

Содержание

Аннотация.....	4
Введение.....	6
Глава 1. Теоретические основы изучения учебной мотивация и профессиональной идентичности студентов.....	9
1. Мотивация как предмет психологических исследований.....	9
2. Интерес к учебной деятельности в структуре учебной мотивации.....	22
1.1.2. Влияние учебной мотивации на академические достижения.....	23
1.2. Общая характеристика понятия профессиональной идентичности.....	25
1.3. Профессиональная идентичность студента.....	31
Выводы по первой главе.....	36
Глава 2. Организация и методики исследования.....	37
2.1. Цели и задачи исследования.....	37
2.2. Описание выборки исследования и организация исследования.....	37
2.3. Методы и методики исследования.....	38
2.4. Методики, направленные на изучение мотивации.....	38
2.4.1. Методика на определение мотивации профессионального обучения (В.Г. Каташев).....	39
2.4.2. Методика «Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана).....	39
2.4.3. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса.....	40
2.5. Методики, направленные на изучение профессиональной идентичности.....	42
2.5.1. Опросник «Профессиональная идентичность студентов» (У.С. Родыгина).....	42

2.5.2. Методика «Личный профессиональный план» (Е. А. Климов в адаптации Л. Б. Шнейдер).....	43
2.6. Методы математико-статистической обработки данных.....	46
Глава 3. Результаты эмпирического исследования связи учебной мотивации и профессиональной идентичности студентов.....	47
3.1 Общая характеристика результатов эмпирического исследования связи учебной мотивации и профессиональной идентичности студентов.....	47
3.1.1 Результаты исследования учебной мотивации.....	47
3.1.2 Результаты исследования профессиональной идентичности.....	52
3.2. Сравнительный анализ средних значений по данным методик.....	55
3.2.1 Сравнение средних значений по методике «Личный профессиональный план».....	55
3.2.2. Сравнение средних значений по методике «Опросник профессиональной идентичности студента» У.С. Родыгиной.....	57
3.2.3. Сравнение средних значений по методике «диагностика личности на мотивацию к успеху Т. Элерса» (далее – тест Элерса).....	61
3.2.4. Сравнение средних значений по методике «Личный профессиональный план».....	64
3.2.5. Сравнение средних значений по методике «Опросник профессиональной идентичности студента» У.С. Родыгиной.....	66
3.3. Корреляционный анализ взаимосвязей профессиональной идентичности студентов с их учебной мотивацией.....	68
3.3.1. Корреляционный анализ данных по методикам «Опросник профессиональной идентичности» и «Мотивация профессионального обучения».....	68
3.3.2. Корреляционный анализ данных по методикам «Опросник профессиональной идентичности» и «Мотивация профессиональной деятельности».....	70

3.3.3. Корреляционный анализ данных по методикам «Мотивация профессионального обучения» «Мотивация профессиональной деятельности».....	71
3.3.4. Корреляционный анализ данных по методике «Опросник профессиональной идентичности» и методике «Диагностика личности на мотивацию к успеху (тест Элерса)».....	74
3.3.5. Корреляционный анализ данных по методике «Личный профессиональный план» и методике «Диагностика личности на мотивацию к успеху (тест Элерса)».....	75
3.3.6. Корреляционный анализ данных по методике «Личный профессиональный план» и методике «Опросник профессиональной идентичности».....	76
Результаты эмпирического исследования.....	78
Заключение.....	80
Библиографический список.....	82
Приложения.....	86

В диссертации исследовалась взаимосвязь учебной мотивации и профессиональной идентичности студентов бакалавриата 3-4 курсов. Выборку составили учащиеся гуманитарных специальностей российских вузов. В процессе работы были измерены: учебная мотивация (методика «Мотивация профессионального обучения» В.Г. Каташева; методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. Реана; методика «Диагностика личности на мотивацию к успеху» Т. Элерса) и профессиональная идентичность (методика «Личный профессиональный план» Е.А. Климова в адаптации Л.Б. Шнейдер; методика «Опросник профессиональной идентичности студента» У.С. Родыгиной). Обработка данных проводилась с помощью сравнительного и корреляционного анализа. Было выявлено значимые различия по уровню профессиональной идентичности у студентов с разными уровнями учебной мотивации. Студенты с более высоким уровнем профессиональной идентичности демонстрировали более высокие показатели учебной мотивации.

Abstract

The dissertation studied the relationship of educational motivation and professional identity of bachelor students of 3-4 courses. The sample was made by students of humanitarian faculties of the Russian Federation. The following was measured: educational motivation («Motivation of professional training» V.G. Katashev; «Motivation of professional activity» K. Zamfir in the modification of A. Rean; «Personality diagnostics for motivation for success» T. Ehlers) and professional Identity («Personal professional plan» E.A. Klimov in the adaptation of L.B. Schneider; «Questionnaire of the professional identity of the student» U.S. Rodygina). Data processing was carried out using comparative and correlation analysis. Significant differences in the level of professional identity among students with different levels of educational motivation were revealed. Students

with a higher level of professional identity showed higher rates of educational motivation.

Актуальность исследования обусловлена наличием проблем профессионального самоопределения в период обучения в высшем учебном заведении, а также необходимостью анализа мотивационной сферы студентов в ее взаимосвязи с профессиональной идентичностью.

В условиях все более усложняющихся социально-экономических отношений в обществе, проблема личностного и, в особенности, профессионального самоопределения привлекает заслуженное внимание к себе. На данный момент любой молодой человек, ставящий своей целью получение высшего образования, сталкивается с задачей определения области своей будущей деятельности.

В работе рассмотрены подходы различных авторов к понятию профессиональной идентичности, в частности, исследование У.С. Родыгиной, П.В. Смирновой, Е.Е. Трандиной и др.

Также рассмотрены подходы к учебной мотивации (М.В. Овчинников, Е.Л. Афанасенкова, Т.О. Гордеева).

Объектом исследования в работе является профессиональная идентичность. **Предмет** – мотивация учебной деятельности у студентов бакалавриата 3-4 курсов с различными уровнями профессиональной идентичности.

Цель исследования заключается в выявлении взаимосвязей между учебной мотивацией студентов бакалавриата и их профессиональной идентичностью.

Цель определила **задачи**, поставленные для ее достижения:

- 1) Осуществить анализ научной литературы, касающейся проблемы учебной мотивации студентов, профессиональной идентичности, а также их взаимосвязи;
- 2) Подобрать соответствующий гипотезам и задачам исследования методический инструментарий;

3) Провести эмпирическое исследование взаимосвязи учебной мотивации студентов и их профессиональной идентичности;

4) На основании полученных эмпирических данных провести сравнительный, а также корреляционный анализы взаимосвязей между уровнем профессиональной идентичности и учебной мотивацией.

Гипотеза исследования. Студенты с различными уровнями профессиональной идентичности обладают различными особенностями мотивации к учебной деятельности. В частности, предполагается, что:

1. низкому уровню профессиональной идентичности будет соответствовать низкий уровень мотивации обучения по данной специальности, а высокому уровню профессиональной идентичности – высокий уровень мотивации обучения;
2. высокий уровень профессиональной идентичности будет положительно коррелировать с внутренней мотивацией профессиональной деятельности.

Выборка. В исследовании приняли участие студенты 3-4 курсов бакалавриата гуманитарных специальностей (юридические факультеты, филологические, факультеты журналистики, факультеты социологии, экономические, факультеты психологии, а также педагогические). Количество респондентов – 114 человек в возрасте от 19 до 25 лет.

Методы исследования: анализ литературы, опросы, психодиагностические методики, математическая обработка данных.

Методики исследования:

- Методика «Личный профессиональный план» (Е. А. Климов в адаптации Л. Б. Шнейдер);
- Опросник профессиональной идентичности студента (Родыгина У.С.);

- Методика В.Г. Каташева «Мотивация профессионального обучения».
- Методика К. Замфир «Мотивация профессиональной деятельности» (в модификации А.А. Реана);
- Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса. (Опросник Т. Элерса для изучения мотивации достижения успеха).

Научная новизна и теоретическая значимость. На данный момент в психологии мало исследований, направленных на изучение профессиональной идентичности студентов в ее взаимосвязи с учебной мотивацией. При этом знание о взаимовлиянии этих двух факторов позволит расширить спектр возможностей для улучшения продуктивности обучения в высшем учебном заведении.

Практическая значимость исследования. Преподавательским составом многих учебных заведений отмечается проблема недостаточной мотивации обучения у студентов. Один из способов решения данного вопроса – это целенаправленное формирование профессиональной идентичности студента.

Структура работы. Диссертация включает в себя введение, три главы, заключение, а также библиографический список и приложение. Первая глава посвящена анализу литературы по проблемам учебной мотивации, профессиональной идентичности студентов, а также их взаимосвязи. Во второй главе дано описание процесса исследования, а также обоснования использования методик. В третьей главе приведен статистический анализ и интерпретация полученных в ходе исследования данных. Объем работы без библиографического списка и приложения составляет 81 страницу и включает в себя 29 таблиц и 4 рисунка.

Глава 1. Теоретические основы изучения учебной мотивация и профессиональной идентичности студентов

1. Мотивация как предмет психологических исследований

Как в отечественной, так и в зарубежной науке феномен мотивации является одним из самых проработанных. Он изучается в контексте общей психологии, психологии личности, социальной и педагогической психологии. Анализ поведения человека, сил, побуждающих его к определенной деятельности, а также ее качество – все это связано с мотивацией личности. В литературе описывается множество подходов к определению понятия мотивации, но в самом общем виде его можно понимать «как совокупность, или систему, психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека». (Тарасова Л.Е. Мотивация учения как фактор профессионального самоопределения студенческой молодежи, 2009).

Множество различных взглядов на природу мотивации, ее структуру, методы изучения обуславливает трудоемкость и многоаспектность исследований в данной сфере. Проблемой занималось множество исследователей, базировавшихся на различных парадигмальных основаниях. Так, к авторам, изучавшим мотивацию, можно отнести З. Фрейда, А. Маслоу, К. Левина, Л.И. Божович, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Е.П. Ильина и многих других.

Мотивация изучается с нескольких точек зрения: некоторые рассматривают ее как один конкретный мотив, другие – как систему мотивов, а также как целый комплекс взаимосвязанных явлений (мотивов, целей, потребностей и т.п.). Так, например, А. Маслоу отождествлял мотив с потребностью, С.Л. Рубинштейн с переживанием и удовлетворением этой потребности, а А.Н. Леонтьев с предметом потребности.

В статье «Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие» (Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н., 2013) авторы выделяют три подхода к теоретическим исследованиям мотивов. В *первом* подходе (Дж. Аткинсон, Д. Макклелланд) выделяются два мотива – достижения и избегания неудач.

В общем смысле под мотивацией достижения понимается сила, которая побуждает субъекта к успешному выполнению определенной деятельности. По мнению М.В. Кондратьева, критерии успешности специфичны для каждого человека и могут, например, быть ориентированы на повышение навыков при выполнении действий, на относительную успешность по сравнению с предыдущими результатами и т.д. (Кондратьев М.Ю. Азбука социального психолога-практика: справочно-энциклопедическое издание, 2007).

В свою очередь проявление мотивации избегания неудач связано со многими причинами, как то:

- неопределенность целеполагания;
- явный страх последствий провала;
- неуверенность в своих силах;
- страх социального оценивания;
- имеющийся негативный опыт прошлых неудач;
- низкая самооценка и др.

Особый интерес в контексте изучения причин, способствующих формированию мотивации избегания неудач, представляет теория выученной беспомощности. Автор данной концепции М. Селигман доказал, что опыт длительных неудач, конфронтация с негативными событиями в жизни может способствовать ожиданию негатива по отношению к будущей успешности в деятельности субъекта (Seligman, M.E., Reivich, K., Jaycox, L., & Gilham, J. *The optimistic child*. Boston: Houghton Mifflin, 1995).

Однако Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин отмечают, что дихотомия достижения – избегания задает весьма узкий коридор для исследований, предполагающий либо направленность личности на достижение успеха, либо на страх перед возможной неудачей. Из данной модели выпадают многие иные интенции.

Однако благодаря исследованиям, осуществлявшимся в русле данного подхода, были выделены многие важные характеристики личности с преобладающей мотивацией достижения, а именно: настойчивость при решении поставленных задач, нацеленность на результат, упор на завершение начатой деятельности, специфика реакций при неудаче и т.д.

Второй подход авторы называют феноменологическим и относят к нему таких исследователей как В.Г. Леонтьев, Н.Ц. Бадмаева, Г. Розенфельд, С.Г. Москвичев и т.п.). Деятельность последних была направлена на выявление и классификацию специфических типов мотивов продуктивной деятельности. В итоге были выделены многие побуждающие учебную деятельность мотивы, такие как познавательные, соревновательные, коммуникативные, мотивы престижа, самооценки, благополучия и др. При этом, как отмечают авторы статьи, результаты исследований, проводившихся в школьной и студенческой средах, отличались неоднозначностью и противоречивостью. Развитию данного подхода препятствовала слабая теоретическая разработанность базовых потребностей личности. По сути, утверждают авторы статьи, основой данного подхода стала эмпирическая классификация Г. Мюррея, состоявшая из двадцати рядоположенных психологических потребностей, а также работы Д. Макклеланда.

Представителей *третьего* подхода (А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, А.К. Маркова, А.В. Брушлинский, а также А. Готтфрид, М. Леппер, С. Хартер) в целом объединяет, то, что они выделяют две категории: внутреннюю и внешнюю мотивацию выполняемой деятельности. В первом случае источником активности субъекта является интерес к самой деятельности, во втором – то, что лежит вне ее. Стоит отметить, что в процессе развития данного подхода была замечена связь внутренней мотивации и ее роли в креативности, творчестве с проблематикой мотивации достижения. С другой стороны, внешняя мотивация интерпретировалась узко, основываясь на бихевиористских взглядах, согласно которым

детерминантами последней являются положительные и отрицательные подкрепления.

Свое дальнейшее развитие третий подход получил в исследованиях Э. Деси и Р. Райана, разработавших теорию самодетерминации и выделивших разные мотивационные уровни и типы, которые имеют различные последствия для эффективности осуществляемой деятельности и психологического благополучия человека. Они продемонстрировали, что внешняя мотивация не обуславливается одними лишь внешними подкреплениями, а скорее может быть понята в контексте интериоризации социальных требований, которые описывают различные степени удовлетворения или депривации потребности.

В итоге исследователями было показано, что внутренняя и внешняя мотивации не являются полярными тенденциями, а задают динамичную структуру процесса мотивационной регуляции, в рамках которого осуществляются взаимопереходы, описываемые как процесс интериоризации, т.е. переход от этапа регуляции посредством внешних детерминант к саморегуляции.

Предположение теории самодетерминации заключается в том, что внешняя мотивация может значительно различаться по уровню относительной автономности. В частности, школьники, выполняющие домашнюю работу ввиду осознания важности этого для выбранной ими будущей профессии, являются внешне мотивированными, но в то же время таковыми являются и те ученики, которые выполняют работу только из-за родительского контроля. При этом, если в последнем случае предполагается некое подчинение внешним требованиям ситуации, то первый вариант подразумевает личное согласие и одобрение школьника с сопутствующим осознанием собственного выбора. Очевидно, что степень автономии в двух описанных случаях различается. Именно первый вариант является примером того, к чему стремятся родители, преподаватели, менеджеры по персоналу,

медики и тренеры. (Ryan R., Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, 2000).

На уровне экстернальной регуляции поведение управляется положительным и отрицательным подкреплениями. Этот уровень характеризуется отсутствием ощущения самодетерминации поведения ввиду его осуществления под внешним надзором окружающих людей. На уровне интроецированной саморегуляции поведение индивида подчинено частично ассимилированными требованиями или правилами, по причине усвоения которых он действует так, а не иначе. Субъект осуществляет деятельность уже под воздействием внутренних причин, которые, несмотря на это, имеют интерсубъективный характер. Этот вид мотивации характеризуется сопутствующими ему чувствами стыда, тревоги и вины, которые возникают в случае неудачи человека. И наоборот, индивид испытывает гордость, если ему удастся исполнить намеченное действие. На уровне интериоризации индивид переживает чувство собственного выбора соответствующей деятельности, принимая внешние ценности и цели, которые раньше регулировали осуществление этой деятельности, в качестве собственных, ассоциируя себя с ними. Таким образом, человек начинает признавать субъективную ценность поведения, совершаемого ранее лишь под влиянием внешнего воздействия. На уровне интегративной регуляции происходит принятие всех текущих идентификаций. Этот вид внешней мотивации является наиболее автономным и самодетерминированным.

Главным признаком внутренней мотивации выступает стремление индивида осуществлять деятельность под влиянием интереса к ней самой. Этот интерес тесно связан с пониманием ее смысла, которому сопутствует стремление к постановке и решению непростых, креативных задач и удовольствие от самого процесса их решения, постижения нового, творческой активности. Внутренняя мотивация является свидетельством проявления позитивного начала человеческой сущности, в которой заключено

природное стремление к новизне и трудным задачам, потребности расширять и развивать свои способности, познавать, исследовать. С точки зрения теории самодетерминации, к ведущим факторам, которые лежат в основе внутренней мотивации личности, относятся потребность в автономии, независимости, компетентности, а также позыв быть связанными с другими людьми. Поскольку признается врожденность этих потребностей, вопрос заключается не в том, как сильно выражены данные потребности у конкретного индивида, а в том, насколько они удовлетворены ближайшим окружением личности. Потребность в автономии означает желание ощущать выбор и собственную детерминацию своего поведения. Она включает потребность осуществлять независимый контроль за своими собственными действиями и поведением. Чувство автономии субъекта деятельности не означает оторванность от других людей, но свидетельствует о том, что совершение действия обусловлено не внешним фактором, а следствием выбора индивида. Потребность в компетентности выражает стремление субъекта ощущать себя компетентным, успешным, справляющимся с поставленными задачами деятелем. Под потребностью в связанности с иными людьми понимается побуждение обладать надежной связью со значимыми другими, быть принятым и понятым, иметь с ними эмоционально позитивные отношения. Исследования показали универсальность фундаментальных психологических потребностей, их актуальность для любых представителей человеческой культуры или общества. В частности, в совместной работе В.И. Чиркова и Р. Райана было доказано, что структура связей между поддержкой самодетерминации и показателями внутренней и внешней регуляции учебной деятельности были идентичны у российских и американских школьников. Поддержка внутренней автономии со стороны родителей и преподавательского состава положительно сказывалась на внутренней мотивации обучения старшеклассников в обеих выборках.

Согласно представлениям советского психолога К.К. Платонова мотивация есть определенная совокупность мотивов (Платонов К. К. Структуры и развитие личности, 1986). В статье «Мотивация студентов к обучению в педагогическом университете» автор утверждает, что в общем виде мотив можно рассматривать как побуждающий фактор, определяющий стремление человека совершить какое-либо действие, которое включено в определяемую этим мотивом деятельность (Марюхина В.В., 2014).

Согласно представлениям Л.И. Божович под мотивом следует понимать то, ради чего деятельность осуществляется: «в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» (Божович Л.И. Избранные психологические труды, 1995). Такое определение мотива, объединив в себе динамическую, содержательную и энергетическую стороны, разрешает многие противоречия в его толковании. При этом подчеркнем, что термин «мотив» более узкий по сравнению с понятием «мотивация», которое «выступает тем сложным механизмом соотношения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности» (Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности, 1974).

К одной из разновидностей мотивации относится учебная мотивация, обладающая рядом специфических черт. Прежде всего, учебная мотивация обуславливается системой образования, в рамках которой учебная деятельность осуществляется. Организация учебного процесса также является немаловажной характеристикой. Другой фактор – субъектные особенности обучающегося, а именно пол, возраст, способности, особенности воспитания, самооценка и т.д. Также немаловажное значение имеют личностные и профессиональные качества педагога, в особенности

система его отношений к ученику. И, наконец, еще одна специфическая черта – характер учебного предмета.

Учебной мотивации присуща своя система, которая характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. В работах Л.И. Божович говорится, что мотивация учебной деятельности школьников определяется иерархией мотивов, в которой ведущими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо социальные мотивы, обуславливающие стремление ребенка занять некое положение в общественных отношениях. Стоит отметить, что в процессе онтогенеза потребности и мотивы развиваются, происходит изменение доминирующих мотивов, их иерархизация. Таким образом, анализируя мотивацию к обучению, не следует ограничиваться определением ведущего мотива, необходимо также учитывать всю структуру мотивационной сферы личности. (Маркова А.К. Формирование интереса к учению у школьников, 1986).

По словам Медведева Т. Н. и Пешкина Е. «Ученые доказали, что мотивация является одним из ведущих факторов успешного обучения (А.Г. Сукиязов, С.О. Крамаров, Ю.В. Карякин, И.Г.Захарова, С.В. Панюкова и др.)». При этом данные авторы считают, что вопросы мотивации учения в студенческие годы рассматриваются лишь косвенно. К тому же на разных этапах учебного процесса мотивация учения студентов обладает различными особенностями (Медведева Т. Н., Пешкина Е. Особенности учебной мотивации у студентов ВУЗа, 2015).

Переходу от школьного к студенческому периоду обучения сопутствуют проявляющиеся мировоззренческие противоречия, изменение устоявшихся представлений о жизни. Нельзя забывать, что на учебную мотивацию влияет то, на каком курсе обучается студент, по какой специальности, на каком факультете. В этот период человек стремится очертить свои жизненные планы, что, как правило, проявляется через

получение образования, освоение профессии. (Батаршев, А.В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи, 2009).

Период студенчества характеризуется преобразованием мотивационно-ценностных ориентаций. Помимо этого также формируются специальные способности. В этот период жизни человека проявляется стремление к сближению с себе подобными, актуализируются вопросы экзистенциального характера, такие как поиск жизненного смысла, формируются взгляды на свое будущее и т.д. (Лисовицкий В.Г., Дмитриев А.Б. Личность студента, 2004).

В статье «Учебная мотивация как показатель профессионального самоопределения студентов» Г.А. Думенко (Думенко Г.А., 2007) отмечает, что мотивация профессионального учения в студенческом возрасте формируется под влияние некоторых студенческих особенностей, а именно потребности в самоопределении, ориентацию на будущее и осмысление настоящего; формирование социальной направленности своей деятельности, становление гражданственности; склонность к осознанию своих представлений о мире как сочетании познавательных и социальных мотивов. (Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения, 1996).

На происходящие в студенческие годы изменения мотивации учения оказывают влияние такие факторы как осознание себя в качестве целостной личности; оценка своих способностей, умений, навыков во время профессионального выбора; принятие своей жизненной позиции; пробудившийся интерес к различным формам самообразования; зависимость выбора мотивов от профессионального выбора; устойчивость и относительная социальная независимость интересов. (Шалионов Г. М. Личностная зрелость и профессиональное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте, 1997).

Формированию учебной мотивации препятствуют различные причины. Так, на мотивации учения негативно сказывается устойчивый интерес к

одним предметам в ущерб другим, отсутствие вариативности форм учебных занятий, неразвитость творческих методов получения знания. К отрицательным факторам также относятся также жесткий преподавательский контроль, авторитарные методы обучения; приоритет ситуативных мотивов студента (например, поступление в вуз за компанию); а также неустойчивая социальная ориентация.

Проанализировав изменения мотивации студентов Северо-Кавказского государственного технического университета (СевКавГТУ), Г.А. Думенко отмечает довольно серьезную избирательность познавательных мотивов, что во многом предопределяется выбором профессии (негативным следствием этого может быть снижение интереса к другим предметам).

Автор отмечает, что «нелюбимыми» предметами становятся как дисциплины профессионального цикла, так и общеобразовательные, но требующиеся для дальнейшего обучения. Учащиеся при этом объясняют свою незаинтересованность к предметам следующими причинами:

- не нравится способ преподавания;
- предмет не интересный;
- в нем нет необходимости для работы;
- не получаю удовольствия от его изучения.

Подобное объяснение встречается и при обратной мотивировке:

- нужен для дальнейшей профессиональной реализации;
- предмет нужно знать;
- стимулирует к размышлениям;
- занимательны отдельные факты;
- изучение предмета приносит удовольствие;
- интересное преподавание.

Данное исследование показало, что студенты с высоким уровнем профессионального самоопределения с интересом относятся не только к

профильным предметам, но и к общеобразовательным, отмечая при этом, что последние стимулируют мышление, приносят удовольствие при изучении. Студенты с низким уровнем профессионального самоопределения любовь к предмету связывают в основном с необходимостью его изучения, а также с позитивно сложившимися отношениями с преподавателем. Средний уровень профессионального самоопределения студентов характеризуется стремлением к изучению предметов профильных ввиду того, что они необходимы в дальнейшей работе, при этом им интересны лишь отдельные факты, а также личность преподавателя.

Мотивация обучения в период студенчества усиливается на фоне возрастания интереса к методами творческого и теоретического мышления. Наиболее заметно это происходит у студентов с высоким уровнем профессионального самоопределения. Студенты активно участвуют в научных кружках, они интересуются применением на занятиях исследовательских методов. Они также заинтересованы в улучшении результатов поисково-познавательной деятельности, что подтверждается изучением методических приемов организации умственных действий, а также литературы общекультурного плана. В свою очередь, студенты с низким уровнем профессионального самоопределения мотивация учения увеличивается только вследствие авторитета и профессионализма преподавателя.

В период обучения в вузе у учащихся главенствуют дальние цели, тесно взаимосвязанные с жизненными перспективами, профессиональным выбором, саморазвитием. Студенты с высоким уровнем профессиональной идентичности данные цели и мотивы способствуют формированию следующих способов образовательной деятельности:

- признание уникальности своей личности и форм учебной деятельности;
- соотнесение ее с общественными требованиями;

- формирование новых способов познания и обучения;
- улучшение навыков самообразования, самоконтроля и самоограничения.

У студентов возрастает интерес к тем формам занятий, при которых они сами вынуждены выполнять самоконтроль и самооценку результатов своих трудов. (Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения, 1990).

У студентов со средним уровнем профессиональной идентичности также главенствуют дальние цели. Отличие от студентов с высоким уровнем профессиональной идентичности заключается в том, что у них нет направленности на формирование новых способов познавательной деятельности. У этой группы учащихся важна роль преподавателя в оценке и контроле качества учебы. Студенты же с низким уровнем профессиональной идентичности не обременяют себя даже мыслями о формировании новых приемов учебно-познавательной деятельности.

В заключении своей работы Г.А. Думенко пишет: «Таким образом, в период обучения студентов в вузе особенности учебной мотивации отражают уровень развития их профессионального самоопределения».

По мнению Н.А. Канаевой учебно-профессиональная мотивация является важнейшим фактором профессиональной идентичности будущих специалистов. Причем если основным содержанием развития личности в период ранней юности является процесс своей личностной идентификации, то в дальнейшем именно формирование определенной профессиональной ориентации образует основное содержание самоопределения (Канаева Н. А. Мотивация учебно-профессиональной деятельности и её влияние на становление будущих специалистов, 2010).

Важнейшим условием возникновения профессиональной направленности является формирование избирательно-положительного отношения субъекта к будущей профессиональной деятельности или какому-

либо ее аспекту. Однако, как считает автор, указание на избирательно-положительное отношение субъекта к профессиональной деятельности не отражает психологического содержания его профессиональной направленности. Поскольку в основе позитивного отношения нескольких субъектов к одной и той же профессиональной деятельности лежат разные интенции и потребности, лишь при тщательном анализе структуры мотивов, которые лежат в основе субъективного отношения учащегося, можно судить о реальном психологическом содержании. (Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности, 1981).

Понятие «самоопределение» подразумевает поисковую деятельность в процессе решения вопроса о возможных путях развития своей личности, следствием чего должно стать становление себя как полноправного участника профессионального сообщества. Эта деятельность требует полной включенности субъекта в самопознание и саморазвитие.

Еще в школьные годы процесс профессиональной идентичности приобретает важное значение. У старшеклассника в процессе обучения, а также расширения жизненного кругозора, формируется субъективное отношение к различным профессиональным областям, определенное представление об областях труда, а также оценка своих качеств, способностей, возможностей. Подросток уже ориентируется в социально-экономических реалиях, требованиях и потребностях общества, что становится базисом для формирования внутренней готовности к реализации себя в качестве будущего профессионала.

Важнейшим моментом процесса профессиональной идентичности становится четкое осознание того факта, что человек сам выбрал свою профессию. Психологическое содержание процесса профессиональной идентичности подразумевает не только образование интенции на выбор конкретной профессии, но также поиск и интеграцию субъективных оснований своего выбора.

Таким образом, учебно-профессиональная мотивация играет решающую роль в процессе профессионального становления и самоопределения будущих специалистов. (Канаева Н. А, 2010).

1.1. Интерес к учебной деятельности в структуре учебной мотивации

В общепсихологическом смысле интерес представляет собой эмоциональное переживание познавательной потребности. В быденной, бытовой речи термин «интерес» нередко используется в качестве синонима учебной мотивации. Мы нередко можем услышать такие выражения, как «потерян интерес к учебе» и т.д. Интерес определяется «как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы», и здесь важно разграничение видов интереса и отношения к обучению. По А.К. Марковой, учебный интерес может быть результативным, процессуально-содержательным, учебно-познавательным, планирующим, широким и преобразующим (Маркова. А.К. Формирование интереса к учению у школьников, 1986).

Многими исследователями отмечается важность создания условий возникновения интереса к учебной деятельности. Согласно С.М. Бондаренко основными факторами, способствующими формированию интереса у обучаемого, являются воспитание полезности с социальной точки зрения деятельности, осознание ее смысла, понимание необходимости изучения тех или иных явлений для своей будущей профессиональной (Бондаренко СМ. Проблема формирования познавательного интереса при классно-групповом и программированном обучении, 1973).

Мотивирующим к учению фактором является возможность проявить интеллектуальную самостоятельность, инициативность. Заинтересовать обучающихся гораздо легче активными методами обучения, нежели простым научением. Устойчивый интерес к учебе формируется посредством

постановки таких задач и проблем, которые потребуют от учащихся активной поисковой и аналитической деятельности. В итоге, конечной мотивационной целью является, выражаясь словами М. Чиксентмихайи, переживание учеником состояния потока, в котором его познавательная продуктивность существенно увеличится (Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания, 2011).

1.2. Влияние учебной мотивации на академические достижения

На раннем этапе развития прикладной психологии, в период развития тестологии, традиционно считалось, что важнейшим фактором успешности в учебе, академических достижений являлся интеллект. Однако уже в первой четверти XX века исследователи всерьез стали обращать внимание на личностные и мотивационные факторы в качестве определяющих высоких достижений. (Terman L.M., Oden M.H. The gifted group at mid-life: Thirty-five years' follow-up of the superior child. Stanford, CA: Stanford University Press. 1959).

Так, А. Маслоу, занимаясь изучением самоактуализирующихся людей, обнаружил, что все они отличались особой направленностью на свою смыслообразующую деятельность. Они не работали для того, чтобы прокормить себя и свою семью, она жили ради работы. Их цели и задачи стояли на порядок выше базовых человеческих потребностей, работа субъективно воспринималась ими как их важнейшая, определяющая характеристика. (Маслоу А. Мотивация и личность, 1999).

Традиционно в российской психологии главенствующую роль в академических достижениях и одаренности занимает интеллект. Однако в последнее время отчетливо просматривается крен в сторону учета личностных и мотивационных детерминант. Так, по результатам одного из исследований, проведенных на студентах-педагогах, которые прошли тест на общий интеллект, данные которого были сопоставлены с данными об уровне

учебной успеваемости, не было обнаружено никакой значимой связи интеллекта с успеваемостью ни по блоку специальных, ни по блоку общеобразовательных дисциплин. Подобные результаты были также отражены в исследовании В.А. Якунина и Н.И. Мешкова, в котором также была обнаружена следующая закономерность: успеваемость студентов различалась не по уровню интеллекта, а по характеру мотивации. (Бордовская Н.В. Реан А.А. Педагогика, 2000).

По результатам своих многочисленных исследований Р. Стернберг сделал вывод о том, что уровень мотивации является лучшей детерминантой успеха, нежели интеллект. Объяснение этому автор находит в том, что люди в рамках учебной или рабочей среды как правило не имеют возможности проявлять достаточно широкий диапазон своих способностей, в отличие от диапазона мотивации. Поэтому уровень мотивации становится наиболее точным предиктором различий в достижении успеха между различными людьми, находящимися в одной среде. (Sternberg R.J. Successful Intelligence. New York, Simon & Schuster, 1996).

Иными словами, в последние годы роль мотивации в успешности обучения стала активно исследоваться. Т.О. Гордеева рассматривает интеллект и мотивацию, соответственно, как условие и движущую силу успешности в обучении. Данное положение хорошо подтверждается исследованием Бадмаевой, в котором было показано, что познавательная мотивация учения положительно влияет на формирование мыслительных способностей. (Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей, 2004).

Стоит отметить, что в процессе анализа психолого-педагогической литературы не удалось найти исчерпывающего определения учебной мотивации. В общем смысле учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включённой в деятельность учения.

2. Общая характеристика понятия профессиональной идентичности

В статье Смоляковой Т.В. «Особенности профессиональной идентичности студентов творческих вузов» (Смолякова Т.В., 2012) отмечается, что интерес ученых к феномену «идентичности» развивался в контексте философского и психологического знания. Автор замечает, что еще в работах древних философов наличествует понятие идентичности как философской категории, под которой понимался некий самобытный результат рефлексии человека по поводу своего существования и своей личной истории. В научный оборот данный термин был введен благодаря работам представителей Античности, Средневековья и Нового времени.

В психологической среде об идентичности впервые заговорили всерьез в конце 19 века. В 1890 году американский психолог У. Джеймс, анализируя понятие самости, выделил три ее аспекта: физическое Я, социальное Я и духовное Я (собственно личность) (Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Теория и практика личностно-ориентированной психологии: Методика персонального и социального роста, 1996).

В зарубежной психологии вопросы идентичности исследовались с точки зрения различных теоретических подходов.

Сам термин «идентичность» применительно к психологической науке связывают с именами психоаналитиков – З. Фрейдом и Э. Эриксонем. Последний, будучи продолжателем концепции З. Фрейда, считал, под идентичностью следует понимать нечто внутреннее, лежащее фундаментом самой психической структуры индивида. Идентичность по Э. Эриксону есть чувство целостности, тождественности самому себе, осознание перманентности своего существования. Она подразумевает сходство с другими и в то же время осознание своей уникальности. (Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис, 1996).

Дж. Марсиа, ученик Э. Эриксона, давал следующее определение идентичности – это «внутренняя самосоздающаяся динамическая организация потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории». (*Marcia J.E. Identity in adolescence // Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent psychology, 1980*). Занимаясь исследованиями подростков, он выяснил, что идентичность проявляется через определенные образцы решения проблем. Таким образом, структура идентичности подростков складывается на основе решения тех или иных жизненных задач, таких как выбор места учебы, профессии и т.д. Постепенно подросток все больше осознает свои способности, возможности, целенаправленно выстраивает вектор своего дальнейшего развития и формирует осмысленность своей жизни.

Представители иной школы – символического интеракционизма – иным образом смотрят на проблему идентичности. Так, Ч. Кули высказывает идею, согласно которой индивид конструирует свою идентичность на основе восприятия других людей, их поведения во время контакта с ними (зеркальное Я). Автор отмечает, что все без исключения когда-либо ощущали себя как воспринимаемого и оцениваемого другими людьми. Ч. Кули считал, что человек смотрит в представления других о нем самом как в зеркало, исходя из чего он выносит суждения о себе. При этом, отмечал ученый, вполне реальна опасность искаженного истолкования мнений других о себе (Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. *Зарубежная социальная психология XX столетия. Теоретические подходы, 2001*).

Когнитивные психологи разработали теорию социальной идентичности, которая нашла много сторонников в зарубежной психологии. Согласно данному подходу идентичность выступает в качестве специфической когнитивной структуры, в которой выделяются два пласта: личностный и социальный. Первый уровень предполагает тождественность себе, определяемую в категориях физических, умственных, этических; второй

подразумевает идентичность определенной социальной группе (религиозной, половой, этнической, политической и т.д.).

Сторонники данного подхода утверждают, что любой индивид стремится к повышению самоуважения, поддержанию положительного Я образа, а также к позитивной общественной оценке, чем объясняется конкуренция и межгрупповые конфликты. (Тэрнер Дж., Оукс П., Хесле С., Дэвид В. Социальная идентичность, самокатегоризация и группа, 1994).

В российской (советской) науке понятие «идентичность» широко стало использоваться в гуманитарных науках с конца 70-х годов прошлого века.

Термин «идентичность» включает в себя личностную, этническую, профессиональную, гендерную и другие виды идентичности. По определению Л.Б. Шнейдер, идентичность представляет собой сложный феномен, сложную психическую реальность, включающую в себя мифологические и современные уровни сознания, индивидуальные и коллективные, онтогенетические и социогенетические основания (Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность, 2001).

По мнению У.С. Родыгиной на сегодняшний день в психологии отсутствует единое определение термина «профессиональная идентичность». В рамках отечественной науки также нет общепринятой дефиниции, за исключением того, что большинство исследователей сходятся на том, что профессиональная идентичность является сложным, интегративным и многомерным явлением (Родыгина У.С. Психологические особенности развития профессиональной идентичности студентов – будущих психологов, 2007).

В отечественной психологии наиболее глубоко проработанными являются две концепции профессиональной идентичности. Одну из них разрабатывала Л.Б. Шнейдер и посвящена она развитию, структуре, а также условиям становления профессиональной идентичности. Концепция же Ю.П.

Поваренкова раскрывает теоретические положения о профессиональной идентичности в условиях профессионализации личности.

Особенность профессиональной идентичности заключается в том, что ее приобретение подразумевает организованную социумом целенаправленную и специализированную подготовку, выполняемую за определенную плату или за счет государственных бюджетных ассигнований.

Если проанализировать подход Л.Б. Шнейдер к вопросу профессиональной идентичности, то можно выделить следующие особенности.

Во-первых, под идентичностью понимается конечный результат активного процесса, который отражает видение субъектом самого себя, своего уникального пути развития, чему сопутствует ощущение тождественности самому себе, целостности и определенности. Это позволяет действовать субъекту последовательно, так как он воспринимает свое существование как опыт непрерывного сознания, единства своих представлений о будущем и реализации себя в повседневной жизни (Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность : структура, генезис и условия становления, 2001).

Во-вторых, описывая структуру профессиональной идентичности, автор выделяет такие составляющие как смыслы (как основа самоопределения и самоорганизации), прототипы (как базис персонализации), а также ценности как фундамент образа Я.

И, наконец, в-третьих, реализованная профессиональная идентичность подразумевает высокую степень готовности регуляторных и смысловых основ поведения, приобретение профессионального опыта, включенность в профессиональную среду, осознание себя как специалиста.

Обращаясь к представлениям Ю.П. Поваренкова, рассматривающего профессиональную идентичность в контексте концепции профессионализации личности, можно выделить следующие особенности

(Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека, 2002).

Во-первых, автор рассматривает профессиональную идентичность в контексте того, насколько значима профессия для индивида с точки зрения удовлетворения своих потребностей (материальных, социальных, духовных) и своей самореализации.

Во-вторых, исследователь говорит о том, что профессиональная идентичность реализуется в разных формах:

- как состояние целостного переживания своей профессиональной идентичности;
- как основной тренд и критерий развития субъекта в качестве профессионала;
- и, наконец, как определенная функциональность человек, осуществляющего свое профессиональное восхождение, которая направлена на достижение профессиональной идентичности.

В-третьих, Ю.П. Поваренков рассматривает профессиональную идентичность в качестве критерия развития субъекта как профессионала, свидетельствующую о принятии:

- 1) себя как профессионала;
- 2) определенной сферы деятельности как способа удовлетворения потребностей и реализации себя;
- 3) ценностно-нормативных характеристик той или иной профессиональной сферы.

Стоит отметить также и взгляд Ю.П. Поваренкова на вопрос динамики идентичности студентов. Он выделяет несколько стадий:

1. Школьная идентичность, которая характерна для первокурсников;
2. Учебно-академическая идентичность, проявляющаяся на втором, третьем и четвертом курсах;

3. Собственно профессиональная идентичность (четвертый и пятый курсы; далее продолжается непосредственно в ходе профессиональной деятельности).

Отмечается, что переход от одной стадии к другой сопровождается кризисом профессионального обучения.

У.С. Родыгина на основе существующих в научных кругах определений, выводит свое. Профессиональная идентичность по ее мнению – «это часть профессионального Я, которая содержит представления человека о себе как о специалисте, принадлежащем к определенной профессиональной группе (с определенными нормами и ценностями), испытывающем от этого положительные эмоции и чувства, имеющем модель для отождествления, способном на основе этого прогнозировать свое профессиональное будущее и самостоятельно принимать профессиональные решения».

1.3. Профессиональная идентичность студента

В исследованиях получены данные, свидетельствующие о том, что профессиональная идентичность, являясь результатом личностного и профессионального роста, проявляется при достаточно высоком уровне овладения профессией (Иванова, Н. Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство, 2004). Так, согласно исследованиям в области возрастной психологии, субъект идентифицирует себя со своей профессией, как правило, в промежутке между ранней и поздней зрелостью (30 – 65 лет) (Сапогова, Е. Е. Психология развития человека, 2005).

С другой стороны, в литературе достаточно данных, проанализировав которые, можно сделать выводы, что процесс становления профессиональной идентичности начинается в высшем учебном заведении. Так, например, Ю.П. Поваренков, как уже отмечалось выше, выделяет три стадии становления профессиональной идентичности, которые берут свое начало с первого курса обучения в вузы и оканчиваются уже в процессе профессиональной

деятельности. (Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека, 2002).

У.С. Родыгина в своих работах отмечает, что по ее мнению профессиональная идентичность профессионала и профессиональная идентичность студента нельзя рассматривает как единое явление. При этом между ними существует преемственный характер связи. (Родыгина, У. С. Профессиональная идентичность студента как психологический феномен, 2006). Автор считает, что современная психология не провела достаточно четкую грань между этими двумя феноменами. В связи с этим ученый предпринимает попытку выявить их различия, а также определить специфику явления профессиональной идентичности студентов.

Итак, профессиональная идентичность студента, по мнению У.С. Родыгиной, есть «единство представлений о себе, эмоциональных переживаний и осознанной активности, связанных с приобретением профессии, на основе которого появляется чувство тождественности с самим собой как будущим специалистом. Система представлений о самом себе в рамках профессиональной идентичности студента содержит представления о себе как о будущем специалисте (принадлежащем к определенной профессиональной группе), о своих профессиональных и учебно-профессиональных целях, о своих возможностях по реализации этих целей».

В большинстве работ, посвященных исследуемому феномену, идентичность определяется в качестве результата определенного процесса самопознания, отождествления и т.д. (Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления, 2001). Отсюда можно сделать вывод, что профессиональная идентичность студентов формируется в условиях учебного процесса как конечный результат, зависящий от субъективной значимости осваиваемой профессии для студента.

Студент вуза и профессионал различаются по нескольким признакам, среди которых занятие отличными друг от друга видами деятельности. Если студент посвящает свое время учебной деятельности, то работающий специалист – трудовой. Обучающийся реализует потребность в учении, специалист – в труде. Различие по целям заключается в формировании профессиональной компетентности у студента, и реализация этой компетентности в трудовой деятельности у профессионала.

Иными словами, условия развития профессиональной идентичности у студентов и работающих профессионалов различаются.

Ссылаясь на А.А. Вербицкого и его работу «Активное обучение в вузе: контекстный подход», У.С. Родыгина обосновывает ошибочность сведения профессиональной идентичности специалистов и профессиональной идентичности студентов к единому феномену. При этом рассмотрены следующие противоречия между профессиональной и учебной деятельностью.

- 1) Несоответствие между абстрактным аспектом учебной деятельности (тексты, схемы, программы операций и действий) и реальным предметом будущей профессии, где знания включены в контекст производственных ситуаций и процессов.
- 2) Если в процессе профессионального обучения знания «разбиты» по учебным блокам, то в профессиональной деятельности субъект использует их в рамках единой системы знаний.
- 3) Противоречие между характерным для профессионального труда вовлечением всей личности специалиста в творческий процесс решения нестандартных задач и опорой в первую очередь на процессы восприятия, внимания и памяти, что характерно для классического университетского обучения.
- 4) Несоответствие между пассивной ролью студента, что подразумевается классическим обучением (студент решает

поставленные преподавателем задачи), и принципиально инициативной в предметном и социальном смысле позицией специалиста в труде, которому нередко приходится принимать решения в ситуации неопределенности, выдвигать гипотезы, разрабатывать новые технологии. В учебной деятельности субъект обращен в прошлое, к опыту человеческого сообщества, тогда как в профессиональный труд подразумевает ориентацию на будущее содержание деятельности.

5) Способны организации учебно-познавательного процесса не соответствуют формам профессиональной деятельности специалистов, несмотря на то, что в соответствии с деятельностной теорией усвоения, они должны быть адекватны друг другу, если ставится цель овладения деятельностью.

Таким образом, утверждение о неадекватности отождествления профессиональной идентичности специалиста и студента имеет под собой достаточно прочную основу, и, следовательно, эти два феномена представляют собой самобытные психологические явления, рассматривать которые необходимо дискретно.

По мнению Г.И. Аксеновой, изучавшей студенческий период жизнедеятельности, на отношение студентов к учебно-профессиональной деятельности оказывает влияние так называемая субъектная позиция (Аксенова Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки, 1998). Автор дает определение, согласно которому под субъектной позицией следует понимать многослойную целостную систему, которая структурно объединяет в себе различные элементы и варианты взаимодействия между этими элементами. Структура данного образования состоит из регулятивно-деятельностного, блока, отношенческого и, наконец, мотивационно-деятельностного, который является ведущим. И содержание последнего компонента структуры субъектной позиции студента включают в себя осознанный выбор профессии,

направленность к личностной и профессиональной самореализации, стойкий интерес к предметам, преподаваемым в вузе, в особенности профильным.

Л.М. Федотова в своей работе «Формирование профессиональной идентичности студентов в процессе обучения в вузе» отмечает, что существует несколько факторов (критериев), оказывающих влияние на формирование профессиональной идентичности студентов вузов (Федотова Л. М. Формирование профессиональной идентичности студентов в процессе обучения в вузе, 2011). И одним из важнейших критериев является мотивационно-ценностный. Он характеризует отношение обучающихся к труду, интерес к своей будущей профессиональной деятельности, интеграцию в себе норм и ценностей профессии, включает активное стремление к саморазвитию, самообразованию и самовоспитанию. К показателям мотивационно-ценностного критерия относятся следующие переменные:

- направленность на приобретение знаний, умений и навыков, необходимых в профессиональной деятельности;
- демонстрация инициативности и самостоятельности в формировании профессионально значимых качеств;
- наличие желания, интереса к выбранной профессиональной деятельности;
- чувство удовлетворенности процессом приобретения знаний;
- стремление к совершенствованию профессионально значимых качеств и самообразованию.

Выводы по первой главе

1) В результате проведенного теоретического анализа научной литературы, можно сделать вывод, что, несмотря на давний интерес к феномену профессиональной идентичности, нет его единого понимания в психологии. Также некоторые авторы отмечают, что многие исследователи отождествляют понятия профессиональная

идентичность специалиста и профессиональная идентичность студента, что сужает распространенность исследований именно последних.

2) В психологии проблема мотивации является одной из самых проработанных. При этом говорить о каком-либо единстве мнений по поводу данного конструкта не представляется возможным. В психологии на сегодняшний день можно обнаружить множество различных определений мотивации, мотива, а также подходов к ее изучению. В отечественной литературе мало работ, посвященных вопросу профессиональной идентичности студентов во взаимосвязи с их учебной мотивацией.

3) В российской психологии крайне немногочисленны исследования, посвященные изучению профессиональной идентичности студентов вузов в контексте учебной мотивации. При этом отдельные исследователи утверждают в своих работах, что изучение этих двух явлений в период обучения студентов вузов во взаимосвязи может иметь большую практическую значимость. Следовательно, в данной области научного знания имеется пробел, требующий дальнейших исследований.

Глава 2. Организация и методики исследования

2.1. Цели и задачи исследования

Целью исследования стало выявление взаимосвязей между учебной мотивацией студентов бакалавриата и их профессиональной идентичностью.

В эмпирической части исследования были поставлены следующие задачи:

- Исследовать особенности учебной мотивации студентов, определить преобладающий уровень мотивации.
- Провести сравнительный анализ характеристик профессиональной идентичности у студентов с различными уровнями мотивации.
- Провести корреляционный анализ взаимосвязей учебной мотивации и профессиональной идентичности студентов.

2.2. Описание выборки исследования и организация исследования

В исследовании приняли участие 114 респондентов, из них 78 девушек и 36 юношей. Все они являлись студентами 3-4 курсов бакалавриата различных российских университетов. Географические ограничения отсутствовали по причине сбора данных при помощи сервиса интернет-опросов. Это были студенты юридических факультетов (40 человек), факультетов журналистики (19 человек), факультетов социологии (12 человек), экономических факультетов (17 человек), факультетов филологии (9 человек), факультетов психологии (7 человек), а также педагогических факультетов (10 человек). Возраст участников составил 19 до 25 лет. Средний возраст 19,7 лет.

Исследование проходило в удаленном режиме посредством заполнения респондентами опросников через сервис интернет-опросов преимущественно на добровольной основе (в случае недостаточной мотивированности респондентов к принятию участия в исследовании предлагалось денежное вознаграждение). О целях исследования испытуемые не были осведомлены, чтобы эта информация не отражалась на валидности результатов. К каждому опроснику прилагалась своя инструкция. Опросники заполнялись респондентами один раз. Каждый студент указывал факультет, на котором обучается, пол, возраст.

2.3. Методы и методики исследования

В данном исследовании для достижения поставленных целей были использованы следующие методики:

- 1) Методика на определение мотивации профессионального обучения (В.Г. Каташев);
- 2) Методика «Личный профессиональный план» (Е. А. Климов в адаптации Л. Б. Шнейдер);
- 3) Опросник «Профессиональная идентичность студентов» («Опросник профессиональной идентичности студента») (У.С. Родыгина);
- 4) Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса;
- 5) Методика «Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана).

Из пяти методик две направлены на изучение профессиональной идентичности, остальные три позволяют исследовать мотивационную сферу личности и учебную мотивацию в частности.

2.4. Методики, направленные на изучение мотивации

2.4.1. Методика на определение мотивации профессионального обучения (В.Г. Каташев) направлена на определение уровня мотивации обучения в вузе (высокий, нормальный, средний уровни).

Опросник состоит из 6 вопросов и 44 утверждений. Применяется шкала Лайкерта, каждое утверждение оценивается респондентом от 1 (уверенно «нет») до 5 (уверенно «да») баллов.

Результаты оцениваются по четырем шкалам (четыре строки). В каждой шкале 11 вопросов, следовательно, минимальной суммой баллов может быть 11 единиц, максимальной – 55.

Каждая шкала соответствует своему уровню мотивации. Шкала, по которой будет набрано максимальное количество баллов, обозначит уровень мотивации обучения в университете. При одинаковом количестве баллов по нескольким шкалам, приоритет отдается номинально более высокому уровню мотивации. При этом автор подчеркивает, что высокие уровни мотивации (3-4) значимы от 33 баллов и более.

Автор методики также отмечает, что поскольку первый уровень отнесен к нехарактерным для студентов, интерпретации подвергаются только второй, третий и четвертый уровни (2, 3, 4 строки). Таким образом, получается, что средний уровень мотивации соответствует первому уровню и второй строке таблицы; нормальный уровень мотивации соответствует второму уровню и третьей строке таблицы; высокий уровень мотивации соответствует третьему уровню и четвертой строке таблицы.

Целесообразность применения данной методики была обусловлена тем, что на сегодняшний день она является одной из немногих методик, направленных на измерение учебной мотивации студентов вузов.

2.4.2. Методика «Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана)» применяется для измерения мотивации профессиональной деятельности. Составители методики опирались на теорию о внутренней и внешней мотивации. По мнению авторов, если деятельность является субъективно значимой для личности, то это свидетельствует о наличии внутренней мотивации; о внешнем же типе мотивации можно говорить в случае, если личность сосредоточена к удовлетворению потребностей вне самой деятельности, внешних по отношению к ней (престиж, высокая зарплата и т.д.). Мотивы внешней мотивации подразделяются на внешние положительные и внешние отрицательные.

Опросник представляет собой 7 утверждений. Респонденту необходимо их дифференцировать по степени значимости по пятибальной шкале Лайкерта.

На основании полученных результатов выявляется мотивационный комплекс личности, который представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: внешней положительной, внешней отрицательной, а также внутренней мотивации.

Целью данной методики являлась диагностика субъективного отношения студентов к своей будущей профессиональной деятельности.

2.4.3. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса. Данный тест представляет собой личностный опросник, целью которого является диагностика мотивации субъекта на достижение успеха.

Тест состоит из 41 утверждения, на каждое из которых испытуемый может ответить одним из двух возможных вариантов – «да» или «нет». Методика является моношкальной. Уровень выраженности мотивации к успеху рассчитывается исходя из количества баллов, набранных за ответы, совпадающие с ключом.

Результаты анализируются исходя из суммы баллов, набранных респондентом:

- сумма баллов от 1 до 10 баллов свидетельствует о низкой мотивации к успеху;
- сумма баллов от 11 до 16 – среднему уровню мотивации к успеху;
- диапазон суммы баллов от 17 до 20 соответствует умеренно высокому уровню мотивации к успеху;
- если испытуемый наберет свыше 21 балла, то это будет свидетельствовать о слишком высоком уровне мотивации к успеху.

Как показали исследования авторов методики, люди, которые умеренно или чрезмерно ориентированные на успех, склонны в большей степени к среднему уровню риска. Слишком большой или, напротив, слишком малый уровень риска присущ тем, кто опасается неудачи, т.е. демонстрирует низкую мотивацию к успеху. Высокой мотивации к успеху соответствует низкая готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху.

Также автор утверждает, что мотивированным на успех людям свойственно избегать высокого риска.

Высоко мотивированные и имеющие высокую готовность к риску индивиды с меньшей вероятностью окажутся жертвами несчастного случая, нежели те, кто обладает высокой готовностью к риску в сочетании с высокой мотивацией к избеганию неудач. Напротив, в случае, если человек обладает высокой мотивацией к избеганию неудач, это препятствует стремлению к успеху - достижению поставленной цели.

Данная методика применялась в качестве вспомогательной методики к двум предыдущим, для подтверждения или опровержения обнаруженной тенденции.

2.5. Методики, направленные на изучение профессиональной идентичности

2.5.1. Опросник «Профессиональная идентичность студентов» (У.С. Родыгина) состоит из 21 утверждения, каждое из которых оценивается респондентом по пятибалльной шкале (1 балл – совершенно не согласен, 5 баллов – полностью согласен). Методика включает в себя две шкалы, определяющие две основные характеристики профессиональной идентичности студентов: шкала «Эмоциональное отношение» и шкала «Осознанная активность» по отношению к приобретаемой профессии.

Для обработки данных требуется подсчитать сумму баллов по всем четырем шкалам.

Шкала 1 «Положительные эмоции, связанные с удовлетворением потребностей человека в данной профессии»: вопросы 2,4, 5, 11, 17, 20.

Шкала 2 «Отрицательные эмоции, связанные с неудовлетворением потребностей человека в данной профессии»: вопросы 1, 6, 8, 15, 16, 18.

Шкала 3 «Позиция активного отношения студента к приобретаемой профессии»: вопросы 3,4,7,12,13,20.

Шкала 4 «Позиция пассивного отношения студента к приобретаемой профессии»: вопросы 8,9,10,14,19,21.

Следующим шагом будет вычитание из результатов по шкале 1 результаты по шкале 2 - так определится преобладание положительных эмоций над отрицательными. Если в результате получится отрицательное число, значит, у испытуемого преобладают отрицательные эмоции, которые связаны с неудовлетворением потребностей студента в данной профессии.

Аналогичные операции производятся и со шкалами 3 и 4. Из результатов по шкале 3 вычитаются данные по шкале 4. Отрицательное число (показатель активности) будет свидетельствовать о преобладании пассивного отношения студента к приобретаемой профессии.

В результате видно, что две переменные характеризуют профессиональную идентичность студента: показатель преобладания эмоций и показатель активности.

Автор утверждает, что показатели эмоционального отношения к будущей профессии и осознанной активности по отношению к ней являются характеристиками профессиональной идентичности студентов. Низкий уровень профессиональной идентичности студента характеризуется сниженной активностью и отрицательным отношением к будущей профессии, а высокий уровень развития профессиональной идентичности

студента характеризуется преобладанием позитивных эмоций и высокой осознанной активностью по отношению к будущей профессии.

Также автор отмечает, что данную методику целесообразно использовать в связке с методикой «Личный профессиональный план». Если методика «Личный профессиональный план» диагностирует уровень развития профессиональной идентичности студента, то Опросник профессиональной идентичности диагностирует внутреннюю позицию студентов, по отношению к будущей профессии, компонентами которой являются характеристики профессиональной идентичности студентов «Эмоциональное отношение» и «Осознанная активность».

Данная методика была выбрана ввиду ее специфической направленности на измерение профессиональной идентичности студентов.

2.5.2. Методика «Личный профессиональный план» (ЛПП) (Е. А. Климов в адаптации Л. Б. Шнейдер), позволяющая изучать все основные составляющие профессионального самоопределения. По мнению Л. Б. Шнейдер (Шнейдер, Л. Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности), на основе личного профессионального плана возможно выделение уровней профессиональной идентичности.

Студентам была предложена анкета, состоящая из семи пунктов, ответы на которые позволяли выявить представления респондентов о своих перспективах личной профессиональной деятельности:

1. Главная профессиональная цель (мечта).
2. Ближние профессиональные цели.
3. Перечислите требования, которые предъявляет ваша будущая профессия к человеку.
4. Перечислите свои возможности для достижения намеченной цели.

5. Ваши представления о путях подготовки для достижения выбранных целей.

6. Наличие и обоснованность резервного варианта.

7. Практическая реализация личного профессионального плана.

Благодаря данной методике возможно диагностировать представления студента о его близких учебных целях, профессиональных перспективах, путях и возможностях их реализации. Все эти пункты позволяют валидно диагностировать профессиональную идентичность студента.

Результаты обрабатывались по следующей схеме. Если студент по определенному пункту отвечал таким образом, что отражалась суть вопроса, и при этом ответ касался будущей профессии респондента, то он оценивался в 1 балл. Все полученные ответы суммировались. В дальнейшем, все респонденты делились на три категории, каждая из которых различалась по степени выраженности профессиональной идентичности студента.

0-2 баллов - невыраженная, пассивная профессиональная идентичность студента (низкий уровень развития профессиональной идентичности);

3-5 баллов - средневыраженная профессиональная идентичность студента (средний уровень развития профессиональной идентичности);

6-7 баллов - выраженная активная профессиональная идентичность студента (высокий уровень развития профессиональной идентичности).

Л. Б. Шнейдер интерпретирует эти уровни следующим образом (Шнейдер, Л.Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности, с. 39):

1. Невыраженная профессиональная идентичность. Студент осознает свои дальние и ближние профессиональные цели, стремится понять свое дело и овладеть им во всех аспектах, освоить все трудовые функции. Субъекта деятельности можно охарактеризовать как мечтающего, а его тождественность с профессией устанавливается в модальности «хочу» (этому соответствуют параметры ЛПП -1,2);

2. Выраженная пассивная профессиональная идентичность. Студент усваивает основные знания, требования профессии, осознает свои возможности, представления о выполнении данной деятельности, осуществляет ее по шаблону; парадигмальное и ситуативное самоопределение. Субъекта деятельности можно охарактеризовать как осведомленного, а тождественность с профессией устанавливается в модальности «знаю» (этому соответствуют параметры ЛПП - 3,4).

3. Выраженная активная профессиональная идентичность. Студент осуществляет поиск дополнительных, индивидуальных путей профессиональной подготовки, стремится к практической реализации выбранных профессиональных целей, самостоятельно и осознанно выполняет деятельность. Отличается самоорганизованностью, формированием индивидуального стиля деятельности. Студент характеризуется как умелый, а тождественность с профессией устанавливается в модальности «могу» (этому соответствуют параметры ЛПП - 5, 6, 7).

Данная методика в исследовании применялась для измерения уровня профессиональной идентичности, в качестве вспомогательной к опроснику «Профессиональная идентичность студентов».

2.6. Методы математико-статистической обработки данных

Первичный анализ данных производился с помощью средств описательных статистик. Для попарного сравнения средних значений применялся критерий t-Стьюдента. Взаимосвязь исследуемых переменных исследовалась при помощи корреляционного анализа Пирсона. При обработке данных применялся пакет программ Microsoft Excel и SPSS-21.

Глава 3. Результаты эмпирического исследования связи учебной мотивации и профессиональной идентичности студентов

3.1. Общая характеристика результатов эмпирического исследования связи учебной мотивации и профессиональной идентичности студентов

3.1.1. Результаты исследования учебной мотивации

Как видно из таблицы 1, наибольший средний балл (42,88) соответствует нормальному уровню мотивации, наименьший (33,29) – низкому уровню мотивации. Распределение испытуемых по уровню мотивации представлено в рисунке 1. Так, 19% респондентов были отнесены к средне мотивированным, 43% к нормально мотивированным, 38% к высоко мотивированным. По критерию Колмогорова-Смирнова статистическая значимость больше 0,05, из чего следует, что выборка соответствует нормальному распределению, что позволяет использовать параметрические критерии при анализе данных.

Таблица 1. Результаты исследования по методике «Мотивация профессионального обучения» (В. Г. Каташев)

Параметр	Низкий уровень мотивации	Средний уровень мотивации	Нормальный уровень мотивации	Высокий уровень мотивации
Среднее	33,29	39,38	42,88	42,76
Стандартное отклонение	6,85	4,74	4,53	5,85
Максимально возможный балл по шкале	55	55	55	55
Минимально возможный балл по шкале	11	11	11	11
Процент среднего от максимально возможного балла %	60,55	71,6	77,98	77,75
Критерий Колмогорова-Смирнова	0,76	1,28	0,96	0,83
Асимпт. Знч. (двухсторонняя)	0,6	0,07	0,31	0,48

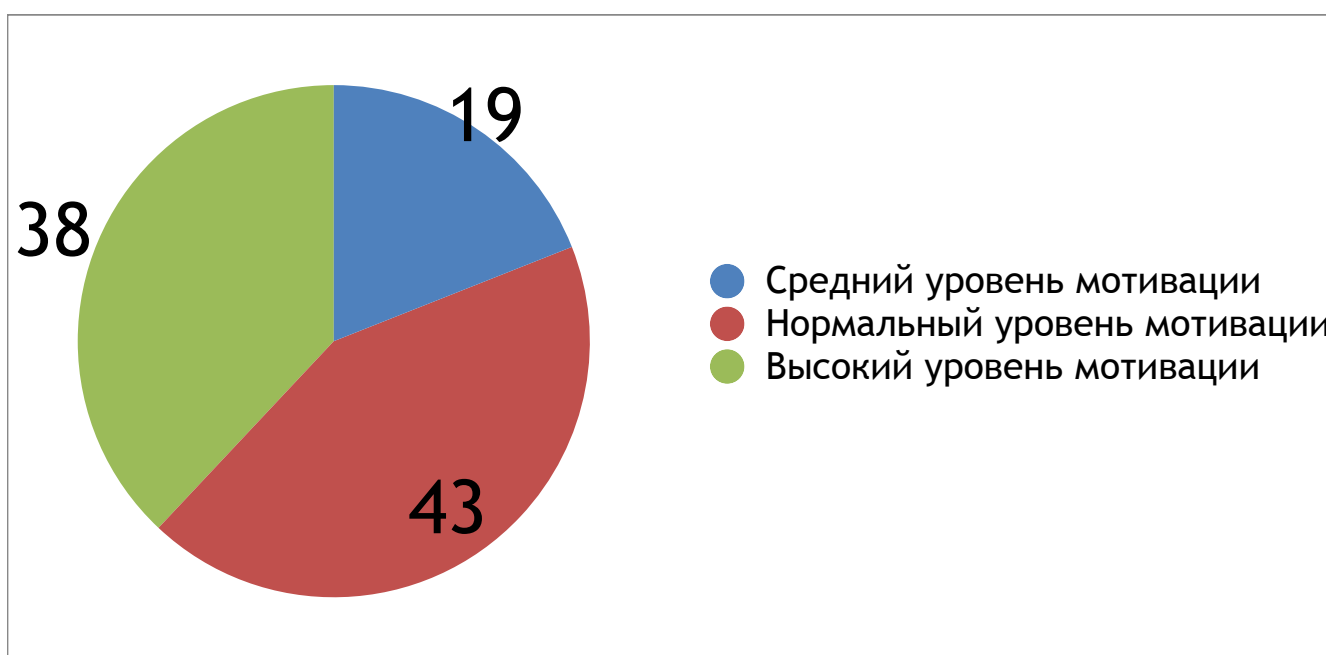


Рисунок 1. Распределение испытуемых по уровню мотивации

В соответствии с интерпретацией данной методики, низкий уровень мотивации считается не характерным для студента, поэтому он не учитывается. К тому же, студентов с низким уровнем мотивации обучения не было обнаружено.

В таблице 2 приведены результаты описательных статистик по методике «Мотивация профессиональной деятельности». Наиболее высокий средний балл соответствует внутренней мотивации (4,61), далее следуют внешняя положительная мотивация (4,23) и внешняя отрицательная мотивация (3,38). Исходя из интерпретации методики следует разделить испытуемых в зависимости от того, по какой переменной набран самый высокий балл. По критерию Колмогорова-Смирнова по шкале «ВМ» статистическая значимость меньше 0,05, по шкале «ВПМ» значимость также меньше 0,05, а по шкале «ВОМ» значимость больше 0,05. Из этого следует, что параметрические методы анализа данных применимы лишь для переменной «ВОМ» - внешняя отрицательная мотивация.

На рисунке 2 показано, что 66% испытуемых высоко мотивированы, 29% респондентов мотивированы средне, 5% испытуемых мотивированы слабо. Отличия в соотношении с методикой «Мотивация профессионального обучения» обусловлены тем, что последняя измеряет учебную мотивацию, а данная методика направлена на изучение мотивированности респондентов по отношению к будущей профессиональной деятельности.

Таблица 2. Результаты исследования по методике «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана)

Параметр	Внутренняя мотивация (ВМ)	Внешняя положительная мотивация (ВПМ)	Внешняя отрицательная мотивация (ВОМ)
Среднее	4,61	4,23	3,38
Стандартное отклонение	0,56	0,68	1,24
Максимально возможный балл по шкале	5	5	5
Минимально возможный балл по шкале	1	1	1
Процент среднего от максимально возможного балла %	92,2	84,8	67,6
Критерий Колмогорова-Смирнова	3,62	1,90	1,29
Асимпт. Знч. (двухсторонняя)	0,00	0,001	0,7

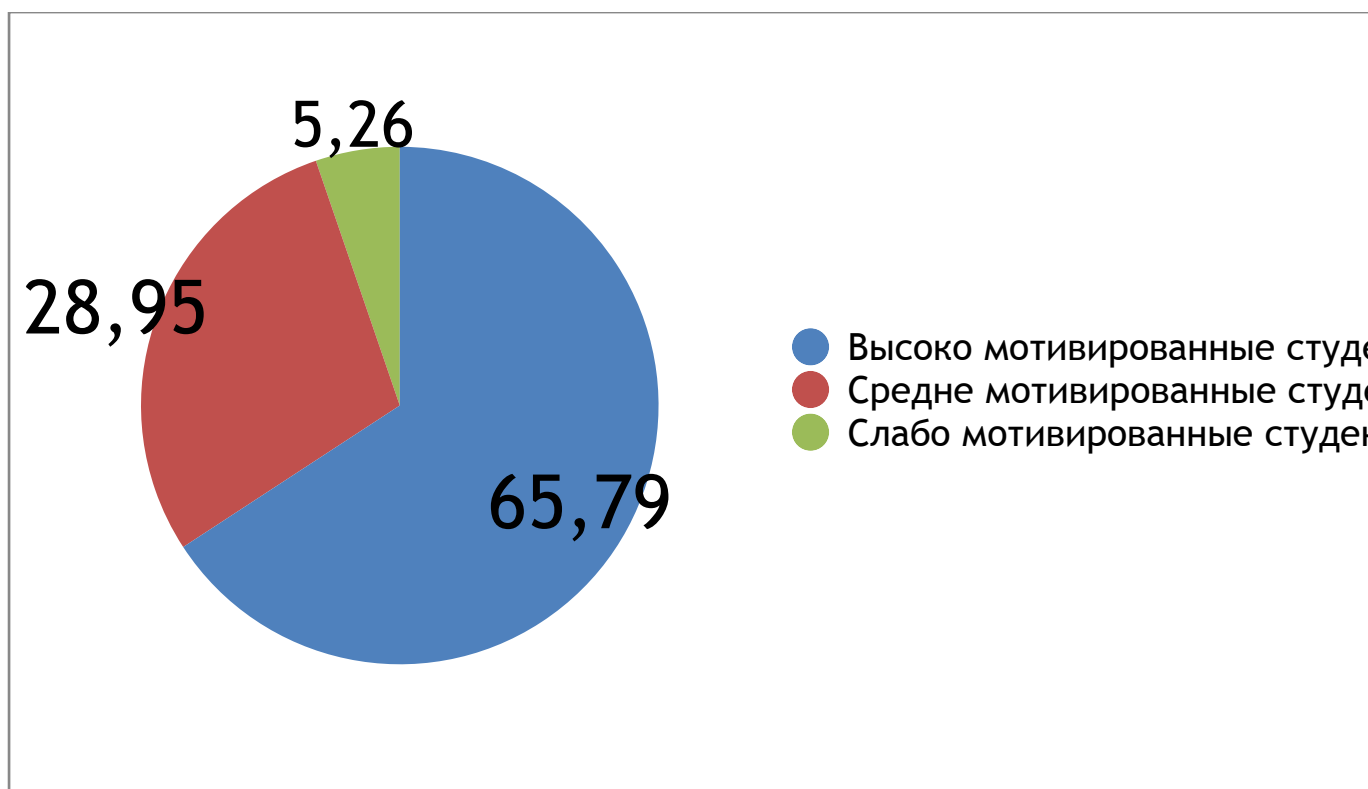


Рисунок 2. Распределение испытуемых по силе мотивации профессиональной деятельности

В таблице 3 видно, что средний балл по методике «диагностика личности на мотивацию к успеху», полученный респондентами, равняется 16,55, что исходя из интерпретации методики соответствует среднему уровню мотивации к успеху. По критерию Колмогорова-Смирнова статистическая значимость меньше 0,05, из чего следует, что выборка не соответствует нормальному распределению и параметрические методы анализа данных в этом случае не применимы.

На рисунке 3 обозначено, что 53% респондентов обладают средним уровнем мотивации к успеху, 2% - низкой мотивацией к успеху, 35% - умеренно высоким уровнем мотивации к успеху и 11% - слишком высоким уровнем мотивации к успеху.

Таблица 3. Результаты исследования по методике «диагностика личности на мотивацию к успеху Т. Элерса»

Параметр	Общий балл
Среднее	16,55
Стандартное отклонение	2,73
Максимально возможный балл по шкале	32
Минимально возможный балл по шкале	0
Процент среднего от максимально возможного балла %	51,72
Критерий Колмогорова-Смирнова	1,36
Асимпт. Знч. (двухсторонняя)	0,04

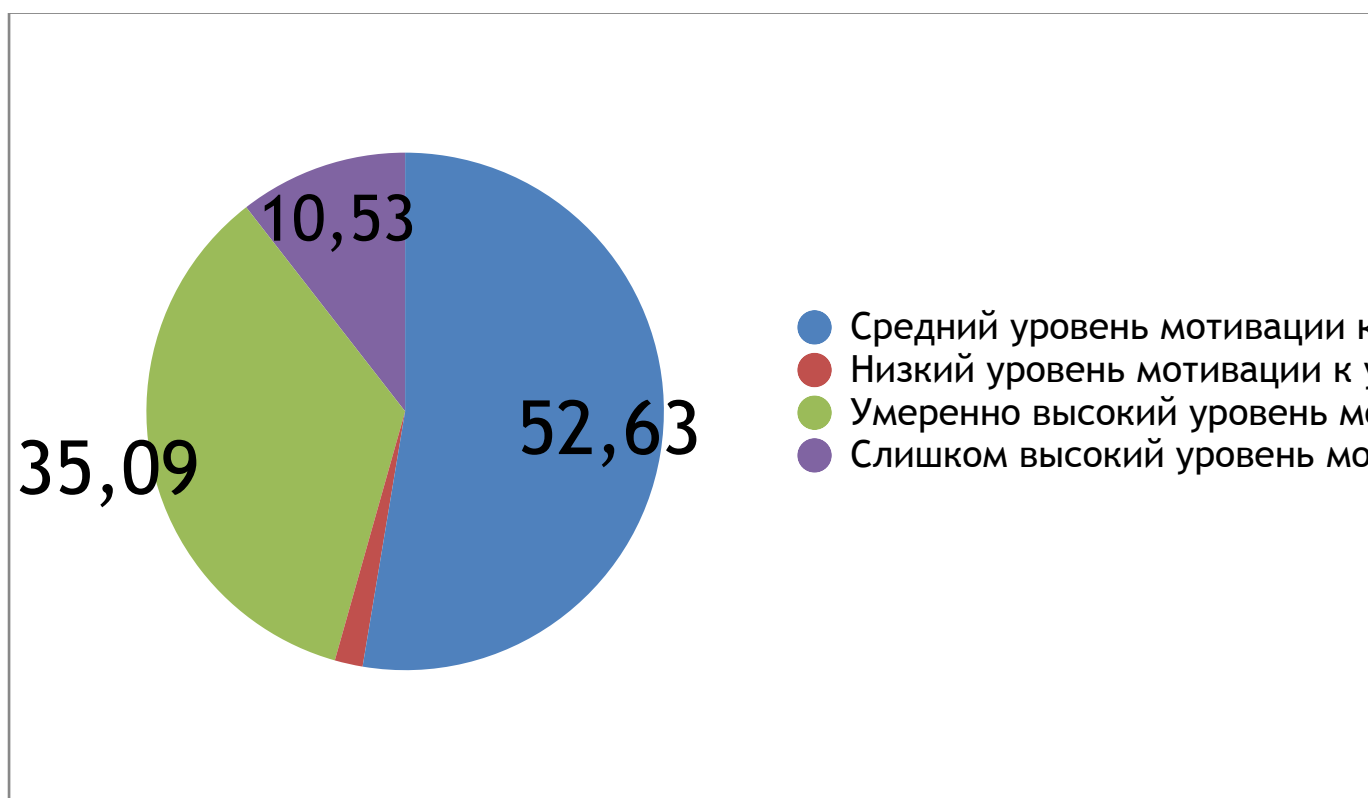


Рисунок 3. Распределение респондентов по уровню мотивации к успеху

3.1.2 Результаты исследования профессиональной идентичности

В таблице 4 обозначен общий средний балл по выборке (4,46) по методике «личный профессиональный план», который обозначает уровень

профессиональной идентичности. По критерию Колмогорова-Смирнова статистическая значимость меньше 0,05, из чего следует, что выборка не соответствует нормальному распределению.

Респонденты относятся к 3 категориям: студенты с низким уровнем ПИ (0-2 балла), студенты со средним уровнем ПИ (3-5 баллов), студенты с высоким уровнем ПИ (6-7 баллов). На рисунке 4 показано распределение испытуемых по этим трем группам.

Таблица 4. Результаты исследования по методике «Личный профессиональный план» (Е. А. Климов в адаптации Л. Б. Шнейдер)

Параметр	Общий балл
Среднее	4,46
Стандартное отклонение	1,33
Максимально возможный балл по шкале	7
Минимально возможный балл по шкале	1
Процент среднего от максимально возможного балла %	63,79
Критерий Колмогорова-Смирнова	1,94
Асимпт. Знч. (двухсторонняя)	0,001

Рисунок 4. Распределение испытуемых по уровням профессиональной идентичности



В таблице 5 приведены результаты описательных статистик по методике «Опросник профессиональной идентичности студента». Наибольший средний балл отмечен по шкале «положительные эмоции, связанные с удовлетворением потребностей человека в профессии» - 24,21, наименьший средний балл – 14,67 – соответствует шкале «позиция пассивного отношения студента к приобретаемой профессии». По критерию Колмогорова-Смирнова статистическая значимость больше 0,05, из чего следует, что выборка соответствует нормальному распределению.

Таблица 5. Результаты исследования по методике «Опросник профессиональной идентичности студента» (У.С. Родыгина)

Параметр	Положительные эмоции, связанные с удовлетворением потребностей человека в профессии	Отрицательные эмоции, связанные с неудовлетворением потребностей человека в профессии	Позиция активного отношения студента к приобретаемой профессии	Позиция пассивного отношения студента к приобретаемой профессии

Среднее	24,21	14,96	23,72	14,67
Стандартное отклонение	3,95	5,20	3,88	5,05
Максимально возможный балл по шкале	30	30	30	30
Минимально возможный балл по шкале	6	6	6	6
Процент среднего от максимально возможного балла %	80,7	49,87	79,1	48,9
Критерий Колмогорова-Смирнова	0,83	1	0,99	0,94
Асимпт. Знч. (двухсторонняя)	0,49	0,26	0,27	0,32

3.2. Сравнительный анализ средних значений

3.2.1. Сравнение средних значений по методике «Личный профессиональный план»

Группирующими переменными являются «средний», «нормальный» и «высокий» уровни учебной мотивации по методике «Мотивация профессионального обучения» (Каташев). Применялся критерий t-Стьюдента для независимых выборок. Хотя по методике «Личный профессиональный план» выборка не отличается нормальным распределением (по критерию Колмогорова-Смирнова), но учитывая тот факт, что выборка состоит более чем из 100 респондентов, применение непараметрических критериев представляется нецелесообразным. (Наследов А.Д. Математические методы

Предполагается равенство дисперсий	0,03	0,85	0,52	90	0,6	0,13	0,26	-0,39	0,66
Равенство дисперсий не предполагается			0,52	89	0,59	0,13	0,26	-0,38	0,65

3.2.2. Сравнение средних значений по методике «Опросник профессиональной идентичности студента» У.С. Родыгиной

В данном опроснике выделяются две шкалы – «показатель преобладания эмоций» (чем выше значение переменной, тем больше преобладание положительных эмоций над отрицательными и наоборот) и «показатель активности» (аналогично). Группирующими переменными являются «средний», «нормальный» и «высокий» уровни учебной мотивации по методике «Мотивация профессионального обучения» (Каташев). Применялся критерий t-Стьюдента для независимых выборок.

Из таблиц 11 и 13 видно, по критерию Ливена статистическая значимость больше 0,05, что дает право для последующих рассуждений и выводов. Отчетливо видна тенденция: чем выше уровень мотивации, тем выше показатели преобладания эмоций и показатели активности. Так, для среднего уровня мотивации среднее значение по показателю преобладания эмоций равно 7,09, а по показателю активности 8,18. Для нормального уровня мотивации значение по показателю преобладания эмоций равно уже 8,65, а по показателю активности 8,98. И, наконец, для высокого уровня мотивации показатель преобладания эмоций равен 11,02, а показатель активности 9,58.

Дальнейший корреляционный анализ между методиками «Опросник профессиональной идентичности» и «Мотивация профессионального обучения» покажет, что результаты сравнения средних значений не являются случайными и между уровнем профессиональной идентичности и мотивацией обучения по данным методикам действительно наличествует связь.

Таблица 10. Средние значения по методике «Опросник профессиональной идентичности студента»

Группы по методике «Мотивация профессионального обучения»		N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Показатель преобладания эмоций	средний уровень мотивации	22	7,09	7,34	1,56
	нормальный уровень мотивации	49	8,65	8,41	1,2
Показатель активности	средний уровень мотивации	22	8,18	6,75	1,43
	нормальный уровень мотивации	49	8,98	7,24	1,03

Таблица 11. Статистическая значимость по критерию Ливена для таблицы 10

Критерий для независимых выборок	
Критерий равенства дисперсий Ливена	t-критерий равенства средних

		F	Знч.	t	ст.св.	Значи мость (2- сторо нная)	Разност ь средних	Стд. ошиб ка разно сти	95% доверительны й интервал разности средних	
									Нижн яя граница	Верх няя граница
Показатель преобладан ия эмоций	Предполага ется равенство дисперсий	,18	,66	-,75	69	,45	-1,56	2,07	-5,71	2,58
	Равенство дисперсий не предполага ется			-,79	46,0 5	,43	-1,56	1,97	-5,53	2,41
Показатель активности	Предполага ется равенство дисперсий	,01	,91	-,43	69	,66	-,79	1,82	-4,43	2,83
	Равенство дисперсий не предполага ется			-,45	43,2 4	,65	-,79	1,77	-4,37	2,77

Таблица 12. Средние значения по методике «Опросник профессиональной идентичности студента»

Группы по методике «Мотивация профессионального обучения»		N	Средне е	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Показатель преобладания эмоций	нормальный уровень мотивации	49	8,65	8,41	1,2
	высокий уровень мотивации	43	11,02	6,61	1
Показатель активности	нормальный уровень мотивации	49	8,98	7,24	1,03
	высокий уровень мотивации	43	9,58	6,54	,99

Таблица 13. Статистическая значимость по критерию Ливена для таблицы 12

Критерий для независимых выборок

		Критерий равенства дисперсий Ливена		t-критерий равенства средних						
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	95% доверительный интервал разности средних	
									Нижняя граница	Верхняя граница
Показатель преобладания эмоций	Предполагается равенство дисперсий	1,25	,26	-1,48	90	,14	-2,37	1,59	-5,53	,79
	Равенство дисперсий не предполагается			-1,51	88,96	,13	-2,37	1,56	-5,47	,74
Показатель активности	Предполагается равенство дисперсий	,17	,67	-,41	90	,67	-,6	1,44	-3,47	2,27
	Равенство дисперсий не предполагается			-,41	89,91	,67	-,6	1,43	-3,45	2,25

3.2.3. Сравнение средних значений по методике «Диагностика личности на мотивацию к успеху Т. Элерса» (далее – тест Элерса)

Группирующими переменными являются «средний», «нормальный» и «высокий» уровни учебной мотивации по методике «Мотивация профессионального Обучения» (Каташев). Применялся критерий t-Стьюдента для независимых выборок.

Таблица 14. Средние значения по методике «Диагностика личности на мотивацию к успеху Т. Элерса»

Группы по Каташеву		N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Тест Элерса	средний уровень мотивации	22	16,91	2,44	,52
	Общий балл	49	16,71	3	,42
	нормальный уровень мотивации				

Таблица 15. Статистическая значимость по критерию Ливена для таблицы 14

Критерий для независимых выборок

	Критерий равенства дисперсий Ливена	t-критерий равенства средних								
		F	Знч.	t	ст. св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	95% доверительный интервал разности средних	
									Нижняя граница	Верхняя граница
Тест Элерса Общий балл	Предполагается равенство дисперсий	,55	,45	,26	69	,79	,19	,73	-1,26	1,65
	Равенство дисперсий не предполагается			,28	49	,77	,19	,67	-1,16	1,55

Таблица 16. Средние значения по методике «Диагностика личности на мотивацию к успеху Т. Элерса»

	Группы по уровню мотивации	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Тест Элерса Общий балл	нормальный уровень мотивации	49	16,71	3	,42
	высокий уровень мотивации	43	16,19	2,55	,39

Таблица 17. Статистическая значимость по критерию Ливена для таблицы 16

		Критерий для независимых выборок								
		Критерий равенства дисперсий Ливена		t-критерий равенства средних						
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	95% доверительный интервал разности средних	
								Нижняя граница	Верхняя граница	
Тест Элерса Общий балл	Предполагается равенство дисперсий	,47	,49	,9	90	,36	,52	,58	-,63	1,69
	Равенство дисперсий не предполагается			,91	89,93	,36	,52	,57	-,62	1,67

Из таблиц 15 и 17 видно, что по критерию Ливена статистическая значимость больше 0,05, таким образом, это дает право на дальнейший анализ данных. Сколь-нибудь существенных различий, как видно из таблиц, не обнаружено. Для респондентов со средним уровнем мотивации обучения по тесту Элерса набрано 16,91 баллов, для испытуемых с нормальным уровнем мотивации средний балл равен 16,71, а для студентов с высоким уровнем мотивации средний балл равен 16,19. Таким образом, эти данные не

позволяют утверждать о наличии какой-либо существенной связи между данными этих методик.

3.2.4. Сравнение средних значений по методике «Личный профессиональный план»

Группирующими переменными являются «внешняя отрицательная мотивация», «внешняя положительная мотивация» и «внутренняя мотивация» профессиональной деятельности по методике «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана). Применялся критерий t-Стьюдента для независимых выборок.

Таблица 18. Средние значения по методике «Личный профессиональный план»

	Вид мотивации	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Баллы ЛПП	внешняя отрицательная мотивация	6	5	,63	,25
	внешняя положительная мотивация	33	4,45	1,37	,23

Таблица 19. Статистическая значимость по критерию Ливена для таблицы 18

Критерий для независимых выборок

	Критерий равенства дисперсий Ливена		t-критерий равенства средних							
	F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	95% доверительный интервал разности средних		
								Нижняя граница	Верхняя граница	
Предполагается равенство дисперсий	5,34	,02	,94	37	,34	,54	,57	-0,62	1,71	
Баллы ЛПП предполагаются равными			1,55	15,43	,14	,54	,35	-0,2	1,29	

Как видно из таблицы 19, по критерию Ливена уровень статистической значимости меньше 0,05, что не позволяет достоверно утверждать о различии данных показателей.

Таблица 20. Средние значения по методике «Личный профессиональный план»

Вид мотивации	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Баллы ЛПП внешняя положительная мотивация	33	4,43	1,37	,23
Баллы ЛПП внутренняя мотивация	75	4,45	1,35	,15

Таблица 21. Статистическая значимость по критерию Ливена для таблицы 20

		Критерий для независимых выборок								
		Критерий равенства дисперсий Ливена		t-критерий равенства средних						
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	95% доверительный интервал разности средних	
								Нижняя граница	Верхняя граница	
Баллы ЛПП	Предполагается равенство дисперсий	,01	,9	,09	106	,92	,02	,28	-,53	,59
	Равенство дисперсий не предполагается			,09	60,66	,92	,02	,28	-,54	,59

Как видно из приведенных в таблице 20 данных, между переменными внутренняя мотивация и внешняя положительная мотивация разница составляет всего 0,02 балла, что не позволяет говорить о каких-либо различиях между этим выборками. По критерию Ливена статистическая значимость больше 0,05.

3.2.5. Сравнение средних значений по методике «Опросник профессиональной идентичности студента» У.С. Родыгиной

В данном опроснике выделяются две шкалы – «показатель преобладания эмоций» (чем выше значение переменной, тем больше преобладание положительных эмоций над отрицательными и наоборот) и «показатель активности» (аналогично). Группирующими переменными являются «внешняя положительная мотивация» и «внутренняя мотивация» профессиональной деятельности по методике «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана). Применялся критерий t-Стьюдента для независимых выборок.

Уровень статистической значимости по критерию Ливена больше 0,05 (таблица 23).

Таблица 22. Средние значения по методике «Опросник профессиональной идентичности студента»

	Вид мотивации	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Показатель преобладания эмоций	внешняя положительная мотивация	33	10	9,33	1,62
	внутренняя мотивация	75	9,36	6,86	,79
Показатель активности	внешняя положительная мотивация	33	9,45	6,74	1,17
	внутренняя мотивация	75	9,24	6,67	,77

По группирующей переменной внешняя положительная мотивация среднее значение показателя преобладания эмоций равно 10 баллам, среднее значение показателя активности равно 9,45 балла. В свою очередь, по группирующей переменной внутренняя мотивация среднее значение показателя преобладания эмоций на 0,64 меньше и равно 9,36 балла, а среднее значение показателя активности меньше на 0,21 и равно 9,24.

Отсюда можно сделать вывод о том, что данная выборка респондентов в целом больше мотивированна внешне, т.е. для данной группы студентов значение имеет не сама будущая деятельность как таковая, а внешние стимулы. При этом стоит отметить, что эти стимулы все же имеют непосредственное отношение к самой деятельности.

Таблица 23. Статистическая значимость по критерию Ливена для таблицы 22

		Критерий для независимых выборок								
		Критерий равенства дисперсий Ливена		t-критерий равенства средних						
		F	Знч.	t	ст. св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	95% доверительный интервал разности средних	
								Нижняя граница	Верхняя граница	
Показатель преобладания эмоций	Предполагается равенство дисперсий	3,44	,06	,39	106	,69	,64	1,6	-2,55	3,82
	Равенство дисперсий не предполагается			,35	47,86	,72	,64	1,8	-2,99	4,27
Показатель	Предполагается равенство дисперсий	,04	,84	,15	106	,87	,21	1,39	-2,55	2,98

Показатель активности	Равенство			,153	60	,879	,215	1,405	-2,59	3,023
	дисперсий не предполага ется				,6 32				4	

3.3. Корреляционный анализ взаимосвязей профессиональной идентичности студентов с их учебной мотивацией

3.3.1. Корреляционный анализ данных по методикам «Опросник профессиональной идентичности» и «Мотивация профессионального обучения»

Как видно из таблицы 24, умеренная корреляционная связь данных, полученных при помощи методики «Опросник профессиональной идентичности студента», прослеживается с переменными «нормальный» ($r=0,3$) и «высокий уровень мотивации обучения» ($r=0,37$) методики «Мотивация профессионального обучения». Уровень статистической значимости в обоих случаях меньше 0,01 ($p<0,01$). Таким образом, измеряемый методикой «Опросник профессиональной идентичности студента» уровень профессиональной идентичности положительно коррелирует с мотивацией обучения студентов. Иными словами, чем выше уровень идентичности, тем выше мотивация обучения. И, соответственно, наоборот.

Таблица 24. Корреляционный анализ данных по методикам «Опросник профессиональной идентичности» и «Мотивация профессионального обучения»

Корреляции				
	Средний уровень мотивации	Нормальный уровень мотивации	Высокий уровень мотивации	Сумма баллов ПИ

Средний уровень мотивации	Корреляция	1	,28**	,09	-,05
	Пирсона				
	Знч.(2-сторон)		,003	,31	,56
Нормальный уровень мотивации	N	114	114	114	114
	Корреляция	,28**	1	,71**	,3**
	Пирсона				
Высокий уровень мотивации	Знч.(2-сторон)	,003		,000	,001
	N	114	114	114	114
	Корреляция	,09	,71**	1	,37**
Сумма баллов ПИ	Пирсона				
	Знч.(2-сторон)	,31	,000		,000
	N	114	114	114	114
	Корреляция	-,05	,3**	,37**	1
	Пирсона				
	Знч.(2-сторон)	,56	,001	,000	
	N	114	114	114	114

** . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

3.3.2. Корреляционный анализ данных по методикам «Опросник профессиональной идентичности» и «Мотивация профессиональной деятельности»

Как видно из таблицы 25, между данными по методике «Опросник профессиональной идентичности» и шкалой «внутренняя мотивация профессиональной деятельности» (диагностирующей интерес студента к самой деятельности как таковой и отражающей наиболее оптимальную мотивированность последнего к будущей профессии) обнаружена положительная умеренная корреляционная связь ($r=0,43$) при $p<0,01$. Также обнаружена положительная слабая корреляционная связь на уровне $r=0,22$ при $p<0,05$ между данными по методике «Опросник профессиональной идентичности» и шкалой «внешняя положительная мотивация профессиональной деятельности» (диагностирующей вторую по значимости оптимальную мотивированность студента к будущей профессии). Эти данные говорят о том, что чем выше уровень профессиональной идентичности

студента, тем большая мотивированность проявляется по отношению к будущей профессиональной деятельности и, соответственно, наоборот, чем выше мотивированность по отношению к будущей профессиональной деятельности, тем выше уровень профессиональной идентичности.

Таблица 25. Корреляционный анализ данных по методикам «Опросник профессиональной идентичности» и «Мотивация профессиональной деятельности»

		Корреляции			
		Сумма баллов ПИ	Внутренняя мотивация	Внешняя положительная мотивация	Внешняя отрицательная мотивация
Сумма баллов ПИ	Корреляция	1	,43**	,22*	,09
	Пирсона				
	Знч.(2-сторон)		,000	,016	,307
Внутренняя мотивация	N	114	114	114	114
	Корреляция	,43**	1	,33**	,05
	Пирсона				
Внешняя положительная мотивация	Знч.(2-сторон)	,000		,000	,53
	N	114	114	114	114
	Корреляция	,22*	,33**	1	,34**
Внешняя отрицательная мотивация	Пирсона				
	Знч.(2-сторон)	,016	,000		,000
	N	114	114	114	114
Внешняя отрицательная мотивация	Корреляция	,09	,05	,34**	1
	Пирсона				
	Знч.(2-сторон)	,3	,53	,000	

N	114	114	114	114
---	-----	-----	-----	-----

** . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

* . Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

3.3.3. Корреляционный анализ данных по методикам «Мотивация профессионального обучения» «Мотивация профессиональной деятельности»

Как видно из таблицы 26, данные по шкалам «нормальный уровень мотивации» и «высокий уровень мотивации» методики «Мотивация профессионального обучения» положительно коррелируют с данными по шкале «внутренняя мотивация» (диагностирующей интерес студента к самой деятельности как таковой и отражающей наиболее оптимальную мотивированность последнего к будущей профессии) методики «Мотивация профессиональной деятельности» ($r=0,49$ при $p<0,01$ и $r=0,34$ при $p<0,01$ соответственно). А также данные по шкалам «нормальный уровень мотивации» и «высокий уровень мотивации» методики «Мотивация профессионального обучения» положительно коррелируют с данными по шкале «внешняя положительная мотивация» (диагностирующей вторую по значимости оптимальную мотивированность студента к будущей профессии) методики «Мотивация профессиональной деятельности» ($r=0,328$ при $p<0,01$ и $r=0,322$ при $p<0,01$ соответственно).

Помимо этого, данные по шкале «средний уровень мотивации» методики «Мотивация профессионального обучения» положительно коррелируют с данными по шкалам «внешняя положительная мотивация» и «внешняя отрицательная мотивация» методики «Мотивация профессиональной деятельности» ($r=0,22$ при $p<0,05$ и $r=0,22$ при $p<0,05$ соответственно).

Это может свидетельствовать о том, что исследуемая выборка студентов положительно относится к приобретаемой профессии и позитивно смотрит на свою будущую профессиональную деятельность.

Таблица 26. Корреляционный анализ данных по методикам «Мотивация профессионального обучения» «Мотивация профессиональной деятельности»

Корреляции

		Внутренняя мотивация	Внешняя положительная мотивация	Внешняя отрицательная мотивация	Средний уровень мотивации	Нормальный уровень мотивации	Высокий уровень мотивации
Внутренняя мотивация	Корреляция Пирсона	1	,33**	,05	,13	,49**	,34**
	Знч.(2-сторон)		,000	,53	,15	,000	,000
	N	114	114	114	114	114	114
Внешняя положительная мотивация	Корреляция Пирсона	,33**	1	,34**	,22*	,32**	,32**
	Знч.(2-сторон)	,000		,000	,018	,000	,000
	N	114	114	114	114	114	114
Внешняя	Корреляция Пирсона	,05	,34**	1	,22*	,15	,14

отрицательная мотивация	Знч.(2-сторон)	,53	,000		,014	,11	,13
	N	114	114	114	114	114	114
	Корреляция Пирсона	,13	,22*	,22*	1	,28**	,09
Средний уровень мотивации	Знч.(2-сторон)	,15	,018	,014		,003	,31
	N	114	114	114	114	114	114
	Корреляция Пирсона	,49**	,32**	,15	,28**	1	,71**
Нормальный уровень мотивации	Знч.(2-сторон)	,000	,000	,11	,003		,000
	N	114	114	114	114	114	114
	Корреляция Пирсона	,34**	,32**	,14	,09	,71**	1
Высокий уровень мотивации	Знч.(2-сторон)	,000	,000	,13	,31	,000	
	N	114	114	114	114	114	114

** . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

* . Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

3.3.4. Корреляционный анализ данных по методике «Опросник профессиональной идентичности» и методике «Диагностика личности на мотивацию к успеху (тест Элерса)»

Результаты корреляционного анализа демонстрируют нам отсутствие какой-либо корреляционной связи между данными из методики «Опросник профессиональной идентичности» и методики «Диагностика личности на мотивацию к успеху». Из таблицы 27 видно, что между баллами, набранными по тесту Элерса и шкалами методики «Опросник профессиональной идентичности» имеется слабая связь. Так, для шкалы 1 корреляционная связь с тестом Элерса $r=0,14$, для шкалы 2 $r=0,18$, для шкалы 3 $r=0,15$, для шкалы 4 $r=0,06$. Однако низкая статистическая значимость (0,13, 0,84, 0,11 и 0,51 соответственно) не позволяет делать каких-либо достоверных выводов относительно корреляционной связи между данными этих методик.

Таблица 27. Корреляционный анализ данных по методике «Опросник профессиональной идентичности» и методике «Диагностика личности на мотивацию к успеху (тест Элерса)»

Корреляции

		Общий балл тест Элерса (мотивация достижения)	Шкала1 (положительные эмоции)	Шкала2 (отрицательные эмоции)	Шкала3 (активность)	Шкала4 (пассивность)
Общий балл тест Элерса (мотивация достижения)	Корреляция Пирсона	1	,14	,01	,15	,06
	Знч.(2-сторон)		,13	,84	,11	,51
	N	114	114	114	114	114
Шкала1 (положительные эмоции)	Корреляция Пирсона	,14	1	-,38**	,78**	-,17
	Знч.(2-сторон)	,13		,000	,000	,07
	N	114	114	114	114	114

Шкала2 (отрицательные эмоции)	Корреляция Пирсона Знч.(2-сторон)	,01 ,84	-,38** ,000	1	-,29** ,001	,73** ,000
	N	114	114	114	114	114
Шкала3 (активность)	Корреляция Пирсона Знч.(2-сторон)	,15 ,11	,78** ,000	-,29** ,001	1	-,15 ,09
	N	114	114	114	114	114
Шкала4 (пассивность)	Корреляция Пирсона Знч.(2-сторон)	,06 ,51	-,17 ,07	,73** ,000	-,15 ,09	1
	N	114	114	114	114	114

** . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

3.3.5. Корреляционный анализ данных по методике «Личный профессиональный план» и методике «Диагностика личности на мотивацию к успеху (тест Элерса)»

Результаты корреляционного анализа данных по методике «Личный профессиональный план» и методике «Диагностика личности на мотивацию к успеху (тест Элерса)» демонстрируют нам наличие слабой отрицательной корреляционной связи ($r=-0,15$) при наличии низкой статистической значимости ($p=0,91$). Следовательно, это не позволяет делать какие-либо содержательные выводы о связи имеющихся показателей по данным двум методика.

Таблица 28. Корреляционный анализ данных по методике «Личный профессиональный план» и методике «Диагностика личности на мотивацию к успеху (тест Элерса)»

Корреляции

		Общий балл тест Элерса (мотивация достижения)	Общий балл ЛПП (уровень ПИ)
Общий балл тест Элерса	Корреляция Пирсона Знч.(2-сторон)	1	-,15 ,09

Элерса (мотивация достижени й)	N		114	114
Общий балл ЛПП (уровень ПИ)	Корреляция Пирсона Знч.(2-сторон) N		-,15 ,09 114	1 114

3.3.6. Корреляционный анализ данных по методике «Личный профессиональный план» и методике «Опросник профессиональной идентичности»

Как следует из таблицы 29, между данными методики «Личный профессиональный план» и шкалой «отрицательные эмоции, связанные с неудовлетворением потребностей человека в данной профессии» обнаружена слабая отрицательная корреляционная связь ($r=-0,26$) при $p<0,005$, а также между данными методики «Личный профессиональный план» и шкалой «позиция пассивного отношения студента к приобретаемой профессии» обнаружена умеренная отрицательная корреляционная связь ($r=-0,37$) при $p<0,005$. Такие результаты представляются вполне предсказуемыми. Выходит, что общий уровень профессиональной идентичности по методике «Личный профессиональный план» отрицательно коррелирует со шкалами методики «Опросник профессиональной идентичности», диагностирующими низкую профессиональную идентичность.

Таблица 29. Корреляционный анализ данных по методике «Личный профессиональный план» и методике «Опросник профессиональной идентичности»

Корреляции					
	Общий балл ЛПП (уровен ь ПИ)	Шкала1 (положи тельны е эмоции)	Шкала2 (отрица тельны е эмоции)	Шкала3 (активн ость)	Шкала4 (пассив ность)

Общий балл ЛПП (уровень ПИ)	Корреляция Пирсона Знч.(2-сторон)	1	,06	-,26**	,13	-,37**
			,46	,004	,16	,000
	N	114	114	114	114	114
Шкала1 (положительные эмоции)	Корреляция Пирсона Знч.(2-сторон)	,06	1	-,38**	,78**	-,17
		,46		,000	,000	,07
	N	114	114	114	114	114
Шкала2 (отрицательные эмоции)	Корреляция Пирсона Знч.(2-сторон)	-,26**	-,38**	1	-,29**	,73**
		,004	,000		,001	,000
	N	114	114	114	114	114
Шкала3 (активность)	Корреляция Пирсона Знч.(2-сторон)	,13	,78**	-,29**	1	-,15
		,16	,000	,001		,09
	N	114	114	114	114	114
Шкала4 (пассивность)	Корреляция Пирсона Знч.(2-сторон)	-,37**	-,17	,73**	-,15	1
		,000	,07	,000	,09	
	N	114	114	114	114	114

** . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

Результаты эмпирического исследования

1. Результаты эмпирического исследования показывают, что между уровнем профессиональной идентичности и мотивацией

профессионального обучения имеется взаимосвязь. Так, студенты с более высоким уровнем профессиональной идентичности демонстрировали более высокие показатели учебной мотивации. Это подтверждается результатами сравнения средних значений, а также корреляционного анализа данных между уровнем профессиональной идентичности и учебной мотивацией.

2. Корреляционный анализ показал, что между значениями показателя уровня профессиональной идентичности и переменными «внутренняя мотивация профессиональной деятельности» и «внешняя положительная мотивация профессиональной деятельности» имеется положительная связь. В свою очередь, уровень профессиональной идентичности статистически значимо не коррелирует с переменной «внешняя отрицательная мотивация профессиональной деятельности», которая в противоположность переменным «внутренняя мотивация профессиональной деятельности» и «внешняя положительная мотивация профессиональной деятельности» диагностирует отсутствие непосредственного интереса к будущей профессиональной деятельности студента.

3. Исследуемая выборка студентов в целом мотивированна преимущественно внешне, т.е. для данной группы студентов значение имеет не сама будущая деятельность как таковая, а внешние стимулы. Но эти стимулы все же имеют непосредственное отношение к самой будущей профессиональной деятельности.

4. Результаты в целом подтверждают выдвинутые гипотезы о связи профессиональной идентичности и учебной мотивации. Однако по некоторым методикам не было обнаружено положительной связи между высоким уровнем профессиональной идентичности и положительной учебной мотивацией. Более того, статистический анализ показал, что по методике «Личный профессиональный план»

показатели по методике «Мотивация профессионального обучения» даже снижались и более высокому уровню профессиональной идентичности соответствовал более низкий уровень учебной мотивации. При этом данный факт был выявлен только на уровне тенденции, что, по нашему мнению, не опровергает полученные результаты. Требуются дополнительные исследования по нашей теме.

Заключение

В ходе работы был проведен анализ литературных источников, посвященных теме учебной мотивации и профессиональной идентичности студентов. Были проанализированы различные определения

профессиональной идентичности. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в отечественной науке отсутствует четкое понятие учебной мотивации. В свою очередь, единого понимания термина «профессиональная идентичность студента» также в психологии нет. Стоит отметить, что в отечественной психологии невелико количество работ, которые раскрывают проблему взаимосвязи учебной мотивации и профессиональной идентичности студентов.

Актуальность работы была обоснована наличием проблем профессионального самоопределения в студенческие годы, чему способствуют усложнившиеся социально-экономические отношения, а также развитие единой цифровой информационной среды, предоставляющей непрерывный доступ к огромной базе накопленных человечеством знаний.

В данной работе была поставлена и решена задача выявления взаимосвязи учебной мотивации и профессиональной идентичности студентов. Выдвинутые гипотезы о взаимосвязи учебной мотивации и профессиональной идентичности студентов в целом подтвердились. Так исследование показало, что студенты с более высоким уровнем профессиональной идентичности демонстрировали более высокие показатели мотивации профессионального обучения.

С точки зрения практической значимости работы, стоит отметить выделяемую профессорско-преподавательским составом многих учебных заведений проблему недостаточной мотивации обучения у студентов. Мы считаем, что один из возможных путей преодоления данной проблемы – это целенаправленное формирование профессиональной идентичности студента.

Результаты данного исследования могут расширить представления о взаимосвязях профессиональной идентичности и учебной мотивации студентов вузов.

Библиографический список

1. Аксенова Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: дисс. ... д.п.н. – М., 1998. – 448 с.
2. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология XX столетия. Теоретические подходы. Учебное

- пособие для вузов. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 288 с. ISBN 5-7567-0138-9.
3. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. ВСГТУ, 2004. - 280 с.
 4. Батаршев, А.В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений - М.: Издательский центр «Академия», 2009.- 192 с.
 5. Божович Л.И. Избранные психологические труды/Под ред. Д.И.Фельдштейна. М., 1995.).
 6. Бондаренко СМ. Проблема формирования познавательного интереса при классно-групповом и программированном обучении (по материалам психолого-педагогической литературы//Вопрос алгоритмизации и программирования обучения/Под, ред. Л.Н.Ланды. М., 1973.
 7. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. СПб: Питер, 2000. - 304 с.
 8. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. №1.
 9. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности. М., 1974.).
 10. Думенко Г.А. Учебная мотивация как показатель профессионального самоопределения студентов: сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 4. – С. 59-61.
 11. Иванова, Н. Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство / Н. Л. Иванова, Е. В. Коневаи // Мир психологии. - 2004. - № 2. - С. 148-157.

12. Канаева Н. А. Мотивация учебно-профессиональной деятельности и её влияние на становление будущих специалистов // Молодой ученый. — 2010. — №4. — С. 271-273.
13. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996.
14. Кондратьев М.Ю. Азбука социального психолога-практика: справочно-энциклопедическое издание.— М.: Пер Сэ, -2007. — 464 с.
15. Лисовицкий В.Г., Дмитриев А.Б. Личность студента. — Л., 2004. — 204 с.
16. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. М., 1990.
17. Маркова. А.К. Формирование интереса к учению у школьников. - М., 1986. С. 17-18.
18. Марюхина В.В. Мотивация студентов к обучению в педагогическом университете (на примере Тувинского государственного университета). Тувинский государственный университет, Кызыл // Вестник «Педагогические науки», 2014.
19. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. — 480 с.
20. Медведева Т. Н., Пешкина Е. Особенности учебной мотивации у студентов ВУЗа // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — Т. 36. — С. 16–20. — URL: <http://e-koncept.ru/2015/95595.htm>.
21. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. — СПб.: Речь, 2004. — 390 с.
22. Платонов К. К. Структуры и развитие личности/ Отв. ред. Глаточкин А. Д., АН СССР, Ин-т психологии. М., 1986. - 254 с.
23. Поваренков, 10. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. - М.: Изд-во УРАО, 2002. - 160 с.

24. Родыгина, У. С. Профессиональная идентичность студента как психологический феномен/ У. С. Родыгина // Психология XXI века: материалы междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых специалистов «Психология XXI века» / под ред. В. Б. Чеснокова. - СПб., 2006. - С. 274-276.
25. Родыгина У.С. Психологические особенности развития профессиональной идентичности студентов – будущих психологов, автореф канд дисс. – Киров, 2007.
26. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека: Учебное пособие для вузов / Е. Е. Сапогова. - М.: Аспект-Пресс, 2005. - 460 с.
27. Смолякова Т.В. Особенности профессиональной идентичности студентов творческих вузов // Психологические исследования. 2012. № 1(21).
28. Тарасова Л.Е. Мотивация учения как фактор профессионального самоопределения студенческой молодежи, 2009.
29. Тэрнер Дж., Оукс П., Хесле С., Дэвид В. Социальная идентичность, самокатегоризация и группа // Иностранная психология. 1994. Т. 2, № 2.
30. Федотова, Людмила Михайловна. Формирование профессиональной идентичности студентов в процессе обучения в вузе: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Федотова Людмила Михайловна; (Место защиты: Кемер. гос. ун-т).- Кемерово, 2011.- 272 с.
31. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Теория и практика личностно-ориентированной психологии: Методика персонального и социального роста. – М., 1996. – 430 с.
32. Чикесентмихайи М., 2011. Поток: Психология оптимального переживания. Москва. Альпина нон-фикшн. ISBN 978-5-91671-285-8, 978-5-91671-155-4, 978-5-91671-224-7.
33. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М.: Педагогика, 1981. – 96 с.

34. Шалионов Г. М. Личностная зрелость и профессиональное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте: Автореферат. СПб., 1997.
35. Шнейдер, Л. Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности / Л. Б. Шнейдер. - М.: МОСУ, 2000.
36. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: Монография. М.: МОСУ, 2001. - 272 с.
37. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность : структура, генезис и условия становления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л. Б. Шнейдер. - М., 2001. - 34 с.
38. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996.
39. *Marcia J.E. Identity in adolescence // Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent psychology. N.Y.: John Wiley, 1980.*
40. Ryan R., Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *Amer. Psychol.* 2000. V. 55. P. 68–78.
41. Seligman, M.E., Reivich, K., Jaycox, L., & Gilham, J. *The optimistic child.* Boston: Houghton Mifflin, 1995.
42. Sternberg R.J. *Successful Intelligence.* New York, Simon & Schuster, 1996. Конкретно это на стр. 251-252.
43. Terman L.M., Oden M.H. *The gifted group at mid-life: Thirty-five years' follow-up of the superior child.* Stanford, CA: Stanford University Press. 1959.

Приложения

Приложение А

Методики, использованные в исследовании

Методика Мотивация профессионального обучения (В. Г. Каташев)

Анкета мотивов

Студентам предлагался комплекс вопросов и серия возможных ответов. Каждый ответ оценивался студентами баллом от 1 до 5.

1 - уверенно "нет"

2 - больше "нет", чем "да"

3 - не уверен, не знаю

4 - больше "да", чем "нет"

5 - уверенно "да"

1 вопрос. Что побудило Вас выбрать эту профессию?

Ответы

1. Боюсь остаться в будущем без работы.

2. Стремлюсь найти себя в этом профиле.

3. Интересны некоторые предметы.

4. Здесь интересно учиться.

5. Учю, потому что все требуют.

6. Учю, чтобы не отстать от товарищей.

7. Учю, потому что большинство предметов необходимо для профессии,

которую я выбрал.

8. Считаю, что необходимо учить все предметы.

2 вопрос. Как Вы объясняете свое отношение к работе на занятиях?

Ответы

9. Активно работаю, когда чувствую, что пора отчитываться.

10. Активно работаю, когда понимаю материал.

11. Активно работаю, стараюсь понять, так как это нужные предметы.

12. Активно работаю, так как нравится учиться.

3 вопрос. Как Вы объясняете свое отношение к изучению профильных предметов?

Ответы

13. Если было бы возможно, то пропускал бы ненужные мне занятия.

14. Мне необходимы знания только отдельных предметов или тем, необходимых

для будущей профессии.

15. Изучать надо только то, что необходимо для профессии.

16. Изучать надо все, так как хочется познать как можно больше, и это интересно.

4 вопрос. Какая работа на занятиях тебе больше всего нравится?

Ответы

17. Слушать лекции преподавателя.
18. Слушать выступления студентов.
19. Самому анализировать, рассуждать, стараться разрешить проблему.
20. При разрешении проблемы стремлюсь докопаться до ответа сам.

5 вопрос. Как ты относишься к специальным предметам?

Ответы

21. Они трудно поддаются пониманию.
22. Их изучение необходимо для освоения профессии.
23. Изучение специальных предметов сделало учебу интересной.
24. Специальные предметы делают процесс обучения целенаправленным и видно, какие базовые дисциплины нужны.

6. Теперь обо всем!

25. Часто ли бывает на занятии так, что ничего не хочется делать?
26. Если учебный материал сложен, стараешься ли ты понять его до конца?
27. Если в начале занятия ты был активным, то остаешься ли ты таким до конца?
28. Столкнувшись с трудностью при понимании нового материала, приложишь ли ты силы, чтобы понять до конца?
29. Считаешь ли ты, что трудный материал лучше бы не изучать?
30. Считаешь ли ты, что в твоей будущей профессии многое из того, что изучается, не пригодится?
31. Считаешь ли ты, что для жизни надо более или менее учить все?
32. Считаешь ли ты, что надо иметь глубокие знания по специальным дисциплинам, а остальные по возможности?
33. Если ты чувствуешь, что у тебя что-то не получается, то пропадает желание учиться?
34. Как ты считаешь: главное - получить результат, неважно, какими способами?

35. При разрешении проблемы или решении трудной задачи ищешь ли ты наиболее рациональный способ?
36. Пользуешься ли при изучении нового материала дополнительными книгами, справочниками?
37. Трудно ли ты втягиваешься в работу и нужны ли тебе какие-либо толчки?
38. Бывает ли так, что в университете учиться интересно, а дома не хочется?
39. Продолжаешь ли ты обсуждать изучавшееся на занятиях, после лекций, дома?
40. Если ты не решил трудную задачу, а можно пойти в кино или погулять, то станешь ли ты решать задачу?
41. При выполнении домашнего задания ты надеешься на чью-либо помощь и не прочь списать у товарищей?
42. Любишь ли ты решать типовые задачи, которые решаются по образцу?
43. Любишь ли ты задания, которые требуют размышления и к которым ты не знаешь как подступиться?
44. Нравятся ли тебе задания, где необходимо выдвигать гипотезы, обосновывать их теоретически?

Методика «Личный профессиональный план» (Е. А. Климов в адаптации Л. Б. Шнейдер)

Студентам предлагалось заполнить анкету, состоящую из семи пунктов, касающуюся перспектив личной профессиональной деятельности (личных планов):

1. Главная профессиональная цель (мечта).
2. Ближние профессиональные цели.
3. Перечислите требования, которые предъявляет профессия психолога к человеку.
4. Перечислите свои возможности для достижения намеченной цели.
5. Ваши представления о путях подготовки для достижения выбранных целей.
6. Наличие и обоснованность резервного варианта.
7. Практическая реализация личного профессионального плана.

**Мотивация профессиональной деятельности
(методика К. Замфир в модификации А. Реана)**

	1 в очень незначитель ной мере	2 в достаточно незначитель ной мере	3 в небольшой, но и в немаленько й мере	4 в достаточно большой мере	5 в очень большой мере
1. Денежный заработок					
2. Стремление к продвижению по работе					
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег					
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей					
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других					
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы					
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					

Обработка

Подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ) в соответствии со следующими ключами.

$$ВМ = (\text{оценка пункта 6} + \text{оценка пункта 7})/2$$

$$ВПМ = (\text{оценка п.1} + \text{оценка п.2} + \text{оценка п.5})/3$$

$$ВОМ = (\text{оценка п. 3} + \text{оценка п. 4})/2$$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (в том числе возможно и дробное).

Опросник профессиональной идентичности студента (У.С. Родыгина)

1. Моя профессия удовлетворяет не всем моим жизненным потребностям и запросам.
2. Мои мысли о будущей карьере доставляют мне радость.
3. Мой интерес к своей профессии возник достаточно давно (задолго до поступления на факультет) и именно он способствовал тому, что я поставил себе цель поступить на факультет.
4. Моя профессия для меня - это один из способов самореализации в жизни.
5. У меня есть потребность большую часть своего свободного времени проводить, занимаясь своей профессией.
6. Моя профессия не всегда вызывает у меня положительные эмоции.
7. Я уже давно просчитал все, что мне нужно для того, чтобы работать по своей профессии.
8. Я не уверен, что обучение по моей специальности способствует моему саморазвитию.
9. Образование, которое мы получаем в вузе, будет вполне достаточно на всю мою профессиональную карьеру.
10. Пока я не строю планов, что буду делать после окончания вуза.
11. Я учусь для того, чтобы оказывать профессиональную помощь другим людям
12. Есть некоторые вопросы в моей профессии, которые до конца мне не ясны, но я знаю, как можно получить интересующую меня информацию.
13. Я долго размышлял, взвешивая все "за" и "против", прежде, чем сделать свой профессиональный выбор.
14. Я думаю, что пока учишься, не обязательно приобретать опыт практической профессиональной деятельности.
15. У меня нет особого желания работать по специальности.
16. Если бы я вновь оказался в ситуации выбора, то уже не избрал бы вновь данную специальность как сферу профессиональной деятельности.

17. Я очень расстраиваюсь при мысли, что по причине каких-либо обстоятельств не смогу работать профессии.

18. Я разочарован, т.к. представлял свою профессию несколько иначе.

19. Я считаю, что в моей профессии нельзя ставить себе цели, планировать, чтобы потом не разочароваться.

20. Я могу однозначно утверждать, что работа по моей профессии - это мое призвание.

21. Моя профессия, как и любая другая специальность лишь средство зарабатывать деньги.

Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.

2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100 % выполнить задание.

3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.

4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.

5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.

6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.

7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.

8. Я более доброжелателен, чем другие.

9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.

10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.

11. Усердие - это не основная моя черта.

12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.

13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.

14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.

15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.

16. Препятствия делают мои решения более твердыми.

17. У меня легко вызвать честолюбие.

18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.
37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других.
38. Много, за что я берусь, я не довожу до конца.
39. Я завидую людям, которые не загружены работой.
40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.
41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

Ключ:

По 1 баллу начисляется за ответы «да» на следующие вопросы: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Также начисляется по 1 баллу за ответы «нет» на вопросы: 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.

Ответы на вопросы 1, 11, 12, 19, 28, 33, 34, 35, 40 не учитываются.

Далее подсчитывается сумма набранных баллов.

Приложение Б

Проверка нормальности распределения критерием Колмогорова-Смирнова

Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова

Методика «Мотивация профессионального обучения» (В. Г. Каташев)		Низкий уровень мотивации	Средний уровень мотивации	Нормальный уровень мотивации	Высокий уровень мотивации
N		114	114	114	114
Нормальные параметры ^{a,b}	Среднее	33,3	39,39	42,89	42,76
	Стд. отклонение	6,85	4,74	4,53	5,85
	Модуль	,07	,12	,09	,07
	Положительные	,06	,12	,07	,05
Разности экстремумов	Отрицательные	-,07	-,07	-,09	-,07
Статистика Z Колмогорова-Смирнова		,76	1,28	,96	,83
Асимпт. знч. (двухсторонняя)		,6	,07	,31	,48

a. Сравнение с нормальным распределением.

b. Оценивается по данным.

Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова

Методика «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана)	Внутренняя мотивация	Внешняя положительная мотивация	Внешняя отрицательная мотивация

N		114	114	114
Нормальные параметры ^{a,b}	Среднее	4,61	4,28	3,41
	Стд. отклонение	,56	,6	1,22
	Модуль	,33	,15	,11
Разности экстремумов	Положительные	,24	,11	,09
	Отрицательные	-,33	-,15	-,11
Статистика Z Колмогорова-Смирнова		3,62	1,65	1,26
Асимпт. знч. (двухсторонняя)		,000	,008	,08

a. Сравнение с нормальным распределением.

b. Оценивается по данным.

Методика «Диагностика личности на мотивацию к успеху Т. Элерса»		Сумма баллов
N		114
Нормальные параметры ^{a,b}	Среднее	16,55
	Стд. отклонение	2,73
	Модуль	,12
Разности экстремумов	Положительные	,12
	Отрицательные	-,09
Статистика Z Колмогорова-Смирнова		1,36
Асимпт. знч. (двухсторонняя)		,048

a. Сравнение с нормальным распределением.

b. Оценивается по данным.

Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова

Методика «Личный профессиональный план» (Е. А. Климов в адаптации Л. Б. Шнейдер)		Сумма баллов
N		114
Нормальные параметры ^{a,b}	Среднее	4,46
	Стд. отклонение	1,33
	Модуль	,18
Разности экстремумов	Положительные	,13
	Отрицательные	-,18

Статистика Z Колмогорова-Смирнова	1,94
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,001

а. Сравнение с нормальным распределением.

б. Оценивается по данным.

Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова

Методика «Опросник профессиональной идентичности студента» (У.С. Родыгина)		Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4
N		114	114	114	114
Нормальные параметры ^{а,б}	Среднее	24,21	14,96	23,73	14,68
	Стд. отклонение	3,95	5,2	3,88	5,06
Разности экстремумов	Модуль	,07	,09	,09	,08
	Положительные	,07	,09	,05	,08
	Отрицательные	-,07	-,04	-,09	-,04
Статистика Z Колмогорова-Смирнова		,83	1	,99	,94
Асимпт. знч. (двухсторонняя)		,49	,26	,27	,32

а. Сравнение с нормальным распределением.

б. Оценивается по данным.