — с точки зрения их личных, индивидуальных потребностей и целей, что вместе составляет мотивационно-целевую основу обучения [13].

Целью нашего исследования являлось изучение учебных мотивов студентов различных вузов в соотношении со структурой их учебной деятельности и выявление способов их регуляции.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что формирование учебных мотивов студентов зависит от определенного этапа их учебной деятельности и их изменение происходит под воздействием соответствующих способов регуляции этой деятельности. Способы регуляции учебных мотивов студентов различаются в зависимости от их половозрастных и личностных особенностей, а также от специфики образовательной среды.

В состав психодиагностического инструментария входили методики:

- опросник мотивации учебной деятельности студентов (В. Ф. Сопов, О. А. Чаденкова);
- тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра;
- тест общих способностей Дж. Равена (стандартные прогрессивные матрицы);
- шестнадцатифакторный опросник Р. Кеттелла (Форма С).

Исследование проводилось в рамках ежегодного психологического мониторинга студентов вузов города Самара, а также гранта «Открытое общество» (Грант-НАА-901).

Исследование проводилось в несколько этапов:

На **первом этапе** (2000 г.) собирался теоретический материал по теме исследования; проводился анализ литературных, WEB и других источников; создавалась система учебной мотивации студентов, включающая в себя учебные мотивы и способы их регуляции; на ее основе разрабатывался опросник учебной мотивации студентов (ОМУДС).

На **втором этапе** (2001 г.) с помощью опросника мотивации учебной деятельности студентов (ОМУДС) проводились пилотажные исследования учебной мотивации студентов 1 и 4 курсов самарских вузов и проверка опросника по необходимым психометрическим показателям; создавались компьютерные программы для обработки результатов тестирования.

На **третьем этапе** (2002-2003 гг.) проводились психодиагностические исследования по теме работы, обработка полученных результатов и их сравнительный анализ.

Основываясь на основных психических контурах регуляции деятельности и индивидуальном стиле целенаправленной регуляции, нами было выделено пять способов регуляции учебной деятельности [9]:

1. **Ценностная регуляция** — осуществляет формирование ценностной структуры учебной деятельности, характеризуется наличием у личности высокого уровня развития ценностей.

2. **Эмоциональная регуляция** — осуществляет эмоциональную поддержку активности мотивов, связанную не только с уровнем и направлением их возбуждения, но и с реальным переживанием, т.е. поддерживает мотив за счет переживания определенного отношения к выполняемой деятельности.

3. **Социальная регуляция** — ориентирует личность на социальное окружение.

4. **Саморегуляция (волевая регуляция)** — регулирует мотив за счет использования значительных волевых усилий, направленных на управление своим поведением с помощью сознания. Это предполагает самостоятельность как в принятии решений, так и в инициации действий, их осуществлении и контроле.

5. **Информационная регуляция** — основывается на новой информации, получаемой во время занятий. Эта информация используется для актуализации новых мотивов.

Анализ предлагаемых разными авторами (М. Рогов, А. К. Маркова, Л. И. Божович и др.) классификаций учебных мотивов позволил выделить мотивы учебной деятельности, встречающиеся практически во всех классификациях.

Наиболее значимым в учебной деятельности многие исследователи (М. Г. Рогов, Р. Р. Бибрих, О. Н. Арестова, Л. И. Божович, А. К. Маркова и др.) считают **мотив достижения** («достигать успехов в учебе», «успешно закончить вуз», «получить хорошую специальность», «достигать творческих успехов» и т. д.). Анализ зарубежных подходов изучения мотивации поведения и деятельности, проведенный А. Б. Орловым, показал, что мотив достижения, в свою очередь, играет особую роль в общей мотивации. Основным объектом при изучении структурирующей функции мотива достижения в учебной деятельности является процесс целеполагания. Согласно структуре учебной деятельности В. М. Миниярова, процесс целеполагания осуществляется **на первом подготовительном этапе учебной деятельности**. Именно на этом этапе происходит проектирование учащимся своей дальнейшей деятельности, что порождает потребность в ожидании ее результатов.

Наиболее адекватным учебным задачам считается **познавательный мотив**, который характеризует, по мнению С. М. Соколова, познавательный интерес учащихся. К нему можно отнести, например, мотивы: «стремление получить новую информацию», «расширение своего кругозора», «стремление получить глубокие профессиональные знания», «повышение эрудиции» и т. д. **На этапе усвоения знаний** доминирование познавательного мотива помогает учащемуся в выборе и освоении способов действия, в успешности деятельности по решению учебных задач. При этом особенностью мотивации познавательного типа является возможность трансформации исходного мотива. Например, возможен переход от познавательного мотива к мотивам достижения или самоутверждения. Направленность деятельности при этом меняется: испытываемый переключает внимание с содержания задач на получаемые результаты. Соответствующим образом трансформируется и стратегия деятельности, в частности, появляется зависимость следующего выбора от результата предшествующих проб.

Учебный процесс не ограничивается простой передачей знаний и общественного опыта, а опосредован всей системой отношений учащегося с окружающими его людьми, поэтому многие авторы (В. А. Якунин, Т. А. Матис, Б. Г. Ананьев и др.) выделяют **мотив общения** как социальную характеристику учебного процесса. Этот мотив характеризует социальное направление в учебном процессе, выражающееся в совместной

деятельности учащихся, в их стремлении общаться друг с другом, ориентироваться в своих поступках на социальное окружение. К нему относятся такие мотивы, как: «внешнее признание», «стремление к общению», «уважение со стороны окружающих» и т.д.

Перечисленные мотивы отражают такие стороны учебной деятельности, как сферы целеполагания, познания и общения. Однако существуют еще эмоциональная и волевая сферы [1, 2, 10]. При этом эмоции выражают отношение учащихся к процессу обучения, а воля показывает стремление учащихся сознательно управлять собой и быть эффективной причиной всего происходящего. Поэтому были выделены **волевой мотив и мотив переживаний** как самостоятельные учебные мотивы, тем более что они в той или иной форме отражены в существующих классификациях. Так, эмоциональный компонент содержит такие мотивы, как «получение удовольствия от учебы», «мотив привлекательности заданий», «интерес к занятиям» и т. д. К мотивам, содержащим волевой компонент, можно отнести, например, «мотив самосовершенствования», «развитие самостоятельности», «возможность самореализации» и т. д.

Выделение **мотива переживаний** в самостоятельный мотив учебной деятельности основано на теории дифференциальных эмоций К. Изарда. Ее объектом изучения являются частные эмоции, каждая из которых рассматривается как самостоятельный мотивационный процесс, влияющий на когнитивную сферу и поведение человека, т. е. эмоции выступают как основная мотивационная система организма. На мотивирующую роль эмоций указывают М. М. Троицкий, В. К. Виллонас, С. Л. Рубинштейн, Дж. Сингер, Р. Бак и др., которые неоднократно подчеркивают побуждающую функцию эмоций, их связь с потребностями личности. Применительно к учебной деятельности, по мнению Л.Г. Дикой, побуждающие переживания связаны с желанием учиться, что говорит, прежде всего, о мотивации вовлеченности в учебный процесс, мотивации его интенсивности. Привлекательность объекта как мотивирующий фактор может активировать поведение, независимо от потребностного состояния.

Еще одним важным компонентом учебной деятельности является **волевая сфера** учащегося. Воля показывает стремление личности сознательно управлять собой и быть эффективной причиной всего происходящего. К мотивам, содержащим волевой компонент, можно отнести, например, «мотив самосовершенствования», «развитие самостоятельности», «возможность самореализации» и т. д. В основе мотивов такого типа лежат волевые процессы. О связи воли с мотивацией говорили многие психологи (В. Вундт, Э. Мейман, К. М. Гуревич, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, Б. В. Зейгарник, В. А. Иванников и др.). Понимание мотивационного процесса как волевого можно найти у С. Л. Рубинштейна, по его мнению, будучи в своих первоначальных истоках связано с потребностями, волевое действие человека никогда не вытекает непосредственно из них, а волевое действие всегда опосредовано осознанием побуждений к действию как мотивов, так и его результата как цели. Все это направлено на формирование реалистического целеполагания, перспективного планирования своего поведения, личностной ответственности за свои действия, уверенности в себе, что является волевыми компонентами, доказывая правомерность выделения волевого мотива в самостоятельный мотив учебной деятельности.

Мотив переживаний и волевой мотив являются доминирующими на третьем этапе учебной деятельности, где происходит ожидание ее результатов. Мотив переживаний выступает в данном случае основным при самооценочной деятельности, а волевой мотив — при самоконтролирующей, обеспечивая успешность данного этапа.

Таким образом, из существующих мотивов учения нами было выделено пять общих мотивов, присутствующих в учебной деятельности и доминирующих на определенных ее этапах. Основываясь на их сути, были определены характеристики этих мотивов [8, с. 123]:

1. **Мотив достижений** — поведение мотивируется интернализацией цели. Личность усваивает attitudes и виды поведения, конгруэнтные своей личной системе ценностей. Главное — это желание достигать поставленных целей.

2. **Мотив переживаний** — поведение мотивируется эмоциями. Личность выбирает те виды деятельности, которые позволяют ей получить положительные эмоции, и избегает всего, что портит ее настроение.

3. **Мотив общения** — поведение направлено на установление определенного характера отношений, который зависит от обеих общающихся сторон. Личность стремится к взаимопониманию, взаимопомощи и к возникновению обоюдного психического контакта, проявляющегося в передаче партнеру по общению вербальной и невербальной информации.

4. **Волевой мотив** — личность внутренне ориентирована. Она сама устанавливает внутренние стандарты черт, компетенции и ценностей. Впоследствии личность мотивируется к такому поведению, которое подкрепляет эти стандарты и позволяет достичь более высоких уровней компетенции.

5. **Познавательный мотив** — поведение мотивируется получением новой информации. Знание, расширение кругозора выступают как инструментальные награды, ведущие личность к познанию нового.

Разделение этих мотивов учебной деятельности на внешние или внутренние возможно за счет определения способов их регуляции. Если мотив регулируется ценностями личности, эмоциями и саморегуляцией, то можно говорить о внутренней мотивации, если ведущей оказывается социальная или информационная регуляция мотивов, то мотивация является внешней.

Общее количество респондентов составило 835 человек, из них:

- мужчин — 359, женщин — 476 в возрасте от 16 до 23 лет;
- обучающихся в технических вузах — 327, в гуманитарных — 508;
- обучающихся на подготовительных курсах — 94, на 1 курсе — 442; на 2 курсе — 111; на 3 курсе — 73; на 4 курсе — 115.

Процедура эмпирического исследования проводилась в учебной аудитории, где одновременно находилось до 20 человек. Каждому испытуемому раздавались бланки психодиагностического материала с инструкцией, а также бланки для ответов. Затем давалась еще устная инструкция, после чего испытуемые работали самостоятельно в течение 1,5-2 часов (в зависимости от индивидуального темпа работы). Обработка данных, в связи со значительным объемом экспериментальной выборки, проводилась с помощью компьютерных программ.

Далее был проведен качественный и количественный анализ эмпирического материала, подтверждена достоверность распределения признаков с помощью метода хи-квадрата Пирсона. С использованием t-критерия Стьюдента и метода однофакторного дисперсионного анализа проведен сравнительный анализ учебных мотивов студентов и способов их регуляции по половозрастным признакам, по специфике вуза и по личностным особенностям, включающим в себя интеллектуальные способности и качества личности.

Анализ различий учебных мотивов студентов и способов их регуляции по половым характеристикам показал, что женщины в среднем имеют более высокий уровень учебной мотивации по сравнению с мужчинами. При этом значимо высокими оказались

мотивы достижений, переживаний и общения, что говорит о более развитой у женского пола сферы целеполагания, стремления получать удовольствие от учебной деятельности и стремления к взаимопониманию, взаимопомощи, возникновению обоюдного психического контакта. Сравнение факторов регуляции учебных мотивов показало, что высокий уровень данных мотивов у женщин обеспечивается за счет более высокого уровня ценностных ориентаций, эмоциональной сферы и информационной регуляции.

Для девушек выделение ценностной регуляции в качестве главного фактора регуляции учебной деятельности не случайно. Действительно, исследования структуры жизненных ценностей [8] показали, что ценностный портрет девушки-студентки отличается большей значимостью по сравнению с юношами ценностей саморазвития, духовной удовлетворенности, креативности, достижения и сохранения собственной индивидуальности. Юноши-студенты больше ценят социальные контакты, престиж и высокое материальное благополучие, что составляет их прагматическую направленность. Так как большинство студентов не связывают свою учебную деятельность с будущей профессией и юноши являются более прагматичными, чем девушки, естественно, что уровень ценностей учебы у них будет более низким.

Рассмотрение мотивов учения у студентов в зависимости от половых различий помогает получить обобщенные данные, не давая возможности проследить динамику изменения мотивов и факторов регуляции учебной деятельности. Для изучения динамики рассмотрим изменение мотивов учения студентов в зависимости от их возрастных особенностей.

Для анализа динамики изменения мотивов учения возраст студентов был приведен в соответствие с курсом их обучения. Так, на подготовительном отделении средний возраст учащихся составляет 16 лет, на 1 курсе — 17 лет, на 2 курсе — 18 лет, на 3 курсе — 19 лет, на 4 курсе (конец 4-го курса) — 21 год.

Анализ учебных мотивов и способов их регуляции в соответствии со структурой учебной деятельности и в зависимости от возраста студентов показал, что:

1. Наиболее значимыми среди мотивов учения у студентов, независимо от возраста, являются мотивы достижений и переживаний, что говорит о развитии у них в процессе учебы целеполагающей и оценивающей деятельности. Мотив познания имеет слабо выраженную динамику изменения в процессе учебной деятельности.

2. Развитие соответствующих мотивов происходит под воздействием различных факторов регуляции учебной деятельности, независимо от возраста студентов. Наиболее изменяющейся и оказывающей влияние на мотивы учения оказалась ценностная регуляция. Уровень социальной регуляции в среднем значимое влияние на мотивы учения не оказывает.

3. Общей тенденцией является повышение уровня развития мотивов учения и факторов регуляции учебной деятельности студентов до 19 лет (на втором курсе), а к 21 году (конец четвертого курса) значительное снижение этого уровня.

Обобщая результаты анализа динамики изменений мотивов учения и факторов регуляции учебной деятельности, приводящих к изменению этих мотивов, важно подчеркнуть их связь со структурой учебной деятельности и с процессом профессионального развития студентов. Попытаемся связать эти компоненты в единое целое и рассмотреть их в совокупности, проследив изменение мотивов учения в процессе учебной деятельности.

На первом курсе студенты начинают свою студенческую жизнь с использования старых школьных способов для решения общеобразовательных задач. Включаясь в реальную самостоятельную учебную деятельность, где нет систематического контроля со стороны педагогов за усвоением знаний, где самооценка и оценка отсрочены во време-

ни, первокурсникам приходится тратить очень много сил для достижения даже невысоких результатов. Все это заставляет студентов осваивать новые учебные действия и выстраивать для себя новые пути достижения результатов в учебном процессе, при этом в структуре учебной деятельности наиболее значимым для них оказывается этап ожидания результатов деятельности, где студенты производят оценку проектируемой модели собственных действий, сравнивая ее с полученными итогами деятельности. В случае положительного результата растет удовлетворенность собой, повышается самооценка. Однако рост «самоуважения» и возникающее на его основе состояние «эмоционального благодушия» маскирует реальные проблемы учебной деятельности, происходит замедление процесса становления ее адекватных форм [6]. Все это ведет к перестройке структуры учебной деятельности у студентов. К четвертому курсу особенно важным становится подготовительный этап учебной деятельности, на котором значимой для учащихся становится целеполагающая деятельность.

На подготовительном отделении факторы регуляции учебной деятельности абитуриентов находятся примерно на одном уровне развития, что приводит к одинаковому уровню развития у них мотивов учения. На втором курсе доминирующей становится саморегуляция. Большое значение при этом продолжает играть эмоциональная регуляция, значение которой увеличивается по сравнению как с абитуриентами, так и с первокурсниками. Информационная регуляция и саморегуляция возрастают, но по сравнению с первым курсом их рост незначителен, поэтому на втором курсе их нельзя отнести к ведущим способам регуляции мотивов учения. Ценностная и эмоциональная регуляции учебной деятельности приводят к повышению уровня мотивов достижений, переживаний, общения, а также волевого мотива, что говорит о развитии самоконтролирующей деятельности на этапе ожидания результатов. На третьем курсе у студентов формируется устойчивая система учебной деятельности, то есть происходит становление личности студента как субъекта академического самообразования. И хотя ценностная регуляция имеет достаточно высокий уровень развития, ее значение начинает снижаться. На том же уровне остается и эмоциональная регуляция, зато значительно, по сравнению со вторым курсом, возрастает роль саморегуляции. Видимо, для поддержания достигнутого уровня студентам приходится прилагать силу воли, что ведет к развитию их волевой сферы и самоорганизации. Намечаются тенденции к увеличению уровня информационной регуляции, что значительно изменяет ее роль в регуляции учебной деятельности студентов по сравнению с первым курсом. Ослабление ценностной регуляции как отражение сферы целеполагания ведет к значимому снижению мотива достижения. Третьекурсники не видят для себя новых целей в учебной деятельности. Неслучайно, конец третьего курса является переходным от учебно-академического периода к периоду профессионального становления. На этом этапе намечается общее снижение уровня мотивов учения. Наиболее значимым остается для студентов мотив переживаний, хотя его уровень, по сравнению со вторым курсом, не изменяется. На четвертом курсе студент начинает сталкиваться не только с учебно-познавательными, но и с профессиональными задачами, что наполняет учебную деятельность новым смыслом. Уровень ценностной регуляции продолжает снижаться, однако исследования, проведенные А. В. Капцовым и Л. В. Карпушиной [3], позволяют сделать выводы, что это связано с неким социальным кризисным возрастом в жизни человека (21 год), когда происходит новый этап в развитии самосознания, самоидентификации и человек начинает критически относиться к своему прошлому. Наблюдается заметная, негативная тенденция к понижению интереса ко всем жизненным сферам и почти ко всем жизнен-

ным ценностям, что отражается и на мотивах учения. Резко снижается уровень эмоциональной и информационной регуляции. Примерно на уровне третьего курса остается саморегуляция, т.е. четверокурсники с помощью волевых усилий еще поддерживают достигнутый уровень сформированных учебных действий, однако теряют общий интерес к учебному процессу в целом. Общий уровень мотивации продолжает падать, значительно отличаясь даже от уровня второго курса. Начинает лишь увеличиваться уровень мотива достижений, что, скорее всего, связано с новым периодом становления студентов как профессионалов, для них учебно-академическая деятельность меняет свою направленность: из средства накопления фундаментальных знаний она превращается в средство формирования профессиональной деятельности.

Таким образом, половозрастные особенности студентов влияют на динамику изменений мотивов учения, однако многие исследователи указывают на различия мотивов учения в зависимости от специфики вуза. В связи с этим для нас представляло интерес изучение мотивов учения и факторов регуляции учебной деятельности студентов различных по своему профилю и специфике вузов.

В среднем уровень мотивов учения у студентов технических вузов несколько выше, чем у студентов гуманитарных вузов. При сравнении мотивов учения было выявлено, что для студентов, независимо от профиля вуза, ведущим является мотив переживаний. Доминирование мотива переживаний характеризуется, видимо, общей тенденцией, свойственной возрастным особенностям студенческого периода развития юношества, которая заключается в развитии эмоциональной сферы студентов. Побуждающие переживания учащихся связаны, прежде всего, с желанием получать положительные эмоции от процесса учебной деятельности и избегать всего, что портит настроение. Относительно структуры учебной деятельности можно сделать вывод, что на этапе ожидания результатов учебной деятельности большое значение для испытуемых играет оценочная деятельность и получение удовлетворения от сделанного.

В целом студенты технических вузов имеют более высокий уровень развития мотивов учения, за исключением мотива переживаний и познавательного мотива, уровень которых у всех одинаковый. Как было отмечено ранее, высокий мотив переживаний, видимо, свойственен всей возрастной группе студенчества, независимо от профиля образования. Мотив познания также не зависит от данного фактора и имеет в своей основе другие причины, связанные, скорее всего, с организацией учебной деятельности в каждом конкретном вузе.

Среди факторов регуляции учебной деятельности, влияющих на изменения мотивов учения у студентов технических и гуманитарных вузов, доминирующей является ценностная регуляция. Это говорит о том, что у студентов сформирована ценностная сфера личности, которая характеризуется наличием высокого уровня ценностей, причем у студентов технических вузов этот уровень выше. То же можно сказать и о других факторах регуляции. Одинаковой для всех студентов уровень развития имеет только информационная регуляция.

Рассмотренные выше факторы изменения мотивов учения относятся к объективным факторам. Они показали, что мотивы учения имеют свойство изменяться не только под воздействием половозрастных особенностей обучающихся в процессе включения в учебную деятельность, но и особенностей организации учебной деятельности студентов в различных по своему характеру и профессиональной специфике вузах. Тем не менее, существуют и субъективные, внутренние факторы, которые, вероятно, влияют на изменение мотивов учения, такие как, например, интеллект и личностные особенно-

сти студентов. Для анализа различных мотивов учения у студентов в зависимости от их психологических характеристик была взята выборка студентов в количестве 220 человек.

Вначале рассмотрим влияние уровня развития интеллекта студентов на мотивы учения. У студентов с высоким уровнем интеллекта наименее развит волевой мотив, они не стремятся к установлению высоких внутренних стандартов, возможно, причиной этого является осознание своего высокого положения по сравнению с остальными в познавательной сфере. Интересно, что такая же тенденция прослеживается и у тех, у кого уровень интеллекта низкий. Студенты этой группы, видимо, не осознают необходимость контролирующих действий в структуре своей учебной деятельности.

Студенты с высоким уровнем интеллекта больше, чем студенты с низким уровнем, стремятся к познанию, что характеризуется высоким познавательным мотивом. Студенты с низким уровнем интеллекта имеют самый низкий уровень мотива переживания и познания. Они не стремятся к получению новых знаний, не склонны переживать по поводу результатов своей деятельности и испытывать удовольствие от процесса учебы.

Анализ результатов факторов регуляции мотивов учения в учебной деятельности показал, что у высокоинтеллектуальных студентов высокий уровень саморегуляции и низкий уровень социальной регуляции, что говорит о внутренних факторах актуализации мотивов учения.

У низкоинтеллектуальных студентов наиболее высоко развита информационная регуляция и низко — эмоциональная регуляция. Это говорит о том, что получаемая от преподавателей информация ведет к возникновению мотивов учения, в частности, мотива переживания, который показывает их стремление получать удовольствие от процесса учебы и совершать оценку своих действий. Однако эти действия не находят эмоционального отклика. У студентов со средним уровнем интеллекта, по сравнению с теми, чей уровень интеллекта низкий, высоко развита ценностная регуляция мотивов. В остальном различия между факторами регуляции мотивов в учебной деятельности в зависимости от уровня интеллекта не найдены.

Наряду с интеллектом к основным психологическим характеристикам студентов относят их личностные качества. В качестве критерия различий мотивов учения у студентов с разными личностными особенностями были взяты факторы личностных качеств, диагностируемых по опроснику Кеттелла. Вначале с целью выявления значимых связей качеств личности с теми или иными мотивами учения и факторами регуляции учебной деятельности был проведен корреляционный анализ.

Затем выбранные характеристики были обработаны методом однофакторного анализа с целью выявления наиболее значимого личностного качества, соответствующего определенному мотиву учения.

Оказалось, что мотив достижения высоко развит у беспокойных, напряженных студентов, которые вследствие наличия этих личностных качеств обладают развитым чувством долга и озабочены своими дальнейшими планами.

Мотив переживаний также свойственен беспокойным, чувствительным к замечаниям личностям, которые, к тому же, обладают эмоциональной неустойчивостью, изменчивостью и легко поддаются чувствам. Это качество связано и с мотивом общения, что говорит об эмоциональной основе стремления к установлению контактов и взаимоотношений в процессе учебы.

Волевой мотив связан чувством ответственности, упорством, обязательностью, хорошим самоконтролем. Личностные качества, входящие в один конструкт с познавательным мотивом, имеют незначимые веса, что говорит о независимости этого мотива от личностных особенностей студентов.

Ценностная регуляция связана с социабельностью, с зависимостью от группы. В поведении такая личность ориентируется на общественное мнение, что помогает ей формировать определенные ценности, которые, в свою очередь, ведут к актуализации тех или иных мотивов.

Эмоциональная и социальная регуляции связаны с такими качествами личности, как беспокойство и эмоциональная неустойчивость. Такая личность не контролирует свои эмоции, легко поддается чувствам.

Высокий уровень саморегуляции характерен для студентов спокойных, зрелых, эмоционально устойчивых, способных не только контролировать свое состояние, но и находить его адекватное объяснение.

Информационная регуляция свойственна тем студентам, которые прислушиваются к мнению окружающих, принимают получаемую на занятиях новую учебную информацию, что влияет на изменение их доминирующих учебных мотивов.

Результаты анализа позволили выделить качества личности, наиболее связанные с мотивами учения, такие как: эмоциональная неустойчивость, беспокойство, социабельность. При этом выявлены незначительные различия мотивов учения студентов в зависимости от их личностных особенностей.

Таким образом, изменения мотивов учения в зависимости от профессионального профиля вуза, половозрастных, интеллектуальных и личностных особенностей студентов происходит под воздействием различных факторов регуляции мотивов по мере включения студентов в учебную деятельность. Знание этих факторов позволяет целенаправленно регулировать учебную мотивацию в целях повышения качества профессионального образования в высших учебных заведениях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодалев, А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин. СПб. : Речь, 2000.
2. Волов, В. Т. Диагностика мотивационных особенностей студентов / В. Т. Волов, В. Ф. Сопов, А. В. Капцов // Журнал прикладной психологии. 1999. № 4. С. 21—34.
3. Карпушина, Л. В. Различия в структуре жизненных ценностей студентов вузов // Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук : сб. ст. — Самара : СаГА, 2003. С. 313—322.
4. Комусова, Н. В. Развитие мотивации к овладению профессии в период обучения в вузе : Автореф. канд. дис. Л., 1983.
5. Мильман, В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 129—139.
6. Поваренков, Ю. П. Основные тенденции профессионального развития человека на стадии обучения в вузе // Ярославский психологический вестник. Выпуск 9. 2003. С. 68—73.
7. Rogov, M. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов // Высшее образование. 1998. № 4. С. 90—96.
8. Студент и образовательное пространство: мотивация и социально-профессиональные ориентации. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2001.
9. Чаденкова, О. А. Построение регуляторно-мотивационной структуры учебной деятельности студентов // Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук : сб. ст. — Самара : СаГА, 2002. С. 137—143.
10. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.
11. Шиянов, Е. Н. Развитие личности в обучении / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. М. : Педагогика, 1999.
12. Шкуркин, В. И. Мотивы как фактор эффективности учебной деятельности студента : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1981.
13. Якунин, В. А. Педагогическая психология. СПб. : Изд-во Михайлова В. А. : Полирус, 1998.

CHARACTERISTICS OF LEARNING MOTIVATION OF STUDENTS FROM DIFFERENT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

O. A. Chadenkova

Learning motives are discussed with reference to a learning activity. The leading motives of students' learning activity and ways of their regulation are identified. A comparative study of learning motives of technical and arts students from different higher educational establishments in Samara has been carried out in relation to their sexual and age-specific as well as personal traits. The corresponding regulators of the changing motives have been revealed.

Key words: learning motivation, learning motives, ways of regulating a learning activity, taxonomy of motives.