

В.И. Долгова, В.А. Ткаченко

**МОТИВАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Монография

Челябинск
2011

УДК 378:151.8
ББК 74.480.05:88.4
Д 64

Рецензенты:

Г.Г. Буторин, доктор психологических наук, профессор
(г. Челябинск)

С.Г. Молчанов, доктор педагогических наук, профессор
(г. Челябинск)

Долгова В.И., Ткаченко В.А. Мотивация профессиональной деятельности студентов: монография / В.И. Долгова, В.А. Ткаченко. – Челябинск: ЗАО «Цицеро», 2011. – 100 с.

ISBN 978-5-91283-184-3

Монографическое исследование посвящено актуальным проблемам мотивации профессиональной деятельности студентов.

В первой части авторы представляют теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы мотива: значимости побуждений для личности; соотношение бессознательного и сознательного в мотивации; потребностей как внутреннего побудителя активности; структуры, осознаваемости мотива, полимотивации поведения и деятельности.

Во второй части представлены теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы мотивации: понимание термина «мотивация»; «мотивация профессиональной деятельности»; понимание «мотивационная сфера личности».

Третья часть посвящена исследованию психологии мотивации в структуре психологического знания: соотношение понятий мотивация профессиональной деятельности и профессионального самоопределения; детерминации; регуляции профессиональной деятельности; причинно-целевой детерминации; самодетерминации; произвольного управления.

Четвертая часть описывает семь блоков интегративной модели мотивации профессиональной деятельности: потребностно-эмоциональный; ценностно-смысловой; целевой; планирования; компетентностей; последовательности действий; результата, параметров результата и обратной связи.

Книга адресована студентам педагогических вузов, преподавателям, практическим работникам сферы образования и широкому кругу читателей.

ISBN 978-5-91283-184-3

© Долгова В.И., 2011.
© Ткаченко В.А., 2011.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	5
Часть 1. Теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы мотива	9
1.1. Исследование значимости побуждений для личности	9
1.2. Соотношение бессознательного и сознательного, врожденного и приобретенного, биологического и социального в мотивации	10
1.3. Исследование потребностей как внутреннего побудителя активности	11
1.4. Представления о сущности мотива	12
1.5. Исследование структуры мотива	14
1.6. Представления об осознаваемости мотива	16
1.7. Проблема полимотивации поведения и деятельности	18
Часть 2. Теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы мотивации	23
2.1. Понимание термина «мотивация»	23
2.2. Этапы становления психологии мотивации	26
2.3. Факторный и процессуальный подходы к определению мотивации	27
2.4. Исследование мотивации учебно-профессиональной деятельности	30
2.5. Исследование мотивации профессиональной деятельности	34
2.6. Понимание термина «мотивационная сфера личности»	38
Часть 3. Психология мотивации в структуре психологического знания	52
3.1. Соотношение мотивации профессиональной деятельности и профессионального самоопределения	52
3.2. Соотношение понятий «мотивация» и «детерминация»	54
3.3. Соотношение понятий «мотивация» и «регуляция» профессиональной деятельности	55
3.4. Представления о мотивационной регуляции профессиональной деятельности	56
3.5. Соотношение понятий «мотивация» и «причинно-целевая детерминация»	57

3.6. Соотношение понятий «мотивация» и «самодетерминация»	59
3.7. Исследование структуры мотивации профессиональной деятельности	62
3.8. Представление о мотивации как первой составляющей произвольного управления	67
3.9. Проблема формирования волевых состояний как механизмов волевой и эмоциональной регуляции поведения педагогов-психологов	69
3.10. Соотношение понятий «мотивация профессиональной деятельности» и «адаптация» к условиям деятельности	74
3.11. Формирование компетенций выпускника педагогического вуза в современных условиях	76
Часть 4. Интегративная модель мотивации профессиональной деятельности	86
4.1. Формирование и осознание побуждений (потребностно-эмоциональный блок)	88
4.2. Закрепление формирующихся мотивов в ценностно-смысловой сфере личности студента (ценностно-смысловой блок)	89
4.3. Формулирование целей – прогнозируемых параметров результатов действий (целевой блок)	91
4.4. Планирование действий – выполнения задач с учетом реальных условий (блок планирования)	94
4.5. Профессиональное реагирование на ситуации трудностей (блок компетентностей)	94
4.6. Реализация намерений (блок последовательности действий)	96
4.7. Оценка достигнутых результатов (блок результата, параметров результата и обратной связи)	97
Заключение	99

ПРЕДИСЛОВИЕ

Актуальность исследования мотивации профессиональной деятельности студентов педагогического вуза обусловлена рядом обстоятельств. Во-первых, высокий уровень подготовленности выпускников педагогических вузов не возможен без формирования у них компетенций, личности профессионала в целом. Во-вторых, в связи с расширением сферы услуг в области практической психологии образования возрастают требования к качеству профессиональной подготовки психологов. В-третьих, мотивация профессиональной деятельности педагогов и практических психологов образования возникает у юношей и девушек в виде интереса к профессии, мотива выбора профессии еще до поступления в вуз, затем, как правило, в ходе профессиональной подготовки трансформируется в профессиональные интересы и мотивы и сопровождается значительными изменениями в мировоззрении и системе ценностей. К сожалению, не у всех студентов формируется твердое намерение работать педагогом или психологом в школе, а у практических психологов образования в современных условиях происходит потеря интереса к работе, появляется неудовлетворенность и, следовательно, снижается эффективность профессиональной деятельности.

Развивая проблему модернизации российского образования в процессе гуманизации современного мира, Н.Н. Скатов на пленарном заседании IV Международных Лихачевских научных чтений (2004 г.) произнес слова, которые являются значимыми и в настоящее время: «По сообщениям серьезной прессы, из лучших выпускников Герценовского педагогического университета последнего года собственно в классы пришли 158 человек из 2000. Но и они быстро сбегут из этих должностей на более прибыльные и менее нервные» [8].

Д.И. Фельдштейн, анализируя актуальные психолого-педагогические проблемы построения «Нашей новой школы» в условиях значимых изменений детей и социальной ситуации их развития, описывает реальные изменения современного ребенка: «В минимально короткий пятилетний период с 2005 по 2009 г. резко снизилось *когнитивное развитие* детей дошкольного возраста... Снизилась энергичность детей, их желание активно действовать. При

этом возрос эмоциональный дискомфорт. Отмечается сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников, что приводит к недоразвитию мотивационно-потребностной сферы ребенка, а также его воли и произвольности. Обследование познавательной сферы старших дошкольников выявило крайне низкие показатели в тех действиях детей, которые требуют внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов... Четко фиксируется неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень детской *любопытности и воображения*... Обращает на себя внимание неразвитость тонкой моторики руки старших дошкольников, отсутствие графических навыков, что свидетельствует не только об отсутствии графических двигательных умений, но и несформированности определенных мозговых структур ребенка, ответственных за формирование общей произвольности. *Дефицит произвольности* – как в умственной, так и в двигательной сфере дошкольника является одним из наиболее тревожных факторов, достоверно установленных учеными Российской академии образования» [9]. Следовательно, роль школы в создавшихся условиях, как никогда ранее возрастает. Соответственно, реализация Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», провозглашенной Д.А. Медведевым в своем (ноябрьском 2009 г.) послании Федеральному собранию Российской Федерации, требует не только повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в школе, но и предполагает совершенствование профессиональной подготовки и переподготовки самих учителей.

В.В. Рубцов, рассматривая реальное состояние дел с модернизацией педагогического образования, отмечает: «Сегодня уже совершенно очевидно то, что те формы психолого-педагогической подготовки, которые традиционно складывались в педагогическом образовании, не обеспечивают будущих педагогов востребованным набором психолого-педагогических компетенций, а умение работать с проблемами детей обнаруживает лишь незначительная часть сегодняшних учителей. В данном контексте особое значение имеет вывод о том, что системная и качественная психолого-педагогическая подготовка учительских кадров является важным ресурсом модернизации системы педагогического образования...» [7]. Также В.В. Рубцов обращает внимание на необходимость подготовки психологов-бакалавров (которые придут в школу на место

специалистов) умению правильно оценить уровень развития у детей надпредметных и личностных компетенций, готовности работать с разными категориями детей.

О значимости профессиональной деятельности психологов и важности повышения уровня психологической культуры и психологической компетентности всех участников образовательного процесса отмечается в Концепции развития системы психологического обеспечения образования в Российской Федерации на период до 2012 года [5]. Одна из центральных задач практической психологии в системе образования – задача привнесения туда психологической культуры [2].

Проблема мотивации профессиональной деятельности студентов вуза – составная часть проблемы мотивации и мотивов поведения и деятельности, которая по справедливому утверждению Е.П. Ильина [3, с. 7] является одной из стержневых в психологии. Не случайно Б.Ф. Ломов отмечает, что в психологических исследованиях деятельности вопросам мотивации принадлежит ведущая роль, и что проблема мотивации является одной из наиболее трудных. “Трудность здесь состоит в том, что в мотивах и целях наиболее отчетливо проявляется системный характер психического; они выступают как интегральные формы психического отражения. Откуда берутся и как возникают мотивы и цели индивидуальной деятельности? Что они собой представляют? Разработка этих вопросов имеет огромное значение не только для развития теории психологии, но и для решения многих практических задач” [6, с. 205].

Основополагающее значение для понимания проблемы мотивации профессиональной деятельности имеют работы В.Г. Асеева, Л.И. Божович, Е.П. Ильина, В.И. Ковалева, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.К. Марковой, А.Б. Орлова, Д.Н. Узнадзе, В.Д. Шадрикова и др. “Оценка мотивации весьма сложна. Вместе с тем она необходима и для формирования личности, и для повышения эффективности деятельности” [4, с. 66]. Основываясь на положении С.Л. Рубинштейна о том, что мотивы составляют ядро личности, Е.П. Ильин утверждает: “...зная особенности личности, можно в значительной мере судить о мотивационной сфере человека, а изучая мотивационную сферу, мы тем самым изучаем и личность” [3, с. 8]. Нам представляется, что по-

нимание проблемы исследования позволит решить две важные прикладные задачи, о которых еще в начале прошлого века упоминал В.М. Боровский в книге “Введение в сравнительную психологию”. Он писал: “Надо уметь: 1) предсказать поведение человека и 2) направить его в должном направлении” [1, с. 7-8]. Следовательно, проблема мотивации профессиональной деятельности студентов педагогического вуза приобретает особую практическую значимость в современных условиях в контексте трансформации ценностно-целевых приоритетов системы образования России, повышения конкурентоспособности и престижности на мировом уровне выпускников высших учебных заведений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боровский, В. М. Введение в сравнительную психологию [Текст] / В. М. Боровский. – М. : Работник просвещения, 1927. – 264 с.
2. Дубровина, И. В. Психолог в обществе, семье и школе [Текст] / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2008. – № 4. – С. 3–5.
3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
4. Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности [Текст] / В. И. Ковалев. – М. : Наука, 1988. – 192 с.
5. Концепция развития системы психологического обеспечения образования в Российской Федерации на период до 2012 года [Текст] // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 1. – С. 10–14.
6. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов / Отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
7. Рубцов, В. В. Психолого-педагогические подготовка учительских кадров для новой школы [Текст] / В. В. Рубцов // Вопр. психол. – 2010. – № 3. – С. 57–64.
8. Скатов, Н. Н. Древняя боль : о национальных традициях, идеях и образовании [Электронный ресурс] / Н. Н. Скатов // Образование в процессе гуманизации современного мира : IV Международные Лихачевские научные чтения 20-21 мая 2004 года. – СПб. : СПбГУП, 2004. – С. 13–16. – Режим доступа: http://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/2004/pl/lih_2004_pl_02.pdf.
9. Фельдштейн, Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития [Текст] / Д. И. Фельдштейн // Вопр. психол. – 2010. – № 3. – С. 47–56.

ЧАСТЬ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ МОТИВА

1.1. Исследование значимости побуждений для личности

Подчеркнув актуальность и практическую значимость проблемы мотивации профессиональной деятельности, ее связь с вопросами мотивации и мотивов, следует обратить внимание и на недостаточную ее разработанность. С древних времен и до настоящего времени исследователи стремились понять движущие силы психической жизни и поведения человека. Если “проблема мотивации поведения и деятельности человека широко и многогранно представлена в отечественной и зарубежной психологической литературе” (А.Б. Орлов), то проблема мотивации профессиональной деятельности студентов педагогического вуза в современных социокультурных условиях изучена не достаточно. Объяснено это может быть теми теоретическими неясностями, которые с ней связаны и подлежат рассмотрению в нашем исследовании. Прежде всего, выделим трудности, обусловленные недостаточной разработанностью побудительных механизмов поведения и деятельности.

В аспекте проблемы исследования очень важным является понимание учеными значимости побуждений для личности. Не случайно С.Л. Рубинштейн писал: “То, что в качестве предмета, становящегося затем целью деятельности, побуждает человека к действию, должно быть *значимо* для него...” [22, с. 542]. В.Н. Мясищев отмечал, что “личность наиболее полно раскрывается в том, что для нее наиболее важно, значимо, к чему она наиболее сильно и настойчиво стремится...” [19, с. 71]. С.Л. Рубинштейн, отмечая роль значимости как общей динамической основы актуализации того или иного побуждения, подчеркивал: “Именно то, что особенно значимо для человека, выступает, в конечном счете, в качестве мотивов и целей его деятельности и определяет подлинный стержень личности” [22, с. 542].

В.Г. Асеев обращает внимание на важность, перспективность проблемы значимости (ценности, важности) состояний действительности и отражающих их побуждений. Явление значимости

составляет необходимую основу актуализации и формирования всякого побуждения, проявляющегося в виде пассивного эмоционального переживания и в виде активного действия [3, с. 36].

Из перечисленных выше точек зрения следует, что побуждения должны быть значимыми. Только при достаточно высоких уровнях побудительности обеспечиваются положительное отношение к деятельности и успешность ее выполнения.

1.2. Соотношение бессознательного и сознательного, врожденного и приобретенного, биологического и социального в мотивации

Анализ литературы показал, что нет однозначного понимания движущих сил, определяющих поведение человека. До сих пор не решены проблемы бессознательного и сознательного, врожденного и приобретенного, биологического и социального в мотивации. Обращая внимание на эти проблемы и отмечая базовый, первичный характер инстинктов, В.Д. Шадриков указывает, что “их действие часто не осознается, но они вносят свою долю в котел бессознательно бушующих страстей, который определяет динамические тенденции психики поведения человека, в том числе и деятельностного” [27, с. 18].

В перечне нерешенных теоретических проблем детерминации человеческой активности одной из важных является проблема соотношения бессознательного и сознательного. В этой связи значимыми для нас являются позиции Л.И. Анцыферовой и С.Л. Рубинштейна. Представляя основные результаты исследований активности личности в сфере мотивации, проведенные в Лаборатории психологии личности ИП РАН в 80-е годы, Л.И. Анцыферова пишет: “Движущие силы поведения личности, возникающие в процессе ее жизни, в определенной мере складываются на уровне безотчетной душевной деятельности, часто с неадекватным осознанием. Но в своей основной части мотивация как многомерное психологическое образование “строится” личностью с помощью рефлексивных процессов. Личность вырабатывает отношение к возникающим у нее побуждениям, импульсам, влечениям, соотносит их со своими возможностями, с идущими извне требованиями и собственными представлениями о

должном, с вероятностью успеха мотивированного действия” [2]. Недаром в свое время С.Л. Рубинштейн отмечал, что “на основе понятия потребности все учение о мотивации человеческого поведения получает принципиально иную постановку, чем та, которая ему обычно дается на основе учения об инстинктах и влечениях” [23]. На наш взгляд, данные положения не потеряли свою значимость и в настоящее время. Поэтому они являются существенными для понимания следующей проблемы, связанной с потребностями.

1.3. Исследование потребностей как внутреннего побудителя активности

Вопрос о потребностях как психологическая проблема рассматривается с различных точек зрения. Потребность понимают как нужду, предмет удовлетворения нужды, отсутствие блага (ценность), необходимость, состояние, системную реакцию. При этом сходство у большинства психологов проявляется лишь в том, что они признают за потребностью функцию побуждения активности (поведения и деятельности) человека [11, с. 21].

В.В. Давыдов, раскрывая новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности, отмечал, что нужда является глубинной основой потребности, что у человека есть не только духовные потребности, но и нужды гуманитарного характера [8]. По мнению В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьев правомерно утверждал, что потребность – основа деятельности, но отрицал необходимость психолого-гуманитарного изучения нужды (нужд). Поэтому В.В. Давыдов предложил ввести нужду в структуру деятельности. Он утверждал: “...без понимания того, что такое нужда (органическая или духовная) и как она превращается в потребность, ничего о деятельности сказать нельзя” [там же].

Согласно представлениям Е.П. Ильина [10] для перехода нужды (органической потребности) в потребность личности важно, чтобы человек принял этот стимул, сделал его для себя значимым. А для этого необходимо, чтобы: 1) стимул был осознан человеком, т. е. появилось определенное чувство; 2) это чувство достигло по интенсивности некоторого порога, за которым начинается беспокойство человека по поводу возникшего дискомфорта, переживание

им этого чувства (чаще как неприятного); 3) человек захотел избавиться от этого неприятного переживания. Лишь тогда возникает побуждение устранить нужду как объективное явление. Возникновение этого побуждения и означает, что сформировалась потребность личности, которая как аккумулятор заряжает энергией всю дальнейшую поисковую активность человека.

Рассуждая о потребности личности, а не о потребностях организма, мы придерживаемся точки зрения, что потребность – это отражение нужды в сознании человека (осознание ее и переживание) [4], [7], [9], [10]. “Нужда, не отраженная в соответствующем переживании, не становится побудителем поведения” [5, с. 41]. Поэтому правомерно считать, что “потребность – это психический образ нужды, трансформированный в желание устранить эту нужду” [10]. Потребность – это “отражение в сознании нужды (нужности, желанности чего-то в данный момент), часто переживаемое как внутреннее напряжение (потребностное состояние) и побуждающее психическую активность, связанную с целеполаганием” [11, с. 38].

В своей совокупности потребности представляют собой динамическую иерархию. А. Маслоу дал стройную классификацию системе потребностей. Они проявляются в поведении и влияют на выбор предметов своего удовлетворения. А.Н. Леонтьев и сторонники его точки зрения говорят о предмете, могущем удовлетворить потребность, как о мотиве.

1.4. Представления о сущности мотива

Обсудим далее проблемы мотивов. Анализ психологической литературы показал, что среди ученых нет единого понимания понятия “мотив”. Недаром Е.П. Ильин [10], [11] отмечает, что в качестве мотива называются самые различные психологические феномены: представления и идеи, чувства и переживания (Л.И. Божович, 1968); потребности и влечения, побуждения и склонности (Х. Хекхаузен, 1986); желания и хотения, привычки, мысли и чувство долга (П.А. Рудик, 1967); морально-политические установки и помыслы (А.Г. Ковалев, 1969); психические процессы, состояния и свойства личности

(К.К. Платонов, 1986); предметы внешнего мира (А.Н. Леонтьев, 1971, 1975); установки (А. Маслоу, 1954); условия существования (К. Вилюнас, 1990). Также в качестве мотивов специалисты выделяют: объект, который отвечает той или иной потребности и который побуждает и направляет деятельность человека (А.Н. Леонтьев, 1966); побуждения, от которых зависит целенаправленный характер действий (В.С. Мерлин, 1971); интересы, убеждения, стремления [20]; намерения (то, ради чего осуществляется деятельность) (Л.И. Божович, 1968); внутренняя характеристика структуры деятельности, новообразования деятельности (А.К. Маркова, 1980); любое внутреннее побуждение (цит. по [25]); всякую мотивационную переменную [там же]; соображение, по которому субъект должен действовать (Ж. Годфруа, 1994).

В психологической науке выделяется несколько подходов к пониманию реального существования мотива. Сторонники одного подхода отрицают реальное существование данного психологического феномена и рассматривают мотив: 1) только как интеллектуальный продукт мозговой деятельности (Ж. Годфруа, 1994); 2) как “конструкт мышления”, т. е. теоретическое построение, в действительности же никаких мотивов не существует (Х. Хекхаузен [26, с. 37]). В рамках другого подхода мотив рассматривают как реально существующий психологический феномен. Вместе с тем каждый автор трактует понятие “мотив” по-своему. Поэтому в качестве мотива он принимает какой-то один конкретный психологический феномен. И все же, несмотря на различие мнений, сторонники “монического подхода” (К.А. Абульханова-Славская, 1973) сходятся в одном: феномен, принимаемый за мотив единственный (моно). Чаще всего психологи сходятся на том, что мотив – это либо потребность, либо цель (предмет), либо побуждение, либо намерение, либо свойство личности, либо ее состояние [10], [11], [1].

Отметив существование различий во взглядах на сущность мотива, нельзя при этом не сказать о том, что среди ученых сформировалась мысль о необходимости рассмотрения мотива не как отдельного фактора, а как совокупности взаимосвязанных факторов. Инициация поведения и деятельности обуславливается совокупностью многих факторов, имеющих свои функции и выступающих в своих ролях в целостном процессе мотивации [6],

[9]. Поэтому сторонники монического подхода подвергались справедливой критике. Так, например, Б.Ф. Ломов отмечает, что в исследовании психических явлений попытка искать одну-единственную детерминанту того или иного явления – это тупиковый путь. Любое явление определяется системой детерминант (Б.Ф. Ломов, 1984). Очевидно, что наряду с последователями монического подхода выделяются и сторонники многокомпонентного подхода. Они рассматривают мотив как совокупность феноменов: как соединение представлений и чувств (В. Вундт, 1897); как сложное психическое образование (Д.Н. Узнадзе, 1969); как мотивационная констелляция (цит. по [11, с. 118]); как комплексный побудитель (В.Г. Леонтьев, 1984 и 1992); как сложное, интегральное психологическое образование (Е.П. Ильин, 1980, 1985, 1995, 1998 и 2000) и др.

В.Г. Леонтьев, отмечая мотив как высшую форму побуждения и регуляции деятельности, пишет, что “его необходимо рассматривать как комплексный побудитель, как представительство всего человека: его биологических, психических и социальных сторон. В нем воплощается сущность личности” [14, с. 19].

Учитывая то “рациональное зерно” [11, с. 115], которое имелось в каждой монической концепции, Е.П. Ильин предлагает в качестве выхода из создавшегося положения не убеждать друг друга в том, что именно является мотивом – потребность, цель, побуждение, намерение, а объединить существующие точки зрения. Так как каждая из них в какой-то степени правомерна, то и объединение, по справедливому мнению Е.П. Ильина, возможно в том случае, если представить мотив как сложное интегральное (системное) психологическое образование, включающее в себя и потребность, и идеальную цель, и побуждение, и намерение. Границы мотива определяют, с одной стороны, потребность, а с другой – побуждение к достижению реальной цели. Между ними располагаются психологические образования, обеспечивающие сознательный выбор человеком предмета и способа удовлетворения потребности [10], [11, с. 115].

1.5. Исследование структуры мотива

Рассмотрев сущность понятия “мотив”, логично перейти к изучению структуры мотива. В.Г. Леонтьев предлагает рассмат-

ривать не только мотивационную сферу, но и сам мотив как определенную систему взаимосвязанных компонентов. Он пишет: “Мотив – это не элементарное и не неделимое явление. Он имеет сложное внутреннее строение и определенную закономерную организацию” [14, с. 11]. В качестве структурных компонентов мотива он выделяет “когнитивные, потребностные и регуляционно-исполнительские функции”. На наш взгляд, применять термин “функции” в данном случае не совсем корректно. Более подходит термин “компоненты”, о чем и сам В.Г. Леонтьев отмечает далее: “Каждый из этих компонентов, имея самостоятельное значение, включаясь в состав мотивации, не теряет своего значения. Однако в совокупности эти компоненты образуют новые системные качества мотива – саморегуляцию деятельности и поведения индивида” [14, с. 14].

Е.П. Ильин [10] все компоненты, которые могут входить в структуру мотива, объединяет в три блока: потребностный, “внутреннего фильтра” и целевой. В первый блок входят такие компоненты, как социальные и биологические потребности, долженствование и мотивационная установка; во второй – нравственный контроль, оценка внешней ситуации и своих возможностей, предпочтение, интересы, склонности, уровень притязаний; в третий – потребностная цель, опредмеченное действие и процесс удовлетворения потребности.

Согласно Е.П. Ильину компоненты потребностного блока должны объяснить, *почему* у человека возникло побуждение что-то сделать; “внутреннего фильтра” – *почему* это побуждение стало реализовываться именно так (или почему субъект отказался от удовлетворения потребности); целевого – *для чего* совершается данное действие или поступок, каков их смысл.

Специалисты отмечают, что в структуре мотива как основания действия или поступка находят отражение несколько причин и целей. Между структурными компонентами мотива могут устанавливаться устойчивые и временные отношения. В целом мотив является многокомпонентным системным образованием.

1.6. Представления об осознаваемости мотива

Следующим аспектом проблемы мотивации профессиональной деятельности является вопрос об осознаваемости мотива. На этот вопрос до сих пор нет однозначного ответа. Сторонники одного подхода (Л.И. Божович, В.А. Иванников, М.В. Матюхина, В.С. Мерлин, А.Н. Леонтьев и др.) наряду с осознаваемыми говорят о неосознаваемых либо частично осознаваемых мотивах. В рамках другого подхода психологи утверждают, что мотив не может быть не осознаваемым (Л.П. Кичатинов, К. Обуховский и др.). Противоречивость взглядов обусловлена различием феноменов, принимаемых тем или иным исследователем за мотив. В действительности же в мотиве, как сложном многокомпонентном образовании, одни мотиваторы могут и должны осознаваться, а другие – нет. Но в целом (полностью) структура мотива не может не осознаваться, даже при импульсивных действиях (Е.П. Ильин, 2000). Вопрос осознавания тесно связан с пониманием мотива либо как ощущения и переживания потребностного состояния либо как основания действия или поступка. Мы придерживаемся точки зрения Е.П. Ильина о том, что “в вопросе об осознаваемости мотивов можно выделить три аспекта: *собственно осознание (ощущение, переживание), понимание и обдумывание*, которые могут быть более или менее полными, отчего и появляются моменты осознанного и неосознанного, обдуманного и необдуманного действия (последние из-за некритического, “на веру”, принятия совета, из-за недостатка времени на обдумывание, в результате аффекта). Понимание “чего” я хочу добиться, означает понимание цели; понимание “почему” – понимание потребности, а понимание “для чего” – смысл действия или поступка” [11]. Е.П. Ильин дал новое понимание вопросов об осознанности и борьбе мотивов. Общепринято говорить о борьбе мотивов. Анализируя структуру мотива, Е.П. Ильин обнаружил, что есть все основания говорить не о борьбе мотивов, а о борьбе внутри мотива. Эти положения взяты за основу при проведении нашего исследования.

По нашему мнению, в контексте проблемы исследования, для уточнения вопроса об осознаваемости мотива важность имеют взгляды А.Н. Леонтьева по развитию потребностей и их отноше-

ния к сознанию. С точки зрения А.Н. Леонтьева, мотив – это объект, который отвечает той или иной потребности. Соответственно развитие потребностей – это результат изменения и расширения объектов, с помощью которых они удовлетворяются. Развитие потребностей происходит за счет возникновения “специфических человеческих мотивов поведения” (А.Н. Леонтьев, 1966).

В своей теории развития человеческого сознания А.Н. Леонтьев выделил в качестве единицы человеческого сознания “смысл”, который он определяет как отражение в голове человека объективного отношения того, что побуждает его действовать, к тому, на что его действие направлено (А.Н. Леонтьев, 1965). Следовательно, с точки зрения А.Н. Леонтьева, то, как будет действовать субъект с предметом, будет зависеть не только от объективного значения предмета, но и от отношения к нему субъекта. Различение понятий “значение” и “смысл”, по его мнению, является решающим для понимания соотношения мотивов и сознания.

Существенным является положение о том, что сферы сознательной мысли и сферы потребностей и мотивов образуют единую внутреннюю структуру сознания [13]. Согласно А.Н. Леонтьеву функция мотивов, взятая со стороны сознания, состоит в придании объектам, обстоятельствам и своим действиям личностного смысла.

Принцип связи сознания и деятельности является основополагающим теоретическим положением нашего исследования. “Ошибочность многих концепций мотивации, – пишет С.Г. Москвичев [18], – состоит в том, что в них рассматриваются биологические, социальные или личностные стороны поведения в отрыве от сознания”. О том, что сознание обладает мощной регулирующей функцией, отмечают С.Л. Рубинштейн [23], Е.В. Шорохова [29], Л.И. Божович [4], П.М. Якобсон [30], В.С. Мерлин [17] и др. На основе отражения объективной действительности сознание регулирует отношение человека к обществу, другим людям, к себе. Возможность такой регуляции появляется в связи с отражением в сознании закономерностей объективной действительности в виде знаний, а также в связи с наличием в сознании механизма целеполагания – важнейшего механизма регуляции.

Е.В. Шорохова пишет, что в акте целеполагания осуществляется связь оценки наличных условий деятельности и предвосхи-

щения ее результатов. Через целеполагание настоящее как момент деятельности связывается с будущим. Поэтому уже выбор целей и средств их достижения выполняет регулирующую функцию в поведении человека. В целях в осознанной форме ставится самим человеком задача достигнуть того, что он хочет. В желаниях же человека выражаются его потребности, интересы. Потребности, желания, интересы в структуре деятельности отражаются как ее мотивы. Мотивы выступают как стимулы, реальные двигатели человеческой деятельности, как мощнейшие регуляторы его поведения [28, с. 20-21].

Как видим из вышеизложенного, мотивы рассматриваются в единстве с целью. Цели как образы будущего результата деятельности связываются с мотивом и приобретают личностный смысл. Вектор “мотив-цель” [15] представляет собой качественно новое образование, отличающееся и от мотива и от цели в отдельности. Теоретические положения о смыслообразующих мотивах и механизмах целеполагания стали основой методики исследования.

1.7. Проблема полимотивации поведения и деятельности

Нет единства во взглядах ученых и по проблеме полимотивации поведения и деятельности. Наряду с точкой зрения сторонников мономотивационной позиции имеют место взгляды сторонников полимотивированности поведения и деятельности. Одни придерживаются схемы: каждому мотиву (потребности) должна соответствовать своя деятельность, и наоборот (Д.Н. Узнадзе и др.). Другие допускают существование совокупности мотивов в деятельности, в том числе и в учебно-познавательной и в учебно-профессиональной.

Основной мотив сознательного учения – естественное стремление подготовки к будущей деятельности. Наряду с этим мотивом действуют другие: стремление испытать себя, выявить свои способности; добросовестно выполнить свои обязанности. На разных этапах развития человека появляются мотивы, названные, например, “преобладание интереса к различным предметам” (С.Л. Рубинштейн, 1946).

В.И. Ковалев и Н.А. Сырникова [12] отмечают, что все концепции так называемого “ведущего мотива” односторонни и недоста-

точные, так как не учитывают или недооценивают тот факт, что поведение и деятельность побуждаются не одним мотивом, а их совокупностью, точнее, в той или иной степени организованной структурой мотивов. При этом структурообразующим фактором является социальная среда, в которой находится данный человек.

Согласно Л.И. Божович [5, с. 23-24] учебная деятельность побуждается целой системой разнообразных мотивов. Однако не все мотивы имеют одинаковую силу. Одни из них являются основными, ведущими, другие – второстепенными, побочными, не имеющими самостоятельного значения. Последние всегда, так или иначе, подчинены ведущим мотивам. Все эти мотивы учения могут быть подразделены на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения; другие – с широкими взаимоотношениями человека с окружающей средой. К первым относятся познавательные интересы человека, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями; другие связаны с потребностями человека в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием учащегося занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений.

А.К. Маркова [16], характеризуя направленность человека на различное содержание и предмет учебной деятельности, выделила мотивы познавательный и социальный. В ее понимании познавательный мотив имеет следующие уровни развития: 1) широкий учебный, который состоит в направленности на усвоение новых знаний; 2) учебно-познавательный – в направленности на овладение способами добывания знаний; 3) мотив самообразования – в направленности на постоянное совершенствование способов добывания знаний. Социальный мотив имеет следующие уровни: 1) широкий социальный мотив заключается в стремлении получать знания, чтобы быть полезным Родине, обществу; 2) узкий социальный, позиционный – в стремлении добиться одобрения и авторитета у окружающих; 3) мотив социального сотрудничества – это направленность на способы взаимодействия, кооперации своих усилий с другими людьми в ходе учения. Как познавательные, так и социальные мотивы могут перерасти в творческие, т. е. состоять в направленности не только на присвоение общественно вы-

работанных способов предметных действий и взаимодействий с другим человеком, но и на преобразование этих способов.

В совокупности мотивов выделяют и ряд подсистем: например, в мотивах учебной деятельности – мотивы учения вообще (познавательные) и мотивы изучения различных дисциплин и т. д. Среди мотивов, побуждающих к учебной деятельности, также можно выделить: мотивы, связанные с содержанием предмета; мотивы приобретения обобщенных способов; мотивы самосовершенствования; мотивы собственного роста и т. д. Следовательно, широкие социальные мотивы после начала обучения в вузе наполняются определенным содержанием, связанным с учебной деятельностью, и называются учебно-познавательными мотивами (Д.Б. Эльконин).

Согласно Е.П. Ильину [11, с. 122] истинная полимотивация имеет место при достижении человеком отдаленной цели, например в процессе учебной деятельности, которая направляется долгосрочной мотивационной установкой. На пути достижения отдаленной по времени, но главной на данном этапе жизни человека цели может выстраиваться цепочка “встроенных” мотивов, реализация которых будет неуклонно приближать человека к заветной цели.

Анализ различных взглядов на проблему полимотивации поведения и деятельности свидетельствует о том, что на смену мономотивационной позиции в психологию пришло понимание мотивации как совокупности мотивов. Предприняты попытки рассмотрения учебно-профессиональной деятельности как системного образования. Однако, как видно из вышеизложенного, в настоящее время нет единства взглядов по поводу того, какие мотивы выделять в полимотивированной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверин, В. А. Психология личности [Текст] : учеб. пособие / В. А. Аверин. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
2. Анцыферова, Л. И. Личность в динамике : некоторые итоги исследования [Текст] / Л. И. Анцыферова // Психол. журн. – 1992. – Т. 13. – № 5. – С. 12–25.
3. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст] / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.

4. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : психол. исследование [Текст] / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.

5. Божович, Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка [Текст] / Л. И. Божович // Изучение мотивации детей и подростков : сб. ст. / Под. ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной. – М. : Педагогика, 1972. – 351 с.

6. Васильев, И. А. Мотивация и контроль за действием [Текст] / И. А. Васильев, М. Ш. Магомед-Эминов. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 143 с.

7. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека [Текст] / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 283 с.

8. Давыдов, В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности [Текст] / В. В. Давыдов // Психол. журн. – 1998. – Т. 19. – № 6 – С. 20–39.

9. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции [Текст] / В. А. Иванников. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 140 с.

10. Ильин, Е. П. Сущность и структура мотива [Текст] / Е. П. Ильин // Психол. журн. – 1995. – Т. 16. – № 2. – С. 27–41.

3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).

12. Ковалев, В. И. Мотивы труда и адаптация рабочих [Текст] / В. И. Ковалев, Н. А. Сырникова // Психол. журн. – 1985. – Т. 6. – № 6. – С. 49–59.

13. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и сознание [Текст] / А. Н. Леонтьев // XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум № 13. – М., 1966.

14. Леонтьев, В. Г. Исследование мотивационной сферы личности [Текст] / В. Г. Леонтьев // Межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1984. – 163 с.

15. Ломов, Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов // Психол. журн. – 1982. – Т. 3. – № 5. – С. 3–22.

16. Маркова, А. К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников [Текст] / А. К. Маркова // Вопр. психол. – 1980. – № 5. – С. 47–59.

17. Мерлин, В. С. Лекции по психологии мотивов человека [Текст] : учеб. пособие для спецкурса / В. С. Мерлин. – Пермь : Изд-во ПГПИ, 1971. – 120 с. – (Перм. гос. пед. ин-т. Уральское отд-ние о-ва психологов СССР).

18. Москвичев, С. Г. Проблемы мотивации в психологических исследованиях [Текст] / С. Г. Москвичев. – Киев : Наук. думка, 1975. – 144 с.

19. Мясичев, В. Н. Личность и неврозы [Текст] / В. Н. Мясичев. – Л. : ЛГУ, 1960. – 426 с.

20. Общая психология [Текст] : учебник для студентов пед. ин-тов / А. В. Петровский, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко и др.; под ред. А. В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 463 с.

21. Орлов, А. Б. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации [Текст] / А. Б. Орлов // Вопр. психол. – 1989. – № 5. – С. 27–34.

22. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учеб. пособие для высш. пед. учеб. завед. и ун-тов / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с.

Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с. – (Серия «Мастера психологии»).

23. Рубинштейн, С. Л. Проблемы психологии в трудах К. Маркса [Текст] / С. Л. Рубинштейн // Сов. психотехника, 1934. – Т. 7. – № 1. – С. 3–20.

24. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.

25. Файзуллаев, А. А. Принятие мотива личностью [Текст] / А. А. Файзуллаев // Психол. журн. – 1985. – Т. 6. – № 4. С. 87–96.

26. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст]. В 2 т. Т. 1. / Хайнц Хекхаузен ; пер. с нем. ; под ред. Б. М. Величковского ; предисловие Л. И. Анциферовой и Б. М. Величковского. – М. : Педагогика, 1986. – 408 с.

27. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] : учеб. пособие / В. Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

28. Шорохова, Е. В. Социальная детерминация поведения [Текст] / Е. В. Шорохова // Психологические проблемы социальной регуляции поведения ; подгот. Е. В. Шороховой, Б. Ф. Ломовым, А. Г. Журавлевым и др. ; отв. ред. Е. В. Шорохова, М. И. Бобнева ; АН СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1976. – 368 с.

29. Шорохова, Е. В. Философские проблемы психологии [Текст] / Е. В. Шорохова, В. М. Каганов // Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психология. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – С. 63–106.

30. Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека [Текст] / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 137 с.

ЧАСТЬ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ

2.1. Понимание термина «мотивация»

Обсудив ведущие проблемы мотива, позволим далее остановиться и на проблеме мотивации.

А.Б. Орлов пишет: “Современная психология мотивации – это колоссальный, но весьма слабо упорядоченный массив теорий и экспериментов. За последние полвека за рубежом было разработано более 50 мотивационных теорий, за каждой из которых – сотни, а иногда и тысячи эмпирических исследований” [51].

В зарубежной психологии проблема мотивации представлена в трудах таких ученых, как Дж. Аткинсон [76], К. Левин [78], К. Мадсен [79], А. Маслоу [80], Х. Хекхаузен [63], Г. Холл [77]. Анализ исследований мотивации в зарубежной психологии широко представлен в работах Л.И. Анцыферовой [7], [8], [6], Г.М. Андреевой [4], [5], Б.В. Зейгарник [25], [24], Е.П. Ильина [28], В.И. Ковалева [30], Х. Хекхаузена [64], П.М. Якобсона [72], М.Г. Ярошевского [73], [75], [74].

В отечественной психологии проблеме мотивации и мотивов посвятили свои монографии В.Г. Асеев [11], В.К. Вилюнас [19], Т.О. Гордеева [21], Е.П. Ильин [26], [28], В.И. Ковалев [30], А.Н. Леонтьев [37], Д.А. Леонтьев [40], [41], М.Ш. Магомед-Эминов [42], В.С. Мерлин [45], П.В. Симонов [53], Д.Н. Узнадзе [59], А.А. Файзуллаев [60], П.М. Якобсон [72] и др.

Д.Н. Узнадзе развил взгляды о сущности мотивации, которая заключается в отыскании и нахождении действия, соответствующего основной и закрепившейся в жизни человека установке [58].

П.М. Якобсон [72] рассмотрел психологические проблемы мотивации поведения человека, вопросы мотивов учебной и трудовой деятельности и связь мотивационной сферы с основными свойствами личности.

М.Ш. Магомед-Эминов наряду с другими психологами обратил внимание на недостаточность для объяснения детерминации деятельности двух функций – побуждающей и направляющей. С

его точки зрения, центральной в процессе мотивации является регулятивная функция.

А.Н. Леонтьев концепцию мотивации изложил в работах “Проблемы развития психики” [38] и “Деятельность. Сознание. Личность” [37]. Он ввел в психологию понятие личностного смысла деятельности, обосновал смыслообразующую функцию мотива и пришел к выводу о том, что “формирование личности человека находит свое психологическое выражение в развитии ее мотивационной сферы” [38, с. 431-432].

А.А. Файзуллаев разработал функционально-генетическую концепцию формирования мотивационных образований личности [60], определил последовательные этапы становления побуждений и мотивов, предложил методику диагностики мотивационных кризисов личности [61].

В.К. Вилюнас исследовал психологические механизмы мотивации человека [19]. Он развивает идею о потенциальной значимости отражаемых явлений на основании детализации представлений о пристрастно-оценочных отношениях человека к любым аспектам окружающей действительности.

В.С. Мерлин уделял внимание исследованию вопросов мотивации в личностном плане, в аспекте управления поведением людей в процессе учения. Он писал, что необходимо управлять не только умственными действиями, но и мотивами приобретения знаний. В подлинном смысле управлять действиями людей можно только тогда, когда научились вызывать у них определенные побуждения [45, с. 4-5].

В.Г. Асеев внес существенный вклад в решение проблемы мотивации, признав за мотивационной системой регуляции человеческой деятельности высшую форму психической детерминации. “Динамика формирования личности с ее причудливой мозаикой психических явлений скрывает в себе те устойчивые закономерности, раскрытие которых является основной целью психологии. Самыми важными из них являются закономерности развития мотивации как высшей формы регуляции психических процессов и движущей силы человеческой деятельности” [13]. В.Г. Асеев признан в психологии как автор “оригинальной теории мотивации” [9], [49].

В аспекте проблемы исследования для нас значимыми являются идеи В.Г. Асеева о соотношении непрерывно-процессуального и дискретного моментов мотивации; об актуальном и потенциальном состояниях побуждений в ней; о соотношении положительной и отрицательной модальностей побуждений; о единстве содержательной и динамической сторон мотивации [11].

В.И. Ковалев с позиций системно-иерархического подхода изучил мотивацию деятельности и поведения человека в их связи с общественными отношениями. Особое внимание уделил мотивам выбора профессии, мотивации профессиональной подготовки и самой профессиональной деятельности. Также им были рассмотрены вопросы психодиагностики и учета мотивации при отборе в вузы.

Е.П. Ильин свои исследования [27], [26], [28] посвятил основным вопросам теории и методологии изучения мотивации и мотивов человека. Он предложил собственную концепцию мотивации и мотивов, базирующуюся на критическом рассмотрении и синтезе имеющихся в психологии взглядов на проблему мотивации. Его работы являются значимыми и перспективными для дальнейшего развития этой области психологии.

Т.В. Корнилова выразила свое несогласие с представленным Е.П. Ильиным [27] пониманием мотива как сложного интегрального образования, о чем она отмечает в своей работе [33].

Обзор исследований по проблеме мотивации показывает, что в настоящее время в психологии накоплен значительный теоретический материал. Вместе с тем в науке не выработан единый подход к проблеме мотивации, не устоялась общепринятая терминология. Х. Хекхаузен отмечал: “Едва ли найдется другая такая же необозримая область психологических исследований, к которой можно было бы подойти со столь разных сторон, как к психологии мотивации” [63, с. 9]. Сходные идеи были высказаны и Д. Дьюсбери: “Понятие мотивации используется обычно как мусорная корзина для разного рода факторов, природа которых недостаточно понятна” [23, с. 200]. А.Н. Леонтьев писал, что работы по проблеме мотивации почти не поддаются систематизации – до такой степени различны те значения, в которых употребляется термин “мотив”, в связи с чем это понятие превратилось бы в большой мешок, в который сложены самые различные вещи [38]. С ними перекликается В.И. Ковалев: “...мотивация – одна из цен-

тральных и вместе с тем малоисследованных проблем...” [30, с. 5]. На этот же аспект проблемы обращает внимание и А.Б. Орлов, отмечая, что “трактовка мотивации отличается описательностью и эклектичностью. Различными авторами данным термином обозначаются самые разные побуждения” [51].

2.2. Этапы становления психологии мотивации

Интерес представляет работа Д.А. Леонтьева [40], в которой описаны исторические этапы становления психологии мотивации.

Первый этап (с момента зарождения психологии и до 1930-х гг.) – натуралистический (классический). Основная парадигма – выведение поведения из внутренних причин, которые рассматривались как инвариантные, присущие природе человека источники энергии, которая затем трансформируется в поведенческие акты (теории Макдауголла, З. Фрейда, раннего А. Адлера, К. Хорни, К. Роджерса, раннего А. Маслоу). К. Левин (2001) относил такое объяснение к аристотелевскому способу мышления в психологии, а Х. Хекхаузен (1986) обозначил его как объяснение «с первого взгляда».

На втором этапе (1930-е – 1950-е гг.) развития психологии мотивации – антропологическом – психология мотивации фактически совпадала с психологией личности. Основным содержанием большинства теорий личности выступала модель мотивации, движущих сил поведения и развития (теории позднего А. Адлера, Э. Фромма, А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Мюррея, В. Франкла и др.). К. Левин, боровшийся против максимального упрощения картины движущих сил поведения бихевиористами, сместил акцент на внешние (средовые, ситуационные) причины («объяснение со второго взгляда», по Х. Хекхаузену).

На третьем этапе (середина 1950-х – конец 1960-х гг.) – ситуационно-динамическом – вопрос о том, какие вообще мотивы в принципе движут человеком, постепенно потерял свою актуальность. Было накоплено большое количество данных о трансформациях исходных мотивационных тенденций в мотивы конкретных поведенческих актов, которые делали исходные побуждения полностью неузнаваемыми. Произошел сдвиг научных интересов со статических к динамическим моделям мотивации (К. Левин,

Г.Олпорт и др.). Акцент научной парадигмы был смещен на изучение взаимодействия внешних и внутренних причин («объяснение с третьего взгляда», по Х.Хекхаузену). Стало абсолютно неважным, что являлось генетически исходным базовым побуждением человека – либидо, самоутверждение или стремление к смыслу, поскольку прижизненно сформировавшиеся на его основе разнообразные мотивы, как правило, утрачивали функциональную связь с ним. Были разработаны когнитивные теории (Дж.Келли, Л.Фестингер и др.), когнитивистские версии бихевиористского подхода к мотивации (Дж.Роттер и ранний А.Бандура), парадигма мотивации достижения (Д.Макклелланд, Дж.Аткинсон и раннего Х.Хекхаузен), рассмотрены вопросы мотивации в контексте проблемы общей структуры и динамики человеческой активности (подходы Ж.Нюттена, А.Н.Леонтьева и Д.Н.Узнадзе). Важным новшеством на этом этапе стала идея смысловых связей – основа для разворачивания мотивационных процессов (А.Н.Леонтьев, Ж.Нюттен, М.Босс).

Четвертый этап (с конца 1960-х гг. по настоящее время) – личностный – рассматривает проблемы выбора, свободы, воли, контроля над мотивацией, жизненных целей, перспективы будущего, саморегуляции в широком смысле слова, возможностей, автономии и самодетерминации (теория временной перспективы в поздних работах Ж.Нюттена, модели волевой регуляции позднего Х.Хекхаузена, Ю.Куля, Ю.Бекмана, П.Голвитцера и др., теория самоэффективности позднего А.Бандуры и теория внутренней мотивации и самодетерминации Э.Деси и Р.Райана). В отечественной психологии – исследования мотивации и воли в парадигме смысловой регуляции деятельности (Б.С.Братусь, И.А.Васильев, Ф.Е.Васильюк, Б.В.Зейгарник, В.А.Иванников, Д.А.Леонтьев, Е.В.Эйдман) [41], [63], [64], [65], [21], [22].

2.3. Факторный и процессуальный подходы к определению мотивации

Анализ литературы позволяет утверждать, что в современной психологии существуют несколько подходов к определению мотивации. Представители одного из них рассматривают мотивацию как структурное образование, как совокупность факторов, детерминирующих поведение, как систему мотивов. В рамках

другого подхода термин “мотивация” рассматривается не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, стимулирующий (поддерживающий) психическую активность человека на определенном уровне [26], [28, с. 65-66], [50, с. 463], [71, с. 194].

Одного из отмеченных подходов придерживаются многие отечественные и зарубежные психологи. А.Б. Орлов отмечает, что в зарубежной психологии термином “мотивация” обозначается совокупность всех детерминант поведения [51]. Например, Ж. Годфруа считает, что мотивация – это совокупность факторов, определяющих поведение. Это понятие описывает отношение, существующее между действием и причинами, которые его объясняют или оправдывают [20].

В.И. Ковалев пишет: “Под мотивацией нами понимается совокупность мотивов поведения и деятельности” [30, с. 43].

В.Д. Шадриков [70] связывает мотивацию с моделью психологической функциональной системы деятельности, показывая ее роль в профессиональной подготовке. Согласно схеме В.Д. Шадрикова [69, с. 36-37], [68, с. 20-21] мотивация обусловлена: социальными условиями, обучением и воспитанием, социальными нормами поведения, потребностями, целями личности, уровнем притязаний, идеалами, условиями и факторами удовлетворения потребностей (как объективными, внешними, так и субъективными, внутренними – знаниями, умениями, навыками, способностями, характером), мировоззрением, убеждениями, направленностью и установками личности. С учетом этих факторов происходит принятие решения, на основе которого порождается детерминирующая тенденция деятельности.

Понятие “детерминирующие тенденции” [17, с. 7], которые управляют мыслительным процессом, ввели еще психологи Вюрцбургской школы (Н. Ах, О. Кюльпе и др.). Они же первыми обратили внимание на проблему активности человеческого “я”. С тех пор идеи детерминирующих тенденций развиваются в исследованиях мышления. Нам они представляются важными с точки зрения проблемы исследования.

Т.В. Корнилова [33] использует понятие “мотивационные тенденции” в качестве репрезентированных самой личностью общих направлений предпочитаемых ею способов действий и взаимо-

действий с социальным окружением. Применительно к опроснику А. Эдвардса она рассматривает мотивационные тенденции вместо понятия “потребности”. Т.В. Корнилова трактует их не как показатели внутренних побудительных сил, а как индикаторы представленных в самосознании личности предпочитаемых взаимодействий с окружением.

Е.П. Ильин, являясь сторонником второго (процессуального) подхода, также не обходится без перечисления множества факторов и называет их мотиваторами. Указывая на стадийный характер формирования мотива, он пишет: “Внутренняя поисковая активность связана с мысленным перебором конкретных предметов и условий их достижения. Он осуществляется с учетом многих факторов (мотиваторов): конкретных внешних условий (местонахождения человека, имеющихся под рукой средств и т. д.), возможностей человека (наличия определенных знаний, умений, качеств, финансовых средств и т. п.), нравственных норм и ценностей (наличие определенных убеждений, идеалов, установок, отношения к чему-либо), предпочтений (склонностей, интересов, уровня притязаний)” [27].

Другой подход к рассмотрению мотивации также поддерживают многие отечественные и зарубежные ученые, хотя и с разных позиций: В.А. Иванников, А.Г. Ковалев, Д.В. Колесов, В.Н. Куницина, М.Ш. Магомед-Эминов, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров, А.А. Файзуллаев, К. Лоренц, Ж. Нюттен.

С. Шварц разработал стадийную модель принятия морального решения (альтруистического действия). Ценность модели состоит в тщательном рассмотрении этапов оценки: ситуации, приводящей к возникновению желания помочь другому человеку; своих возможностей; последствий для себя и для нуждающегося в помощи [26], [28], [2].

В.И. Ковалев, понимая мотивы как трансформированные и обогащенные стимулами потребности, описывает в общих чертах процесс возникновения мотивов. Поэтапный характер мотивации он представляет следующим образом: возникновение потребности – ее осознание – осознание стимула – трансформирование (здесь при участии стимула) потребности в мотив и его осознание [30, с. 60-61].

И хотя на процессуальный характер формирования мотива указывают в своих работах многие авторы, на наш взгляд, наиболее полно создает целостное впечатление о процессе мотивации и этапах формирования мотива Е.П. Ильин. Он выделяет три стадии формирования мотива. Первая стадия – принятие человеком стимула, формирование потребности и первичного абстрактного мотива. Вторая стадия – поисковая активность (внутренняя и внешняя), связанная с перебором возможных средств удовлетворения потребности в данных обстоятельствах. Третья стадия – выбор конкретной цели и формирование намерения ее достичь [27], [28, с. 74].

Учитывая недостаточную разработанность проблемы мотивации и отсутствие единства взглядов на понимание соотношения между мотивацией и мотивами, мы в соответствии с целями исследования разделяем точку зрения Е.П. Ильина [27], [28, с. 115]. Он предлагает за мотивацию принимать процесс образования мотива, а за мотивационные детерминанты (мотиваторы) – психологические образования, обеспечивающие сознательный выбор человеком предмета и способа удовлетворения потребности. Мотив – продукт мотивации, т. е. психической деятельности, конечной целью которой является формирование основания активности человека и побуждения к достижению выбранной цели.

В нашем понимании мотивацию следует рассматривать как динамический процесс формирования мотива, на одной из стадий которого происходит сознательный выбор человеком предмета и способа удовлетворения потребности с учетом многих мотиваторов (факторов).

2.4. Исследование мотивации учебно-профессиональной деятельности

В педагогической психологии проблема мотивации учебной деятельности является одной из центральных. Проблеме мотивации школьного и профессионального образования посвятили свои исследования: Л.И. Божович [17], Ю.Н. Кулюткин [36], А.К. Маркова [43], М.В. Матюхина [44], В.Э. Мильман [46], Н.Г. Морозова [48], Ю.М. Орлов [52], Л.С. Славина, Г.С. Сухобская [56] и др. Недостаточная разработанность в пси-

хологии проблем мотивов и мотивации находит свое отражение и в проблеме мотивации обучения. Под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т. п. [28, с. 253]. В данных работах выделены факторы, влияющие на формирование положительной устойчивой мотивации школьников к учебной деятельности; факторы, обуславливающие развитие тех или иных аспектов познавательной мотивации студентов.

А.К. Маркова отмечает, что мотивация учения может изучаться различными путями: 1) как предпосылка и условие учения; 2) как результат, новообразование учебной деятельности; 3) как становление учебной деятельности, формирование ее компонентов и изменение взаимосвязи между ними. Она исследует подходы к обоснованию возможностей управления мотивацией, планомерного ее воспитания через организацию разных видов активной деятельности школьников. В работе А.К. Марковой [43] развернуто представление о строении мотивации, ее характеристиках, выясняются какие именно особенности деятельности школьника способствуют ее формированию.

Анализ литературы показал, что под влиянием формирующегося у старшеклассников мировоззрения как системы ясных и устойчивых убеждений у них происходит профессиональное и личностное самоопределение и возникает достаточно устойчивая структура мотивационной сферы. Главными в ней становятся те мотиваторы, которые отражают субъективные взгляды старшеклассника и его убеждения. Эти положения с точки зрения проблемы формирования мотивации профессиональной деятельности являются важными и поэтому их необходимо учитывать в процессе профессиональной подготовки.

Личностным факторам развития познавательной активности учащихся в процессе обучения посвятил свою работу Ю.Н. Кулюткин [36]. Он рассматривает мотивацию как соотнесение целей обучения с потребностями и интересами учащихся на разных этапах их возрастного развития. В качестве внутренних функций самоуправления учебной деятельностью он выделил: самоанализ, самомотивацию, саморегуляцию, самоорганизацию, самоконтроль, самооценку. Согласно его рекомендациям, чтобы разви-

вать активность и самостоятельность ученика в обучении, необходимо создавать такие условия, которые бы позволяли ученику проигрывать в совместной деятельности с другими разные функциональные позиции и овладевать средствами осуществления названных функций. С точки зрения Ю.Н. Кулюткина, подлинный и наиболее глубокий эффект развития человека в обучении заключается не только в том, что его вооружают различными средствами познавательной деятельности, но и в том, что он становится способным к саморазвитию, к самостоятельному вооружению себя этими средствами.

В обучении взрослых широкое распространение получило проблемное обучение, которое призвано обеспечивать высокую активность и заинтересованность взрослых учащихся [29], [47]. Мотивационно-ценностные аспекты познавательной деятельности взрослого человека нашли свое отражение в исследовании Г.С. Сухобской [55]. Психологическим аспектам проблемного обучения и развитию познавательной активности взрослых учащихся посвящена ее работа [56]. Согласно ее представлениям в процессе передачи опыта, полученного другими людьми и обобщенного в науке, преподавателю необходимо сделать следующее. Чтобы включить обучаемого в контекст сообщения, прежде всего, нужно активизировать его запросы и ожидания, вызвать у него потребность в решении поставленной проблемы, привлечь к ней внимание. Взрослый человек только тогда принимает проблему, когда, во-первых, он испытывает потребность в новых знаниях и, во-вторых, когда он убежден, что имеющиеся у него способы объяснения недостаточны. Преподаватель только тогда сможет трансформировать логику научного знания в логику решения практических задач, если будет владеть системой научных психологических, педагогических и предметно-методических знаний. Принцип проблемности играет существенную роль в развитии познавательной активности взрослых учащихся.

В работах, посвященных мотивации учения, оценивается влияние мотивов учащихся на эффективность их обучения. Познавательные и профессиональные мотивы рассматриваются как составные части общей системы мотивов учения. Описаны подходы к их изучению, формированию и развитию мотивов учения, разработаны условия и принципы развития, критерии для оценки

уровней развития и т. д. В то же время в них основной акцент ставится на познавательных, а не на профессиональных мотивах. В психологических теориях учения проблемы развития профессиональных мотивов отражены недостаточно.

Основной проблемой формирования мотивации профессиональной деятельности в ходе обучения в вузе является переход от актуально осуществляемой учебной деятельности студента к усваиваемой им деятельности профессиональной: в рамках одного типа деятельности необходимо “вырастить” принципиально иной [1], [3], [2].

С помощью системы адекватных форм и педагогических технологий в контекстном обучении задается движение деятельности студента от собственно учебной к профессиональной вместе с трансформацией потребностей, мотивов, целей, предметных действий и поступков средств, предмета и результатов учения [3].

Ю.М. Орлов [52] в связи с недостаточной разработанностью проблемы мотивации, а также для обозначения совокупности мотивов, соотнесенных с той или иной потребностью, ввел термин “мотивационный синдром”. Занимаясь исследованием мотивации обучения студентов, он отмечает факт “перекрещивания” мотивов потребности в познании с мотивами достижения, аффилиации, доминирования. Это, по его мнению, позволяет путем стимулирования одного мотива воздействовать на мотивы других потребностей.

В работе А.А. Вербицкого и Н.А. Бакшаевой [10] получило экспериментальное подтверждение теоретическое положение о мотивационном синдроме как системе мотивационных проявлений. К ним авторы относят собственно мотивы, цели, ценности, интересы, желания, стремления и др. Одним из ведущих в общем мотивационном синдроме учения являются познавательный и профессиональный мотивационные синдромы. Взаимообусловленное развитие данных синдромов составляет динамику взаимных трансформаций познавательных и профессиональных мотивов в контекстном обучении.

В исследованиях проблемы мотивации в контекстном типе вузовского обучения базовым формам организации деятельности студентов поставлены в соответствие семиотические, имитационные и социальные обучающие модели. В данных моделях ин-

формация, взятая из учебных текстов, превращается для студента из объективных значений в личностный смысл, а затем – в ценности (систему ответственных отношений к природе, труду, обществу, другому человеку и к самому себе) [там же]. Эти технологии нам представляются интересными и продуктивными.

2.5. Исследование мотивации профессиональной деятельности

Е.П. Ильин [28, с. 270-272] отмечает, что мотивация профессиональной деятельности изучается по трем направлениям: мотивы трудовой деятельности, мотивы выбора профессии и мотивы выбора места работы.

Мотивы трудовой деятельности – это те побудительные причины, которые заставляют человека заниматься трудом (общественная установка на необходимость трудовой деятельности; заработок как средство удовлетворения материальных и духовных потребностей; удовлетворение потребности в самоактуализации, самовыражении, самореализации, в творчестве, в престиже, в общественном признании и уважении со стороны других). Трудовое воспитание в семье и школе должно состоять в формировании и развитии мотивов трудовой деятельности, которые, как правило, ведут к формированию мотивов выбора профессии, а последние – к мотивам выбора места работы.

Выбор профессии – процесс сложный и длительный. От правильного выбора профессии зависит удовлетворенность человека своей жизнью. Сознательный выбор профессии происходит с ориентацией на ценности: общественный престиж, материальное благополучие, интерес к профессии и др. Важно, чтобы выбираемая профессиональная деятельность соответствовала потребностям человека к определенному типу активности, его типологическим особенностям и способностям. Типологические особенности проявления свойств нервной системы (сила, подвижность, уравновешенность, лабильность, пластичность нервных процессов) и темперамента (индивидуально своеобразная совокупность динамических проявлений психики – интенсивность, скорость, темп, ритм психических процессов и состояний) могут обуславливать склонность человека к определенному типу деятельности.

Важно, чтобы представления человека о конкретной профессиональной деятельности были адекватными реальности, и тогда осознание склонности к определенному типу деятельности приведет к формированию мотива заниматься этой деятельностью, т.е. мотива выбора профессии. Соответствие типологических особенностей человека требованиям деятельности будет развивать способности, повышать эффективность деятельности и формировать чувство удовлетворенности содержательной стороной труда, что в свою очередь приведет к самоподкреплению мотива выбора профессии, превращению его в устойчивый профессиональный интерес, в высшей степени положительное отношение к профессии и стремление к самосовершенствованию. И, наоборот, неадекватное представление о своих возможностях, способностях, склонностях и требованиях, предъявляемых конкретной профессией, может привести к рассогласованию между склонностями и способностями или склонностями и психологическим содержанием деятельности. Следовательно, эффективность профессиональной деятельности и удовлетворенность профессией будут на низком уровне, отношение к профессии – индифферентное (безразличное) или отрицательное [66], [28].

Мотивы выбора места работы классифицированы Е.П. Ильиным. Они формируются в процессе принятия решения под влиянием «внешних» и «внутренних» факторов (мотиваторов): оценка внешней ситуации, оценка своих возможностей и состояния, учет своих интересов и склонностей.

Оценка внешней ситуации включает в себя: величину заработной платы и льготы; близость к дому и удобство транспортного сообщения; эстетику места работы, сменность и график работы; надежность и престиж организации; границы ответственности; психологический климат в коллективе, систему поощрений и наказаний и т. п.

Оценка своих возможностей включает: состояние здоровья, наличие способностей к данной профессиональной деятельности и профессионально важных качеств, уровень образования, устойчивость к стрессам и монотонной работе с заданным темпом.

Учет своих интересов и склонностей касается возможностей обучения, руководящей работы, карьерного роста, проявления профессиональной активности и т. п.

Э.С. Чугунова [67] на основе анализа мотивов выбора профессии и места работы изложила типологию профессиональной мотивации. Она выделяет: доминантный тип профессиональной мотивации (устойчивый интерес к инженерной деятельности при выборе профессии); ситуативный тип профессиональной мотивации (влияние привходящих жизненных обстоятельств и случайных ситуаций, которые не всегда согласуются с интересами человека, выбирающего профессию); конформистский (или суггестивный) тип профессиональной мотивации (внушающее давление на человека при выборе профессии со стороны ближайшего социального окружения – родных, друзей, знакомых). Изучая сложную систему корреляционных связей профессиональной мотивации и творческой активности инженеров, Э.С. Чугунова [66] установила статистически значимые взаимосвязи между реальными ценностями профессиональной деятельности – показателями творческой продуктивности (в области управленческой деятельности), научного и технического творчества. Конформистский тип мотивации отрицательно влияет на творческую продуктивность. Диссонанс выбора профессии с ценностными ориентациями личности приводит к психологическому дискомфорту и снижению творческой активности. Выявлена также отрицательная зависимость между ситуативным типом мотивации и творческой продуктивностью. Статистически значимая положительная взаимосвязь выявлена между творческой продуктивностью и доминантным типом профессиональной мотивации. Интерес к конкретной (творческой) профессиональной деятельности доминирует по сравнению с другими воздействиями при выборе профессии. Ценностные ориентации личности на творчество в работе, в конечном счете, согласуются с реальным профессиональным поведением личности, склонностями и способностями.

Если Е.П. Ильин акцентирует внимание на когнитивную составляющую мотивации профессиональной деятельности – процесс принятия решения под влиянием «внешних» и «внутренних» факторов (оценка внешней ситуации, возможностей, интересов и склонностей), то В.Д. Шадриков – на личностную. Он утверждает, что мотивация профессиональной деятельности обусловлена мировоззрением, убеждениями, идеалами, потребностями, целями личности, уровнем притязаний, условиями деятельности др.

Принятие решения и формирование намерения происходит с учетом названных факторов [69]. Раскрывая генезис мотивационной структуры субъекта профессиональной деятельности, он пишет: «в процессе освоения профессии, в ходе обучения и трудовой деятельности происходит развитие и трансформация мотивационной структуры субъекта деятельности. Это развитие идет в двух направлениях: во-первых, общие мотивы личности трансформируются в трудовые; во-вторых, с изменением уровня профессионализации изменяется и система профессиональных мотивов» [68, с. 22]. Далее он отмечает, что процесс формирования мотивов трудовой деятельности, продолжая мотивационный процесс принятия профессии, заключается, прежде всего, в дальнейшем раскрытии возможностей профессии по удовлетворению потребностей работника в конкретных формах: познавательные потребности могут быть удовлетворены в ходе рационализаторской и изобретательской деятельности, направленной на совершенствование орудий труда, технологии и самих способов труда; такие психогенные потребности, как потребность в престиже, признании, достижении и повышении статуса, потребность в общении и т.д., опосредуются уровнем профессионального мастерства. Критическими моментами в генезисе мотивации являются принятие профессии и раскрытие личностного смысла деятельности. Если принятие деятельности порождает стремление выполнить ее определенным образом, то установление личностного смысла ведет к ее дальнейшему преобразованию, что проявляется в установках на качество и производительность в специфике выполнения деятельности, в ее динамике, напряженности, а, в конечном счете, – в формировании специфической психологической системы деятельности. В процессе профессиональной деятельности происходит дальнейшее изменение мотивационной сферы, которое выражается в появлении новых и инволюции ряда старых мотивов, в изменении абсолютной и относительной значимости отдельных мотивов, в изменении структуры мотивов [там же, с. 22-31].

У определенной категории специалистов наблюдаются существенные расхождения между мотивацией профессиональной деятельности, стремлением к повышению должностного статуса, с одной стороны, и реальными усилиями, с другой. В таких случаях дает о себе знать социально-психологический феномен ког-

нитивного диссонанса между уровнем притязаний, поведенческими программами, с одной стороны, и реальной профессиональной продуктивностью – с другой [66].

Когнитивный диссонанс, как правило, приводит к неудовлетворенности теми или иными сторонами профессиональной деятельности и к уходу с работы. Е.П. Ильин отмечает, что исследователи называют три основные группы причин увольнения: объективные, объективно-субъективные и субъективные. К объективным причинам относятся слабое здоровье и физическое состояние, смена места жительства, продолжение образования, рождение ребенка и уход за ним. К объективно-субъективным причинам относятся условия труда, невозможность профессионального роста; к субъективным причинам – психологический климат в коллективе.

Проблема формирования профессиональных мотивов чрезвычайно сложна в силу ее полимотивированности. Поэтому невозможно выделить “чистую культуру” отдельного профессионального мотива или сформировать его независимо от других. Необходимо создать интегративную модель мотивации профессиональной деятельности, что позволит уточнить определение понятия “профессиональный мотив”, создать общее представление об его формировании с системных позиций и перейти к дальнейшему рассмотрению проблемы исследования.

2.6. Понимание термина «мотивационная сфера личности»

А.Н. Леонтьев разработал теорию деятельностного происхождения мотивационной сферы личности. Данная концепция, продолженная в работах его учеников и последователей, представляет собой объяснение происхождения и динамики мотивационной сферы человека. Она показывает, как может изменяться система деятельностей, как преобразуется ее иерархизированность, каким образом возникают и исчезают отдельные виды деятельности и операции, какие модификации происходят с действиями. А.Н. Леонтьев отмечает, что между структурой деятельности и строением мотивационной сферы человека существуют отношения изоморфизма, т. е. взаимного соответствия.

Согласно концепции А.Н. Леонтьева мотивационная сфера человека, как и другие его психологические особенности, имеет свои

источники в практической деятельности. В самой деятельности можно обнаружить те составляющие, которые соответствуют элементам мотивационной сферы, функционально и генетически связаны с ними. Поведению в целом, например, соответствуют потребности человека; системе деятельности, из которых оно складывается, – разнообразие мотивов; множеству действий, формирующих деятельность, – упорядоченный набор целей.

В отличие от направленности личности, которая связана с доминирующими потребностями и интересами, под мотивационной сферой личности понимают всю имеющуюся у данного человека совокупность мотивационных образований: диспозиций (мотивов), потребностей и целей, аттитюдов, поведенческих паттернов, интересов (Р.С. Немов, 1994).

Мотивационная система человека понимается не как первичное духовное начало, не как первоисточник человеческой активности, а как сложно построенный регулятор человеческой жизнедеятельности, отражающий в своем структурном строении и содержании особенности объективной действительности, в которую включается и внешний для человека мир, и сам человек во всех его объективных характеристиках (В.Г. Асеев, 1976).

Мотивационная сфера личности выступает в двух значениях: как сложная иерархизированная совокупность мотивов (побуждающая, направляющая и регулирующая ее поведение) и как основанная на этой мотивации система ее отношений к действительности (В.И. Ковалев, [30, с. 73]).

Мотивационная сфера состоит из различных групп и систем мотивов. Она складывается не как простой набор мотивов, а формируется под действием многих разнообразных факторов. Постепенно у человека возникает иерархизированная динамическая мотивационная система, в которой образуется подвижная соподчиненная взаимосвязь побудителей (А.К. Маркова, 1980).

Мотивационная сфера личности – сложное, многостороннее, многоуровневое психическое образование. Она представляет собой иерархизированную, динамическую, мотивационную систему, в которой потребности, мотивы и цели определенным образом соподчинены, взаимосвязаны и взаимообусловлены. Побудители в этой схеме имеют относительно устойчивую соподчиненную связь (иерархию) (В.Г. Леонтьев, 1984).

А.Б. Орлов на основе анализа зарубежной психологии сформулировал содержание понятия “мотивационная сфера” следующим образом. “В мотивационную сферу входят: внешние и внут-

рение побуждения (стимулы, подкрепления, валентности, потребности и т. п., влечения, мотивы и т. п.); социальные и биологические побуждения (жизненные цели, идеалы, ценности и т. п., голод, жажда, самосохранение и т. п.); собственно побуждения и различные когнитивные направляющие переменные (мотивы достижения успеха и избегания неуспеха и субъективные вероятности успеха и неуспеха в теории мотивации достижения Дж. Аткинсона) и др.” [51].

В.А. Бодров, Г.В. Ложкин, А.Н. Плющ [16] предложили основанную на постулатах нелинейного мышления модель мотивационной сферы личности, отражающую временные и пространственные характеристики развития, квантовые переходы и многоуровневые иерархические подсистемы одного функционального пространства. Мотивационную сферу личности указанные авторы анализируют как целостную открытую (незавершенную), динамическую, внешне- и внутреннедетерминированную, самоорганизующуюся систему.

Мотивационная сфера рассматривается как многокомпонентное, многоуровневое, иерархизированное динамическое образование. Мотивационная сфера как психологическое образование проявляется в постоянном движении, развитии входящих в нее компонентов и их соотношений (Бакшаева Н.А. [15]).

Мотивационная сфера личности – это не простая иерархия потребностей и мотивов, но иерархия реализуемых человеком деятельности, их мотивов и условий, целей и средств, планов и результатов, норм контроля и оценки (Н.Ю. Синягина, Е.Г. Чирковская [54]).

На основе анализа литературы можно утверждать, что мотивационная сфера личности включает всю имеющуюся у данного человека совокупность мотивационных образований. Мотивационная сфера личности – это сложное системное образование, сложно построенный регулятор человеческой жизнедеятельности. В этом сходятся многие исследователи. Вместе с тем в психологической науке нет единого мнения относительно структуры мотивационной сферы личности.

В качестве основных составляющих мотивационной сферы человека выделяют следующие мотивационные образования: диспозиции (мотивы), потребности и цели. Из всех возможных диспозиций наиболее важной, по мнению Р.С. Немова, является потребность. Каждая из потребностей может быть реализована во многих мотивах (или удовлетворена с помощью различных предметов), а

каждый из мотивов может быть удовлетворен различной совокупностью взаимосвязей, последовательно выдвигаемых целей. Подобным образом интерес может выступать как мотив, способствующий ориентировке в какой-либо области, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности. Интерес выступает в качестве постоянно действующего, побудительного механизма познания. Или, например, склонность – направленность индивида на определенную деятельность. Ее основа заключается в глубокой, устойчивой потребности к тем или иным действиям. А вот желание может возникнуть, но не всегда перерасти в намерение. Последнее выступает уже важнейшим условием для выполнения действий. Кроме того, к перечисленным мотивационным образованиям можно добавить еще и цели, убеждения, так как все они вместе составляют основу мотивационной сферы личности [50, с. 465-466], [71, с. 194-196].

Существуют мнения, что мотивационную сферу как “подструктуру личности” [32] составляют не столько актуальные потребности и актуальные мотивы, сколько устойчивые латентные образования (направленность личности, интересы, мотивационные установки, желания). Эти латентные образования психологи называют потенциальными мотивами [11], [31], [32]. Следовательно, по мнению Е.П. Ильина [28], мотивационная сфера личности сама является латентным образованием, в котором конкретные мотивы как временные функциональные образования появляются лишь эпизодически, постоянно сменяя друг друга.

В литературе выделено несколько подходов к рассмотрению системообразующего качества личности, объединяющего все ее динамические тенденции. Сторонники одного из подходов рассматривают в этом качестве направленность личности. Проблема направленности – это, прежде всего, вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами (С.Л. Рубинштейн, 1946). Именно направленность определяет психологический облик личности (Б.Ф. Ломов, 1984). Именно в направленности выражается содержательный, качественный момент потребностно-мотивационной сферы личности как совокупности всех потребностей, мотивов, мотивационных образований и черт личности, которые формируются и развиваются в течение ее жизни. Безусловно, что сама по себе эта сфера динамична и потому изменяется в зависимости от обстоятельств жизни человека. Однако очевидно и другое: некоторые мотивы оказываются

достаточно устойчивыми и доминирующими. Они образуют своеобразный стержень личности. В них и проявляется направленность личности [2, с. 71].

Потребностно-мотивационная сфера личности составляет своеобразный фундамент, на котором формируются жизненные цели личности, определяющие ее жизненный путь. В жизненных целях личности находит свое выражение создаваемая ею концепция жизни, ее смысл, согласно которой и выстраивается жизненный путь личности. Поскольку направленность выражает отношение не только к целям деятельности, но и целям – ценностям жизни, постольку в свете той или иной направленности выстраивается жизненный путь личности (Б.Ф. Ломов).

Сторонники другого подхода системообразующим качеством личности называют мотивационную сферу, которая рассматривается как важнейшая часть – ядро личности, включающая систему мотивов (мотивацию) в ее определенном построении (иерархии). Мотивационная сфера может использоваться для характеристики структурно-содержательной определенности мотивов личности, отражающей системно-иерархическое понимание мотивации (В.И. Ковалев [30, с. 43]). Рассматривая самый сложный параметр личности (общий тип ее строения), А.Н. Леонтьев писал: “Структура личности представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных, мотивационных линий. Речь идет о том, что неполно описывается как “направленность личности”, неполно потому, что даже при наличии у человека отчетливой ведущей линии жизни она не может оставаться единственной. Служение избранной цели, идеалу во все не исключает и не поглощает других жизненных отношений человека, которые, в свою очередь, формируют смыслообразующие мотивы” [37, с. 221].

В.А. Бодров, Г.В. Ложкин и А.Н. Плющ отмечают, что развитие, развертывание мотивационной сферы есть итог совместного действия многих подсистем, в результате которого на макроуровне возникает структура и обеспечивается соответствующее функционирование [16].

С точки зрения развитости, мотивационную сферу личности характеризуют по широте, гибкости и иерархизированности (Р.С. Немов, 1994).

Под широтой мотивационной сферы понимается качественное разнообразие мотивационных факторов. Чем больше у человека разнообразных мотивов, потребностей, интересов и целей, тем

более развитой является его мотивационная сфера [28, с. 182]. В связи с этим Е.П. Ильин предупреждает, что широту мотивационной сферы не следует путать с широтой мотивационного поля, которое участвует в образовании актуального мотива [28, с. 183].

Гибкость мотивационной сферы характеризуется, по Р.С. Немову, разнообразием средств, с помощью которых может быть удовлетворена одна и та же потребность. То есть речь идет фактически о замещении одной цели другой.

Иерархизированность мотивационной сферы – это отражение в сознании человека значимости той или иной потребности, мотивационной установки, других мотивационных диспозиций, в соответствии с чем одни имеют доминирующее значение при формировании мотива, а другие – подчиненное, второстепенное; одни используются чаще, другие – реже.

Мотивационная сфера человека даже в наивысшем ее развитии никогда не напоминает застывшую пирамиду. Она может быть сдвинута, эксцентрична по отношению к актуальному пространству исторической действительности, и тогда мы говорим об односторонности личности. Она может сложиться, наоборот, как многосторонняя, включающая широкий круг отношений. Но и в том и в другом случае она необходимо отражает объективное несовпадение этих отношений, противоречия между ними, смену места, которое они в ней занимают (А.Н. Леонтьев [37, с. 221]).

В аспекте формирования мотивации профессиональной деятельности студентов значимыми являются идеи В.Г. Асеева. Он выявил закономерности, изложил мотивационные аспекты управления формированием личности. По мнению автора концепции, чтобы стимулировать формирование и развитие личности, нужно выделить комплекс таких противоречий, которые являются движущей силой этого процесса. Одна из важнейших психологических задач управления – выяснить, какое мотивационное противоречие следует считать основным, движущей силой поведения. Противоречия, выделенные В.Г. Асеевым [11], [12] как движущие силы деятельности личности, а именно: между желательным и действительным, между объективными требованиями к деятельности и ее реальными возможностями, имеют основополагающее значение для понимания проблемы формирования мотивации профессиональной деятельности студентов.

Значимыми для уяснения психологических механизмов включения в мотивацию профессиональной деятельности студентов управленческих стимуляций являются следующие идеи

В.Г. Асеева. Он обосновал положение о том, что структура мотивационной сферы личности раскрывается через топологические понятия различных “зон” мотивации, “границ” между ними и “барьеров”, возникающих на пути актуализации мотивационных возможностей личности. Выделены актуальные и потенциальные зоны мотивации. Потенциальные зоны содержат побуждения, заключающиеся в отдаленных целях и идеалах личности, а также в ее уже удовлетворенных желаниях и потребностях [12], [9].

Согласно В.Г. Асееву расширение актуально-действенной сферы мотивации возможно за счет “втягивания” в нее потенциальных мотивов, а также идущих извне социальных стимуляций и побуждений. При этом в понятиях потенциального и актуального выявляется та же значимость в жизни личности “сквозных” мотивационных связей между прошлым, настоящим и будущим, которая отмечалась в работах А.А. Кроника [34], [35]. В актуально-действенной зоне мотивации происходит интеграция уже сложившихся мотиваций с направленными на человека воздействиями и стимуляциями. Личность постоянно находится в динамике благодаря собственным потребностям, желаниям, интересам. Вместе с тем она подвергает мотивационной интерпретации условия своего поведения. Синтез мотивов и стимуляций в единую систему происходит лишь в определенной зоне побуждений человека, которая получила название “интегративная зона мотиваций” [9].

Следовательно, можно утверждать о том, что воспитательные воздействия будут включены в мотивацию профессиональной деятельности, в мотивационную сферу личности только в том случае, если они являются значимыми для личности, соответствуют ее ценностям, не слишком отличаются друг от друга по силе и поддерживают мотивационный эффект предыдущих воздействий. Понимание отмеченных условий интеграции воспитательных воздействий очень важно для решения проблемы формирования мотивации профессиональной деятельности.

Исследования показывают, что каждый последовательный момент, период и звено деятельности должны иметь свое специфическое мотивационное обеспечение. Это противоречит распространенному представлению о том, что некоторая исходная система мотивов определяет весь процесс деятельности. Недостаточность мотивационного обеспечения снижает эффективность деятельности. При организации стимулирующих воздействий должна учитываться полимодальность мотивации: важно подкреплять модальность необходимости и долженствования, раскрывать пер-

спективы совершенствования личности, способствовать поднятию уровня ее самооценки и актуализировать потенции [12], [9].

Исследования, проведенные рядом авторов, все более подтверждают положение о том, что любые личностные образования обладают своим мотивационным потенциалом. Углубляется и конкретизируется положение С.Л. Рубинштейна о всеобщей мотивационной значимости отражаемых явлений. Показана мотивационная валентность интегрированного представления личности о себе, личностной идентичности человека, выработанных субъектом стратегий поведения, формирующихся способностей [62], [9], [10].

Л.В. Темнова изучила мотивационные аспекты текущего и перспективного планирования, своеобразие модальностей мотиваций идущих из настоящего и будущего личности. В ее исследовании показано, что деятельность, реализуемая в границах настоящего, регулируется преимущественно мотивационными модальностями необходимости (содержательно-смысловой план) и готовности к действию (динамический план). В действиях же порождаемых отдаленными целями, преобладают содержательные характеристики высокой желательности и динамические характеристики прогнозирования значительных психологических затрат [9], [57].

В мировой психологической науке в рамках аналитического подхода к мотивации проводится изучение различных модальностей мотиваций содержательного и динамического типа. Исследователи усматривают истоки напряженности внутреннего мира личности, увеличения психологического расстояния между настоящим и будущим в расхождении содержательного и динамического в ее побуждениях [9]. Человек препятствует возникновению жестких границ между настоящим и будущим; он совершает действия, которые не только подчинены актуальным целям, но и образуют этапы достижения отдаленных перспектив [12].

Расширение действительности для человека происходит не только в направлении прошлого, но и в направлении будущего. Открывшаяся человеку жизненная перспектива есть не просто продукт “опережающего отражения”, а его достояние. В этом сила и правда того, что писал А.С. Макаренко о воспитательном значении ближних и дальних перспектив [37, с. 218].

На основании анализа методологических и теоретических проблем формирования мотивации профессиональной деятельности студентов можно сделать вывод, что она тесно связана с эмоциями. “Эмоционально-ценностное отношение человека к миру, оценочные отношения выражают значимые для человека момен-

ты и составляют ту общую обширнейшую сферу, в пределах которой разворачиваются не только пассивно-эмоциональные процессы, переживания, но и активно-действенные, актуальные мотивационные процессы” [11].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К. А. О субъекте психической деятельности : методологические проблемы психологии [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1973. – 288 с.
2. Аверин, В. А. Психология личности [Текст] : учеб. пособие / В. А. Аверин. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
3. Александров, А. И. Психологический анализ формирования профессиональной направленности личности курсантов военно-политических училищ [Текст] / А. И. Александров. – М. : ВПА, 1978. – 209 с.
4. Андреева, Г. М. Актуальные проблемы советской социальной психологии [Текст] / Г. М. Андреева // Социол. исслед. – 1977. – № 4. – С. 91–101.
5. Андреева, Г. М. К построению теоретической схемы исследования социальной перцепции [Текст] / Г. М. Андреева // Вопр. психол. – 1977. – № 2. – С. 3–14.
6. Анцыферова, Л. И. Материалистические идеи в зарубежной психологии [Текст] / Л. И. Анцыферова. – М. : Наука, 1974. – 360 с.
7. Анцыферова, Л. И. О теории личности в работах Курта Левина [Текст] / Л. И. Анцыферова // Вопр. психол. – 1960. – № 6. – С. 149–158.
8. Анцыферова, Л. И. Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрагама Маслоу [Текст] / Л. И. Анцыферова // Вопр. психол. – 1973. – № 4. – С. 173–180.
9. Анцыферова, Л. И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования [Текст] / Л. И. Анцыферова // Психол. журн. – 1992. – Т. 13. – № 5. – С. 12–25.
10. Артемьева, Т. И. Категории возможности и действительности в психологии личности [Текст] / Т. И. Артемьева // Категории материалистической диалектики в психологии. – М. : Наука, 1988. – С. 22–55.
11. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст] / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
12. Асеев, В. Г. Структура мотивации поведения [Текст] / В. Г. Асеев // Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности : Темат. сб. науч. работ. – М. : ИП АН, 1988. – С. 5–8.

13. Асеев, В. Г. Формирование личности и структурный уровень мотивов [Текст] / В. Г. Асеев // Проблемы личности : Материалы симпоз. – М. : Всесоюз. об-во невропатологов и психиатров, 1970. – С. 334–343.
14. Асмолов, А. Г. Психология личности [Текст] / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
15. Бакшаева, Н. А. Развитие познавательной и профессиональной мотивации студентов педагогического вуза в контекстном обучении [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Бакшаева Наталья Афиногеновна. – М., 1997. – 23 с.
16. Бодров, В. А. Нелинейная модель мотивационной сферы личности [Текст] / В. А. Бодров, Г. В. Ложкин, А. Н. Плющ // Психол. журн. – 2001. – Т. 22. – № 2. – С. 90–100.
17. Божович, Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка [Текст] / Л. И. Божович // Изучение мотивации детей и подростков : сб. ст. ; под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной. – М. : Педагогика, 1972. – 351 с.
18. Вербицкий, А. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении [Текст] / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева // Вопр. психол. – 1997. – № 3. – С. 12–22.
19. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека [Текст] / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 283 с.
20. Годфруа, Ж. Что такое психология [Текст] / Ж. Годфруа : учебник : в 2 т. Т. 1. – 2-е изд., стер. ; под ред. Г.Г. Аракелова ; пер. с франц. – М. : Мир, 1996. – 491 с.
21. Гордеева, Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы [Текст] / Т. О. Гордеева // Современная психология мотивации ; под ред. Д.А. Леонтьева. – Первое издание, 2002 – 343 с.
22. Дергачева, О. Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана [Текст] / О. Е. Дергачева // Современная психология мотивации ; под ред. Д.А. Леонтьева. – Первое издание, 2002 – 343 с.
23. Дьюсбери, Д. Поведение животных: Сравнительные аспекты [Текст] / Д. Дьюсбери ; пер. с англ. И. И. Полетаевой. – М. : Мир, 1981. – 479 с.
24. Зейгарник, Б. В. Теория личности в зарубежной психологии [Текст] / Б. В. Зейгарник : учеб. пособие для вузов по спец. «Психология» – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 128 с.
25. Зейгарник, Б. В. Теория личности К. Левина [Текст] / Б. В. Зейгарник. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 117 с.

26. Ильин, Е. П. Мотивы человека : теория и методы изучения [Текст] / Е. П. Ильин. – Киев : Вища шк., 1998. – 291 с.
27. Ильин, Е. П. Сущность и структура мотива [Текст] / Е. П. Ильин // Психол. журн. – 1995. – Т. 16. – № 2. – С. 27–41.
28. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
29. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию [Текст] / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская – М. : Педагогика, 1977. – 152 с.
30. Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности [Текст] / В. И. Ковалев. – М. : Наука, 1988. – 192 с.
31. Ковалев, В. И. К проблеме мотивов [Текст] / В. И. Ковалев // Психол. журн. – 1981. – Т. 2. – № 4. – С. 29–44.
32. Ковалев, В. И. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки [Текст] / В. И. Ковалев, В. Н. Дружинин // Психол. журн. – 1982. – Т. 2. – № 6. – С. 35–44.
33. Корнилова, Т. В. Теоретические конструкторы и психологическая реальность в индексах мотивации опросника Эдвардса [Текст] / Т. В. Корнилова // Вопр. психол. – 1997. – № 1. – С. 63–73.
34. Кроник, А. А. Мотивационная недостаточность как критерий деформации картины жизненного пути [Текст] / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров // Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности. – М. : ИП АН, 1988. – С. 136–140.
35. Кроник, А. А. В главных ролях : вы, мы, он, ты, я : психология значимых отношений [Текст] / А. А. Кроник, Е.А. Кроник. – М. : Мысль, 1989. – 204 с.
36. Кулюткин, Ю. Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения [Текст] / Ю. Н. Кулюткин // Вопр. психол. – 1984. – № 5. – С. 41–44.
37. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
38. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 575 с.
39. Леонтьев, В. Г. Исследование мотивационной сферы личности [Текст] / В. Г. Леонтьев // Межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск : Изд-во НГПИ, 1984. – 163 с.
40. Леонтьев, Д. А. От инстинктов – к выбору, смыслу и саморегуляции : психология мотивации вчера, сегодня и завтра

[Текст] / Д. А. Леонтьев // Современная психология мотивации ; под ред. Д. А. Леонтьева. – Первое издание, 2002 – 343 с.

41. Леонтьев, Д. А. Психология свободы : к постановке проблемы самодетерминации личности [Текст] / Д. А. Леонтьев // Психол. журнал. – Т. 21. – 2000. – № 1. – С. 15–25.

42. Магомед-Эминов, М. Ш. Трансформация личности [Текст] / М. Ш. Магомед-Эминов. – М., 1998. – 496 с.

43. Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников [Текст] / А.К. Маркова // Вопр. психол. – 1980. – № 5. – С. 47–59.

44. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников [Текст] / М. В. Матюхина. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.

45. Мерлин, В. С. Лекции по психологии мотивов человека [Текст] : учеб. пособие для спецкурса / В. С. Мерлин. – Пермь : Изд-во ПГПИ, 1971. – 120 с. – (Перм. гос. пед. ин-т. Уральское отд-ние о-ва психологов СССР).

46. Мильман, В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности [Текст] / В. Э. Мильман // Вопр. психол. – 1987. – № 5. – С. 129–138.

47. Моделирование педагогических ситуаций: Пробл. повышения качества и эффективности общепед. подгот. учителя [Текст] / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, Я. И. Петров и др.; под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика. 1981. – 120 с.

48. Морозова, Н. Г. Формирование интересов у детей в условиях нормального и аномального развития [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Морозова Наталия Григорьевна. – М., 1967. – 36 с.

49. Наши юбиляры. Владимиру Георгиевичу Асееву – 60 лет [Текст] // Психол. журн. – 1998. – Т. 19. – № 6. – С. 138–139.

50. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 688 с.

51. Орлов, А. Б. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации [Текст] / А. Б. Орлов // Вопр. психол. – 1989. – № 5. – С. 27–34.

52. Орлов, Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук / Орлов Юрий Михайлович. – М., 1984 – 525 с.

53. Симонов, П. В. Мотивированный мозг : высш. нерв. деятельность и естественнонауч. основы общ. психологии [Текст] / П. В. Симонов ; отв. ред. В. С. Рушнов; АН СССР, Секция хим. технол. и биол. наук. – М. : Наука, 1987. – 266 с.

54. Синягина, Н. Ю. К вопросу о мотивации инновационной деятельности руководителей образовательных учреждений [Текст] / Н. Ю. Синягина, Е. Г. Чирковская // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 63–67.

55. Сухобская, Г. С. Мотивационно-ценностные аспекты познавательной деятельности взрослого человека [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Сухобская Галина Степановна. – Л., 1975. – 51 с.

56. Сухобская, Г. С. Психологические аспекты проблемного обучения и развитие познавательной активности взрослых учащихся [Текст] / Г. С. Сухобская // Вопр. психол. – 1984. – № 5. – С. 45–48.

57. Темнова, Л. В. Специфика мыслительного процесса решения нравственных задач [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / Темнова Лариса Витальевна. – М., 1991. – 20 с.

58. Узнадзе, Д. Н. Общая психология [Текст] / Д. Н. Узнадзе ; пер с грузинского Е. Ш. Чомахидзе ; под ред. И. В. Имедадзе. – М. : Смысл, СПб. : Питер, 2004. – 413 с. – (Серия «Живая классика»).

59. Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования [Текст] / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 451 с.

60. Файзуллаев, А. А. Мотивационная саморегуляция личности [Текст] : монография / А. А. Файзуллаев; ред. Л. И. Анцыферова ; Акад. наук УзССР. – Ташкент : Фан УзССР, 1987. – 136 с.

61. Файзуллаев, А. А. Мотивационные кризисы личности [Текст] / А. А. Файзуллаев // Психол. журн. – 1989. – Т. 10. – № 3. – С. 23–31.

62. Харламенкова, Н. Е. Процесс целеполагания и жизненный путь личности [Текст] / Н. Е. Харламенкова // Психологические исследования социального развития личности. – М. : ИП АН, 1991. – С. 151–167.

63. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст]. В 2 т. Т. 1. / Хайнц Хекхаузен ; пер. с нем. ; под ред. Б. М. Величковского ; предисловие Л. И. Анцыферовой и Б. М. Величковского. – М. : Педагогика, 1986. – 408 с.

64. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст]. В 2 т. Т. 2. / Хайнц Хекхаузен ; пер. с нем. ; под ред. Б. М. Величковского ; предисловие Л. И. Анцыферовой, Б. М. Величковского. – М. : Педагогика, 1986. – 392 с.

65. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность [Текст] : [учеб. пособие для вузов по направлению и специальности "Психология", "Клинич. психология"] / Хайнц Хекхаузен; науч. ред. пер. [с англ.] на рус. яз. Д. А. Леонтьев, Б. М. Величковский. – 2-е изд. – М. : Смысл ; СПб. [и др.] : Питер : Питер принт, 2003. – 859 с. – (Серия «Мастера психологии»).

66. Чугунова Э. С. Связь профессиональной мотивации и творческой активности инженеров [Текст] / Э. С. Чугунова // Вопр. психол. – 1986. – № 4. – С. 136–142.

67. Чугунова, Э. С. Социально-психологические особенности профессиональной мотивации в инженерной деятельности и проблемы творческой активности [Текст] / Э. С. Чугунова // Психол. журн. – 1985. – № 4. – С. 73–86.

68. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] : учеб. пособие / В. Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

69. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1982, 2007. – 185 с.

70. Шадриков, В. Д. Психологический анализ деятельности как системы [Текст] / В. Д. Шадриков // Психол. журн. – 1980. – Т. 1. – № 3. – С. 33–46.

71. Шевандрин, Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности [Текст] / Н. И. Шевандрин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 512 с.

72. Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека [Текст] / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 137 с.

73. Ярошевский М.Г. История психологии [Текст] / М. Г. Ярошевский. – 2-е перераб. изд. – М. : Мысль, 1876. – 463 с.

74. Ярошевский, М. Г. О внешней и внутренней мотивации научного творчества [Текст] / М. Г. Ярошевский // Проблемы научного творчества в современной психологии ; под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Наука, 1971. – С. 204–223.

75. Ярошевский, М. Г. Психология в XX столетии [Текст] / М. Г. Ярошевский. – М. : Политиздат, 1971. – 368 с.

76. Atkinson J. W. An introduction to motivation. – Princeton, N.Y. : Van Nostrand, 1964. – 360 p.

77. Hall G. Psychology of motivation. – N.Y. : MacMillan, 1961. – 236 p.

78. Lewin K. Vorsatz, Wille und Bedürfnis : mit Vorbemerkungen über die psychischen Kräfte und Energien und die Struktur der Seele. – Berlin : Verlag von Julius Springer, 1926. – 92 p.

79. Madsen K. B. Modern Theories of Motivation. – Copenhagen, 1974. – 159 p.

80. Maslow A. H. Motivation and personality. – N. Y.: Harper & Brothers, 1954 (Rev. ed., 1970.). – 411 p.

ЧАСТЬ 3

ПСИХОЛОГИЯ МОТИВАЦИИ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

3.1. Соотношение мотивации профессиональной деятельности и профессионального самоопределения

Проблема профессионального самоопределения – ключевая проблема психологии профессионального становления личности. Из литературы известно, что «профессиональное самоопределение» – не однократный акт принятия решения, а постоянно чередующиеся выборы. Процесс профессионального самоопределения не заканчивается выбором профессии. Он продолжается и в ходе профессиональной подготовки и в процессе осуществления профессиональной деятельности. Сам «вопрос о выборе профессии, специальности, об уточнении этого выбора время от времени возникает в течение всей трудовой жизни человека» [22]. Профессиональное самоопределение – это, с одной стороны, «ядро», наиболее значимый компонент профессионального развития человека, с другой – критерий одного из этапов этого процесса, этапа профессиональной подготовки [26], [27].

Участвуя сначала в учебно-профессиональной, а затем и в профессиональной деятельности, индивид не только приобретает адекватные представления о своей профессии и о собственных возможностях, но и активно развивает их. Формируясь как субъект профессиональной деятельности и формируя отношение к себе как к деятелю, он развивается как личность [26]. Следовательно, профессиональное становление – это одна из форм развития личности, составная часть общего развития личности. Профессиональное становление личности характеризуется неравномерностью и гетерохронностью. Неравномерность проявляется в наличии кризисов профессионального развития, которые происходят как на стадии профессионального обучения, так и на стадии самостоятельной профессиональной деятельности. Гетерохронность выражается в разновременности развития подструктур личности, в различной скорости и глубине их преобразования, в несовпадении динамики изменения критериев профессионализации [21], [45], [46].

Согласно А.А. Леонтьеву [32], студент-психолог оценивает свою профессию с точки зрения возможности удовлетворения в ней все большего числа своих потребностей. Чем больше возможностей предоставляет профессия для удовлетворения потребностей и интересов будущего профессионала, тем выше его включенность в профессиональную деятельность. Наивысшей эффективности в трудовой деятельности психолог, как и любой другой специалист, достигает тогда, когда профессия приобретает для него смысл. Смысл определяется личностной значимостью профессии для данного конкретного студента, пристрастным лично опосредованным отношением к труду. Для достижения успехов в профессиональной деятельности психолог должен уметь «видеть» все новые смыслы профессии. Отсутствие такой способности приводит к потере интереса к работе и при малейших трудностях – к падению эффективности деятельности и удовлетворенности трудом. Поэтому профессорско-преподавательскому составу вузов важно развить у студентов не только интерес к профессии, но и умение видеть мотивацию достижения, стремление достичь вершин профессионализма.

Г. Мюррей представил потребность в достижении как одну из двадцати психогенных потребностей человека. Д. Мак-Клелланд ввел в психологию понятие «мотивация достижения». Т.О. Гордеева [10] под *мотивацией достижения* понимает мотивацию, направленную на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, ориентированной на достижение некоторого результата (так называемой продуктивной деятельности), к которому может быть применен критерий успешности, то есть при использовании некоторых стандартов оценки он может быть сопоставлен с другими результатами. В.А. Кручинин и Е.А. Булатова в своей монографии отмечают, что проявляется мотивация достижения в стремлении субъекта прилагать усилия и добиваться как можно лучших достижений в области, которую он считает важной (значимой) [24].

Таким образом, мотивация профессиональной деятельности тесно связана не только с выбором профессии, но и с процессом профессионального самоопределения в целом. Формирование мотивов выбора профессии, мотивов выбора места работы и мотивов трудовой деятельности – основа мотивации профессиональной деятельности и профессионального становления. Эффек-

тивность профессиональной деятельности зависит от отношения к профессии и удовлетворенности профессией. Соответствие индивидуально-психологических особенностей человека требованиям деятельности способствует повышению эффективности его деятельности, формированию чувства удовлетворенности, самоподкреплению мотива выбора профессии и превращению его в устойчивый профессиональный интерес, положительное отношение к профессии и стремление к самосовершенствованию.

В контексте проблемы исследования мотивации профессиональной деятельности очень важным является понимание учеными взаимосвязи мотивации, регуляции, детерминации и самодетерминации.

3.2. Соотношение понятий «мотивация» и «детерминация»

Основополагающими для нашего исследования являются взгляды С.Л. Рубинштейна, сформулированные в работе «Основы общей психологии» [51]. В понимании отдельных психических процессов и свойств он подходит к трактовке *детерминации как к внешнему воздействию, опосредованному через внутренние условия*. Позднее, выдвинутый им принцип детерминизма как диалектики внешнего и внутреннего, станет обобщением этой трактовки. С.Л. Рубинштейн в работе «Человек и мир» отмечает: «учение о мотивации выступает как конкретизация учения о детерминации» [52, с. 367]. Далее он пишет: «мотивация человеческого поведения – это опосредствованная процессом отражения субъективная детерминация поведения человека миром. Через эту мотивацию человек вплетен в контекст действительности. Значение предметов и явлений и их «смысл» для человека есть то, что детерминирует поведение» [там же, с. 368]. Следовательно, детерминация и мотивация поведения соотносятся между собой как общее и часть.

Д.А. Леонтьев [33], развивая взгляды С.Л. Рубинштейна, выводит ряд следствий, позволяющих разделить понятия «детерминация» и «мотивация». Детерминация – это причинная обусловленность (наличие причинно-следственных связей). Причины – это то, что вообще делает возможным те или иные действия, это то, без чего они бы не состоялись.

О детерминации поведения и деятельности речь идет в тех случаях, когда исследователь имеет дело с причинами, то есть с порождением, с возникновением каких-то действий, называемых следствиями; когда внешнее воздействие не опосредовано отражением психики человека, а действует прямо (прослеживается характерная прямая связь между внешними и внутренними факторами).

О мотивации поведения и деятельности речь идет в тех случаях, когда исследователь тоже имеет дело с детерминацией, то есть с порождением, с возникновением каких-то поведенческих актов и действий, но только с той детерминацией, когда внешнее воздействие опосредовано психическими звеньями. При этом психологию мотивации интересуют причины и регуляторы поведения, а не само его протекание.

3.3. Соотношение понятий «мотивация» и «регуляция» профессиональной деятельности

Мотивация тесно связана не только с детерминацией, но и с регуляцией поведения и деятельности. Для изучения мотивации профессиональной деятельности значимым является разделение Д.А. Леонтьевым [33] понятий «причина» и «регулятор» поведения. Если под причинами он понимает то, что вообще делает возможным те или иные действия, то, без чего они бы не состоялись, то под регуляторами – то, что влияет на направление и конкретные параметры уже осуществляющихся действий. Мотивация как часть детерминации изучает те факторы (совокупность причин), которые порождают процесс (действие). Регуляция исследует те факторы, которые влияют на протекание процесса (действия), сдвигая его в ту или иную сторону. О психологии мотивации речь идет только в тех случаях, когда прослеживается детерминация (причинная и целевая), то есть происходит порождение каких-то поведенческих актов (действий), остальное – регуляция поведения и деятельности.

Важным является утверждение Д.А. Леонтьева о том, что психология мотивации и психология регуляции деятельности имеют не только различия, но общее проблемное поле – психологию мотивационной регуляции.

3.4. Представления о мотивационной регуляции профессиональной деятельности

Понятие «регуляция» является ключевым для понимания мотивации профессиональной деятельности. Говоря о регуляции некоторого процесса, мы имеем в виду две особенности: во-первых, понятие регуляции подразумевает влияние на протекание процесса и, во-вторых, определенные критерии, в соответствии с которыми это влияние оказывается (Д.А. Леонтьев, 2004). Подготовка педагогов-психологов к профессиональной деятельности – это процесс, регулируемый с разных сторон и в соответствии с разными критериями. Самое главное – четко определить критерии, согласно которым регулируется данный процесс, называемый учебно-профессиональной деятельностью. Это очень сложный процесс, который соответствует, по меньшей мере, пяти критериям, и все они оказывают на него свое регулирующее влияние.

Первый критерий – это объект деятельности (обучающиеся). По сути – это ответ на вопрос «кого учить?» (Н.В. Кузьмина).

Второй критерий – это индивидуальные особенности субъекта деятельности, «личность учителя» (А.К. Маркова), то, что ему дано, к чему он может относиться как к средству, как к инструменту. Понятие «индивидуальный стиль деятельности» (В.С. Мерлин) выражает то, что разные люди по-разному строят одну и ту же деятельность, чтобы максимально использовать свои преимущества и компенсировать свои слабые стороны. Другими словами, ответ на вопрос «кто будет учить?».

Третий критерий – это внешние условия и обстоятельства – ответ на вопрос «где учить?».

Четвертый и главный критерий – «для чего учить?» – это то, что в психологии называют интенциональной стороной, то есть сферой стремлений, мотивов, намерений, желаний, целей.

Пятый критерий – это содержание занятий, регуляционные процессы, направленные на адаптацию к внешним условиям и к особенностям предмета – ответ на вопрос «чему учить?» [30], [33], [38].

Следовательно, мотивационная регуляция профессиональной деятельности – это регуляция деятельности в соответствии с чет-

вертым критерием, то есть под углом зрения ее соответствия потребностям и целям субъекта профессиональной деятельности.

3.5. Соотношение понятий «мотивация» и «причинно-целевая детерминация»

Рассматривая масштаб времени – пространства и описывая личностное время в категориях причин и следствий, К.А. Абульханова отмечает: «соотношение причин и следствий, во-первых, не линейно (причина и следствие движутся во встречных направлениях), во-вторых, следствие не только воздействует в обратном порядке на причину (что также соответствует линейной модели), а может порождать причины нового порядка и уровня, каковой является личность. На этом уровне появляется новый тип детерминации – ценностная, целевая, которую Г. Олпорт вообще считал принципиально отличной от причинной. Различие он видел в том, что причинность всегда имеет прошлое и настоящее измерение, а цели личности – только будущее» [1, с. 286-287].

Профессорско-преподавательскому составу необходимо различать причинную и целевую мотивацию как часть детерминации. «Причина – это то, что толкает, цель – это то, что каким-то образом отражаясь в сознании, в психике, направляет нас к себе» [33]. В работе Аристотеля «О душе» мы находим: «душа есть причина и начало живого тела, душа есть причина в трех смыслах: то, откуда движение, как цель и как сущность одушевленных тел...». Далее читаем: «то, ради чего она действует, есть ее цель. Цель же понимается двояко: как то, ради чего, и как то, для кого» [2].

Д.А. Леонтьев, отстаивая идею телеологичности психологии мотивации, утверждает, что человеческие действия всегда имеют смысл и направлены на цель. Даже если можно зафиксировать причинные детерминанты поведенческих актов, то они в свою очередь тоже имеют свои детерминанты высшего порядка. Ответ на вопрос «по какой причине?» может быть только половинчатым, окончательный ответ возможен только через ответ на вопрос «зачем?», локализирующий поведение в смысловом контексте [34].

Следовательно, в качестве причины может выступать любой источник побуждения, позволяющий ответить нам на вопрос: «откуда у человека возникла активность?». Понимая цель как об-

раз желаемого результата, мы сможем найти ответ на вопрос: «на что или на кого направлена эта активность?». Зная ответы на данные вопросы, мы сможем объяснить поведение и деятельность конкретного человека.

Для повышения эффективности профессиональной подготовки педагогов-психологов необходимо проанализировать причины выбора ими мест трудоустройства после выпуска из вуза и регуляторы их профессиональной деятельности.

Анализ литературы [4], [12] и наши наблюдения позволяют утверждать, что причинами выбора выпускниками психологических факультетов мест трудоустройства, особенно за пределами системы образования, а также причинами неудовлетворенности своей профессией действующих педагогов-психологов являются: неопределенность правового поля педагога-психолога; отсутствие на законодательном уровне его функциональных обязанностей; размытость границ ответственности педагога-психолога в профессиональной деятельности; низкая заработная плата и др. Названные причины могут породить у действующих психологов образования смену траектории своего профессионального развития, а у студентов психологических факультетов – потерю либо недостаточное понимание смысла своей будущей профессиональной деятельности в должности педагога-психолога.

На регуляцию профессиональной деятельности педагогов-психологов оказывает влияние много факторов, и внешних, и внутренних. К внешним факторам относятся психолого-педагогические воздействия (просьбы, требования, приказы). К внутренним факторам, например, характеристики темперамента, индивидуальные типологические особенности психолога, связанные с особенностями его нервной системы и определяющие индивидуальный стиль деятельности. Регуляторы влияют на деятельность, сдвигая ее в ту или иную сторону, придавая ей ту или иную форму, но они не порождают активность. Они могут облегчать или затруднять выполнение желаний, преследование целей, но они не вызывают к жизни эти действия.

Следует отметить, что в теории кибернетики регулирование понимают как блокирование возмущающих воздействий, приведение управляемой системы в соответствие с установленными

нормами, правилами, параметрами функционирования в случае отклонения от них.

В современных условиях, когда у педагога-психолога нет четких функциональных обязанностей и размыты границы ответственности организаторов и участников образовательного процесса, необходимо научить будущих педагогов-психологов адекватно реагировать на внешние воздействия, соотносить их с целью своей профессиональной деятельности. По справедливому утверждению М.Р. Битяновой [3], психолог школы, должен работать с психологическими запросами педагогов и администрации по удовлетворению их потребностей в психологическом обучении и просвещении. Но он, вместе с тем, не должен быть ответственным за их профессиональную компетентность. Поэтому, занимаясь повышением психологической грамотности педагогов и администрации, школьный психолог не должен брать на себя все функции педагогического вуза, института повышения квалификации работников образования и районных методистов.

3.6. Соотношение понятий «мотивация» и «самодетерминация»

Детерминизму противостоит случайность: существует разрыв детерминации, точки бифуркации, течение процесса в одном или другом направлении. Детерминация не носит всеохватывающий характер; в мире людей, наделенных сознанием, существует и самодетерминация. В разные моменты человек функционирует или в состоянии детерминированности или в состоянии самодетерминации. Поэтому над психологией мотивации как реализующейся через психику детерминации надстраивается психология свободы как реализующейся через рефлексивное сознание самодетерминации [33].

На наш взгляд мотивацию профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов следует рассматривать не только как всеобщее детерминированную. Сторонники взглядов П.В. Симонова [53] – автора теории мотивации, эмоций и воли придерживаются точки зрения, что человек свободен только субъективно. Человек считает принимаемые им решения обусловленными его собственным выбором, но объективно они причинно детерминированы,

просто он не знает тех детерминант, которые влияют на его решение, на его выбор. Нам близки взгляды Д.А. Леонтьева и других авторов, которые считают, что для запуска процесса нужна некоторая начальная детерминированность, которая далее прекращается, и процесс получает какой-то источник движения в самом себе. Сама логика процесса, сам процесс начинает себя поддерживать, и явление перестает быть детерминированным, становится самодетерминированным.

Как только мы начинаем принимать во внимание самодетерминацию студентов, как только мы начинаем понимать, что ничто не является исключительным следствием внешних условий, какими бы важными и сложными они не были, у нас появляется возможность рассматривать свободу выбора студентами будущей профессиональной деятельности и места трудоустройства за пределами системы образования как положительную величину, как активное стремление будущих педагогов-психологов достичь оптимальной самодетерминации.

Студент совершает многие действия не по какой-то причине, а для достижения цели, для достижения чего-то, чего ещё в данный момент нет. Это важная особенность формирования у студентов мотивации профессиональной деятельности. Своим каждодневным трудом мы сеем разумное, доброе и вечное, и, тем самым способствуем формированию мировоззрения, убеждений, идеалов, системы ценностных ориентаций и социальных установок. Эти мотиваторы впоследствии станут содержанием мотивационной сферы личности.

Для формирования мотивации профессиональной деятельности огромное значение имеют взгляды И.П. Павлова на такое парадоксальное понятие как рефлекс цели. Рефлекс цели – это совмещение в одном термине совершенно невозможных вещей: там, где цель, не может быть рефлекс; там, где рефлекс, не может быть цели [33]. «Рефлекс цели имеет огромное жизненное значение, он есть основная форма жизненной энергии каждого из нас. Жизнь только того красна и сильна, кто всю жизнь стремится к постоянно достигаемой, но никогда не достижимой цели, или с одинаковым пылом переходит от одной цели к другой. Вся жизнь, все ее улучшения, вся ее культура делается рефлексом це-

ли, делается только людьми, стремящимися к той или другой поставленной ими себе в жизни цели» [43].

Мы рассматриваем целевую и смысловую детерминацию профессиональной деятельности как механизмы, которые дают студентам достаточную степень свободы по отношению к причинным детерминантам (мотивам выбора профессии). Актуализация потребностей в суждении и воображении в процессе психолого-педагогической подготовки побуждает студентов к построению образа будущего и проектированию своей жизни. У них возникает мощная опора в виде жизненных целей и смыслов профессиональной деятельности, они самостоятельно и осознанно согласовывают свои профессионально-психологические возможности с содержанием и требованиями профессии.

Важно понимать, что интуитивно мы можем улавливать в нашей жизни и периоды весьма выраженной определенности, когда довольно сложно выйти за пределы той совокупности обстоятельств, которые двигают нас по заданному пути, и точки максимальной неясности, разрыва детерминации, соответствующие описанным И.Пригожиным точкам бифуркации, когда случайность начинает приобретать большую роль. Однако, если в неорганическом мире детерминизму противостоит только одна лишь случайность; то в мире профессиональной деятельности людей, наделенных сознанием, появляется еще одна реальность – самодетерминация. Если в целом общество потребления старается сформировать из человека существо, обладающее только когнитивными процессами сравнения и оценивания, то в условиях педагогических вузов мы стремимся сформировать у студентов рефлексивное сознание.

В своей преподавательской деятельности мы руководствуемся известной формулой Гегеля: "Обстоятельства или мотивы господствуют над человеком лишь в той мере, в какой он сам позволяет им это" [9]. В этой формуле одновременно выражены две психологические истины: во-первых, что обстоятельства и мотивы могут господствовать над человеком, а во-вторых, что человек может и не позволить им это. Следовательно, и наш студент, и педагог-психолог, в разные моменты учебной и профессиональной деятельности функционируют в одном или другом из двух возможных состояний: состоянии детерминированности или состоянии самодетерминации.

3.7. Исследование структуры мотивации профессиональной деятельности

Чтобы формировать мотивацию профессиональной деятельности необходимо иметь гипотезу о содержании и структуре формируемого явления. Это предполагает анализ психолого-педагогической литературы по рассмотрению представлений, накопленных в современной психологии.

Л.И. Божович [5, с. 161-171] отмечает, что в поле внимания психологов оставалась главным образом функция мотива, его роль в поведении и деятельности субъекта, но не сама мотивационная сфера, ее психологическая характеристика, ее строение, ее генезис и ее развитие. В своих исследованиях она сосредоточила внимание на путь развития потребностей – это путь развития структуры мотивационной сферы, то есть развитие соотношения взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих мотивов и доминирующих потребностей, и своеобразной их иерархизации. Изучая строение доминирующих мотивов, опосредствованных сознанием, возрастные особенности структуры мотивационной сферы, процесс ее развития, Л.И. Божович установила, что основными побудителями поведения и деятельности человека являются: 1) потребности (внутренний стимул его поведения и деятельности), связанные с эмоциями, ненасыщаемые и саморазвиваемые, вызывающие его ненаправленную активность; 2) образованные человеком намерения (по терминологии К. Левина – «квазипотребности») – это сознательно поставленные им цели и принятые решения, ставшие мотивами поведения, черпающие свою побудительную силу за счет той потребности, звеном в удовлетворении которой они являются; 3) мотивы (особый род побудителей), в качестве которых могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, то есть все то, в чем нашла свое воплощение потребность и на что целенаправленна активность человека; 4) образцы, на которые он ориентируется, усвоенные моральные ценности и чувства, ставшие доминирующими мотивами; 5) самооценка (специфически человеческий побудитель), формирование которой тесно связано с процессом развития самосознания (чувство собственного достоинства, самоуважения, стремление отвечать не

только требованиям окружающих, но и своим собственным требованиям к себе).

Согласно А.К. Марковой [36], основой мотивационной сферы являются социально выработанные эталоны общественного и индивидуального сознания: «значения» и «смыслы» (А.Н. Леонтьев) – идеалы, ценностные ориентации, социальные установки, существующие в данном обществе и принятые для себя (в отдельных случаях осознаваемые) человеком, образующие систему его мировоззренческих взглядов. Когда эта система объективно существующих и субъективно принятых установок («значений» и «смыслов») побуждает человека к активности, возникает потребность. Таким образом, потребности, мотивы, цели (и интересы как их проявления) определяют различные «векторы» становления мотивации как новообразования учебной деятельности.

В работах В.Г. Асеева присутствуют два определения структуры мотивации: в более широком контексте она характеризуется двумя составляющими ее сторонами – содержательной и динамической; в более узком – ее составляют потребность в деятельности и внешний по отношению к деятельности мотив, который «определяет конкретную целевую установку»; противоречивое единство этих двух составляющих является движущей силой всякой конкретной деятельности [цит по: 13].

М.В. Матюхина рассматривает мотивацию как многоуровневую систему (от глубоко осознанных мотивов до непроизвольных, неосознанных побуждений) [40], как сложное структурное образование, в котором различные мотивы выступают в единстве и взаимозависимости, а также во взаимодействии с другими психическими явлениями (мотивы самоопределения и самосовершенствования, уровень умственного развития) [39]. Многоуровневость мотивации проявляется и в том, что не всегда совпадают мотивы понимаемые и реально действующие (В.Г. Асеев). При совпадении их мотив выступает как осознанная реальная побудительная сила. Но мотив может проявляться только как реально действующий, не находя отражения в сознании, и, наоборот, выступать как понимаемый, знаемый, но реально не работающий [40]. В ходе экспериментального исследования Матюхина М.В. выявила статистически значимые связи между уровнем умственного развития и стремлением к творческой деятельности, стремлением к выбору трудных заданий,

суммарным показателем учебно-познавательной мотивации. Условием успешного формирования мотивации она называет организацию деятельности обучающегося с учетом возможностей создания перспектив и целеполагания [39].

Н.М. Елфимова [13], рассматривая функциональную структуру мотивационного компонента деятельности, предполагает, что составляющими данной структуры являются: а) наличие у субъекта мотивов, побуждающих значимую деятельность, б) установление целевой иерархии и выделение основной цели действия, в) установление связи цели формируемого действия с мотивом значимой деятельности. При этом мотив она понимает в широком смысле – побуждение к деятельности, содержащее как когнитивный элемент (предмет потребности), так и аффективный, исходящий от потребности (В.К. Вилюнас, А.Н. Леонтьев). Выделение субъектом цели формируемого действия включает в себя промежуточные цели, не связанные между собой и необходимые для достижения основной цели формируемого действия, установление целевой иерархии. Процесс установления связи между целью формируемого действия и мотивом значимой деятельности, включающий в себя анализ субъектом соответствия цели формируемого действия мотивам значимой деятельности. В результате данного процесса цель принимается субъектом, т.е. субъект устанавливает определенный характер связи между целью и мотивом – опосредованный или непосредственный.

Д.А. Леонтьев отмечает, что мотивация – это очень сложная система процессов, в которой можно выделить элементы и связи; это не просто набор довольно разных элементов, но и очень сложные системные взаимосвязи этих элементов. Акцентируя внимание исследователей на важность изучения не столько элементов мотивации, сколько связей между ними, далее он пишет, что психологию мотивации интересуют причины и регуляторы поведения, а не само его протекание. Разделяя два понятия «причины» и «регуляторы», он понимает под причинами то, что вообще делает возможным те или иные действия, без чего они бы не состоялись, а под регуляторами то, что влияет на направление и конкретные параметры уже осуществляющихся действий. Затем Д.А. Леонтьев отмечает, что в психологии о мотивации идет речь только в тех случаях, когда прослеживается детерминация (причинная и целевая), то есть

происходит порождение каких-то поведенческих актов. Детерминизму противостоит случайность: существует разрыв детерминации, точки бифуркации, течение процесса в одном или другом направлении. Детерминация не носит всеохватывающий характер; в мире людей, наделенных сознанием, существует и самодетерминация. В разные моменты человек функционирует или в состоянии детерминированности или в состоянии самодетерминации. Поэтому над психологией мотивации как реализующейся через психику детерминации надстраивается психология свободы как реализующейся через рефлексивное сознание самодетерминации. Рассматривая мотивацию в структуре регуляции деятельности, Д.А. Леонтьев отмечает, что мотивационная регуляция – это регуляция деятельности под углом зрения ее соответствия потребностям, целям и желаниям субъекта. То, что внутренний мир человека является не простым, а сложным, означает, что нет возможности реально говорить об одном отдельно взятом мотиве. Человек всегда имеет дело с системой мотивов, которые определенным образом между собой упорядочены. В этой связи используется понятие иерархии – степень важности мотивов в их соотношении друг с другом. Если по отношению к потребностям уместно применять понятие «динамическая иерархия», то по отношению к ценностям – нет. Когда меняется иерархия ценностей, это означает кризис личности. Внутренний мир сложен, поэтому могут быть разные, как устойчивые, так и динамические соотношения его элементов [33].

А.Г. Асмолов представил общую структуру мотивации человека в статье «Мотивация» Краткого психологического словаря. Он очертил область психологии мотивации как область, включающую в себя три группы факторов, которые можно рассматривать как три уровня мотивации.

Первая группа факторов – это источники деятельности, ее конечные причины: либидо, потребность в самоактуализации, смысл жизни, ценности, инстинкты и др. Факторы этого уровня – всегда обобщенные, устойчивые факторы, то, что стабильно характеризует человека и относится в равной степени как к мотивации, так и к личности.

Вторая группа факторов – это факторы, обеспечивающие выбор направленности деятельности в конкретной ситуации. Имеется в виду не тот сознательный выбор, который человек делает, взвешив-

вая и оценивая все альтернативы. Чаще всего этот выбор делается без участия сознания, автоматически принимается одно, а не другое направление деятельности в конкретной ситуации. Конкретная ситуация характеризуется уникальной динамической констелляцией причин и детерминант поведения.

Третья группа факторов, третий уровень мотивационных процессов – это те факторы, которые обеспечивают собственно регуляцию, направленность деятельности на реализацию мотива. Сам мотив – это половина дела, это стартовая точка; мотив порождает свои вторичные регуляторы, которые помогают деятельности не отклониться от курса и позволяют довести деятельность до конца. Сюда относятся цели, установки, эмоциональные процессы, то есть то, что сопровождает течение деятельности, все то, что входит в ёмкое понятие регуляции. Эмоциональные процессы служат сигналами на этом пути. Установки – ещё одна группа факторов, которые тоже выступают в роли регуляторов, являясь концентратами ранее полученного человеком и аккумулированного опыта действий в мире и придавая деятельности стабильность [23].

Таким образом, обобщение различных побуждений, конституирующих мотивационную сферу личности, представленных в отечественной литературе, позволяет, на наш взгляд, выделить несколько уровней мотивации профессиональной деятельности: 1) уровень исходных, то есть причинных детерминант (неосознанных побуждений, потребностей, понимаемых нами как осознанных побуждений); 2) уровень регуляторов, позволяющих осуществить выбор и принять решение, направляющих, преломляющих и трансформирующих мотивационные тенденции в конкретных условиях профессиональной среды, связывающих индивида с миром (социокультурно- и личностно обусловленных убеждений, идеалов, социальных установок, ценностных ориентаций, самооценки, способностей, возможностей и других мотивационных свойств) и становящихся мотивами; 3) уровень смысловых связей и направленности на цель (целей действий и цели профессиональной деятельности, стратегических жизненных целей и смысложизненных ориентаций). Систематизация компонентов мотивационной сферы личности, в совокупности их соотношений и взаимосвязей может рассматриваться как гипотетическая структура мотивации профессиональной деятельности.

3.8. Представление о мотивации как первой составляющей произвольного управления

Д.А. Леонтьев [33] утверждает, что современная психология мотивации занимает пространство между психологией личности и психологией регуляции деятельности. Первый уровень – источники мотивации – общая область с психология личности, второй уровень – конкретный выбор направленности деятельности, – это специфическая тема психологии мотивации, а третий уровень – что ведет деятельность на пути к достижению желаемого, когда этот выбор произошел, – это уже психология деятельности. Психология мотивации сливается с психологией деятельности и фактически превращается в более широкую область – психологию регуляции. Функциональная логика регуляции включает в себя: источники мотивации; процессы, влияющие на выбор направленности деятельности в конкретной ситуации; регуляторы (эмоции, установки, целеполагание и т. д.); процессы рефлексивной саморегуляции и самодетерминации, когда человек на определенных отрезках берет на себя управление собственной мотивацией (процессы воли, процессы выбора, психологические механизмы свободы и ответственности). В контексте темы исследования необходимо рассмотреть некоторые процессы самого сложного – высшего уровня психологии регуляции – процессы воли.

Подробно психология воли рассмотрена в работе Е.П. Ильина [20]. Изучение воли в историческом аспекте он разделяет на несколько этапов. Последовательно каждый этап связан с пониманием воли как механизма осуществления действий, побуждаемых разумом человека помимо или даже вопреки его желаниям; с возникновением волюнтаризма как идеалистического течения в философии; с проблемой выбора и борьбой мотивов; с рассмотрением как механизма преодоления препятствий и трудностей, встречающихся человеку на пути к достижению цели. Это, в конце концов, привело к возникновению двух главных противоборствующих направлений в вопросе о природе воли. Первое (мотивационное) направление пренебрегает изучением волевых качеств (поскольку сила воли заменяется силой мотива, потребности). Воля подменяется мотивами и мотивацией и выступает как сознательный (мотивационный) способ регуляции поведения и дея-

тельности человека. Другое практически исключает мотивацию из волевой активности человека (поскольку вся воля сведена к проявлению волевого усилия). Воля выступает как характеристика личности и связывается только с преодолением трудностей и препятствий (синоним понятия «сила воли»). Понимая феномен воли на основе синтеза различных теорий, на основе учета полифункциональности воли, Е.П. Ильин приводит нас к выводу, что волевое (произвольное) управление человека своим поведением и деятельностью включает с одной стороны функцию сознательной целеустремленности, преднамеренности поступков и действий, мотивации, самоинициации действий и самоуправления при их осуществлении. Отсюда и создается у действующего человека впечатление о свободе своих поступков и действий, кажущаяся независимость от внешних условий, от влияния других людей. С другой стороны – функцию преодоления трудностей.

Сопоставляя два подхода психологов к проблеме воли, Е.П. Ильин делает вывод: «воля – это, во-первых, реальное психическое явление, представляющее собой произвольное управление, и, во-вторых, она неразрывно связана с разумом (конечно, не подменяя его), поскольку произвольное управление – всегда сознательное и преднамеренное, т. е. разумное» [20, с. 39]. Дифференцирование двух понятий – произвольный и волевой и различение понятий «управление» (произвольное) и «регуляция» (волевая), позволяют Е.П. Ильину утверждать, что «произвольное управление и волевая регуляция – это не совершенно независимые психологические феномены, а такие, которые соотносятся как целое и его часть». Мы разделяем точку зрения Е.П. Ильина, что «*произвольное управление* (включая и волевое), реализуемое через *произвольные*, т. е. мотивированные (сознательные, преднамеренные) *действия*. *Волевая же регуляция*, являясь разновидностью произвольного управления, реализуется через разновидность произвольных действий – *волевые действия*, для которых более существенным становится проявление волевых усилий и которые соотносятся с волевым *поведением*» [20, с. 41]. Понимая волю как способность человека, проявляющуюся в самодетерминации и саморегуляции им своей деятельности и различных психических процессов, Е.П. Ильин отмечает: «Воля (или произвольность) – это *самоуправление своим поведением с помощью*

сознания, которое предполагает *самостоятельность* человека не только в принятии решения (пресловутая «свобода воли»!), но и в инициации действий, их осуществлении и контроле» [20, с. 42]. Главной сущностью воли является самость – «*сознательное преднамеренное* планирование человеком своих действий в соответствии с собственными желаниями, с переживаемым им самим чувством долга (мотивация), это *отдача самому себе команды* для начала действия, *стимуляция самого себя, осуществление самоконтроля* за своими действиями, состояниями» [20, с. 42]. Е.П. Ильин раскрывает психологическую структуру произвольного управления, включающего в себя: самодетерминацию (мотивацию), самоинициацию и самоторможение действий, самоконтроль, самомобилизацию и самостимуляцию. Произвольное управление является интегральным психофизиологическим процессом, включающим психологические феномены: волевое усилие, мотивы (желание, долженствование), интеллектуальную активность, нравственную сферу личности, и, с другой стороны, базируется на физиологических процессах и особенностях их протекания (свойствах нервной системы) [20, с. 43].

Таким образом, мотивация – первая составляющая произвольного, т.е. сознательного и преднамеренного (мотивированного) управления человека своим поведением, деятельностью, эмоциями. Чтобы человек умел действовать спокойно и рассудительно в любой ситуации и произвольно управлять своим поведением, мыслями, действиями у него необходимо сформировать эмоционально-волевую устойчивость и функциональную надежность психики. Следовательно, наш научный интерес связан с рассмотрением вопросов формирования волевых состояний.

3.9. Проблема формирования волевых состояний как механизмов волевой и эмоциональной регуляции поведения педагогов-психологов

Анализ литературы [8], [47], [50] и педагогической реальности показал, что педагогический мир в современных условиях нельзя сводить только к учебному процессу и, в конечном счете, к уроку. Педагогу-психологу в ходе образовательного процесса приходится вести диалог со школьником один на один, работать в

кружках и школьных клубах, проводить классные и школьные праздники, работать в летних лагерях, разбирать конфликтные ситуации, работать с родителями школьников, взаимодействовать с коллегами и администрацией. Значительная часть студентов не готова к работе в школе [42].

Согласно Концепции развития системы психологического обеспечения образования в Российской Федерации на период до 2012 года одним из приоритетных направлений в решении задач образования средствами и методами психологии является повышение уровня психологической культуры и психологической компетентности всех участников образовательного процесса. Поэтому психологическая сторона подготовки педагогов-психологов, на наш взгляд, должна быть нацелена на формирование эмоционально-волевой устойчивости [11] и функциональной надежности психики, готовности и способности действовать спокойно и рассудительно в любой ситуации и произвольно управлять своим поведением, мыслями, действиями.

Придерживаясь взглядов сторонников целенаправленного формирования актуальных психофизиологических состояний с использованием методов саморегуляции и парадигмы «состояние – устойчивая черта (свойство личности)», мы рекомендуем в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов учить их сознательно вызывать у себя те волевые состояния, которые будут обеспечивать адаптивность поведения и успешность деятельности. Мы считаем, что тренинг будущих педагогов-психологов в проживании (переживании – по Ф.Е. Василюку) волевых состояний не в аффективном смысле, а именно как приобретение психологического опыта преодоления трудностей, будет способствовать формированию у них волевых качеств.

Согласно Е.П. Ильину, волевая регуляция поведения и деятельности педагога в каждом конкретном случае проявляется через волевые состояния [19]. Главная функция состояний – адаптация организма к изменившимся условиям существования. Однако, волевое состояние не тождественно воле и волевым качествам. Воля – это произвольное, то есть сознательное и преднамеренное (мотивированное) управление человека своим поведением, деятельностью, эмоциями. В понятие «воля» включена и мотивация как волевая (произвольная) интеллектуальная активность человека, как сущест-

венная часть произвольного управления. Пример волевых качеств – это соотношение решительности – нерешительности. Для волевого состояния есть другое понятие – «решимость». Волевые состояния становятся предметом обсуждения, когда говорят: человек осмелел, расхрабрился, отважился, мобилизовался и т.п. Следовательно, можно говорить о состояниях отваги, решимости, боевого возбуждения, так же как и о состояниях сосредоточенности, мобилизованности, готовности, бдительности [18]. В контексте темы исследования наибольший интерес вызвали волевые состояния мобилизационной готовности и боевого возбуждения.

А.Б. Леонова и В.И. Медведев [31] в качестве критериев для оценки функциональных состояний предлагают использовать понятия надежности и цены деятельности. Первое понятие характеризует способность человека выполнять деятельность на заданном уровне, второе – степень истощения сил как плату за выполнение данной деятельности. Данные категории взаимосвязаны и формируют понятие работоспособности, которое означает способность человека более или менее длительно и продуктивно выполнять конкретную деятельность.

Анализ работ [18], [35] позволил выделить несколько уровней работоспособности (мобилизованности), обусловленных уровнем активности различных механизмов, органов и систем в зависимости от обстоятельств. Это, прежде всего *релаксация* – состояние успокоения, расслабления и восстановления. Для данного состояния характерна высокая программируемость (подверженность самовнушению) и устойчивость. Оно необходимо для перехода ко сну и обеспечивает быстрое восстановление физических и психических ресурсов человека.

Следующий уровень – *средняя (оптимальная) работоспособность*, достигаемая без особых волевых усилий. Это состояние часто называют оптимальным рабочим состоянием – состоянием комфорта. Оно обеспечивает наибольшую эффективность деятельности. По своей сути это состояние противоречиво. С одной стороны, оно способствует самоактуализации, но с другой – при дальнейшем развитии закономерно переходит в утомление.

Состояние мобилизационной готовности в стрессовых условиях – еще один уровень работоспособности и вид функционального состояния, характеризующийся повышенной физиологиче-

ской и психической активностью. В стрессовой ситуации проявляется волевое напряжение, и используются обычные резервы. Для этого состояния характерна крайняя неустойчивость. При благоприятных условиях оно может трансформироваться в оптимальное состояние, а при неблагоприятных – в состояние нервно-эмоциональной напряженности, для которого характерно снижение работоспособности, снижение эффективности функционирования органов и систем, истощение энергетических ресурсов.

Е.П. Ильин [18] справедливо утверждает, что состояние мобилизационной готовности вызывается человеком *сознательно*. У педагогов оно проявляется, прежде всего, в интеллектуальной деятельности (перед аттестацией, экзаменами, публичным выступлением, выходом на сцену и т. д.). Это состояние характеризуется как довольно устойчивое, длящееся от нескольких часов до нескольких дней, отражающее возникновение целевой доминанты, направляющей сознание человека на достижение высокого результата, и готовность бороться с любыми трудностями во время предстоящей деятельности. Это готовность проявить максимум волевых усилий, не допустить развития неблагоприятного эмоционального состояния, направить сознание не на переживание значимости предстоящей деятельности и ожидание успеха или неудачи, а на контроль своих действий. Данное состояние отражает самонастраивание на полную мобилизацию своих возможностей, причем именно тех, которые обеспечивают достижение результата в данном виде деятельности.

Экстремальные условия – это условия, лежащие за пределами относительного оптимума. Например, в педагогической деятельности таковыми являются: персональная ответственность за учеников, ограниченность во времени; чрезмерные нагрузки на психические процессы и речевые функции; психические перегрузки и недостаточность физических нагрузок; бедность, стесненные жилищные условия, семейные ссоры, ролевые конфликты, поведение «трудных» учащихся, грубость начальства; дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и материальным вознаграждением и др. [7]. Значимыми являются взгляды Б.М. Теплова, который выделил своеобразную форму мобилизованности при опасности – состояние боевого возбуждения («боевой готовности»). Оно положительно эмоционально окрашено,

связано с активной сознательной деятельностью в момент опасности. Человек испытывает повышение активности психической деятельности и своеобразное наслаждение от переживания опасности, так называемое «упоение в бою» [19].

В экстремальных условиях включается гормональная регуляция, первоначально происходит падение работоспособности и снижение отдельных показателей функциональных резервов, но затем оно сменяется их общим ростом и, наконец, перераспределением [35]. Для психологических состояний педагога в подобных экстремальных условиях характерными являются дискомфорт и сильное напряжение, перерастающее в перенапряжение. В то же время выраженная мобилизация функциональных ресурсов, как правило, способствует успешному решению педагогических задач. Если экстремальные условия продолжаются длительное время, то перераспределение функциональных резервов прекращается и начинается их выраженное общее падение. Резервы организма истощаются, начинается общая астения («истощение», в терминологии Г. Селье), эмоциональное выгорание, астено-депрессивное состояние и т.д.

Согласно Е.П. Ильину [18], [19] воля и эмоции – понятия взаимосвязанные, но не родственные и, тем более, не тождественные. В процессе регуляции поведения и деятельности эмоции и воля могут выступать в различных соотношениях. В одних случаях возникающие эмоции оказывают на поведение и деятельность дезорганизующее и демобилизующее влияние, и тогда воля (а точнее сила воли) выступает в роли регулятора, компенсируя отрицательные последствия возникшей эмоции. В других случаях эмоции, наоборот, стимулируют деятельность (воодушевление, радость, в ряде случаев – злость), и тогда проявления волевого усилия не требуется. В этом случае высокая работоспособность достигается за счет гиперкомпенсаторной мобилизации энергетических ресурсов. Однако такая регуляция неэкономна, расточительна, всегда заключает в себе опасность переутомления. Но и волевая регуляция имеет свою «ахиллесову пятю» – чрезмерное волевое напряжение может привести к срыву высшей нервной деятельности. Поэтому П.В. Симонов считал, что личность должна оптимально сочетать сильную волю с определенным уровнем эмоциональности. В повседневной жизни и деятельности воля по-

давляет всплеск эмоций, и только сильная эмоция (например, аффект) способна подавить волю.

Таким образом, волевое усилие как сознательное и преднамеренное напряжение физических и интеллектуальных сил человеком – главный механизм волевой и эмоциональной регуляции как частного случая управления своим поведением, общением и деятельностью. При подготовке педагогов-психологов следует уделять первостепенное значение формированию у них волевых качеств через приобретение ими психологического опыта переживания мобилизационного состояния, состояния боевого возбуждения и других волевых состояний.

3.10. Соотношение понятий «мотивация профессиональной деятельности» и «адаптация» к условиям деятельности

В основу нашего исследования положена модель человека самореализующегося, студента как субъекта своей профессиональной деятельности. Принцип субъекта является парадигмальным для нашего исследования. Личность студента – субъект самосовершенствования, саморазвития. Он самостоятельно и непосредственно работает над собой, и опосредованно через систему психолого-педагогического взаимодействия над его воспитанием работает профессорско-преподавательский состав, применяя весь арсенал педагогических технологий.

Студент как субъект осуществляет свою деятельность в настоящем времени. Основной функциональный механизм – самодетерминация (мотивация) и саморегуляция своей учебно-профессиональной деятельности. Эти функциональные механизмы приводят в соответствие события, требования и задачи деятельности, с одной стороны и возможности, состояния и способности, с другой. Мотивационные и волевые механизмы позволяют субъекту изменить (нейтрализовать, купировать) негативные состояния (усталость, стресс), адаптироваться к изменившимся условиям, в нужный момент мобилизоваться, и, тем самым, привести наивысшие психические затраты в соответствие с решающими ключевыми периодами деятельности.

Проблема мотивации учебно-профессиональной деятельности тесно связана с проблемой адаптации. Адаптация – это процесс успешного приспособления человека к изменившимся условиям жизни и деятельности. Адаптивность – способность человека приспособливаться к изменившимся условиям, а адаптированность – результат успешного приспособления. Соответственно, понятия дезадаптация, дезадаптивность и дезадаптированность будут иметь прямо противоположный смысл. Очень важно понимать, что нельзя считать успешной адаптацию человека к неприемлемым условиям. Следовательно, мы предполагаем, что субъект профессиональной деятельности может иметь развитые адаптивные способности, и, вместе с тем, нежелание приспособливаться к неприемлемым условиям жизни и деятельности.

Д.А. Леонтьев отмечает, что исходная точка любой деятельности – то, что обычно описывают в терминах потребностей, влечений, то, что явно, безусловно, выступает как некое требование к нам и поэтому порождает какую-то активность. Иногда возникает конкуренция побуждений и необходимость описать нашу жизнедеятельность в динамике.

Ф.Е. Василюк в монографии «Психология переживания» выстроил типологию способов взаимоотношения человека с миром. В своей работе он отмечает, что надо учитывать то обстоятельство, что внутренний мир человека является не простым, а сложным, и мы не можем реально говорить об одном отдельно взятом мотиве. Мы всегда имеем дело с системой мотивов, которые определенным образом между собой упорядочены. В этой связи используется важное понятие иерархии: об иерархии мотивов говорят, когда они как-то между собой соотносятся, один более важен, другой менее. По отношению к потребностям используется такое понятие как динамическая иерархия. А когда мы говорим, скажем, о ценностях, их иерархия отнюдь не динамическая. Когда меняется иерархия ценностей, это означает кризис личности. Внутренний мир сложен, поэтому могут быть разные, как устойчивые, так и динамические соотношения его элементов.

Поскольку внешний мир труден, путь человека к предмету потребности является длинным и извилистым. На пути к достижению цели человек должен решить ряд задач. Он должен уметь произвольно управлять своей деятельностью, т. е. быть способным осу-

ществовать самодетерминацию (мотивацию), самоинициацию и самоторможение, самоконтроль, самомотивацию и самостимулирование. Он должен быть способен оценить перспективу и спрогнозировать будущее, поставить цель, спланировать свою деятельность, четко соотнести свои действия с планом и требованиями окружающей действительности, преодолеть барьеры (обойти их или договориться). Следовательно, необходимо рассмотреть те структурные компоненты личности и профессиональной деятельности, которые обеспечивают успех.

3.11. Формирование компетенций выпускника педагогического вуза в современных условиях

Развитие российского образования в современных условиях требует переориентации профессорско-преподавательского состава вузов России и системы образования в целом на компетентностный подход. И.А. Зимняя называет пять причин этого следствия: 1) тенденция интеграции и глобализации мировой экономики; 2) необходимость гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования, заданная «Болонским процессом»; 3) происходящая в последнее время смена образовательной парадигмы; 4) богатство понятийного содержания термина «компетентностный подход»; 5) предписания органов управления образованием [14].

Анализ психолого-педагогической литературы по истории становления и развития компетентностного подхода как фактора развития инновационного образования в современных условиях показывает всю неоднозначность, полиструктурность, многокомпонентность понятий «компетенция», «компетентность» и сложность их трактовки и самой идеи компетентностного подхода в образовании – общем и профессиональном [6], [14], [15], [16], [17].

Придерживаясь взглядов И.А. Зимней [16], отметим, что образование, основанное на компетенциях, формировалось в 70-х годах XX столетия в Америке в общем контексте предложенного Н. Хомским в 1965 г. (Массачусетский университет) понятия «компетенция» [54] применительно к теории языка, трансформационной грамматике. Н. Хомский провел фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим –

слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях, “владение языком”). Употребление по Н. Хомскому – актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального – связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками. Следовательно, употребление, понимаемое нами как компетентность, связано с опытом самого человека. Р. Уайт категорию «компетенции» содержательно наполнил собственно личностными составляющими, включая мотивацию. Тем самым было заложено понимание рассматриваемых сейчас различий между понятиями «компетенция» и «компетентность», где последнее трактуется как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека.

В русле трансформационной грамматики, в теории и практике обучения языку (особенно неродному), проводились исследования разных видов языковой компетенции. Неудовлетворительность понятия языковой компетенции была отмечена Д. Хаймсом [25], который уже два года спустя после работы Н. Хомского показал, что знание языка предполагает не только владение его грамматикой и словарем, но и ясное представление о том, в каких речевых условиях могут или должны употребляться те или иные слова и грамматические конструкции. Д. Хаймс ввел в научный обиход понятие коммуникативной (социолингвистической) компетенции.

В управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению было разработано содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование компетентности [48]. Это явление «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [там же, с. 253].

Важнейшим в позиции Дж. Равена представляется утверждение об учете интересов, целей, приоритетов (личностных и социальных) каждого человека при оценке его компетентности в данной области. Компоненты компетентности проявляются и разви-

ваются только в условиях интересной для человека деятельности. Поэтому компетентности можно назвать «мотивированными способностями» [там же, с. 258]. Дж. Равен рекомендует «...не просто изучать компетентности, но и строить обучение, имея в виду их формирование как конечный результат обучения» [49].

Следует отметить, что отечественные исследователи компетентностей (Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, С.Г. Молчанов, Л.А. Петровская, Э.Э. Сыманюк и др.) выделяют их различные виды. В книге Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения» на материале педагогической деятельности компетентность рассматривается как «свойство личности» [29], [28]. Профессионально-педагогическая компетентность, по Н.В. Кузьминой, включает пять элементов или видов компетентности [29, с. 90]: «1. Специальная и профессиональная компетентность преподаваемой дисциплины. 2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умения учащихся. 3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения. 4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся. 5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности». В книге Л.А. Петровской «Компетентность в общении» рассматривается не только как коммуникативная компетентность, но и предлагаются специальные формы тренингов для формирования этого свойства личности [44].

Профессиональная компетентность становится предметом специального и всестороннего рассмотрения в контексте психологии труда и психологии профессионализма в работах А.К. Марковой [38], [37]. Значимым является то, что в структуре профессиональной компетентности учителя она выделяет четыре блока: «а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения; в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями» [38]. Особую ценность для нас представляют выде-

ленные А.К. Марковой виды профессиональной компетенции: специальная, социальная, личностная и индивидуальная [37].

Исследуя социально-психологический и коммуникативный аспекты компетентности специалиста, Л.М. Митина [41] включает в понятие «педагогическая компетентность» знания, умения и навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (в том числе саморазвитии) личности.

Наш научный интерес вызвали взгляды И.А. Зимней. Под «компетентностью» она понимает актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная характеристика человека [17]. Компетентность всегда есть активное проявление компетенций [14]. Компетенции как некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений) выявляются в компетентностях человека. Целостное социально-профессиональное качество должно быть сформировано в результате образования человека. Оно позволит ему успешно выполнять производственные задачи, взаимодействовать с другими людьми. Это качество может быть определено как целостная социально-профессиональная компетентность человека [17].

В контексте нашего исследования значимой является трактовка И.А. Зимней компонентов структуры компетентности человека [16]. Она отмечает следующее: а) компетентность шире знаний и умений, она включает их в себя; б) компетентность включает эмоционально-волевую регуляцию ее поведенческого проявления; в) содержание компетентности значимо для субъекта ее реализации и г) являясь активным проявлением человека в его деятельности, поведении, компетентность характеризуется мобилизационной готовностью как возможностью ее реализации в любой требующей этого ситуации.

Идеализированная модель целостной социально-профессиональной компетентности содержательно представлена четырьмя разнопорядковыми блоками: базовый – интеллектуально-обеспечивающий (основные мыслительные операции на уровне нормы развития); личностный, в рамках которого человеку должны быть присущи личностные свойства (ответственность, организованность, целеустремленность); социальный – социально-

обеспечивающий жизнедеятельность человека и адекватность его взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом; профессиональный – обеспечивающий адекватность выполнения профессиональной деятельности [17].

Наш научный интерес вызвала работа А. А. Вербицкого и О. Г. Ларионовой [6]. В ней раскрыта сущность двух ведущих подходов к модернизации образования: гуманистического, направленного на развитие личности обучающегося, и компетентностного, ориентированного на практику. Показано, что эти подходы не только взаимопротиворечат, но и дополняют друг друга, делая возможной и целесообразной их интеграцию на базе развитой психолого-педагогической теории. Авторами работы обосновано, что в таком качестве может выступить теория контекстного обучения, разрабатываемая в течение тридцати лет в научно-педагогической школе А. А. Вербицкого. Авторы считают целесообразным развести понятия «компетенция» и «компетентность» по основанию «объективные – субъективные условия деятельности». Тогда объективные условия (обязанности, права и сфера ответственности человека) будут иметь статус компетенций, а субъективные (психологические, социальные, личностные, духовные и профессиональные качества) – компетентностей. Отмечая, что ключевые и конкретные профессиональные компетенции / компетентности многоаспектны, сложны по структуре (системны, над- и межпредметны, интегративны и т.п.), они утверждают, что их эффективное формирование невозможно в рамках и средствами традиционного объяснительно-иллюстративного типа обучения, настроенного на передачу образцов по-предметно разбросанных знаний, умений, навыков. Каждая группа профессий требует своего набора компетентностей, выявление которых предполагает анализ деятельности представителей этих профессий с целью определения ключевых и конкретных профессиональных компетентностей.

В данной работе рассмотрены далеко не все мнения ученых о различиях компетенций и компетентностей, о сущности компетентностного подхода. Вместе с тем, по результатам анализа, представленного в данной работе, можно сформулировать следующие выводы.

1. В современной психологии и педагогике нет единой трактовки сущности и различий понятий «компетенция» и «компе-

тентность», что затрудняет не только их понимание, но и реализацию компетентностного подхода в образовании. Преподавателям трудно разобраться не столько в терминах, сколько понять, что же от них конкретно требуется при реализации компетентностного подхода. Есть опасность, что педагоги-практики будут либо придерживаться «лучших традиций» нашей страны – не зная броду, лезть в воду, либо понимать их как старые добрые умения и навыки, считая, что понятия «компетенция» и «компетентность» не более, чем дань моде.

2. Переход к компетентностному образованию должен осуществляться с опорой на развитую и признанную образовательным сообществом психолого-педагогическую теорию, а также на инновационный опыт. Необходимы серьезные инвестиции в образование, достаточно длительный процесс исследований, экспериментальных разработок, осмысления их результатов, принятие и реализация научно обоснованных и административно взвешенных решений. Иначе мощная традиционная система обучения постепенно не ассимилирует вмененный образованию государством компетентностный подход, как это уже не раз бывало с разного рода инновациями, модернизациями и реформами.

3. Процесс формирования компетенций выпускника педагогического вуза в современных условиях должен быть направлен не только на становление базовых компетентностей будущего бакалавра, специалиста или магистра для выполнения нормативной деятельности в рамках его компетенции, но и на формирование творческого потенциала развития и совершенствования компетентностей в будущем, уже в ходе осуществления профессиональной деятельности, т.е. формирование мотивации профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова, К. А. Время личности и время жизни [Текст] / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб. : Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Аристотель. О душе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.klex.ru/72q>.
3. Битянова, М. Р. Профессиональное самоопределение психолога в образовании [Текст] / М. Р. Битянова // Вестник практической психологии образования. – 2008. – № 3. – С. 55–56.

4. Битянова, М. Р. Профессиональное самоопределение психолога в образовании [Текст] / М. Р. Битянова // Вестник практической психологии образования. – 2008. – № 4. – С. 50–54.

5. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности [Электронный ресурс] : Избранные психологические труды ; под ред. Д. И. Фельдштейна ; вступительная статья Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с. – Режим доступа: <http://www.koob.ru>.

6. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции [Текст] / А. А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 336 с.

7. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания : диагностика и профилактика [Текст] / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 336 с.

8. Габай, Т. В. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие для вузов / Т. В. Габай. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 240 с.

9. Гегель, Г. В. Ф. Философская пропедевтика [Электронный ресурс] / Г. В. Ф. Гегель // Работы разных лет : в 2 т. – Т. 2. ; сост., общ. ред. А. В. Гулыги. – М. : Мысль, 1971. – 630 с. – Режим доступа: <http://biblioteka-mihaila.ru/hegel/content.htm>.

10. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения [Текст] / Т. О. Гордеева. – М. : Смысл ; Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

11. Долгова, В. И. Формирование эмоциональной устойчивости личности [Текст] / В. И. Долгова, А. А. Напимеров, Я. В. Латюшин. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 167 с.

12. Дубровина, И. В. Стоит ли осуждать себя? [Текст] / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2008. – № 3. – С. 55–56.

13. Елфимова, Н. В. Исследование структуры мотивационного компонента деятельности [Текст] / Н. В. Елфимова // Вопр. психол. – 1988. – № 4. – С. 82–87.

14. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

15. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] : авторская версия / И.А. Зимняя // Труды методологического семинара

«Россия в Болонском процессе : проблемы, задачи, перспективы». – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

16. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – № 5. – 2003. – С. 34–42.

17. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Электронный ресурс] // Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – 4 мая. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.

18. Ильин, Е. П. Психология воли [Текст] / Е. П. Ильин. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 368 с.

19. Ильин, Е. П. Психофизиология состояний человека [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2005. – 412 с:

20. Ильин, Е. П. Психология воли [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 288 с.

21. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.

22. Климов, Е. А. Путь в профессию [Текст] : пособие для старших классов общеобразовательной школы / Е. А. Климов. – Л. : Лениздат, 1974. – 190 с.

23. Краткий психологический словарь [Текст] ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского ; Абраменкова В. В., Авнесов В. С., Агеев В. С. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.

24. Кручинин, В. А. Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте [Текст] : монография / В. А. Кручинин, Е. А. Булатова ; Нижегород. гос. архит. строит. ун-т. – Н. Новгород : ННГАСУ, 2010. – 155 с.

25. Крысин, Л. П. Социальный аспект владения языком [Текст] / Л. П. Крысин // Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. – М., 1989. – С. 120-164.

26. Кудрявцев, Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности [Текст] / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопр. психол. – 1983. – № 2. – С. 51–59.

27. Кудрявцев, Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы [Текст] / Т. В. Кудрявцев // Вопр. психол. – 1981. – № 2. – С. 20–30.

28. Кузьмина, Н. В. (Головко-Гаршина). Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования [Текст] / Н. В. Кузьмина (Головко-Гаршина). – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001 – 144 с.

29. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.

30. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.

31. Леонова, А. Б. Функциональные состояния человека в трудовой деятельности [Текст] / А. Б. Леонова, В. И. Медведев. – М. : Издательство МГУ, 1981. – 129 с.

32. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] : учеб. пособие для студентов-психологов / А. А. Леонтьев ; 2-е изд. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.

33. Леонтьев, Д. А. Общее представление о мотивации человека [Электронный ресурс] // Психология в вузе, 2004, № 1 (1, 2, 3). – Режим доступа: <http://motiv.smysl.ru/general.doc>.

34. Леонтьев, Д. А. От инстинктов – к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня и завтра [Текст] // Современная психология мотивации ; под ред. Д. А. Леонтьева. – Первое издание, 2002 – 343 с.

35. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2001. – 592 с.

36. Маркова, А. К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников [Текст] / А. К. Маркова // Вопр. психол. – 1980. – № 5. – С. 47–59.

37. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 308 с.

38. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] : кн. для учителя / А. К. Маркова. – М.: Педагогика, 1993. – 192 с.

39. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников [Текст] / М. В. Матюхина. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.

40. Матюхина, М.В. Особенности мотивации учения младших школьников [Текст] / М. В. Матюхина // Вопр. психол. – 1985. – № 1. – С. 43–49.

41. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М. : Флинта: МПСИ, 1998. – 200 с.
42. Наши юбиляры [Текст] : к 80-летию В. Э. Чудновского // Вопр. психол. – 2004. – № 3. – С. 149–153.
43. Павлов, И. П. Рефлекс цели [Электронный ресурс] : сообщение на III съезде по экспериментальной педагогике в Петрограде 2 января 1916 г. – Режим доступа: <http://www.easyschool.ru/books/12/31/>
44. Петровская, Л. А. Компетентность в общении [Текст] / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
45. Поваренков, Ю. П. Профессиональное становление личности [Текст] : дис. ... докт. психол. наук / Поваренков Юрий Павлович. – Ярославль, 1999. – 359 с.
46. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю. П. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
47. Поляков, С. Д. Психопедагогика воспитания и обучения [Текст] : опыт популярной монографии / С. Д. Поляков. – М. : Новая школа, 2003. – 160 с.
48. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация [Текст] / Джон Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
49. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы [Текст] / Джон Равен ; пер. с англ.; изд. 2-е, испр. – М.: Когито-Центр, 2001. – 142 с.
50. Регуш, Л. А. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие / Л. А. Регуш, А. В. Орлова. – СПб. : Питер, 2010. – 416 с.
51. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн ; составители, авторы комментариев и послесловия А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с. – (Серия «Мастера психологии»).
52. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 224 с. – (Серия «Мастера психологии»).
53. Симонов П. В. Темперамент. Характер. Личность [Текст] / П. В. Симонов, П. М. Ершов. – М. : Наука, 1984. – 160 с.
54. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса [Текст] / Ноам Хомский ; пер. с англ. ; под ред. В. А. Звегинцева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 258 с.

ЧАСТЬ 4

ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ

МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Анализ теоретических работ Б.Г. Ананьева, П.К. Анохина, В.Г. Асеева, А.В. Брушлинского, В.В. Давыдова, В.Н. Дружинина, Э.Ф. Зеер, В.П. Зинченко, Е.П. Ильина, В.И. Ковалева, А.Н. Леонтьева, Б.Л. Ломова, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, В.Д. Шадрикова, В.Б. Швыркова и др., а также эмпирический анализ учебно-профессиональной деятельности позволили рассмотреть многофакторный процесс формирования профессиональных мотивов в условиях высшего учебного заведения.

Проведенный анализ позволил нам сформулировать интегративную модель мотивации профессиональной деятельности студентов, описывающую семь основных мотивационных блоков (рисунок). Мы выделяем следующие составляющие мотивационного процесса:

1) формирование и осознание побуждений в потребностно-эмоциональной сфере личности (потребностно-эмоциональный блок);

2) закрепление формирующихся мотивов в ценностно-смысловой сфере личности студента (ценностно-смысловой блок);

3) формулирование целей, т.е. прогнозируемых параметров результатов действий (целевой блок);

4) планирование программы действий, т.е. выполнения задач с учетом реальных условий (блок планирования);

5) реагирование на ситуации трудностей (блок компетентностей: способностей, волевых и других профессионально важных качеств);

6) реализация намерений (блок последовательности самих действий);

7) оценка достигнутых результатов (блок результата, параметров результата и обратной связи).

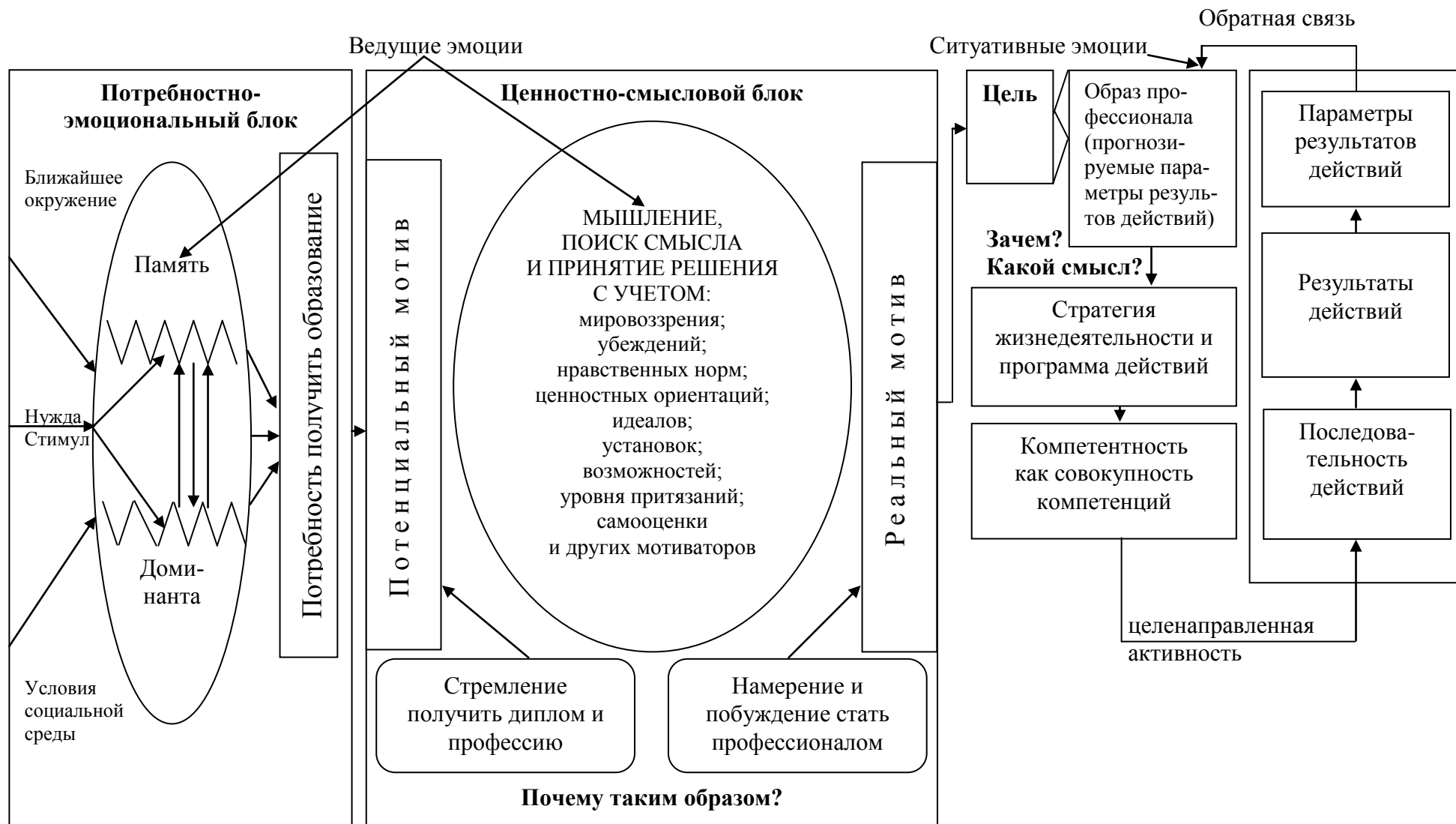


Рисунок. Интегративная модель мотивации (как первой составляющей произвольного управления) профессиональной деятельности студентов

Все блоки интегративной модели мотивации профессиональной деятельности студентов взаимосвязаны и выделяются лишь для исследовательских целей. Вместе с тем структуры, отражаемые в блоках, являются основными компонентами реальной учебно-профессиональной деятельности в условиях высшего учебного заведения.

Процесс превращения побуждений к получению профессии педагога-психолога в потенциальные (учебно-познавательные), а затем в реальные профессиональные мотивы – многоэтапный. Он включает осознание побуждений, закрепление формирующихся мотивов в ценностно-смысловой сфере личности студента и реализацию их в предстоящей профессиональной деятельности.

4.1. Формирование и осознание побуждений (потребностно-эмоциональный блок)

Анализ литературы показал, что в качестве факторов, влияющих на данный процесс, как правило, выступают: необходимость (нужда), жизненный опыт человека (память), воспитательные воздействия (стимулы) и условия социально-экономической среды, в которых применяются эти воздействия.

Нужда духовного характера [2], например, быть образованным и профессионально подготовленным – глубинная основа потребности, внутренний источник активности. Но прежде чем нужда станет потребностью личности, необходимо, чтобы человек ее осознал, принял и сделал для себя значимой. Лишь тогда возникает осознанное побуждение устранить нужду, называемое потребностью личности. Ведущие эмоции, функционирующие на основе нужды и потребности, определяют их силу. Недаром в психологии возник термин “потребностно-эмоциональная сфера личности”. О неразрывности эмоций с потребностью утверждал В.В. Давыдов: “...по некоторым научным данным понимаем, что эмоцию нельзя отрывать от потребности, а потребность прежде всего обнаруживается в эмоциональных всплесках” [2]. Потребности обнаруживаются в эмоциональных всплесках и могут переживаться в таких эмоционально окрашенных формах, как: желания, стремления и т. д. Они способны породить только ненаправленную активность. Под воздействием потребностей в соз-

нании абитуриента формируется абстрактная цель – удовлетворить их, а значит – поступить в высшее учебное заведение и получить нужную профессию. Эти сформированные психологические образования еще нельзя назвать профессиональными мотивами. Это всего лишь “потенциальные” [4], “первичные (абстрактные)” [3] мотивы (поступления и обучения в вузе и не более). Но тем не менее они обеспечивают направленность и организованность деятельности студента в ходе обучения.

Память – еще один источник активности. Из нее извлекается информация и используются именно те фрагменты жизненного опыта, которые эмоционально окрашены, нужны и полезны для предстоящих действий. Социально-экономическая среда и ближайшее окружение человека хотя и влияют на появление и интенсивность возбуждения, но сами не способны вызвать этот процесс. Они создают скрытое возбуждение, которое может быть выявлено, как только подействуют стимулы. На основе взаимодействия скрытого возбуждения и механизмов памяти формируется готовность к определенным действиям. Стимул как разновидность воспитательных воздействий инициирует эти действия. Но он тоже должен проходить путь осознания и принятия личностью. Перечисленные выше источники активности вместе с эмоциями составляют потребностно-эмоциональный блок учебно-профессиональной деятельности. Этот блок позволяет описать процесс осознания побуждений и превращения их в потенциальные мотивы.

4.2. Закрепление формирующихся мотивов в ценностно-смысловой сфере личности студента (ценностно-смысловой блок)

Ценностно-смысловой блок системы учебно-профессиональной деятельности позволяет наглядно представить, как потенциальные мотивы трансформируются в профессиональные. А.А. Вербицкий и Н.А. Бакшаева, изучая трансформацию учебно-профессиональных мотивов в профессиональные, отмечают: “...если деятельности учения релевантны познавательные мотивы, то практической деятельности – профессиональные. Следовательно, переход от учебно-познавательной деятельности студента

к профессиональной деятельности специалиста во многом выступает проблемой трансформации познавательных мотивов в профессиональные” [1].

Известно, что профессиональный выбор у абитуриентов формируется под влиянием ближайшего окружения: родителей и родственников, земляков из числа студентов, друзей. Значимое влияние на выбор абитуриентами вуза и профессии психолога оказали родители и ближайшие родственники. Интерес к профессии психолога в процессе обучения не всегда остается неизменным. За годы учебы в университете у студентов интерес к ранее избранной профессии, как правило, снижается. Ведущие мотивы поступления за период профессиональной подготовки не всегда трансформируются в намерение работать психологом в школе, не становятся профессиональными мотивами. Обусловлено это тем, что по мере приобретения студентами учебного опыта происходит переосмысление их отношения к избранной профессии и специальности.

Согласно Е.П. Ильину за период обучения проявляется поисковая активность студента, связанная с перебором возможных средств удовлетворения доминирующих потребностей в реальных обстоятельствах. Он овладевает теми или иными сторонами профессиональной деятельности. Студент примеряет на себя профессию, знакомясь с трудом школьного психолога и преподавателя вуза. По мере приобретения учебного и профессионального опыта происходит переосмысление отношения студента к избранной профессии и специальности. Проверяется их соответствие с ранее сформировавшимися представлениями. Под влиянием чувств как устойчивого отношения студента к процессу профессиональной подготовки происходит сложная интеллектуальная деятельность. Она связана не только с приобретением знаний, навыков и умений и формированием профессионально важных качеств, но и с соотношением потенциальных профессиональных мотивов с иерархией личностных ценностей. Осуществляется это с учетом нравственных норм, мировоззрения, убеждений, идеалов, социальных установок, которые сами могут приобретать форму доминирующих мотивов деятельности. В итоге потребности, мотивы и цели выстраиваются в определенную ценностно-смысловую систему, называемую мотивационной сферой лично-

сти. Данная совокупность мотивов имеет свою иерархическую структуру. В ней выделяются мотивы: учебно-познавательной и профессиональной деятельности, общения, а также достижения, получения конкретной специальности, изучения конкретных дисциплин и др. Период получения избранной профессии связан с поиском смысла обучения в вузе и работы по специальности. Находясь под негативным влиянием средств массовой информации, общественного мнения и воздействием других объективных, объективно-субъективных и субъективных факторов в ситуации столкновения побуждений студент должен сделать свой выбор. Он, как правило, принимает решение продолжить обучение в вузе и работать практическим психологом образования, либо, как исключение, – отчислиться из вуза. Во многом это определяется особенностями его мировоззрения; убеждений; нравственных норм; идеалов; установок; возможностей; уровня притязаний; самооценки и других мотиваторов. Но ключевую роль в поиске смысла дальнейшего обучения и принятия решения стать профессионалом, на наш взгляд, играет система ценностных ориентаций студента, которая в ходе обучения сама претерпевает существенные изменения.

Если студент решил посвятить жизнь работе психологом, то данное намерение уже можно считать профессиональным мотивом. Нам представляется, что профессиональный мотив – это сложное интегральное психологическое образование, включающее в себя и потребность поступления в вуз, и абстрактную цель (обрести профессию), и побуждение учиться в вузе, и намерение стать профессиональным психологом. Это интегральное образование побуждает студента к сознательным целенаправленным действиям и служит для них основанием.

4.3. Формулирование целей – прогнозируемых параметров результатов действий (целевой блок)

С точки зрения теории функциональных систем П.К. Анохина, важным системообразующим фактором учебно-профессиональной деятельности являются потребности как первопричина. Но определяющей причиной следует рассматривать не прошлое по отношению к действиям событие – выбор профессии и

поступление в вуз, а будущее – результат – стать высококвалифицированным специалистом. Каким образом? С помощью модели будущего результата, т. е. цели. Механизм опережающего отражения позволяет в сознании человека формировать не только результат, но и его параметры.

Проблема мотивации профессиональной деятельности студента тесно связана с проблемой целеполагания и мотивационной детерминации саморазвития личности студента. Мотивационная установка в виде образа идеального профессионала, направленная на некоторое желательное будущее создает по отношению к конкретной учебно-профессиональной деятельности определенную энергетическую сферу, в пределах и под влиянием которой разворачивается эта деятельность.

Побуждение (цель, образ идеального профессионала) как фактор развития личности студента специфично тем, что фиксирует желательное будущее состояние действительности, которого еще нет в наличии, которого не существует. Побуждение заключает в себе противоречие между нежелательным настоящим и желательным будущим и лишь в силу этого становится стимулом, движущей силой активности, деятельности, направленной на разрешение, снятие этого противоречия. Сама эта деятельность как обычная причинно-следственная цепочка, направленная, от настоящего к будущему, становится возможной только благодаря обратному движению от будущего к настоящему в виде предвосхищения будущего, своеобразного активного мотивационного отражения действительности. Здесь никоим образом не перечеркивается, не отрицается механизм причинно-следственных цепочек. Побуждение как существующее в настоящем реальное, объективное (а не только субъективное) функциональное образование является действующей причиной развития и функционирования личности. Но специфика и "парадоксальность" его детерминирующего влияния состоит в том, что динамическая (энергетическая) его сторона относится к реальному настоящему, а содержательная – к несуществующему еще будущему.

Следовательно, будущее становится истоком настоящего, желаемый результат деятельности оказывается стимулом ее осуществления, следствие становится движущей силой, предшествую-

щей во времени реально развертываемой деятельности как "материальной" причины получаемого объективного результата.

Поскольку целью образовательного процесса является формирование профессионала, эта цель, так или иначе, отражается личностью в форме образа "Я – профессионал". Этот образ возникает в результате идентификации образа "Я" и образа профессионала. Образ профессионала, обладающего определенными профессионально важными качествами, знаниями, навыками, выступает в качестве эталона. Он соотносится с "Я – концепцией" личности. Динамика соотношения образа идеального профессионала и образа "Я", степень их идентификации являются важным индикатором динамики мотивов в процессе профессиональной подготовки [4]. Проблемы возникают, когда личность студента имеет неадекватную самооценку, либо в ходе образовательного процесса у обучающегося формируется неправильное представление о профессии.

Наша задача – знакомить с успешными представителями профессии. За счет чего должны появиться новые смыслы? За счет расширения сферы применения своего творческого потенциала за пределами школы. Если раньше в круг наших научных интересов входили вопросы, связанные с выявлением студентов, испытывающих колебания в правильности своего профессионального выбора, и оказании им психологической поддержки в преодолении данных колебаний, то сейчас они сместились в сторону формирования мотивации достижения в профессиональной деятельности у всех студентов. Основная идея системы наших взглядов сводится к следующим положениям. Для педагога знакомство с успешными представителями профессии наглядно можно представить на примере сравнения профессиональной деятельности учителя физкультуры и тренера сборной России. Тренеру слава, почет и уважение, а учитель вынужден проводить занятия в классах и спортзале, которые давно требуют капитального ремонта и с учениками, которые мысленно находятся не на уроке, а в другом месте. Следовательно, надо проектировать свою профессиональную деятельность так, чтобы быть учителем физкультуры только в начале карьеры, а дальше становиться тренером сборной России, составить достойную конкуренцию Гусу Хиддингу, Дику Адвокату и другим знаменитостям. Педагогу-психологу в начале

карьеры надо выиграть конкурсы на лучшего психолога района, города, региона, России. А дальше надо становиться директором школы, начальником управления образования, министром образования области и Российской Федерации, Президентом РАО, а, может быть, и Председателем Правительства или Президентом Российской Федерации.

При формировании мотивации профессиональной деятельности студентов следует учитывать, что учебно-профессиональная деятельность состоит из последовательности действий и что мотив – важная составная часть структуры и действия, и деятельности. У них общий мотив. Цель деятельности и цели действий, в нее входящих, не совпадают. Цели действий обуславливаются смыслом деятельности как своеобразным стержнем осуществляемой программы. Но прежде чем целенаправленная учебно-профессиональная деятельность начнет осуществляться, развивается еще одна ее стадия – формирование плана (программы) действий.

4.4. Планирование действий – выполнения задач с учетом реальных условий (блок планирования)

Стадия планирования действий характеризуется тем, что действия уже сформированы как центральный процесс, но внешне они еще не реализуются. Планируется (программируется) весь путь поиска предметов удовлетворения потребностей. План (программа) действий состоит из двух принципиально различных элементов: 1) определенной последовательности решения задач в реальных условиях; 2) прогнозируемых параметров результатов действий.

4.5. Профессиональное реагирование на ситуации трудностей (блок компетентностей)

Для успешного осуществления профессиональной деятельности на протяжении длительного периода жизни, студенту как субъекту необходимо положительное отношение к деятельности, готовность к ее осуществлению как личностное образование, компетентность а также высокий уровень притязаний. В отношении заключены смысложизненные и побудительно-смысловые качества – инициатива и ответственность, в притязаниях – предвосхище-

ние ожидаемого результата деятельности и критерии его оценки, а также удовлетворенность полученным субъективно приемлемым результатом. Следует отметить, что ответственность – особое деятельное качество личности и одновременно комплексный регулятивный механизм деятельности. Ответственность – это гарантирование личностью сохранения определенного уровня и качества деятельности на протяжении определенного времени, несмотря на непредвиденные трудности. Ответственность – это не только профессионально важное качество будущего психолога, но и одна из важных его компетенций.

Учитывая широкий разброс мнений относительно понятий компетентность и компетенции, следует пояснить нашу позицию. Мы понимаем компетентность как интегральный показатель, как умение выполнять свои функциональные обязанности в соответствии с предусмотренными должностью стандартами, инструкциями и другими нормативными документами. Причем компетентность подразумевает не только знание теории или понимание того, как это делается, но и демонстрацию умений на деле – в реальных рабочих ситуациях, включая экстремальные условия и связанное с ними психологическое давление. Некомпетентный спасатель на воде знает, как спасать, только плавать не умеет, компетентный – и знает, и умеет плавать, и имеет необходимый профессиональный опыт.

Следовательно, компетенции – комплекс требуемых характеристик (качеств) педагога-психолога, которые он проявляет в реальной деятельности для успешного достижения поставленных целей в конкретных условиях. К компетенциям относятся как знания и навыки, так и личностные характеристики: врожденные способности, эмоциональные особенности и волевые установки, проявляющиеся в поведении.

Таким образом, эти понятия близки и взаимосвязаны: чтобы быть компетентным (уметь выполнять требования), надо обладать компетенциями (иметь необходимые профессионально важные качества). Компетентность – интегральное качество личности, ставшей подлинным субъектом деятельности и профессии. В наше представление о компетентности педагога-психолога включено его умение свободно ориентироваться в сложных условиях профессиональной деятельности, оперировать субъектив-

ными и объективными ее составляющими, вводить новые способы осуществления деятельности, новые психолого-педагогические технологии. Это раскрывает пути наиболее полного и удовлетворяющего саму личность самовыражения в профессии, что в свою очередь является условием творчества и обеспечивает наивысшую профессиональную эффективность деятельности.

4.6. Реализация намерений (блок последовательности действий)

После того как программа действий сформулирована, субъект приступает к ее реализации. В программе осуществления деятельности последовательности решаемых задач связаны в логические и устанавливаемые самим субъектом цепи.

Мы придерживаемся принципа жизнедеятельности, сформулированного П.А. Флоренским и Н.А. Рыбниковым и разработанного К.А. Абульхановой, Б.Г. Ананьевым, А.А. Бодалевым и др. Для нас важна теория жизненного пути, биографический подход и принцип личности как субъекта жизни, понимаемый нами как "овладение" личностью условиями своей жизни, создание личностью вторичных условий жизни путем построения особых жизненных отношений и позиций. Жизненный опыт, идущий из прошлого – важная составляющая жизненной зрелости и жизненной мудрости – основа отношений. Позиция личности в жизни – это система ее уже реализованных в настоящем и будущих возможностей, ее субъективных и объективных преимуществ.

Согласно взглядам К.А. Абульхановой-Славской, когнитивная перспектива – это теоретические умственные планы на будущее; личностная перспектива – мотивация будущего, жизненные и личностные еще не реализованные резервы; собственно жизненная перспектива – это социальные возможности сделать карьеру не только в профессии, но и в жизни. Тем самым, позиция человека социально гарантирует ему будущее.

Осознание жизненной перспективы, цели и программы профессиональной деятельности позволяет субъекту жизнедеятельности понять место, роль, смысл и значение деятельности в жизненном пути и реализовать намеченное. Оптимальный вариант

самореализации личности подразумевает пропорциональность жизненного пути и профессиональной жизни. Он состоит в том, что субъект жизнедеятельности постигает жизнь не только как свободное от работы время, но и как дело всей своей жизни. Действительность современных социальных перемен демонстрирует трагичные случаи насильственного лишения человека профессиональной занятости, ведущие к фрустрации и потере смысла жизни. Не менее трудными являются и проблемы профессиональной переориентации, особенно в позднем возрасте. Осознание жизненной перспективы призвано не только возвысить возможности человека, но и не дать ему их потерять.

4.7. Оценка достигнутых результатов (блок результата, параметров результата и обратной связи)

Благодаря представлению о результатах действий человек имеет возможность сравнивать их с поступающими сигналами обратной связи. Если сигналы о совершенных действиях полностью соответствуют заготовленной информации, то это значит, что потребность удовлетворена. Когда результаты действий не совпадают с представлениями о них, возникает рассогласование, сопровождаемое отрицательными ситуативными эмоциями. Происходит новый поиск смысла и принимается новое решение, создаются новые представления о результатах и строится новая программа (план) действий. Это происходит до тех пор, пока результаты действий не станут соответствовать свойствам нового представления о нем. И лишь тогда наступает завершающая стадия – удовлетворение потребностей. Они могут быть удовлетворены полностью, частично или не удовлетворены.

Принцип обратной связи представляет собой один из механизмов функционирования системы. Выражаясь в жизни, учебно-профессиональной деятельности, общении, студент получает не только результаты этой объективации – результаты учебы в виде отметок, оценок со стороны преподавателей и однокурсников, но и воспринимает себя в новом качестве – будущего профессионала. Этот неизмеримый ни социально, ни профессионально результат лучше других информирует студента об успешности,

продуктивности своих действий. Иногда совсем небольшое достижение приобретает для него большой жизненный смысл.

Активность личности "питается" этой обратной связью как основной оценочной деятельности личности. Обратная связь – это раскрытие опосредованного характера самопознания личности через самореализацию, это – основа динамического характера формирования и становления ее "Я-концепции".

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александров, А. И. Психологический анализ формирования профессиональной направленности личности курсантов военно-политических училищ [Текст] / А. И. Александров. – М. : ВПА, 1978. – 209 с.

2. Александров, Ю. И. Теория функциональных систем в психологии / Ю. И. Александров, В. Н. Дружинин // Психол. журн. – 1998. – № 6. – С. 4–19.

3. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.

4. Андреева, Г. М. Актуальные проблемы советской социальной психологии [Текст] / Г. М. Андреева // Социол. исслед. – 1977. – № 4. – С. 91–101.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное исследование посвящено проблеме мотивации профессиональной деятельности студентов, в этой связи актуально, теоретически необходимо и практически значимо. Теоретическая необходимость и практическая значимость решения проблемы мотивации профессиональной деятельности студентов обусловлена возможностью в современных условиях повысить конкурентоспособность и престижность выпускников высших учебных заведений. В контексте трансформации ценностно-целевых приоритетов системы образования России подготовку психолого-педагогических кадров необходимо проводить с учетом компетентностного подхода. Современному российскому образованию требуются специалисты с востребованным набором психолого-педагогических компетенций, готовых и способных работать с проблемами детей. Выпускник должен быть способным управлять своим поведением и работать с проблемами детей, развивать жизнестойкость как систему установок и убеждений, направленных на контроль над событиями, на принятие рисков и вызовов. Умение преподавателей актуализировать потребности обучающихся в суждении и воображении, будет побуждать их в процессе психолого-педагогической подготовки к построению образа будущего и проектированию своей жизни. У них возникнет мощная опора в виде жизненных целей и смыслов профессиональной деятельности, они самостоятельно и осознанно согласуют свои профессионально-психологические возможности с содержанием и требованиями профессии. В данной работе прослеживается возможность повысить значимость профессиональной деятельности студентов до уровня смысла жизни и оптимизировать условия для личностного и профессионального развития выпускников вузов.

Проблема формирования мотивации профессиональной деятельности чрезвычайно сложна в силу ее полимотивированности. Поэтому невозможно выделить “чистую культуру” отдельного профессионального мотива или сформировать его независимо от других. Использование интегративной модели мотивации профессиональной деятельности позволило уточнить определение понятия “профессиональный мотив”, создать общее представление об его формировании с системных позиций и перейти к дальнейшему рассмотрению проблемы исследования.

Научное издание

Долгова Валентина Ивановна
Ткаченко Владимир Александрович

МОТИВАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Монография

ISBN 978-5-91283-184-3
ЗАО «Цицеро»,
454080, г. Челябинск, Свердловский проспект, 60.

Подписано к печати 11.10.2011 г.
Формат 60x84 1/16 Объем 6,3 уч.-изд. л.
Заказ № 230. Тираж 500 экз.
Отпечатано на ризографе в типографии ФГБОУ ВПО ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69