

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ: НАУЧНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

УДК 159.9.07

DOI: 10.12737/2306-1731-2023-12-1-66-75

**Актуальные вопросы учебно-профессиональной мотивации студентов вуза
(на примере КГПУ им. В.П. Астафьева)****Topical Issues of Educational and Professional Motivation of University Students (by the example of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev)**

Получено: 25.01.2023 / Одобрено: 02.02.2023 / Опубликовано: 25.03.2023

Мышковская А.И.

Аспирант кафедры философии, экономики и права исторического факультета, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»,
Россия, 660049, г. Красноярск, ул. Ады Лебедевой, д. 89,
e-mail: alxndrasharon@gmail.com

Myshkovskaya A.I.

Postgraduate Student, Department of Philosophy, Economics and Law, Faculty of History, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev,
e-mail: alxndrasharon@gmail.com

Научный руководитель:**Викторук Е.Н.**

Д-р филос. наук, профессор

Scientific advisor:**Viktoruk E.N.**

Doctor of Philosophical Sciences, Professor

Аннотация. В статье описан опыт реализации сплошного исследования учебно-профессиональной мотивации студентов на базе Красноярского государственного университета им. В.П. Астафьева. Автор рассматривает учебно-профессиональную мотивацию как предиктор личностных и карьерных перспектив и рассуждает о необходимости как широкого исследования мотивационного профиля личностей студентов вуза, так и внедрения полученных результатов в реальную образовательную практику посредством разработки и реализации программ психолого-педагогического сопровождения личностного и профессионального самоопределения студентов, просветительской работы и консультативной деятельности психолога в поддержке течения возрастных личностных кризисов обучающихся. Результаты исследования, проведенного на выборке из 613 обучающихся в вузах, демонстрируют выраженную мотивационную яму в возрасте 20 лет, что позволяет предположить возможные причины резкого снижения учебно-профессиональной мотивации – недостаточность психолого-педагогической поддержки студентов в протекании кризиса юности (кризиса идентичности) или начало кризиса четверти жизни. Оба предположения демонстрируют острую необходимость психологической поддержки студентов вуза, включающую разработку и реализацию как программ психолого-педагогического сопровождения обучающихся (в том числе кризисного), так и работу по методическому обогащению содержания дисциплин и воспитательных мероприятий в целях систематической реализации индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Ключевые слова: учебно-профессиональная мотивация, высшее образование, педагогический вуз, психологическое сопровождение студентов, кризис четверти жизни.

Abstract. The article describes the experience of implementing a continuous study of educational and professional motivation of students on the basis of the Krasnoyarsk State University named after V.P. Astafiev. The author considers educational and professional motivation as a predictor of personal and career prospects, and discusses the need for both a broad study of the motivational profile of the personalities of university students, and the implementation of the results obtained in real educational practice through the development and implementation of programs for psychological and pedagogical support of personal and professional self-determination of students, educational work and advisory activities of a psychologist in support of the course of age-related personality crises of students. The results of a study conducted on a sample of 613 university students demonstrate a pronounced motivational gap at the age of 20, which suggests possible reasons for the sharp decline in educational and professional motivation - the lack of psychological and pedagogical support for students in the course of a youth crisis (identity crisis) or the beginning of a quarter crisis. Both assumptions demonstrate the urgent need for psychological support for university students, including the development and implementation of both programs of psychological and pedagogical support for students (including crisis ones), and work on methodological enrichment of the content of disciplines and educational activities in order to systematically implement the individualization and differentiation of the educational process.

Keywords: educational and professional motivation, higher education, pedagogical university, psychological support of students, quarter life crisis.

Введение

Сегодня в ситуации все большей неопределенности и постоянного преобразования социальной

действительности изучение мотивов студентов высшей школы, а главное, практическое применение полученных результатов в реальном образовательном

процессе становятся перспективной задачей высших образовательных учреждений. Исследование широких групп образовательных мотивов является предметом множества трудов отечественных и зарубежных ученых, при этом прикладное применение экспериментальных результатов кажется недостаточно освещенным как в теории в виде практических рекомендаций для всех субъектов образовательного процесса, так и в образовательной практике в виде программ психологического и психолого-педагогического сопровождения студенчества на пути получения высшего образования с учетом запроса, а именно — ведущего мотива (группы мотивов) обучения студентов в вузе и получения высшего образования в избранной профессиональной области. Современная ситуация развития общества демонстрирует выраженную неопределенность не только в контексте мировых событий, но и на личностном уровне, где будущие профессионалы не всегда в состоянии спрогнозировать актуальность получаемой профессии во временной перспективе и, как следствие, оказываются в состоянии выраженной фрустрации, где снижается не только мотивация непосредственного обучения в высшей школе, но и получения определенной профессии, возникает неуверенность в правильности сделанного выбора, усложняется самоопределение себя как будущего профессионала [8]. Это приводит к снижению успеваемости, отсутствию у студентов личностно значимых целей в учебно-профессиональной деятельности, потери университетами контингента обучающихся, трудностям в обучении и выстраивании образовательного процесса педагогами и индивидуальной образовательной и профессиональной траектории будущими профессионалами, следовательно, эффективность развития и саморазвития студента в условиях организации высшего образования значительно снижается. При этом требования федерального образовательного стандарта высшего образования к результатам освоения профессиональных образовательных программ относятся не только общепрофессиональные и профессиональные, но и универсальные компетенции, в число которых входит способность выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни, что означает осознание студентами образовательных и профессиональных целей и способов их достижения, включенности в образовательный процесс, осознания потенциальной траектории развития [11]. При этом мотивы, являясь регуляторами активности, играют главенствующую роль в разработке и реа-

лизации траектории личностного и профессионального развития и саморазвития.

В условиях педагогических вузов ситуация усложняется снижением престижности педагогической деятельности, тенденцией определения профессии педагога как наименее перспективной как в карьерном, так и в материальном плане [3]. Все меньше студентов выбирают профессию педагога с учетом личностной направленности и желания развиваться именно в этой профессиональной области, и все чаще педагогические вузы представляются «запасным аэродромом», куда приходят студенты, не замотивированные получением профессии педагога, а желающие получить высшее образование как таковое [9].

Перечисленные сложности становятся предиктором психологической проблемы личностного и профессионального самоопределения студентов педагогических вузов. Течение юношеского кризиса, являющегося потенциалом для личностного роста, где позитивным итогом становятся готовность к самоопределению, «свершившееся» самоопределение, самосовершенствование, самоактуализация, усложняется ввиду неосознанности выбора профессии, и, как следствие, у студентов обнаруживается отсутствие личностно значимых профессиональных целей [5]. Важность кризисного периода юности, сопряженного с поиском ответа на вопрос «Кто я?», указывает на необходимость сопровождения процесса личностного и профессионального самоопределения студентов вузов. Учебно-профессиональные мотивы должны быть не только изучены, но результаты исследований должны стать основой как программ психолого-педагогического сопровождения процессов личностного и профессионального самоопределения студентов, так и образовательных программ вузов, а следовательно, результаты и практические рекомендации по учету и управлению развитием мотивации обучения вузе затрагивают основную образовательную триаду высшей школы — администрацию, педагогический состав, обучающихся.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что студенты юношеского возраста (17–19 лет) нуждаются в сопровождении развития учебно-профессиональной мотивации как предиктора успешности прохождения кризиса юности (кризиса идентичности).

На основе описанной проблемы определена цель исследования — изучение актуального состояния учебно-профессиональной мотивации студентов педагогического вуза.

Для достижения поставленной цели был определен ряд задач.

1. Проведение сплошного исследования учебно-профессиональной мотивации студентов педагогического вуза.
2. Обработка полученных результатов исследования, определение студентов, наиболее нуждающихся в сопровождении.
3. Качественная интерпретация полученных результатов.
4. Определение перспективных направлений психолого-педагогической практики в условиях образовательного процесса педагогического вуза.

Материалы и методы

Выводы о значимой роли мотивации в процессе подготовки будущих профессионалов позволили отобрать батарею психологических методик, направленных на:

- выявление учебно-профессиональной мотивации студентов вуза;
- выявление ведущих мотивов учебной деятельности;
- выявление готовности студентов к достижению успеха в избранной профессиональной области и в целом.

Совокупность полученных результатов позволит описать как стандартный, так и персональный мотивационный профиль студента конкретного педагогического вуза на основе определения основной мотивации получения профессии педагога и наличия или отсутствия стремления к достижению успеха, что позволит в дальнейшем реализовать как консультативную, коррекционно-развивающую и просветительскую деятельность педагога-психолога, так и обогатить методическое содержание преподаваемых дисциплин в целях систематической индивидуализации и дифференциации образовательного процесса. Данное исследование представляет собой сплошную диагностику учебно-профессиональной мотивации студентов педагогического вуза, охватившее максимальное количество обучающихся с целью широкого «среза» актуального состояния феномена.

Для диагностики учебно-профессиональной мотивации использована «Методика изучения мотивации обучения в вузе» Т.И. Ильиной, отражающая взаимосвязь профессиональных и познавательных мотивов, где мотивация учебной деятельности студентов выражена шкалами «Приобретение знаний», «Овладение профессией», «Получение диплома», первые две из которых соответствуют внутренней

мотивации деятельности, а третья — внешней. Данная методика позволяет объективно оценить такие параметры мотивации обучения в вузе, как стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества, что соответствует необходимости самоопределения, являющегося центральным личностным новообразованием студенчества [12].

Для определения наиболее значимых для студентов мотивов учебной деятельности использована «Методика изучения мотивов учебной деятельности» (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина), позволяющая выявить общесоциальные, научно-познавательные, профессиональные мотивы, мотивы самоутверждения, собственного благополучия, а также мотивы к получению конкретной профессии в структуре мотивации студентов вуза.

Для диагностики направленности личности на успех использована «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху» Т. Элерса, позволяющая определить уровень развития мотивации к достижениям у студентов, что позволит дополнить психологический портрет студентов вуза и выявить наличие или отсутствия стремления к успеху в избранной профессиональной области деятельности для учета устремления студентов-педагогов и прогнозирования как их образовательных, так и профессиональных перспектив.

Для получения сведений об актуальном состоянии учебно-профессиональной мотивации студентов педагогического вуза было реализовано сплошное исследование, в котором на добровольной основе приняли участие 613 респондентов ($M = 23,6$; $SD = 6,7$; 538 (75,5%) женщин, 67 (9,4%) мужчин, 108 человек (15,1%) не указали пол), обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры по очной и заочной формам обучения в КГПУ им. В.П. Астафьева.

Респондентам, обучающимся на разных направлениях, курсах и формах обучения, предлагалось заполнить онлайн-форму опроса, включающую все шкалы вышеописанных методик. Полученные данные обрабатывались посредством программы математико-статистической обработки данных (*SPSS*) с использованием таких методов психолого-педагогического исследования, как:

- теоретических: анализ, сравнение, обобщение;
- эмпирических: анкетирование, тестирование, качественное описание полученных результатов исследования; методы математической статистики (r Пирсона, кластерный анализ методом k -средних).

Результаты

Для диагностики мотивации обучения в вузе респондентам предлагалось высказать свое согласие или несогласие с утверждениями трех диагностических шкал «Методики изучения мотивации обучения в вузе» Т.И. Ильиной. Наиболее выраженным мотивом студентов оказался внутренний мотив «Приобретение знаний», средние значения выявлены для внутреннего мотива «Овладение профессией» и внешнего по отношению к учебно-профессиональной деятельности мотива «Получение диплома». Помимо стандартной обработки диагностических шкал методики, были выявлены низкий уровень внутренних учебных мотивов для 25,8% обучающихся (шкала «Приобретение знаний») и низкий уровень профессиональных мотивов — для 27% студентов (шкала «Овладение профессией»).

Для определения наиболее значимых для студентов мотивов учебной деятельности использована «Методика изучения мотивов учебной деятельности» (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина), где респондентам предлагалось оценить 16 мотивов по 7-балльной шкале, где 1 балл — минимальная значимость мотива для студента, 7 баллов — максимальная. Полученная мотивационная иерархия представлена в табл. 1.

Таблица 1

Результаты диагностики иерархии мотивов учебной деятельности студентов педагогического вуза («Методика изучения мотивов учебной деятельности» (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина))

№ п/п	Мотивы учебной деятельности	M	SD
<i>Наиболее значимые мотивы</i>			
1	Получить диплом	6,3	1,7
2	Приобрести глубокие и прочные знания	6,2	1,1
3	Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	6,1	1,2
<i>Наименее значимые мотивы</i>			
1	Добиться одобрения родителей и окружающих	4,2	1,9
2	Быть примером сокурсникам	4,1	1,9
3	Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	3,5	2,1

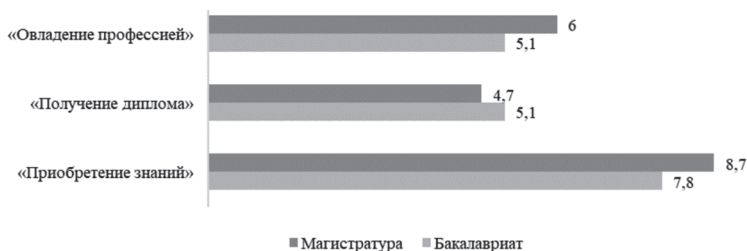


Рис. 2. Результаты диагностики учебно-профессиональных мотивов студентов бакалавриата и магистратуры по «Методике изучения мотивации обучения в вузе» Т.И. Ильиной

Внешние по отношению к учебной деятельности мотивы преобладают в иерархии как наиболее, так и наименее значимых мотивов. При этом внутренний мотив деятельности представлен единожды («Приобрести глубокие и прочные знания») и занимает второе место в наиболее значимых мотивах студентов. Первую строчку в иерархии занимает внешний мотив, завершает рейтинг внешний широкий социальный мотив. Профессиональные мотивы (например, «Стать высококвалифицированным специалистом») не вошли в три наиболее значимых мотива студентов, учебно-познавательный мотив занял вторую позицию рейтинга.

Для диагностики направленности личности на успех по «Методике диагностики личности на мотивацию к успеху» Т. Элерса респондентам предлагалось ответить «да» или «нет» на серию коротких вопросов.

Данные, полученные в ходе исследования, позволили разделить всех респондентов по уровням выраженности мотивации к успеху: низкий, средний, умеренно высокий, слишком высокий. Результаты представлены на рис. 1.

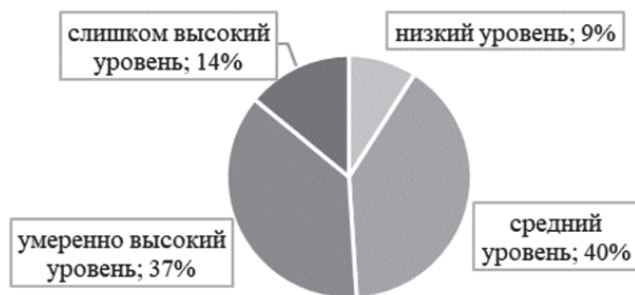


Рис. 1. Результаты диагностики уровня развития мотивации к успеху у студентов «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху» Т. Элерса

Далее респонденты были разделены на две группы по уровню получаемого образования — обучающиеся по программам бакалавриата и магистратуры. Дифференцированные по уровню получаемого

мого образования результаты диагностики по «Методике изучения мотивации обучения в вузе» Т.И. Ильиной представлены на рис. 2.

Магистранты демонстрируют более высокий уровень проявления внутренней мотивации к учебной деятельности по всем диагностическим шкалам, за исключением шкалы внешней мотивации «Получение диплома».

Для сравнения наиболее и наименее значимых мотивов учебной деятельности для обучающихся по программам магистратуры и бакалавриата определены мотивы с разной степенью значимости для каждой из групп. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Наиболее и наименее значимые мотивы учебной деятельности для студентов, обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры

№ п/п	Мотивы учебной деятельности					
	Наиболее значимые мотивы					
	Магистратура	M	SD	Бакалавриат	M	SD
1	Приобрести глубокие и прочные знания	6,4	0,9	Получить диплом	6,4	1,1
2	Стать высококвалифицированным специалистом	6,3	1,3	Приобрести глубокие и прочные знания	6,3	1,1
3	Получить интеллектуальное удовлетворение	6,2	1,2	Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	6,1	1,3
Наименее значимые мотивы						
1	Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	2,9	2,1	Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	3,6	2,1
2	Добиться одобрения родителей и окружающих	3,7	2,2	Быть примером сокурсникам	4,2	1,9

Иерархия наиболее значимых для магистрантов мотивов состоит лишь из внутренних мотивов достижения и познавательных мотивов, в то время как бакалавры демонстрируют сочетание внешних, внутренних и широких социальных мотивов учебной деятельности.

В ходе корреляционного анализа (коэффициент Пирсона) была выявлена умеренная ($r > 0,30 \leq 0,69$) положительная связь, справедливая для обучающихся по программам магистратуры, между переменными:

- уровнем мотивации к достижению успеха и мотивом «Овладение профессией»;
- всеми показателями шкал «Методики изучения мотивации обучения в вузе» Т.И. Ильиной («Приобретение знаний», «Овладение профессией», «Получение диплома»).

Для обучающихся по программам бакалавриата между исследуемыми переменными статистически значимой связи обнаружено не было.

Далее исследования проводилось на выборке обучающихся бакалавриата (574 респондента).

Полученные дифференцированные результаты сравнения средних показателей шкал «Методики изучения мотивации обучения в вузе» оказались неинформативны с точки зрения выделения студентов (например, конкретных курсов обучения), наиболее нуждающихся в психологическом сопровождении развития мотивации учебно-профессиональной деятельности. Так, была выявлена тенденция к снижению внутренней мотивации обучения в вузе:

- мотива овладение профессией: от значения 5,2 на первом курсе обучения до 4,5 на четвертом;
- мотива приобретения знаний: от 8,3 на втором году обучения до 7,5 на четвертом.

Следующим шагом исследования стал кластерный анализ методом k -средних, где в результате итерации (11) были выделены 5 значимых кластеров среди обучающихся по программам бакалавриата (значимость различий между кластерами выявлялась при помощи дисперсионного анализа ANOVA). Кластерный анализ производился по 6 переменным: возраст, курс обучения, шкалы «Приобретение знаний», «Овладение профессией», «Получение диплома», и «Мотивация к успеху». Результаты кластеризации представлены в табл. 3.

Таблица 3

Конечные центры кластеров

Переменные	Кластер					ANOVA
	1	2	3	4	5	
Ваш возраст	32	19	24	20	44	,000
Курс обучения	3	2	3	2	3	,000
Мотивация к успеху	2,9	3,0	2,7	2,4	3,2	,000
Приобретение знаний	8,7	9,2	8,7	4,6	9,1	,000
Получение диплома	6,1	5,2	5,5	3,9	7,3	,000
Овладение профессией	6,5	6,0	4,7	3,4	5,4	,000
Число наблюдений (% от общего числа обучающихся на программах бакалавриата)	11%	36,4%	18,6%	30,1%	3,9%	

Полученное кластерное решение позволило выделить два кластера (2 и 4), включающие в себя студентов второго курса в возрасте 19 и 20 лет, с наиболее низкими и относительно высокими показателями внутренней мотивации (учебной и профессиональной). Отобранные для анализа кластеры

составляют 66,5% от всей выборки обучающихся по программам бакалавриата.

Обсуждение

Полученные результаты позволили описать мотивационные профили студентов вуза в целом, а также получить дифференцированные результаты, выявив конкретные мотивационные проблемы для некоторых групп студентов.

Выяснено, что для студентов педагогического вуза наиболее характерен мотивационный профиль, объединяющий внутренний мотив «Получение знаний» с внешним положительным мотивом «Получение диплома», что не противоречит концепции самодетерминации личности (*self-determination theory*) Э. Диси и Р. Райна (где мотивационный профиль личности представляется как сочетание внутренних и внешних положительных мотивов), и соответствует лежащим в основе теории идеи о базовой потребности личности в компетентности [13]. При этом, помимо компетентности, теория самодетерминации определит еще две личностные потребности — в связанности с другими людьми и в автономии. Пристальное внимание уделяется именно последней как определяющей самодетерминацию, где и появляется ощущение себя инициатором, деятелем и причиной собственных действий. Данная потребность тесно связана с выраженной для респондентов потребностью в компетентности, что подтверждается высокими показателями мотивации к успеху у студентов: подавляющее большинство обучающихся в той или иной степени выраженности стремятся к достижению позитивно сформулированных целей с преобладанием ожидания успеха, уверены в себе и своих возможностях [7]. Это позволяет прийти к выводу о желании студентов достижения эффективности в решении задач на оптимальном уровне вызова среды, при этом не подкрепленном реальным направлением собственного поведения, активности для достижения данной цели, что приведет к реальному снижению мотивации на пути получения высшего образования за счет возникающей фрустрации — несовпадении стремления («Приобретение знаний») и непосредственного регулятора поведения («Получение диплома»). Студенты стремятся к глубокому изучению дисциплин, ответственно относятся к аттестациям, осознают необходимость проявления инициативы для эффективности учебной деятельности, при этом высшее образование для них не представляется ценностью, скорее — средством достижения личных целей, таких как продвижение по службе, избегание служ-

бы в армии. Мотива «Получение диплома» недостаточно для саморегуляции, направления собственного поведения и деятельности в процессе получения высшего профессионального образования, а следовательно, потребность к получению глубоких и прочных знаний в процессе обучения в вузе будет сложно регулироваться и впоследствии удовлетворяться стремлением к получению диплома о высшем образовании как таковом. При таком способе управления учебно-профессиональной мотивации теряется смысл учебно-профессиональной деятельности — приобретение профессии, соответствующей целям реализации основных образовательных программ высшего образования, заключающимся в подготовке будущих специалистов к решению задач конкретной профессиональной области деятельности.

К подобным выводам в своих исследованиях приходит Т.О. Гордеева, где отмечает снижение результативности, эффективности деятельности при превалировании внешней мотивации, что приводит к проявлению негативных эмоций, тревожности, снижению успешности освоения программы высшего образования, потери интереса к деятельности и ощущения своего влияния ее на процесс и исход [2]. Так, оптимальным вариантом функционирования мотивации к деятельности представляется доминирование интереса субъекта, получение удовольствия от ее осуществления, понимание ее важности, смысла, переживание ощущения собственной компетентности и способности к управлению деятельностью.

Обобщая, учебные мотивы на низком уровне выявлены для 25,8% обучающихся, профессиональные — для 27%. Полученные результаты свидетельствуют о несформированности учебно-профессиональной мотивации практически для трети студентов вуза, об отсутствии внутренней потребности к овладению избранной профессией, а следовательно, о несформированности представлений о содержании деятельности, ее ценностно-смысловом значении, а также о недостаточной осознанности выбора вуза для многих респондентов. Обучающиеся не определяют профессию педагога ресурсной для личного и профессионального развития.

Дифференциация обучающихся по уровню получаемого образования позволила определить мотивационный профиль магистрантов как адекватный, включающий регуляцию поведения внутренними познавательными и профессиональными мотивами, что является оптимальной мотивационной системой для обеспечения эффективности учебно-профессиональной деятельности. Такие студенты осознают

себя будущими профессионалами, понимают необходимость активной деятельности, направленной на приобретение профессии, а получаемая профессия определяется значимой, достойной и перспективной как для себя, так и для социума. Данные выводы подтверждаются выявленной умеренной линейной связью между мотивацией к достижению успеха и овладению профессией, а также между всеми исследуемыми показателями мотивации обучения в вузе. Это говорит о том, что студенты-магистранты сопрягают получение педагогической профессии с достижением успеха, иначе — получение конкретной педагогической профессии является осознанной целью, подкрепленной стремлением к приобретению знаний и диплома о высшем образовании как средств достижения успеха в профессиональной деятельности. Учебно-профессиональная деятельность студентов, мотивированных к получению высшего образования, регулируемая внутренними мотивами и мотивами достижения, окажется эффективной [1].

Полученные результаты позволили выделить из массы респондентов студентов-бакалавров, для которых получение профессии педагога не представляет выраженной ценности в сравнении со студентами-магистрантами. Так, в результате кластеризации были определены два кластера, куда вошли студенты со значительными различиями мотивационного профиля, связанными не с курсом обучения, как можно было бы предположить, а с возрастом респондентов.

В первый кластер вошли студенты 19 лет, демонстрирующие умеренно высокий уровень мотивации к достижению успеха, обозначающие мотивацией к обучению в вузе сочетание внутренних мотивов «Получение знаний» и «Приобретение профессии» со значениями выше среднего, что означает направленность обучающихся на приобретение глубоких и прочных знаний, которая при этом может быть ситуативной или выборочной. Такие студенты демонстрируют интерес и позитивное отношение к учебной деятельности, но еще не определяют усвоение материала учебной программы как средства для решения профессиональных задач, следовательно, не выражают стремления к овладению конкретной педагогической профессией.

Студенты 20 лет, вошедшие во второй кластер, демонстрируют наименьшие показатели диагностических шкал среди всего кластерного решения: средний уровень мотивации к успеху, и сочетание стремящихся к низким значениям внутреннего мотива «Получение знаний» с внешних мотивов

«Получение диплома». Их характеризует индифферентное / отрицательное отношение к процессу и содержанию обучения и выбранной профессии, неосознание личностных, профессиональных и карьерных перспектив, отсутствие риска и ожидания успеха в деятельности.

Таким образом, студенты, обучающиеся на втором курсе, в возрасте 19 лет мотивированы к получению знаний, уверены в себе и стремятся к эффективности в деятельности для достижения позитивно сформулированных целей, в то время как студенты 20 лет теряют интерес как к учебно-профессиональной деятельности, так и к достижению целей, а следовательно, проявляют неуверенность в своем влиянии на процесс и исход событий, предпочитают в деятельности более простые задачи, не осознают смысл будущей профессиональной деятельности, ее важность и возможности самореализации в ней.

Стоит отметить, что, помимо выявленного снижения мотивации к учебно-профессиональной деятельности, у студентов бакалавриата не выявлена значимость мотивов, связанных с профессиональной деятельностью (например, «Овладение профессией», «Стать высококвалифицированным специалистом»), что говорит о неосознанном или несамостоятельном выборе профессии и может быть связано с отсутствием профотбора в период приемных компаний и развитием системы ЕГЭ, сопряженной с возможностью абитуриента подать документы в разные вузы и специальности, что усложняет классическую трансформацию мотивации с внешних положительных (мотивов престижа поступления и обучения в вузе) к внутренним мотивам деятельности (познавательным, затем профессиональным).

На основе полученных результатов можно сформулировать две гипотезы о возможных психологических причинах резкого снижения учебно-профессиональной мотивации студентов, достигших возраста 20 лет.

1. Недостаточно развитая система психолого-педагогической поддержки студентов младших курсов в период адаптации в вузе, а также отсутствие в вузе системы индивидуализации и дифференциации образовательного процесса, что приводит к усложнению протекания кризиса юности (кризиса идентичности) и провоцирует сложность личностного и профессионального самоопределения студентов как основного новообразования юношеского периода.
2. Влияние начала периода кризиса четверти жизни на психологическое состояние студентов, где

в ходе рефлексивного поиска ответов на экзистенциальные вопросы возникает стресс становления взрослым, сопряженный с неуверенностью в себе и в будущем, апатией, страхом ответственности, состоянием неопределенности, что, в свою очередь, провоцирует неудовлетворенность профессиональным выбором, следовательно, учебно-профессиональную мотивацию [10].

Студенты-бакалавры не продемонстрировали выраженного стремления к получению профессии педагога, но позитивно оценивали свои возможности в стремлении к эффективности в делах и получению прочных глубоких знаний в процессе получения высшего образования, что говорит о позитивном оценивании в случае успеха и наличии поддержки в случае неудачи, а также о позитивной мотивации обучения в вузе, регулируемой внутренним мотивом «Приобретение знаний» и внешним положительным мотивом «Получение диплома». Невыраженность мотива «Овладение профессией» может быть связана со многими факторами, будь то случайность выбора педагогической профессии или сложности с профессиональным самоопределением, что, по результатам исследования, не влияет на общий уровень позитивной мотивации студентов к обучению в вузе. Данный мотив проявляется уже в процессе обучения в магистратуре, где находит связь с мотивацией к успеху, и регулируется мотивом «Приобретение знаний» в связи с более осознанным и ответственным выбором как образовательной организации, так и программы профессиональной подготовки.

Также стоит отметить несоответствие первой гипотезы о причинах снижения учебно-профессиональной мотивации реальности построения образовательного процесса в КГПУ им. В.П. Астафьева, на базе которого реализовано исследование. Начиная с 2020 г., профориентационная работа реализуется как с абитуриентами, так и со студентами первых курсов в программу учебной практики «Введение в профессию» включена психолого-педагогическая работа по личностному и профессиональному самоопределению в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, что соответствует практикам индивидуализации и дифференциации образовательного процесса вуза, включающих создание оптимальных условий, порождающих возможность рефлексивного поиска и множественного выбора, психологической и информационной поддержки, рефлексивной среды, навигации и стратегирования процесса получения высшего образования [4; 8].

При этом реализованное исследование демонстрирует наличие мотивационной ямы в возрасте 20 лет, не зависящей от курса обучения студентов. Это позволяет определить вторую гипотезу о снижении учебно-профессиональной мотивации студентов более убедительной и продолжить разработку программ психолого-педагогического сопровождения студентов именно в русле первых симптомов кризиса четверти жизни. Для разработки и реализации подобных программ психологического сопровождения необходимо получить недостающие данные об особенностях кризиса возраста 20 лет и его связи с уровнем учебно-профессиональной мотивации.

Заключение

Гипотеза исследования не нашла уверенного подтверждения — студенты юношеского возраста стремятся к получению знаний, эффективны в деятельности, заинтересованы в процессе и итоге получения высшего образования, пусть и не всецело осознают значимость и смыслы будущей профессиональной деятельности и не стремятся к приобретению конкретной педагогической профессии. При этом можно говорить о наличии мотивационной ямы у студентов, достигших возраста 20 лет. Это позволило сделать предположение о связи снижения мотивации учебно-профессиональной деятельности с началом так называемого кризиса четверти жизни, сопряженного с поиском смысла деятельности и жизни и своего места в них. Таким образом, студенты юношеского возраста, не осознавшие до конца перспективы личностного и профессионального развития в избранной профессиональной области деятельности (т.е. студенты с «несвершившимся» профессиональным самоопределением) к 20 годам теряют смысл в эффективности учебно-профессиональной деятельности, а следовательно, теряют учебно-познавательную мотивацию (выраженную в юношеском возрасте), и не приобретают учебно-профессиональную, не идентифицируя себя как будущего представителя педагогической профессии. Все это указывает на необходимость активной психолого-педагогической работы со студентами-бакалаврами. С учетом анализа полученных результатов мы предлагаем следующую схему психолого-педагогического сопровождения, направленную на поддержку студентов как в личностном и профессиональном самоопределении, так и в начале периода выраженной неопределенности — кризиса четверти жизни.

1. Внедрение в планы воспитательной работы вуза адапционных психологических тренингов, направленных на снижение стресса смены социального статуса и социальной ситуации.
2. Внедрение в методическое обеспечение содержания дисциплин (при непосредственном участии педагога-психолога) профессионального компонента мотивации студентов — поддержки в профессиональном самоопределении, работы, направленной на содействие ценностно-ориентационной деятельности, формирование профессиональных ценностей, идентификацию себя будущим профессионалом (увеличение интерактивных практико-ориентированных занятий, в ходе которых студенты смогут реализовать «профессиональные пробы», оказаться в ситуации профессионального успеха, решать профессиональные задачи с использованием полученных теоретических знаний и т.д.).
3. Внедрение практики непрерывного тьюторского сопровождения студентов, направленного на формирование субъектности, повышения психологической культуры, способствованию творческому развитию личности как основы формирования способностей к саморазвитию и самореализации (посредством групповых и индивидуальных консультаций, направленных на разработку и реализацию индивидуальных образовательных траекторий саморазвития в процессе обучения в вузе как возможности индивидуализации образовательного процесса и привнесения в учебно-профессиональную деятельность личностного смысла, созвучного с ценностям, устремлениями и картиной будущего студентов).
4. Внедрение просветительских мероприятий по повышению престижности педагогической профессии среди студентов вуза — мастер-классы, круглые столы согласно интересам и запросам студентов, встречи с успешными представителями педагогической профессии, профессорами университета, профессиональные пробы, обеспечение множественности выбора баз для прохождения педагогической практики и т.д.
5. Внедрение возможности кризисного психологического консультирования педагогом-психологом образовательной организации, направленного на поддержку личности студента и разрешения острых кризисных состояний.

Литература

1. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: Настоящее и будущее. Часть 2: Вопросы практического применения теории [Текст] / Т.О. Гордеева // Психологические исследования. — 2010б. — № 5.
2. Гордеева Т.О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие [Текст] / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Вопросы психологии. — 2013.- № 1. — С. 35–45.
3. Грязнова Е.В. Проблема снижения социального статуса профессии педагога [Текст] / Е.В. Грязнова, Н.А. Жерихова // Образование и проблемы развития общества. — 2020. — № 3.
4. Ковалева Т.М. Тьюторское сопровождение студентов педагогического бакалавриата 1-го года обучения как антропопрактика [Текст] / Т.М. Ковалева // Исследователь/Researcher. — 2018. — № 1-2. — С. 139–142.
5. Малкова Т.В. Актуальные вопросы самоуправляемого обучения [Текст] / Т.В. Малкова, А.Ю. Баранов // Modern Science. — 2021. — № 2-1. — С. 277–279.
6. Манузина Е.Б. Уровень цифровой компетентности студентов как условие готовности будущих педагогов к использованию цифровых технологий в учебном процессе [Текст] / Е.Б. Манузина, М.В. Хорошилова, С.И. Артемьева // Научные разработки и исследования. Социально-гуманитарные исследования и технологии. — 2022. — № 1. — С. 33–43 [Электронный ресурс]. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48317171> (дата обращения: 10.01.2023).
7. Москвич Ю.Н. О доминирующих мотивациях успеха студентов гуманитарных и технических направлений подготовки [Текст] / Ю.Н. Москвич, Е.Н. Викторук, О.С. Ардюкова, Л.В. Довыденко // Москва. — 2017. — № 11.
8. Мышкова А.И. Мотивация учебной деятельности студентов-бакалавров 1 курса педагогического вуза [Текст] / А.И. Мышкова // Феномены и тенденции развития современной психологии в образовании: Материалы научно-практической конференции школьников, студентов, молодых ученых, посвященной Году науки в РФ (Красноярск, 1–31 мая 2021 года). — Красноярск, 2021. — С. 49–51.
9. Мышкова А.И. Тьюториалы как средство индивидуального личностного и профессионального развития будущих педагогов [Текст] / А.И. Мышкова // Психология и педагогика детства: о воспитании, воспитанности, воспитателях: сборник статей. — Красноярск, 2022. — С. 105–119.
10. Столбова Д.В. Феномен кризиса «четверти жизни» [Текст] / Д.В. Столбова // Новые технологии в учебном процессе и производства: Материалы XVI межвузовской научно-технической конференции (Рязань, 17–19 апреля 2018 года). — Рязань, 2018. — С. 488–490.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» [Текст]. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 122.
12. Шакурова М.В. Обновление практик профессиональной ориентации: теоретико-методологический поиск [Текст] / М.В. Шакурова // Известия ВГПУ. — 2019. — № 4. — Воронеж, 2019. — С. 7–10.
13. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. V. 49. Pp. 182–185. Washington, 2008b. DOI: 10.1037/a0012801.

References

1. Gordeeva T.O. Theory of self-determination: Present and future. Part 2: Questions of the practical application of the theory // Psychological research. 2010b. № 5.
2. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Internal and external educational motivation of students: its sources and influence on psychological well-being // Questions of psychology. SPb., 2013. No. 1. S. 35–45.
3. Gryaznova E.V., Zherikhova N.A. The problem of reducing the social status of the profession of a teacher // Education and problems of society development. 2020. № 3.
4. Kovaleva T.M. Tutoring support for students of the pedagogical bachelor's degree of the 1st year of study as an anthropopractice // Researcher / Researcher. 2018. № 1-2. Pp. 139–142.
5. Malkova T.V., Baranov A.Yu. Topical issues of self-directed learning // Modern Science. M., 2021. No. 2-1. Pp. 277–279.
6. Manuzina E.B., Horoshilova M.V., Artem'eva S.I. Uroven' cifrovoj kompetentnosti studentov kak uslovie gotovnosti budushchih pedagogov k ispol'zovaniyu cifrovih tekhnologij v uchebnom processe // Nauchnye razrabotki i issledovaniya. Social'no-gumanitarnye issledovaniya i tekhnologii. 2022. № 1. S. 33–43 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48317171> (data obrashcheniya: 10.01.2023).
7. Moskvich Y.N., Viktoruk E.N., Ardyukova O.S., Dovydenko L.V. On the dominant motivations for the success of students of humanitarian and technical areas of training. Moscow, 2017. № 11.
8. Myshkovskaia A.I. Motivation for the educational activities of 1st year bachelor students of a pedagogical university // Phenomena and trends in the development of modern psychology in education: Materials of the scientific and practical conference of schoolchildren, students, young scientists dedicated to the Year of Science in the Russian Federation (Krasnoyarsk, May 1–31, 2021). Krasnoyarsk, 2021. Pp. 49–51.
9. Myshkovskaia A.I. Tutorials as a means of individual personal and professional development of future teachers // Psychology and pedagogy of childhood: about upbringing, upbringing, educators: collection of articles. Krasnoyarsk, 2022. Pp. 105–119.
10. Stolbova D. V. The phenomenon of the "quarter of life" crisis // New technologies in the educational process and production: Proceedings of the XVI Interuniversity Scientific and Technical Conference (Ryazan, April 17–19, 2018). Ryazan, 2018. S. 488–490.
11. Federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the direction of training 44.03.02 Psychological and pedagogical education. Approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 22, 2018. № 122.
12. Shakurova M.V. Updating the practice of vocational guidance: theoretical and methodological search // Izvestiya VGPU. 2019. № 4. S. 7–10.
13. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. V. 49. Pp. 182–185. Washington, 2008b. DOI: 10.1037/a0012801.