

**Сердюк Л. З.**

*м. Київ*

## **ОСОБИСТІСНО-СМИСЛОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*У статті розглядається актуальна проблема розвитку мотивів навчально-професійної діяльності у вищих навчальних закладах. Показано необхідність цілеспрямованої роботи щодо розвитку мотивації навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців.*

**Ключові слова:** *індивідуально-сміслові фактори розвитку мотивів, навчально-професійна мотивація, мотивація навчання, види мотивів, смислові характеристики мотивів, умови розвитку мотивів.*

### **Постановка проблеми**

*Вступ.* Серед психолого-педагогічних проблем вищої школи однією з найважливіших є проблема розвитку мотивації навчання студентів. Незважаючи на те, що у мотиваційній структурі студентів провідне місце посідають мотиви, пов'язані із самовизначенням і самовдосконаленням, формується усвідомлене прагнення до самореалізації, визначаються життєві позиції, стабілізується самооцінка, водночас, за результатами досліджень [3], у більшості сучасних студентів навчальна діяльність часто має формальний характер, орієнтована не на засвоєння нових знань, а на успішне складання сесій та отримання диплома.

Відомо, що ефективність мотивації значною мірою залежить від співвідношення її результативного та процесуального аспектів, тобто від того, наскільки поставлена мета, необхідний *результат* праці відповідає *процесуальному* моменту мотивації. Процесуальна мотивація розуміється як інтерес до процесу діяльності [2], потреба людини в розкритті своїх потенційних можливостей у діяльності за умови її прагнення до досягнення максимального результату, і в цьому розуміння поняття процесуальної мотивації наближається до поняття інтринсивної (внутрішньої) мотивації, з якою пов'язані розвиток позитивного емоційного забарвлення змісту діяльності для людини, високий рівень працездатності та психологічне благополуччя в праці [10; 15; 16]. Основним критерієм внутрішньої мотивації Х. Хекхаузен [14] називає змістовну однорідність дії і її мети.

Внутрішньо мотивована поведінка ґрунтується на переживанні майстерності і компетентності, інтересу до діяльності, незалежності від зовнішніх впливів (нагород, підкріплення тощо), сприйнятті себе причиною своїх дій. Внутрішня потреба в компетентності та самодетермінації мотивує людей постійно прагнути до досягнення цілей оптимального рівня [16].

Засобами задоволення потреб у самовираженні, самоствердженні, самовдосконаленні є різні види освітньої, культурної і практичної діяльності, пов'язані із самовизначенням людини в освітньому середовищі, професії, культурних захопленнях, інших сферах життя. Організація освітньої діяльності студентів має сприяти задоволенню та розвитку цих потреб.

На прагнення людини до успіхів впливають такі фактори, як «цінність успіху, імовірність досягнення успіху в цій ситуації, оцінка людиною своїх можливостей» [1]. Адже розвинена потреба в самоактуалізації орієнтує на ведення здорового способу життя як необхідної умови повноцінного, активного, тривалого життя, що дає змогу повною мірою реалізувати потенційні індивідуальні можливості. Важливою умовою становлення майбутнього професіонала є мотивація, пов'язана з реалізацією потреб, які стають смислоутворювальними, що спонукають людину до творчої активності. Навчальна діяльність, у процесі якої не задовольняються основні домінуючі потреби тих, хто навчається, може провокувати різні невдоволення, кризи, неврози, стреси, що стають бар'єрами для психічної і психологічної адаптації і компенсації.

Цілком імовірно, що традиційна технологія навчання, побудована на принципі трансляції та відтворення студентами готових зразків людської діяльності, може завдавати збитків учасникам освітнього процесу, оскільки домінуюча потреба (внутрішнє, природно обумовлене спонукання) вступає в конфліктні взаємини з ситуативною домінантою (у вигляді примусово поставленого навчального завдання), унаслідок чого виникає ситуація важкого вибору і, як наслідок, — психологічне напруження і стрес. Проте формування особистісних смислів навчання в особистісно-орієнтованій моделі навчання також не позбавлене труднощів. Практика показує, що для того щоб у учнів або студентів з'явилася внутрішня потреба в конструюванні зони свого найближчого (смиислового) розвитку, однієї тільки зміни виду психолого-педагогічного впливу недостатньо. Навіть в умовах недирективного управління студенти відчують труднощі тоді, коли від них вимагають відповідальності за власну навчальну діяльність [11]. Вони виявляють своєрідну залежність від управління ззовні і не схильні розподіляти контроль за навчальним процесом. Унаслідок цього виникає такий стан, коли старі мотиваційні установки щодо навчального процесу вже не діють, а нові ще не сформовано, тобто так званий мотиваційний вакуум [2, 7].

Це явище в найширшому розумінні співвідноситься з втратою бажання навчатися, з втратою сенсу навчання. Походження мотиваційного вакууму пов'язують із завершенням певного етапу розвитку особистості, а також із формуванням нових смислоутворювальних структур, пов'язаних з входженням у нову сферу діяльності або у сферу недирективних стосунків, як це було, наприклад, у шкільній освітній системі. Природа феномену мотиваційного вакууму полягає в руйнуванні раніше дієвих особистісних смислів, тому він споріднений з такими явищами, як «смисловий вакуум» та «екзистенціальний вакуум». На відміну від екзистенціального вакууму, який є відчуттям втрати сенсу життя, та смыслового вакууму, пов'язаного з втратою смыслу певних життєвих орієнтирів, мотиваційний вакуум має відношення здебільшого до втрати смыслу конкретної діяльності.

*Аналіз останніх досліджень.* Таким чином, якщо мотив посідає значуще місце в системі ставлень особистості до дійсності, якщо блокується вся система мотивів, що виражають це ставлення особистості, то є тенденція до дезінтеграції всієї мотиваційно-смыслової системи особистості [13, 6], що, по суті є близьким до «кризи реалізації мотиву» (за А. Файзулаєвим) [13].

Настання такого кризового явища, як мотиваційний вакуум є неминучим, оскільки криза (з погляду діалектичної логіки) сама по собі є елементом будь-якого розвитку. Проте представники різних психологічних шкіл (А. Адлер, Е. Еріксон, Г. Костюк, Д. Леонтьєв, О. Леонтьєв, С. Максименко, А. Маслоу, Дж. Олпорт, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Б. Скіннер, Т. Титаренко, Е. Фром, К. Хорні, К. Юнг та ін.) однакові в тому, що вміння конструктивно переживати кризи є невід'ємною умовою становлення здорової і розвиненої особистості. Переоцінка цінностей і переорієнтування смислів, зокрема мотиваційного характеру, є закономірним процесом розвитку. Зокрема, Б. Братусь називає такі явища «перехідними мотиваційно-потребовими станами», яким властива невизначеність і неструктурованість бажань суб'єкта, невиразність, розмитість його намірів і планів [4]. Під час переживання таких кризових ситуацій перед людиною постає «задача на смисл» [5].

Цілком очевидно, що для формування нових системоутворювальних мотивів людина має спочатку прийти до усвідомлення недовіри чи обмеженості (ситуативності дії) колишніх мотивів і лише після цього звернутися до створення нових. Отже, опір і відхід від навчальної взаємодії, що супроводжують мотиваційний вакуум, свідчать, скоріше, про небайдужість учня чи студента до власної діяльності та про пошук її смислу.

Кризові явища є перехідними формами, у межах яких відбувається формування нових форм, більш пристосованих до нових умов. Процес формування нових форм є результатом самоорганізації відкритої системи, якою є особистість або група особистостей, і яка сама «зацікавлена» в тому, щоб включати в себе дестабілізуючі процеси й елементи [8, 16]. Частиною процесу самоорганізації є формування нових смислових ідентичностей, які забезпечують вирішення протиріч, що лежать в основі кризової ситуації.

*Мета* роботи полягає у виявленні особистісно-смислових детермінант мотивації навчання та вивченні їх впливу на зміст і рівень мотивації навчання студентів ВНЗ.

Зміни, що відбуваються у вищій професійній освіті у зв'язку із приєднанням України до Болонської декларації, викликають необхідність визначення нових критеріїв в оцінці якості професійної підготовки фахівців. Відповідно чільне місце в освітньому процесі належить студенту, що прагне до саморозвитку і професійної самореалізації в майбутньому, мотивованому на одержання професійних знань, формування професійних компетенцій.

### **Виклад основного матеріалу**

Психологічні дослідження, що здійснюються в межах постнеокласичної парадигми, дають змогу розглядати особистість у соціально-історичному і культурному контекстах. Особистість при цьому трактується як творець, автор власного життя, як активний самодетермінований суб'єкт, характеризується власним внутрішнім змістом та здатністю до взаємодії з навколишнім світом, що сприяє розкриттю цього змісту. Постнеокласична психологія наполягає на неможливості вивчення людини ізольовано від контекстів її життєдіяльності, вважаючи найактуальнішими проблемами сучасної психології життєвий шлях, стиль життя, життєві стратегії, цілі та сенс життя особистості.

Відповідно до зазначених стандартів щодо проведення психологічних досліджень наше дослідження охоплювало широке коло проблем професійної підготовки сучасного фахівця, базувалося на принципах системно-синергетичного підходу та включало застосування комплексу психодіагностичних методик для виявлення особливостей та взаємозв'язків ціннісно-смыслової, особистісної та мотиваційної сфер майбутніх фахівців в інтегрованому та неінтегрованому освітніх середовищах.

У дослідженні брали участь студенти I–V курсів Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», де навчання організовано в інтегрованих групах (студенти з різним соціальним статусом: інваліди, сироти, малозабезпечені та звичайні студенти), та студенти Національного технічного університету України «КПІ», де навчання відбувається в однорідних, неінтегрованих групах. Усього у дослідженні взяли участь 1136 студентів, з них 436 студентів-інвалідів, 355 звичайних студентів інтегрованих груп та 345 звичайних студентів неінтегрованих груп.

У дослідженні використовувалися такі психодіагностичні методики: «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» А. Реана і В. Якуніна, «Мотивація навчання у ВНЗ» Т. Ільїної, «Незакінчені речення», варіант Л. Солнцевої, Т. Галкіної, самоставлення В. Століна та С. Пантелєєва.

За даними опитувальника А. Реана «Мотивація успіху і боязнь невдач», було встановлено, що переважна більшість опитуваних (88%) виражено мотивована на успіх. Упродовж навчання рівень мотивації до успіху дещо підвищується, проте значних змін не відбувається, що є характерним для стійких особистісних якостей.

Аналізуючи дані, отримані за методикою Т. Ільїної (табл. 1), видно, що найбільше прагнення до набуття знань виражено у студентів-інвалідів (середній бал 7,8), те саме стосується й прагнення оволодіти професійними знаннями та сформуванню професійно важливих якостей (6,2). Натомість у здорових студентів більш виражене бажання успішно отримати диплом.

Таблиця 1

**Співвідношення мотиваційної спрямованості в групах різної організації**

Групи студентів		Курс	Набуття знань		Оволодіння професією		Отримання диплома	
			$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}$	$S_x$
Інтегровані групи	Студенти-інваліди	I курс	8,8	2,1	8,2	2,3	5,8	1,9
		IV, V курс	7,9	2,4	7,1	2,5	6,3	2,1
	Звичайні студенти	I курс	7,6	2,6	6,8	1,9	6,9	1,3
		IV, V курс	6,1	2,2	5,7	1,8	6,1	2,8
Неінтегровані групи		I курс	6,6	1,8	4,7	2,1	7,8	1,7
		IV, V курс	5,4	2,1	3,9	2,1	8,1	1,8

$\bar{X}$  — середнє значення;  $S_x$  — стандартне відхилення.

Аналізуючи вираженість цих показників залежно від курсу, встановлено, що студенти 1-го курсу у своїй більшості (65%) мотивовані на здобуття знань та оволодіння професією, в той час як старшокурсники дещо втратили цей інтерес. Лише 36% старшокурсників прагнуть здобувати знання і лише 22% з них прагнуть оволодіти обраною професією. Для студентів інтегрованих груп характерне переважання внут-

рішньої мотивації, особливо для студентів-інвалідів, хоча з часом цей показник знижується. Це загальна тенденція, відома в літературі як «криза мотиваційного вакууму», свідчить про те, що сучасна загальна організація навчального процесу і зміст навчання не забезпечують зацікавленості студентів у засвоєнні як профільних, так і непрофільних дисциплін. Можливо, що в деяких випадках це є наслідком неправильного вибору фаху.

Вивчення мотиваційної спрямованості особистості за методикою «Незакінчені речення» (дані в табл. 2), яке передбачало виявлення характеру стимулів, пов'язаних з домінуючими компонентами мотиваційної сфери, показало, що студенти всіх груп усвідомлюють важливість і потрібність навчання, переважно визнають правильність вибору спеціальності.

Основними мотивами навчання студентів є особистісний розвиток, інтерес, бажання стати кваліфікованим спеціалістом, проте, вони не заперечують проти різних заохочень. Водночас студенти, які навчаються в інтегрованій групі більше усвідомлюють важливість і потрібність навчання, також більш виражена потреба у пізнанні нового, особливо у студентів з вадами. Щодо останніх, то дещо тривожним є показник оцінки перспективи, що може означати невпевненість стосовно себе та свого майбутнього.

Загалом, перспективу навчання студенти вбачають у можливості саморозвитку, самореалізації, розширення світогляду, досягнення успіху, самостійності та незалежності. Важливість і корисність занять значимо корелює (0,61) з перспективою і новизною, тобто важливість і корисність інформації поєднуються з цікавістю, захопленістю, інтересом, а іноді з таємничістю та романтичністю.

Таблиця 2

**Співвідношення компонентів мотиваційної сфери  
в групах різної організації**

Групи студентів		Важливість навчання		Перспектива		Заохочення		Новизна	
		$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}$	$S_x$
Інтегровані групи	Студенти-інваліди	3,5	0,1	2,3	0,2	3,4	1,4	3,5	1,5
	Звичайні студенти	3,2	0,1	2,8	0,3	3,8	0,9	2,2	0,7
Неінтегровані групи		3,1	0,2	2,4	0,4	3,7	1,1	1,8	0,6

$\bar{X}$  — середнє значення;  $S_x$  — стандартне відхилення.

Щодо оцінки ситуаційної адаптації студентів з вадами та здорових студентів, то виявлено, що перші більш наполегливі у досягненні поставлених перед собою цілей (4,6), намагаються краще за інших виконувати все, що їм доводиться робити, на відміну від звичайних студентів (2,7), які досить опосередковано ставлятьсч до досягнення успіху.

Розглядаючи мотивацію навчання студентів у динамічному ракурсі, також вияв-

лено певні особливості. На перших курсах навчання всіх студентів підтримується переважно за рахунок самозадоволення, зростання самооцінки, самоповаги, усвідомлення потреби. Гарним підкріпленням при цьому є похвала, індикаторами чого є висловлювання щодо підтримки мотивації на «цілі», «наполегливу працю», «наполегливість», «відсутність перешкод».

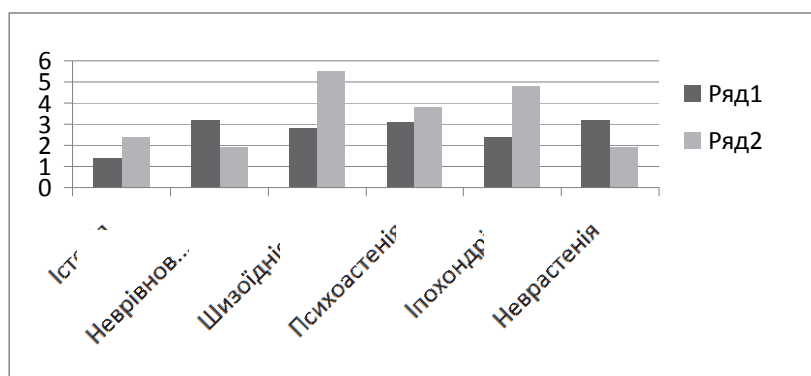
На старших курсах значущість похвали не зменшується, а засобом підтримки мотивації виступають також відпочинок, подарунки і навіть гроші.

Аналізуючи найхарактерніші для студентів способи підтримання мотивації за можливості дії фруструючих та інших негативних психогенних факторів, виявлено деякі міжгрупові відмінності, які певним чином співвідносяться з показниками ситуативної адаптації.

На першому курсі яскраво виражене штучне цілепокладання у поєднанні з високими показниками життєвих цілей та позитивним ставленням до майбутнього, яке оцінюється студентами як недостатньо визначене, але гарне і світле, а життєвими цілями є щастя, успіх, робота, саморозвиток та гроші. Для цієї групи характерне позитивне ставлення до колег та викладачів, неприйняття критики, готовність прийняти іншу роль та помірний пошук позитивних стимулів. На другому курсі також виражене штучне цілепокладання, але у поєднанні зі спрощенням поведінки й активним пошуком позитивних стимулів. Майбутнє оцінюється менш позитивно й оцінюється як прекрасне, вдале, щасливе, але іноді туманне і невизначене, життєвими цілями при цьому є щастя, незалежність, слава, визнання та влада. Ставлення до колег і викладачів менш позитивне. На старших курсах показники штучного цілепокладання суттєво зменшуються, відбувається активний пошук позитивних стимулів, ставлення до колег та викладачів стає менш позитивним і при цьому зростає потреба та цінність дружби. Майбутнє характеризується як визначене, гарне та цікаве. Життєвими цілями є власна значимість, визнання, бажання бути корисним людям та матеріальний добробут.

Виявлено також певні відмінності в джерелах тривожності студентів, яка пов'язана зворотним зв'язком із показником оцінки власних здібностей. На першому курсі студенти бояться публічних виступів, власної некомпетентності, особливо це характерно для студентів з вадами, бояться також майбутнього, непотрібності, безцільного життя. Другокурсники переважно бояться відсутності до них уваги, самотності, нереалізованості. Студенти старших курсів бояться невдач, помилок, загального неприйняття. Відмінності в джерелах тривожності пов'язані з різними механізмами психологічного захисту: на першому курсі переважають механізми фантазії та сублімації, на другому — сублімації та раціоналізації, а на четвертому — витіснення. Спостерігається висока потреба студентів-інвалідів у допомозі оточення, що стосується вибудовування життєвих завдань та одержання зворотного зв'язку щодо процесу і результативності життя.

Джерелом відмінностей та чинником мотивації студентів з вадами та здорових студентів виявилися акцентуйовані властивості особистості. Отримані дані наведено на рисунку. Найбільше простежується відмінність за шкалами шизоїдності (5,46) та іпохондрії (4,76), що проявляється в деяких труднощах у спілкуванні та емоційній чутливості, а також у неадекватному ставленні до свого здоров'я через надмірний страх за нього.



Примітка: ряд 1 — звичайні студенти; ряд 2 — студенти-інваліди.

Рис. Акцентовані властивості особистості студентів з інвалідністю та здорових студентів

Відомо, що мотивація особистості на досягнення успіху сприяє її продуктивній діяльності. Для визначення ролі самоставлення (табл. 3) у формуванні мотивації на успіх та типу мотивації навчання ми виявили взаємозв'язки цих показників.

Таблиця 3

**Виразеність самоставлення у відсотках**

Рівень		Курс	S	S <sub>I</sub>	S <sub>II</sub>	S <sub>III</sub>	S <sub>IV</sub>	
Інтегровані групи	Студенти-інваліди	високий	I	49	45	43	56	49
			IV, V	55	47	44	52	51
		середній	I	24	27	21	19	27
			IV, V	23	29	23	20	24
		низький	I	27	28	36	25	24
			IV, V	22	24	33	28	25
	звичайні студенти	високий	I	53	42	29	14	35
			IV, V	55	47	34	25	44
		середній	I	32	31	32	34	30
			IV, V	35	34	36	49	33
		низький	I	15	27	39	54	35
			IV, V	10	19	30	26	23
Неінтегровані групи	високий	I	57	42	29	14	35	
		IV, V	67	44	38	14	54	
	середній	I	29	29	25	32	29	
		IV, V	21	25	33	40	19	
	низький	I	14	29	46	54	36	
		IV, V	12	31	29	46	27	

S — глобальне самоставлення, S<sub>I</sub> — самоповага, S<sub>II</sub> — аутосимпатія, S<sub>III</sub> — очікування позитивного ставлення інших, S<sub>IV</sub> — самоінтерес

Виявлено, що приблизно 60% досліджуваних мають високий рівень глобального самоставлення. Середній рівень глобального самоставлення характерний для 30% (у середньому) досліджуваних, що свідчить і про досить високий рівень самоповаги та самоінтересу, задоволення власним «Я», своїми здібностями до навчання та оволо-

дінням професією. Дещо нижчий рівень аутосимпатії, особливо на першому курсі, є наслідком, мабуть, підвищеного рівня тривожності та невпевненості в собі, що можна пояснити адаптацією до навчання. Для студентів-інвалідів характерними є дещо вищі, ніж у інших, показники очікування позитивного ставлення інших, які фактично не зменшуються і на старших курсах. Узагалі, достовірно змінюються з часом лише показники самоінтересу та очікування ставлення інших ( $p < 0,001$ ).

Проведений кореляційний аналіз показує, що мотивація успіху пов'язана значимим ( $p < 0,001$ ,  $p < 0,05$ ) позитивним кореляційним зв'язком з показниками глобального самоствавлення (0,35), самоповаги (0,29), очікування позитивного ставлення інших (0,31), самоінтересу (0,34), самовпевненості (0,29), самоприйняття (0,35). Мотивація професійного становлення пов'язана з глобальним самоствавленням (0,34), самоповагою (0,38), аутосимпатією (0,29), самовпевненістю (0,35), самоприйняттям (0,25), саморозумінням (0,29).

### **Висновки**

Отже, мотивація навчання характеризується складною структурою, однією з форм якої є структура внутрішньої (на процес і результат) і зовнішньої (на нагороду, уникання) мотивацій. Тому однією з найважливіших психологічних умов становлення майбутнього професіонала є мотивація, пов'язана з реалізацією потреб вищого порядку, які стають смислоутворювальними та спонукальними до творчої активності.

Мотивація навчання та професійного становлення детермінується інваріантним комплексом особистісних властивостей, що відображають таку інтегральну якість, як самоствавлення. Вплив цих властивостей (самоповаги, самоінтересу, самовпевненості, самоприйняття, аутосимпатії, саморозуміння, очікування позитивного ставлення інших) на рівень мотивації навчання опосередковується оцінкою цінності навчання майбутнім фахівцем.

Важливо, щоб сучасний студент умів аналізувати зміст мотивації своєї навчально-професійної діяльності, співвідносити різні мотиваційні спонукання і бути активним творцем цієї мотивації. Актуальним є визначення змісту і форм освіти, що сприяють вибудовуванню майбутніми фахівцями мотивації навчально-професійної діяльності у ВНЗ, що логічно переходить надалі в професійну діяльність. Процес становлення мотивації навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців має містити як спонтанну складову, так і цілеспрямоване формування, що сприятиме досягненню мети освіти.

Зважаючи на те, що самоствавлення, яке знаходиться у взаємозв'язку з особистісними домаганнями, планами стосовно свого майбутнього, є специфічним механізмом випереджальної регуляції життєдіяльності, має мотиваційний ефект і виступає орієнтирами для змін у житті, воно повинно бути постійним предметом коригувальної роботи, програм психологічного супроводу навчання студентів у ВНЗ.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Алтунина И. Р. Мотивы и мотивация социального поведения: учеб. пособие / И. Р. Алтунина. — М. : Изд-во Моск. психолого-пед. ин-та, 2006. — 144 с.
2. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. — М. : Мысль, 1976. — 158 .
3. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных



- способностей / Н. Ц. Бадмаева. — Режим доступа : <http://mexus.ru/vliyanie-motivacionn>
4. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. — М. : Мысль, 1988. — 301 с.
  5. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции /А. Н. Леонтьев // Психология эмоций ; под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. — С. 162–171.
  6. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности: учеб. пособие / В. Г. Леонтьев. — Новосибирск : НГПИ, 1987. — 101 с.
  7. Лушин П. В. Особистісна зміна в педагогічному контексті / П. В. Лушин // Розвиток ідей Г. С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях : наук. записки. — 2000. — Ч. 2. — С. 46–53.
  8. Лушин П. В. «Мотиваційний вакуум» як можливість розвитку: екопсихологічна перспектива / П. В. Лушин, З. А. Ржевская // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К. : Міленіум, 2003. — Т. 7, ч. 1. — С. 244–251.
  9. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1983. — 96 с.
  10. Орлов Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: автореф. дис. на соискание учен. степ. д-ра психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Ю. М. Орлов. — М., 1984. — 20 с.
  11. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. — М. : Смысл, 2002. — 527 с.
  12. Солнцева Л. С. Метод исследования личности учащегося / Л. С. Солнцева., Т. В. Галкина. — М. : Ин-т психологии РАН, 1997. — 26 с.
  13. Файзуллаев А. А. Принятие мотива личностью/ А. А. Файзулаев // Психологический журнал. — 1985. — Т. 6. — № 4. — С. 87–96.
  14. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. — 2-е изд. — СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. — 860 с.
  15. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологи. — 1996. — № 3. — С. 116–132.
  16. Deci, Edward L., Ryan Richard M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. University of Rochester, Rochester, New York : Plenum Press. 1985. — 375 p.

### **Сердюк Л. З.**

## **ЛИЧНОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

*В статье рассматривается актуальная проблема развития мотивов учебно-профессиональной деятельности в высших учебных заведениях. Показана необходимость целенаправленной работы по развитию мотивации учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов.*

**Ключевые слова:** *личностно-смысловые факторы развития мотивов, учебно-профессиональная мотивация, мотивация обучения, виды мотивов, содержательные характеристики мотивов, условия развития мотивов.*

**Serdiyuk L. Z.**

**PERSONALITY-SEMANTIC CHARACTERISTICS  
OF THE UNIVERSITY STUDENTS' LEARNING MOTIVATION**

*The actual problem of the modern psychology-motivation teaching career at the university are considered in the article. The interrelation is established between personal-meaningful indicators and the educational activity's motivation characteristics of future professionals.*

**Key words:** *personal-semantic factors of motivation, training and professional motivation, motivation theory, the types of motifs, meaningful performance reasons, the terms of motives.*