МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

«БРЕСТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИМЕНИ А.С. ПУШКИНА»

Кафедра психологии

Курсовая работа на тему:

«**Мотивация приобретения молодёжью высшего образования»**

Выполнила: студентка

2-го курса 24-й группы

психолого-педагогического

факультета

специальности «Психология»

Диковицкая Татьяна

Александровна

Научный руководитель:

**Брест 2010**

**Содержание**

Введение

Глава 1 Мотивация молодежи к приобретению высшего образования

1.1 Понятие профессии и высшего образования

1.2 Мотивация учебной деятельности учащихся

1.3 Юность – время выбора профессии

Глава 2 Эмпирическое исследование основных мотивов приобретения молодёжью высшего образования

2.1 Цель, задачи, методы исследования

2.2 Качественный и количественный анализ результатов

Заключение

Список использованных источников

Приложения

**Введение**

В нашей курсовой работе «Мотивация приобретения молодёжью высшего образования» мы решили изучить основные мотивы, которыми руководствуется нынешняя молодёжь, когда решает приобрести высшее образование.

Предпосылкой к нашему исследованию явилось неоднократно замеченное неадекватное отношение студентов вузов к учёбе. К сожалению, в наше время ценность высшего образования как способа получить глубокие знания и стать высококвалифицированным специалистом резко снизилась. Напротив, всё большие обороты набирает среди молодых людей тенденция приобретать образование ради диплома. Очень многие студенты реально не осознают цели своего обучения в вузе и называют разные мотивы получения образования. Именно об этом разнообразии мотивов и пойдёт речь в нашей курсовой работе.

Изучением мотивов поступления в вуз занимались многие авторы. Достаточно назвать такие фамилии, как Е.П. Ильин, Г.А. Мухина, М.В. Вовчик-Блакитная, Ф.М. Рахматуллина, П.М. Якобсон, В.А. Якунин, И.И. Вартанова. Каждый автор предлагает свою классификацию мотивов. Ильин среди основных мотивов называет следующие: желание находиться в кругу студенческой молодёжи, большое общественное значение профессии и широкая сфера её применения, соответствие профессии интересам и склонностям и её творческие возможности. А.Н. Печников, Г.А. Мухина выделяют мотивы «профессиональные», «личного престижа», «прагматические», «познавательные». П.М. Якобсон выделяет три группы мотивов: «отрицательные» мотивы, мотивы, связанные с внеучебной ситуацией, и мотивы, связанные с самим процессом учебной деятельности. Т.Д. Дубовицкая рассматривала также выделение внешних и внутренних мотивов учебной деятельности. Тем не менее, у всех авторов прослеживаются три основные линии мотивации поступления в вуз: познавательная, профессиональная и прагматическая.

Данное изучение велось, ведётся и будет вестись в будущем, потому что время постоянно меняется, а это значит, что постоянно меняются и ценности молодёжи, а вместе с ними - и мотивы получения образования. Рассматриваемая нами проблема будет актуальной всегда. Мы же изучим её на современном этапе.

**Объектом** нашего исследования является учебно-профессиональная деятельность молодежи.

**Предмет исследования** - мотивы приобретения молодежью высшего образования.

**Гипотеза:** ведущими мотивами приобретения молодёжью высшего образования являются мотивы овладения профессией, получения знаний, а не мотив получения диплома.

**Цель исследования**: изучить основные мотивы поступления современной молодёжи в высшие учебные заведения

В исследовании решались следующие **задачи**:

рассмотреть понятия профессии и высшего образования;

раскрыть особенности юношеского периода как периода выбора профессии;

провести экспериментальное исследование основных мотивов приобретения молодёжью высшего образования.

В эспериментальном исследовании мы использовали две методики: методику «Изучение мотивации обучения в вузе» и методику «Изучение мотивов учебной деятельности студентов».

**Глава 1 Мотивация молодежи к приобретению высшего образования**

**1.1 Понятие профессии и высшего образования**

Для исследования мотивов выбора современной молодежью высшего образования необходимо разобраться с определениями таких терминов, как «профессия» и «высшее образование».

Проанализируем определения профессии, данные в различных словарях. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова так трактует данное понятие: «Профессия – основной род занятий, трудовой деятельности» [1; 543]. Педагогический энциклопедический словарь дает следующее определение: Профессия – «вид трудовой деятельности человека, владеющего комплексом специальных знаний и практических навыков, которые приобретены в результате целенаправленной подготовки. Профессия отражает способность человека к выполнению конкретных функций в системе общественного разделения труда и является одной из основных качественных характеристик его как работника» [2; 226].

Наиболее полное определение даёт психолого-педагогический словарь. Профессия – «исторически и культурно обусловленное общественное явление, которое объективно определяется достигнутым уровнем разделения труда. Это приобретённый в процессе обучения и воспитания, ориентированный на общественное разделение труда комплекс систематических знаний, умений и навыков, способностей и убеждений человека, являющийся предпосылкой к выполнению квалифицированного труда в материальном и нематериальном производстве. Профессия приобретается в форме систематического обучения, совершенствуется через повышение квалификации и производственный опыт, признаётся через аттестацию и закрепляется государственным сертификатом. Она является способом выражения человеческой сущности и средством удовлетворения его материальных и культурных потребностей. Деятельность людей является профессиональной, если:

включает интеллектуальные операции;

основывается на научных знаниях и обучении (самообучении);

используется в чётко определённых социальных целях и направлена на общественное развитие;

предполагает высокую степень как для человека, который её выполняет, так и для группы людей, представляющей данную профессию;

присутствует высокая степень ответственности за свои действия и суждения внутри профессиональной автономии» [3; 642].

В определении данного понятия авторы сходятся во мнении, что профессия представляет собой трудовую деятельность человека. В то же время в психолого-педагогическом словаре отмечается ее приобретенный в ходе обучения характер, а также то, что профессия выражает сущность человека, его способности и убеждения.

Профессию можно приобрести путём получения высшего образования. Согласно педагогическому энциклопедическому словарю, высшее профессиональное образование – «уровень квалификации по специальности, полученный в высших учебных заведениях (вузах) на базе полного среднего образования, формально подтверждённый дипломом об окончании вуза» [2; 46]. Опять же более полное определение даёт психолого-педагогический словарь. «Высшее образование:

образование, содержание которого сориентировано на подготовку работников сложных видов труда, выполняющих функции управления технологическими системами и коллективами людей, а также на подготовку квалифицированных педагогических и научных работников;

уровень образования, получаемый на базе среднего в высших учебных заведениях и подтверждаемый официально признанными документами (дипломами, сертификатами и т.д.).

Высшее образование – результат усвоения такой совокупности систематизированных знаний и навыков деятельности, которая позволяет специалисту самостоятельно и ответственно решать исследовательские и практические задачи, творчески используя и развивая достижения культуры, науки и техники. Специфика высшего образования – непосредственное взаимодействие образования и научной деятельности, преподавание учебных дисциплин на уровне, максимально приближенном к актуальным достижениям науки и практики, повышенные требования к социально-гражданской и деловой подготовке выпускников учебных заведений» [3; 117].

Согласно обоим словарям, высшее образование представляет собой высший уровень квалификации по специальности, приобретается на базе общего среднего образования и подтверждается официальными документами. Психолого-педагогический словарь также подчёркивает, что содержание данного вида образования сориентировано подготовку работников сложных видов труда.

В данной курсовой работе под понятием «профессия» мы будем подразумевать приобретённый в процессе обучения и воспитания, ориентированный на общественное разделение труда комплекс систематических знаний, умений и навыков, способностей и убеждений человека, являющийся предпосылкой к выполнению квалифицированного труда в материальном и нематериальном производстве. Под понятием «высшее образование» - уровень образования, получаемый на базе среднего в высших учебных заведениях и подтверждаемый официально признанными документами (дипломами, сертификатами и т.д.).

**1.2 Мотивация учебной деятельности учащихся**

Разные авторы называют разные мотивы поступления в вуз.

Согласно Е.П. Ильину, основными мотивами поступления в вуз являются: желание находиться в кругу студенческой молодёжи, большое общественное значение профессии и широкая сфера её применения, соответствие профессии интересам и склонностям и её творческие возможности. Имеются различия в значимости мотивов у девушек и юношей. Девушки чаще отмечают большую общественную значимость профессии, широкую сферу её применения, возможность работать в крупных городах и научных центрах, желание участвовать в студенческой художественной самодеятельности, хорошую материальную обеспеченность профессии. Юноши же чаще отмечают, что выбираемая профессия отвечает интересам и склонностям. Ссылаются и на семейные традиции.

Ведущими учебными мотивами у студентов являются «профессиональные» и «личного престижа», менее значимы «прагматические» (получить диплом о высшем образовании) и «познавательные» (А.Н. Печников, Г.А. Мухина, 1996) . Правда, на разных курсах роль доминирующих мотивов меняется. На первом курсе ведущий мотив – «профессиональный», на втором – «личного престижа», на третьем и четвёртом курсах – оба эти мотива, на четвёртом – ещё и «прагматический».

М.В. Вовчик-Блакитная (1983) на первом – стартовом – этапе перехода абитуриента к студенческим формам жизни и обучения в качестве ведущего мотива выделяет престижный (утверждение себя в статусе студента), на втором месте – познавательный интерес, а на третьем – профессионально практический мотив. Ф.М. Рахматуллина (1981) не изучала мотив «престижа», а выявляла общесоциальные мотивы (понимание высокой социальной значимости высшего образования). По её данным, на всех курсах первое место по значимости занимал «профессиональный» мотив. Второе место на первом курсе было у «познавательного» мотива, но на последующих курсах на это место вышел общесоциальный мотив, оттеснив «познавательный» мотив на третье место. «Утилитарный» (прагматический) мотив на всех курсах занимал четвёртое место; характерно, что от младших к старшим курсам его рейтинг падал, в то время как рейтинг «профессионального» мотива, как и «общесоциального», возрастал [4].

У хорошо успевающих студентов «профессиональный», «познавательный» и «обшесоциальный» мотивы были выражены больше, чем у среднеуспевающих, а «утилитарный» мотив у последних был выражен сильнее, чем у первых. Характерно и то, что у хорошо успевающих студентов «познавательный» мотив занимал второе место, а у студентов со средней успеваемостью – третье.

Р.С. Вайсман (1973) наблюдал динамику изменение от 1-го к 4-му курсу мотивов творческого достижения, «формально-академического» достижения и «потребности достижения» у студентов психологического факультета. Под мотивом творческого достижения автор понимает стремление к решению какой-либо научной или технической задачи и к успеху в научной деятельности. Мотив «формально-академического» достижения понимается им как мотивация на отметку, хорошую успеваемость; «потребность достижения» означает яркую выраженность того и другого мотива. Р.С. Вайсман выявил, что мотив творческого достижения и потребность достижения увеличиваются от 3-го курса к 4-му курсам, а мотив «формально-академического» достижения снижается от 2-го к 3-му курсам. При этом мотив творческого достижения на всех курсах значительно превалировал над мотивом «формально-академического» достижения.

В последние годы усилилось понимание психологами и педагогами роли положительной мотивации к учению в обеспечении успешного овладения знаниями и умениями. При этом выявлено, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей; однако в обратном направлении этот фактор не срабатывает – никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность, не может привести к значительным успехам в учёбе (А.А. Реан, 1990).

А.И. Гебос (1977) выделены факторы (условия), способствующие формированию у студентов положительного мотива к учению:

осознание ближайших и конечных целей обучения;

осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний;

эмоциональная форма изложения учебного материала;

показ «перспективных линий» в развитии научных понятий;

профессиональная направленность учебной деятельности;

выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности;

наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе [4].

П.М. Якобсон (1969) предложил для мотивов учебной деятельности свою классификацию (правда, он предпочитал говорить о мотивации, но мотивация и мотив для него одно и то же).

Первый вид мотивов он назвал «отрицательными». Под этими мотивами он понимал побуждения учащегося, вызванные осознанием определённых неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть в том случае, если он не будет учиться: выговоры, угрозы родителей и т.п. По существу, при таком мотиве – это обучение без всякой охоты, без интереса и к получению образования, и к посещению учебного заведения. Здесь мотивация осуществляется по принципу «из двух зол выбрать меньшее». Мотив посещения учебного заведения не связан с потребностью получения знаний или с целью повысить личностный престиж. Этот мотив необходимости, присущий некоторым учащимся, не может привести к успехам в учении, и его осуществление требует насилия над собой, что при слабом развитии волевой сферы приводит к уходу этих учеников из учебного заведения.

Вторая разновидность мотивов учебной деятельности, по П.М. Якобсону, тоже связана с внеучебной ситуацией, имеющей, однако, положительное влияние на учёбу. Воздействия со стороны общества формируют у учащегося чувство долга, которое обязывает его получить образование, в том числе и профессиональное, и стать полноценным гражданином, полезным для страны, для своей семьи. Такая установка на учение, если она устойчива и занимает существенное место в направленности личности учащегося, делает учение не просто нужным, но и привлекательным, даёт силы для преодоления затруднений, для проявления терпения, усидчивости, настойчивости. В ту же группу мотивов П.М. Якобсон относит и те, которые связаны с узколичностными интересами. Процесс учения при этом воспринимается как путь к личному благополучию, как средство продвижения по жизненной лестнице. Например, у студента нет интереса к учению как к таковому, но есть понимание, что без знаний в дальнейшем не удастся «продвинуться», и поэтому прилагаются усилия для овладения ими. Такой мотив часто встречается среди студентов-заочников, вынужденных получать высшее, например, педагогическое, образование по настоянию администрации, для повышения тарифного разряда и т.п. Обучение в вузе является для многих из них особенностей актом для получения диплома о высшем образовании, а не для повышения своего педагогического мастерства.

Третий вид мотивации, по П.М. Якобсону, связан с самим процессом учебной деятельности. Побуждают учиться потребность в знаниях, любознательность, стремление познавать новое. Учащийся получает удовлетворение от роста своих знаний при освоении нового материала; мотивация учения отражает устойчивые познавательные интересы. Специфика мотивации учебной деятельности зависит, как отмечает П.М. Якобсон, от личностных особенностей учащихся: от потребности в достижении успеха или, наоборот, от лени, пассивности, нежелания совершать усилия над собой, устойчивости к неудачам (фрустрации) и т.п.[4].

В.Я.Кикоть и В.Я. Якунин (1996) разделяют *цели обучения и цели учения*. Первые задаются извне и выявляют общественные запросы и ценности, которые по отношению к студентам являются внешними. Вторые определяются индивидуальными потребностями, сформировавшимися на основании их предшествующего опыта. Обе цели могут совпадать лишь в идеальном случае, когда первые воспроизводят себя в структуре индивидуальных мотивов.

На базе общей мотивации учебной деятельности (профессиональной, познавательной, прагматической, социально-общественной и лично-престижной) у студентов (впрочем, как и у школьников старших классов) появляется определённое отношение к разным учебным предметам. Оно обусловливается:

а) важностью предмета для профессиональной подготовки;

б) интересом к определённой отрасли знаний и к данному предмету как её части;

в) качеством преподавания (удовлетворённостью занятиями по данному предмету);

г) мерой трудности овладения этим предметом исходя из собственных способностей;

д) взаимоотношениями с преподавателем данного предмета.

Все эти мотиваторы могут находиться в различных отношениях друг с другом (взаимодействие или конкуренция) и иметь различное влияние на учёбу, поэтому полное представление о мотивах учебной деятельности можно получить, только выявив значимость для каждого учащегося всех этих компонентов сложной мотивационной структуры. Это позволит установить и *мотивационную напряжённость* у данного субъекта, т.е. сумму компонентов мотива учебной деятельности: чем больше компонентов обусловливает эту деятельность, тем больше у него мотивационное напряжение.

Осознание высокой значимости мотива учения для успешной учёбы привело к формированию *принципа мотивационного обеспечения* учебного процесса (О.С. Гребенюк, 1983). Важность этого принципа вытекает из того факта, что в процессе обучения в вузе сила мотива учения и освоения выбранной специальности снижается, что неоднократно отмечалось в исследованиях. По данным А.М. Василькова и С.С. Иванова (1997), полученным при опросах курсантов военно-медицинской академии, причинами этого являются: неудовлетворительные перспективы работы и службы, недостатки в организации учебного процесса, быта и досуга, недостатки воспитательной работы. Ими же показано, что учащиеся, отличающиеся самостоятельностью и склонностью к авторитарности и ригидности, обнаруживают более существенное снижение профессиональной направленности [4].

И.И. Вартанова отмечает, что учение представляет собой социально опосредованную деятельность по усвоению опыта, знаний и умений, необходимых в последующей трудовой жизни человека, и, кроме того, предполагает саморазвитие личности. В связи с этой многоаспектностью учебной деятельности обычно выделяют большой комплекс констатирующих её мотивов.

1. Основу учебной деятельности составляет познавательная мотивация: предметом потребности являются знания и умения (Голу, 1965; Талызина, 1998); есть ориентация на процесс и способы получения знаний (Елфимова, 1991; Маркова, 1983; Матюхина, 1984).

2. Социальная опосредованность учебной деятельности предполагает: направленность потребности учащегося на достижение социально одобряемого результата – мотив долга и ответственности перед обществом (Матюхина, 1984); направленность на идеалы и социальные ценности (Маркова, 1983); направленность на способы взаимодействия с окружающими людьми (там же); мотивы аффилиации и социальной идентификации - одобрение товарищей, учителей и родителей (Бибрих, 1987; Елфимова, 1991; Орлов, Творогова, Шкуркин, 1988).

3. Выступая в качестве средства обеспечения последующей трудовой жизни, сама учебная деятельность может управляться профессиональной мотивацией и ориентацией на достижение всё более высоких результатов, стремлением к компетентности и мастерству (Бибрих, 1987; Кокурина, 1990).

4. Поскольку в ходе учения происходит изменение самого учащегося, его личности и творческих возможностей, то учебная деятельность может мотивироваться также потребностью в самосовершенствовании, саморазвитии и самореализации (Маркова, Орлов, Фридман, 1983; Моргун, 1979) [5].

На наш взгляд, целесообразным является выделение *внешних* и *внутренних* мотивов учебной деятельности, которое рассматривала Т.Д. Дубовицкая.

По мнению Н.Ф. Талызиной: «При внутренней мотивации мотивом служит познавательный интерес, связанный с данным предметом. В этом случае получение знаний выступает не как средство достижения каких-либо целей, а как цель деятельности учащегося. Только в этом случае имеет место собственная деятельность ученика как непосредственно удовлетворяющая познавательную потребность. В прочих же случаях человек учится ради удовлетворения других потребностей, а не познавательных».

А.Б. Орлов отмечает, что мотив является внешним, если главной, основной причиной поведения является получение чего-либо за пределами самого этого поведения. Внутренний мотив – это в принципе неотчуждаемое от человека состояние радости, удовольствия и удовлетворения от своего дела. В отличие от внешнего внутренний мотив никогда не существует до и вне деятельности. Он всегда возникает в самой этой деятельности, каждый раз являясь непосредственным результатом, продуктом взаимодействия человека и его окружения. К сожалению, отмечает А.Б. Орлов, современная психология гораздо больше знает о том, как дети учатся читать и считать, чем о том, как дети (с самого раннего возраста) научаются получать удовольствие от самого процесса учения и как можно усиливать и укреплять эту важную способность. Исследования в этой области педагогической психологии практически отсутствуют.

Пока учителя и преподаватели акцентируют своё внимание на оценках, угрозах, а не на поиске средств и способов актуализации у обучающихся внутренней мотивации, говорить о гуманизации образования не приходится.

Таким образом, можно дать следующую характеристику внутренним и внешним мотивам учения.

*Внутренние мотивы* носят личностно значимый характер, обусловлены познавательной потребностью субъекта, удовольствием, получаемым от процесса познания и реализации своего личностного потенциала. Доминирование внутренней мотивации характеризуется проявлением высокой познавательной активности учащегося в процессе учебной деятельности. Овладение учебным материалом является и мотивом и целью учения. Учащийся непосредственно вовлечён в процесс познания, и это доставляет ему эмоциональное удовлетворение.

*Внешние мотивы* характеризуются тем, что овладение содержанием учебного предмета не является целью обучения, а выступает средством достижения других целей. Это может быть получение хорошей оценки (аттестата, диплома), получение стипендии, подчинение требованиям учителя или родителей, получение похвалы, признания товарищей и др. При внешней мотивации учащийся, как правило, отчуждён от процесса познания, проявляет пассивность, переживает бессмысленность происходящего либо его активность носит вынужденный характер. Содержание учебных предметов не является для учащегося личностно значимым [6].

Таким образом, взгляды разных авторов на мотивы поступления в вуз действительно различны. Каждый автор предлагает свою классификацию данных мотивов. Ильин среди основных мотивов называет следующие: желание находиться в кругу студенческой молодёжи, большое общественное значение профессии и широкая сфера её применения, соответствие профессии интересам и склонностям и её творческие возможности. А.Н. Печников, Г.А. Мухина выделяют мотивы «профессиональные», «личного престижа», «прагматические», «познавательные». П.М. Якобсон выделяет три группы мотивов: «отрицательные» мотивы, мотивы, связанные с внеучебной ситуацией, и мотивы, связанные с самим процессом учебной деятельности. Т.Д. Дубовицкая рассматривала также выделение внешних и внутренних мотивов учебной деятельности.

Тем не менее, у всех авторов прослеживаются три основные линии мотивации поступления в вуз: познавательная, профессиональная и прагматическая.

**1.3** **Юность – время выбора профессии**

Юность – это время выбора жизненного пути. Юноши строят планы, которым суждено или не суждено будет сбыться в зрелости. Начинается и реализация поставленных целей – работа по выбранной специальности, учёба в вузе, иногда создание семьи.

Юность – всего лишь начало взрослой жизни, и иногда воспринимается как черновик, который можно отложить в сторону и начать всё писать заново. Ощущение того, что вся жизнь впереди, даёт возможность пробовать, ошибаться и искать с лёгкой душой. Но «дороги, которые мы выбираем» в это время, обычно очень многое определяют в жизни взрослого человека.

**Кризис 17 лет.** В детстве границы возрастных периодов определённы. Когда детство остаётся в прошлом, все психические функции в основном сформированы и началась стабилизация личности, рамки отдельных возрастов становятся всё более условными. Но кризис 17 лет возникает точно на рубеже привычной школьной и новой взрослой жизни.

В последние годы всё больше подростков покидают школьные стены после 9-го класса. При нежелании учиться и низкой успеваемости не все стремятся потом пойти в технические колледжи (бывшие ПТУ); кто-то не проходит туда по конкурсу. Значительная часть из них идёт работать, в лучшем случае посещая вечернюю школу. Если подросток выбрал для себя этот путь, переходный период (15 лет) превращается в ярко выраженный кризис, и кризис 17 лет, таким образом, смещается, наступает раньше.

Кризис 15 лет характерен в основном для тех, кто имеет сильную гедонистическую установку (не обязательно направленность личности в целом), и отчасти для подростков с эгоистической направленностью. Такие подростки, особенно во время кризиса, бывают циничны и достаточно откровенны, ясно формулируя своё жизненное кредо. Живя настоящим, они не всегда чётко планируют будущее, и период юности для них будет, скорее всего, временем проб и ошибок. Но и им обычно свойственны элементы той духовности, против которой они протестуют, - например, стремление к глубокому чувству. Если интеллект высок, они достаточно критичны к своему характеру, причинам низкой успеваемости и конфликтов в школе.

Одиннадцать классов кончают более благополучные дети. Но в 17лет кризис протекает менее остро, чем в 15. Как отмечал Д.Б. Эльконин, это наиболее тяжёлый кризисный период наряду с кризисами 3 и 11 лет.

Большинство 17-летних школьников ориентируются на продолжение образования, немногие – на поиски работы (последние не решились на это раньше, после 9-го класса).

Выпускники школы, связывающие свои ближайшие жизненные планы с вузом, иногда делят себя на две категории: первые надеются на помощь родителей, скорее всего платный вуз, и не теряют душевного равновесия; вторые рассчитывают на свои силы. Именно те, кто собирается пробиваться в жизни сам, больше всего трудятся, осваивая школьную программу и дополнительный материал, посещая различные подготовительные курсы. Они должны выдержать конкурс в государственный вуз и наиболее подвержены связанным с поступлением стрессам. Часть из них – юноши и девушки с духовно-нравственной направленностью личности, готовые бороться за своё призвание, часть – с эгоистической направленностью, порой сильной престижной мотивацией, побуждающей поступить во что бы то ни стало в определённый вуз или в любой вуз – лишь бы поступить, не остаться за «бортом».

Для тех, кто тяжело переживает кризис 17 лет, характерны различные страхи. Ответственность перед собой и своими родными за выбор, реальные достижения в это время – уже большой груз. К этому прибавляется страх перед новой жизнью, перед возможностью ошибки, перед неудачей при поступлении в вуз, у юношей – перед армией. Высокая тревожность и на этом фоне выраженный страх могут привести к возникновению невротических реакций, таких как повышение температуры перед выпускными или вступительными экзаменами, головные боли и.д. Может начаться обострение гастрита, нейродермита или другого хронического заболевания.

Индивидуальные различия в переживании кризиса 17 лет велики. Но даже если выпускник мало тревожен и всё складывается для него удачно, резкая смена образа жизни, включение в новые виды деятельности, общение с новыми людьми вызывают значительную напряжённость. Новая жизненная ситуация требует адаптации к ней. Помогают адаптироваться в основном два фактора: поддержка семьи и уверенность в себе, чувство компетентности [8].

**Условия развития.** Социальная ситуация развития в юности (так же как и в старшем школьном возрасте) – ситуация выбора жизненного пути. Начинается реализация жизненных планов, намеченных в 16-17 лет, иногда удачная, приносящая удовлетворение, иногда приводящая к осознанию ошибочности сделанного выбора, разочарованию, метаниям, устремлённости к новым целям. Цена сделанной в этот период ошибки велика: этот не школьная двойка, а упущенные годы, необходимость начинать всё сначала. 19-20-летние юноши основные трудности своей жизни связывают с появлением ответственности, которой не было раньше. Г.М. Абрамова пишет: « Профессиональная ориентация и подбор кадров в современных условиях – дело далеко не личное; осуществляясь как Я-решение о карьере, оно всегда будет отзываться на жизни многих людей, если не на жизни всего человечества. Через это решение начинается путь в практическую этику, где чувство долга и ответственности выливается в конкретные профессиональные решения и действия» [7; 550]. В то же время они ценят свой возраст, приносящий не только новые проблемы, но и новые, более широкие возможности.

Для юности характерны *три основных варианта жизненного пути*: обучение в вузе, поиски работы и для юношей служба в армии. Мы не будем рассматривать редко встречающиеся варианты – уход в криминальный мир, иждивенчество (жизнь за счёт родителей или мужа при отказе от работы и учёбы), и др., коснёмся лишь возможностей бегства от общества [8].

**Обучение в вузе.** Современные студенты чаще всего отмечают следующие преимущества и недостатки продолжения обучения и поступления на работу: вуз даёт необходимые знания и умения, т.е. определённую квалификацию и тем самым готовит «к взрослой жизни», «продвижению вверх», становится «дверью в более-менее обеспеченную жизнь при занятии любимым делом»; даёт возможность «отсрочить окончательный выбор», попробовать, «твоё это или нет», и «ещё немного побыть ребёнком». Но, продолжая учиться, юноша не приобретает «практический опыт» и, главное, остаётся зависимым от родителей.

Работа привлекает прежде всего приобретением материальной независимости, самостоятельности, что удовлетворяет потребность «ощутить себя по-настоящему взрослым»; кроме того, даёт жизненный опыт и практические навыки.

Недостатками раннего включения в работу считаются высокая ответственность, невозможность найти интересную работу при отсутствии квалификации («загруженность неинтересными делами», «работать – не значит сдаться и плыть по течению, так как работа… станет лишь источником заработка», она «не способствует личностному росту») и низкая заработная плата («работа, которую предлагают сейчас, малооплачиваема»).

То, какой выбор будет сделан в юности, решение пойти в тот или иной конкретный вуз, зависит от направленности личности, доминирующих мотивов, основных ценностных ориентаций.

Мотивы поступления в вуз определяют и стиль студенческой жизни. Если вчерашний выпускник школы отправлен в вуз родителями и его обучение оплачено, а свою задачу он видит в продлении детства и отсрочке жизненного выбора, учебная деятельность вряд ли окажется продуктивной. Больше, чем лекции и библиотеки, его будут занимать общение с новыми приятелями, развлечения на том уровне, который он может себе позволить. Такие студенты могут окончить институт с посредственными отметками и без глубоких знаний или же могут быть отчислены за неуспеваемость. Ещё один вариант – наконец заинтересуются своей будущей профессией и с N-го курса начнут серьёзно заниматься. Но в последнем случае изменится их образ жизни. Если студент пришёл в вуз с желанием учиться, если он нашёл своё призвание или, выдержав конкурс, стремится получить максимум знаний, чтобы потом «выйти в люди», он будет поглощён учебной работой и на развлечения, отдых будет выделять не слишком много времени… [8].

**Поиски работы.** Выпускники школы, решившие работать или не поступившие в вуз, сталкиваются с различными трудностями. Для части из них трудно выбрать определённую деятельность. По данным опросов, проводимых сотрудниками Управлений труда и занятости, многие не могут чётко указать требования к своей будущей работе, не имеют ясной цели своих поисков. Если же есть представления о будущей работе, сделан выбор, трудно найти соответствующее место.

Количество людей (в том числе и взрослых), ищущих работу, в настоящее время достаточно велико. Юноша или девушка, оказавшись одними из претендентов на вакантную должность, должны уметь общаться с людьми, от которых зависит их будущее, т.е. в какой-то мере владеть техникой делового общения и уметь произвести благоприятное впечатление. Обе эти проблемы, в особенности проблема самопрезентации, обостряются из-за отсутствия опыта, уверенности в себе или излишнего юношеского напора.

Найти место работы, добиться, чтобы приняли туда, куда есть желание пойти (привлекает вид деятельности, или лёгкая работа, или учреждение находится недалеко от дома и т.п.), обойти конкурентов – значит, согласиться и на определённую оплату труда. Самая большая трудность – это заработать на жизнь, достичь той материальной независимости от родителей, к которой стремятся почти все в юношеском возрасте. Реальный заработок становится необходимостью, если в родительской семье нет достатка или создаётся собственная семья. Браки, заключаемые в это время, принято называть ранними. Ранняя женитьба обычно вынуждает искать работу, иногда резко менять жизненные планы и бросать учёбу в вузе.

Как показывают отечественные и зарубежные исследования, чем меньше возраст, в котором заключается брак, тем больше вероятность развода. Особенно хрупкими оказываются семьи, созданные по причине беременности, а также при подражании рано женившимся сверстникам, желании не отстать от них, не упустить свой шанс, не остаться одиноким. Юные супруги сталкиваются с большими трудностями: они ещё не вполне зрелые личности, не очень хорошо понимающие другого и склонные принимать лёгкую увлечённость за любовь, недостаточно ответственные, надеющиеся на счастливое стечение обстоятельств и чужую помощь. Финансовые проблемы и бытовая неустроенность, необходимость обеспечивать семью и, тем более, ухаживать за ребёнком их обычно угнетают. Неудачные попытки найти хорошо оплачиваемую работу, материальная зависимость от родителей, с которыми могут возникнуть конфликты, способны окончательно разрушить отношения, если в их основе не лежит глубокое чувство.

Когда заработок не очень важен и работа найдена, юноше или девушке предстоит период адаптации на новом рабочем месте. Приобретение практических умений, приспособление к коллективу взрослых и новым требованиям оказываются в разной степени трудными для юношей и девушек с различными чертами характера и разным уровнем интеллекта. Облегчает адаптацию ориентировка в профессии, наличие определённых навыков. В принципе начинать работать легче после окончания ПТУ, а не школы. Полезно и получение среднего специального образования.

В юности, если нет собственной семьи, можно достаточно долго искать работу, которая устраивала бы во всех отношениях, менять трудовые коллективы и виды деятельности. Сейчас нет массовых романтических порывов, возникавших у молодёжи в периоды освоения целины и «великих строек». Последние поколения более прагматичны и оседлы. Но, тем не менее, юности свойственно искать себя. И поиски работы, если ими движет желание обрести призвание, прекрасны. Их только следует отличать от беспорядочной смены рабочих мест скучающим, всем недовольным и не выносящим трудностей молодым человеком [8].

**Армия.** Здоровые юноши, не обучающиеся на дневных отделениях вузов, призываются на срочную службу в Вооружённые Силы. Служба в армии – это ещё одна резкая смена образа жизни. Жёсткий режим, большая физическая нагрузка и беспрекословное подчинение старшим по званию становятся для многих тяжёлым испытанием. В то же время армейская жизнь в каком-то плане проще и легче гражданской. Она чётко регламентирована, солдату не нужно самому планировать свои действия, отвечать за их последствия. Для юношей с определённым складом характера она вполне подходит, разумеется, при благоприятных условиях службы.

**Бегство от общества** – ещё один вариант организации жизни в юношеском возрасте. Независимо от того, учится юноша или работает, он может выбрать этот путь: бегство в наркотики, религиозные секты, нарциссическую погруженность в себя и т.д. Если подобное стремление становится преобладающим, работа и учёба бросаются.

Этот вариант нельзя назвать сознательным жизненным выбором. В подобных случаях задача самоопределения обычно не решена и указанные поиски становятся следствием серии серьёзных неудач или образовавшегося вакуума: детство кончилось, взрослым себя не чувствуешь и что делать, не знаешь. К наркотикам и сектанству могут подтолкнуть скука, желание получить новые впечатления, забыть о «серой» жизни, неумение трудиться.

Крайняя и наиболее трагичная форма бегства от общества – суицид, уход из жизни [8].

**Основные линии онтогенеза.** Как было сказано выше, после окончания школы и начала самостоятельной жизни продолжается выбор жизненного пути, завершающийся в конце периода окончательным самоопределением.

Линии онтогенеза, связанные **с гедонистической направленностью личности (атавистические аналоги простого и лёгкого и простого и трудного жизненного мира)**, вообще не предполагают самоопределения; «выбор» предопределён самой гедонистической установкой. В случае простого и лёгкого жизненного мира она реализуется посредством паразитического существования. Одним из его вариантов является существование за счёт родителей. Неспособность к систематическому труду, сформировавшаяся на предыдущих возрастных этапах, приводит к неспособности самостоятельного обеспечения своей жизни. Попытки найти работу, совместимую с этой неспособностью, обычно кончаются неудачей.

Другой вариант данной линии онтогенеза связан с замужеством (женитьбой) с целью обеспечения паразитического существования за счёт супруга (супруги). Этот вариант более характерен для девушек. Тем не менее, как показывает отмеченное немецкими социологами увеличение количества браков совсем юных молодых людей со зрелыми женщинами, он не так редок и у юношей.

При атавистическом аналоге простого и трудного жизненного мира гедонистическая установка реализуется через механизм терпения. Жизненный мир подконтролен принципу реальности, выступающему как отложенный принцип удовольствия. Здесь для обеспечения существования, сведённого к удовольствиям и развлечениям, приходится прибегать к той или иной активности, т.е. соответствующей деятельности.

Одним из вариантов данной линии онтогенеза является существование за счёт мелкого жульничества или участие в качестве простых (неответственных) исполнителей в криминальных структурах. Другой вариант – выполнение простой, не требующей ответственности работы. Это устройство простыми неквалифицированными подсобными рабочими, иногда грузчиками (при не слишком обременительных нагрузках) и т.п. Для обоих вариантов обычно характерна та или иная степень алкоголизации. Чаще всего эти варианты сочетаются друг с другом: отсутствие устойчивых моральных принципов обусловливает стремление к лёгким противоправным путям для добывания денег и при трудоустройстве.

Ещё один вариант рассматриваемой линии онтогенеза – вступление в брак, в котором ради реализации гедонистической установки необходимо выполнение тех или иных обязанностей, которые могут оказаться и обременительными.

Отсутствие у представителей характеризуемых линий онтогенеза самоопределения как такового, чётких жизненных планов, а также способности к полноценной трудовой или учебной деятельности обусловливает и отсутствие желания получить образование, овладеть какой-либо профессией [8].

**Линии онтогенеза, связанные с эгоистической направленностью личности (сложным и трудным жизненным миром)**, в отличие от рассмотренных выше характеризуются достаточно сформированной иерархической системой ценностей и, соответственно, доминированием тех или иных эгоистических мотивов.

Одна из этих линий соответствует престижной мотивации. Жизненный путь выбирается исходя из стремления продвинуться по карьерной лестнице, добиться успеха в той или иной области науки, техники или искусства (если считается, что к этому есть предпосылки), получить престижную профессию и т.п. В зависимости от материальных возможностей семьи, профессиональных и прочих связей родителей, а также собственных склонностей и способностей выбираются наиболее перспективная с точки зрения поставленных целей профессия и соответствующий вуз. Главным принципом выбора обычно становится поиск оптимального сочетания по параметрам: значимость жизненных целей – их достижимость.

Другой вариант эгоистической направленности личности связан с мотивами власти, доминантности. В зависимости от особенностей характера, конкретных интересов, учебной и физической подготовки, а также возможностей родителей способствовать выбираемой карьере молодые люди с данной мотивацией стремятся поступить в учебные заведения, готовящие управленческие кадры, выбирают те или иные военные училища, службу в специальных войсках (ВДВ, морская пехота и др.) или в милиции (ОМОН, спецназ) и т.п.

Ещё одним распространённым вариантом линий онтогенеза, связанных с эгоистической направленностью личности, является преимущественная ориентация на материальную сторону жизни: от обычного материального достатка, комфортных бытовых условий до стремления к обогащению и накоплению материальных ценностей. Эти мотивы в той или иной степени присущи и другим вариантам эгоистической направленности личности, а мотив материального достатка – вообще большинству людей. Здесь же они доминируют и играют решающую роль в выборе жизненного пути.

Выше мы отмечали, что мотив хорошего заработка при профессиональном самоопределении особенно актуален в настоящее время, в условиях резкого снижения общего уровня жизни. Многие юноши и девушки предпочитают продолжению учёбы поиск хорошо оплачиваемой работы, не требующей специального образования и длительного обучения. Многие идут в коммерческие структуры либо пытаются организовать собственный бизнес. У части из них доминируют мотивы обогащения.

Мотив богатства никогда не встречается в чистом виде. Деньги, как и другие материальные ценности, являются выражением могущества и власти. Если это реальная власть, реализуемая в соответствующей деятельности, то мотив богатства становится одним из проявлений мотива власти. Однако иногда богатство выступает лишь как источник *потенциальной* власти и тогда фактически представляет собой ценность само по себе.

Один из путей реализации мотивов материального благополучия и обогащения – вступление в выгодный брак. В отличие от аналогичного случая про гедонистической установке здесь, как отмечалось выше, помимо доминирующего (связанного с материальной стороной жизни) имеют место и другие мотивы, а также чётко намеченный жизненный план. У девушек, например, кроме престижной мотивации и других эгоистических мотивов это может быть мотив создания благополучной семьи [8].

**Духовно-нравственная и сущностная направленность личности (сложный и «как бы лёгкий» и сущностный типы жизненного мира)** предполагают в юности поиск призвания, выбор профессии, наиболее отвечающей склонностям. Даже в том случае, когда главной целью в жизни является создание счастливой семьи, вуз или место работы никогда не выбираются по принципу близости от дома или по каким-либо иным соображениям, не связанным с интересом к самой профессии. Если призвание найдено, то трудности обретения выбранной профессии преодолеваются с упорством и настойчивостью. Известны случаи, когда абитуриенты при большом конкурсном отборе поступали в выбранный вуз с пятой-седьмой попытки.

Вместе с тем и при этих линиях онтогенеза выбор профессии может представлять собой не меньшую, а иногда и большую трудность, чем при эгоистической направленности личности. Здесь он не зависит о моды и конъюнктуры, других внешних обстоятельств, облегчён, как отмечалось выше, широтой круга интересов. Однако это далеко не всегда гарантирует оптимальный вариант выбора. Можно сказать, что выбор при многих вариантах будет соответствовать склонностям и интересам. Но будет ли он тем самым выбором, что отвечает предназначению человека, той его «сказкой», которую «необходимо постигнуть» (М.М. Пришвин), зависит от очень многих, часто случайных причин.

Даже при линиях онтогенеза, связанных с духовно-нравственной и сущностной направленностью личности, не все потенциальные сущностные стороны человека открываются ему к моменту выбора жизненного пути. Иногда окончательный выбор делается позже, уже за порогом юности, нередко же своя истинная «сказка» так и не постигается. В любом случае профессиональное самоопределение является очень трудной задачей.

Юность – первый период взрослой, самостоятельной жизни. Ответственность за свою судьбу, за всю последующую жизнь определяет специфику этого возрастного этапа. Для кого-то в юности начинается реализация жизненных планов, чётко намеченных ещё в старших классах школы, идёт проверка их правильности в жизненной практике. Многие же продолжают поиски себя во взрослой жизни, пытаясь решить проблему самоопределения методом проб и ошибок. Несмотря на то, что жизненный мир и соответствующие ему мировоззренческие установки сформировались в предыдущем возрастном периоде, очень многое ещё уточняется и окончательно осознаётся в ходе этих зачастую мучительных поисков. Окончательное самоопределение, позволяющее начать утверждать себя в жизни, и является центральным возрастным новообразованием юности [8].

Таким образом, для юности характерны *три основных варианта жизненного пути*: обучение в вузе, поиски работы и для юношей служба в армии. Выбор этого пути осложняется кризисом 17 (15) лет и зависит от направленности личности.

**Глава 2 Эмпирическое исследование основных мотивов приобретения молодёжью высшего образования**

**2.1 Цель, задачи, методы исследования**

Нами было проведено экспериментальное исследование по изучению основных мотивов приобретения молодёжью высшего образования. **Объектом** исследования являлась учебно-профессиональная деятельность молодёжи. **Предметом** исследования выступали мотивы приобретения молодёжью высшего образования.

**Цель исследования:** изучить основные мотивы поступления современной молодёжи в высшие учебные заведения.

**Гипотеза:** ведущими мотивами приобретения молодёжью высшего образования являются мотивы овладения профессией, получения знаний, а не мотив получения диплома.

**Задачи исследования:**

экспериментальным путём проверить предложенную нами гипотезу;

провести качественный и количественный анализ результатов.

Исследование было проведено среди студентов второго курса психолого-педагогического факультета БрГУ имени А.С. Пушкина. Выборка составила 50 человек.

Для определения основных мотивов приобретения высшего образования испытуемым предлагались две методики: **«Изучение мотивации обучения в вузе»** и **«Изучение мотивов учебной деятельности студентов».**

Первая методика **«Изучение мотивации обучения в вузе»** предложена Т.И. Ильиной. При создании данной методики автор использовала ряд других известных методик. В ней имеются три шкалы: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачётов). В опросник, для маскировки, автор методики включила ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатываются [9].

Вторая методика - **«Изучение мотивов учебной деятельности студентов»**. Её авторы – А.А. Реан и В.А. Якунин. Данная методика позволяет выяснить основные мотивы обучения студентов, например, такие как: «Стать высококвалифицированным специалистом», «Получить диплом», «Постоянно получать стипендию», «Добиться одобрения родителей и окружающих», «Приобрести глубокие и прочные знания» и другие мотивы [см. приложение №1 – «Описание методик»].

**2.2 Количественный и качественный анализ результатов**

При использовании методики «Изучение мотивации обучения в вузе» были получены следующие данные (в баллах, набранных по каждой шкале), представленные в таблице:

Таблица 1 – Распределение мотивов по шкалам

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **"Приобретение знаний"** | **"Овладение профессией"** | **"Получение диплома"** |
| **1** | 7,2 | 5 | 7,5 |
| **2** | 5,4 | 2 | 7,5 |
| **3** | 12,6 | 10 | 8,5 |
| **4** | 5,4 | 5 | 8,5 |
| **5** | 7,2 | 3 | 8,5 |
| **6** | 1,2 | 6 | 7,5 |
| **7** | 11,4 | 1 | 7,5 |
| **8** | 10,8 | 7 | 7,5 |
| **9** | 2,4 | 4 | 7 |
| **10** | 6,6 | 7 | 8,5 |
| **11** | 7,2 | 1 | 7,5 |
| **12** | 9 | 6 | 7,5 |
| **13** | 3,6 | 0 | 9 |
| **14** | 10,8 | 8 | 2,5 |
| **15** | 7,2 | 8 | 6 |
| **16** | 7,2 | 5 | 6 |
| **17** | 1,2 | 3 | 7,5 |
| **18** | 9,6 | 6 | 5 |
| **19** | 5,4 | 8 | 7,5 |
| **20** | 1,8 | 1 | 3,5 |
| **21** | 9 | 4 | 7,5 |
| **22** | 3,6 | 6 | 9 |
| **23** | 7,2 | 5 | 8,5 |
| **24** | 3,6 | 0 | 10 |
| **25** | 7,2 | 4 | 1,5 |
| **26** | 10,8 | 3 | 0 |
| **27** | 3,6 | 4 | 8,5 |
| **28** | 10,8 | 2 | 8,5 |
| **29** | 12,6 | 10 | 3,5 |
| **30** | 7,2 | 4 | 8,5 |
| **31** | 7,2 | 2 | 7,5 |
| **32** | 5,4 | 8 | 0 |
| **33** | 0 | 1 | 7,5 |
| **34** | 9 | 4 | 7,5 |
| **35** | 7,2 | 10 | 7,5 |
| **36** | 4,8 | 3 | 10 |
| **37** | 1,2 | 8 | 7,5 |
| **38** | 6 | 6 | 4 |
| **39** | 10,8 | 5 | 4 |
| **40** | 7,2 | 9 | 7,5 |
| **41** | 9 | 5 | 7,5 |
| **42** | 6 | 5 | 5 |
| **43** | 7,8 | 3 | 3,5 |
| **44** | 5,4 | 8 | 6 |
| **45** | 3,6 | 4 | 7,5 |
| **46** | 9 | 9 | 7,5 |
| **47** | 3,6 | 7 | 9 |
| **48** | 9 | 8 | 7,5 |
| **49** | 5,4 | 8 | 0 |
| **50** | 9 | 9 | 0 |

На основе этих данных мы получили следующие результаты:

Шкала «Приобретение знаний» - 18 человек, что составляет 36% испытуемых.

Шкала «Овладение профессией» - 8 человек, что составляет 16% испытуемых.

Шкала «Получение диплома» - 21 человек, что составляет 42% испытуемых.

Эти результаты отображены на следующей диаграмме:

Диаграмма 1 – Распределение мотивов по шкалам



На диаграмме, кроме полей трёх шкал, есть ещё четвёртое поле, занимающее всего 6%: для троих испытуемых количество баллов, набранных по шкалам «Овладение профессией» и «Приобретение знаний», одинаково. Конечно, хотелось бы, чтобы для всех испытуемых ситуация сложилась таким же образом. Ведь именно эти два мотива одинаково важны и должны быть определяющими при выборе высшего образования. Однако эти мотивы разделились среди испытуемых. А ведущим мотивом приобретения высшего образования в соответствии с этой методикой для большинства испытуемых (42%) является, к сожалению, мотив получения диплома.

При использовании второй методики - «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» - мы получили следующие данные, представленные в таблице:

Таблица 2 – Частота выбора мотивов

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **Номер мотива по списку** | | | | | | | | | | | | | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** | **11** | **12** | **13** | **14** | **15** | **16** |
| **1** | + |  |  |  |  | + |  |  |  | + |  |  |  | + |  | + |
| **2** |  | + | + |  |  | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  | + |
| **3** |  |  | + |  |  | + |  | + |  |  |  |  |  | + |  | + |
| **4** | + | + | + | + |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |
| **5** | + | + |  |  | + | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |
| **6** | + |  |  | + |  | + |  |  |  | + |  | + |  |  |  |  |
| **7** | + | + | + |  |  | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |
| **8** | + |  | + |  |  | + |  |  | + |  |  |  |  | + |  |  |
| **9** | + | + | + | + |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |
| **10** |  | + |  |  | + | + |  | + |  |  |  |  |  | + |  |  |
| **11** | + | + |  |  |  | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  | + |
| **12** | + | + |  |  |  | + |  |  |  | + |  | + |  |  |  |  |
| **13** | + | + | + |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  | + |  |  |
| **14** | + |  | + | + |  | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |
| **15** | + |  |  | + |  | + |  |  |  | + |  | + |  |  |  |  |
| **16** | + |  | + |  |  | + |  | + |  |  |  |  |  | + |  |  |
| **17** | + |  |  | + |  |  |  |  |  | + |  |  |  | + |  | + |
| **18** | + |  | + |  |  | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  | + |
| **19** | + |  |  | + |  | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  | + |
| **20** | + |  | + | + |  | + | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **21** | + | + |  | + | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |
| **22** | + |  |  |  |  | + |  |  |  | + |  |  |  | + |  | + |
| **23** | + | + | + | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |
| **24** | + | + |  | + |  |  |  |  |  | + |  |  |  | + |  |  |
| **25** |  | + |  |  | + |  |  | + |  | + |  |  |  |  |  | + |
| **26** | + |  |  |  |  | + |  | + |  | + |  |  |  |  |  | + |
| **27** | + | + | + |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  | + |  |  |
| **28** | + |  | + |  |  | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  | + |
| **29** | + |  | + |  |  | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  | + |
| **30** | + | + | + |  | + |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |
| **31** | + | + |  |  |  | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  | + |
| **32** | + |  |  | + |  | + |  |  |  | + |  |  |  | + |  |  |
| **33** | + |  |  | + |  | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  | + |
| **34** | + |  |  | + | + |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  | + |
| **35** | + |  |  | + |  | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  | + |
| **36** | + | + |  | + |  | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |
| **37** | + |  |  |  |  | + | + |  |  | + |  | + |  |  |  |  |
| **38** | + | + |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  | + |  | + |
| **39** | + | + |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  | + |  | + |
| **40** | + |  | + |  |  | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  | + |
| **41** | + |  | + |  |  | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  | + |
| **42** |  |  | + |  | + | + | + |  |  |  |  |  |  | + |  |  |
| **43** |  | + | + |  | + |  |  | + | + |  |  |  |  |  |  |  |
| **44** | + |  | + |  |  |  |  | + |  | + |  | + |  |  |  |  |
| **45** | + |  | + |  |  | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  | + |
| **46** | + | + |  |  |  | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  | + |
| **47** | + |  |  | + | + | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |
| **48** | + |  | + |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  | + |  | + |
| **49** | + |  |  | + |  | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  | + |
| **50** | + |  | + |  |  | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  | + |
| **Итого** | 44 | 21 | 24 | 18 | 9 | 35 | 3 | 8 | 2 | 36 | 1 | 7 | 0 | 16 | 0 | 26 |

Более наглядно данные этой методики отражены на следующей диаграмме:

Диаграмма 2 – Частота выбора мотивов



На диаграмме видно, что в соответствии с этой методикой доминирующим в системе мотивов в группе испытуемых является мотив №1 – «Стать высококвалифицированным специалистом». Этот мотив выбрали 44 студента.

Если провести параллель между обеими методиками, получим следующее. Во- первых, мотив «Получить диплом» по второй методике выбрал 21 человек. По первой методике аналогичный мотив «Получение диплома» выбрал также 21 человек. Мотив «Стать высококвалифицированным специалистом», аналогичный мотиву первой методики «Овладение профессией», выбрали 44 человека, а по первой методике – 8 человек. Мотив «Приобрести глубокие и прочные знания» по второй методике выбрали 35 человек, а аналогичный ему мотив по первой методике «Приобретение знаний» выбрали 18 человек. Однако в соответствии со второй методикой испытуемые выбирали пять наиболее значимых для них мотивов, и самый высокий ранг в системе мотивов в группе, как уже отмечалось, принадлежит мотиву «Стать высококвалифицированным специалистом».

Проведя же качественный анализ результатов для каждого студента при проведении второй методики, мы обнаружили несколько интересных фактов. Например, мы проследили, что для восьми студентов полностью совпали выбранные ими пять мотивов. Этими мотивами являлись следующие: «Стать высококвалифицированным специалистом», «Успешно продолжить обучение на последующих курсах», «Приобрести глубокие и прочные знания», «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «Получить интеллектуальное удовлетворение».

По четыре одинаковых мотива выбрали 20 человек. Это были следующие мотивы: «Стать высококвалифицированным специалистом», «Приобрести глубокие и прочные знания», «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «Получить интеллектуальное удовлетворение».

Такое единодушие, казалось бы, не может не радовать. Однако 20 человек – это меньше половины выборки.

Омрачает дело ситуация с теми студентами, у которых среди выбранных ими пяти мотивов находился мотив «Получить диплом». Напомним, таких студентов – 21. Дело в том, что, проведя качественный анализ мотивов для каждого такого студента, мы обнаружили явное противоречие между выбираемыми мотивами. Речь идёт о том, что, наряду с мотивом «Получить диплом», студенты выбирали ведущими также такие мотивы, как «Стать высококвалифицированным специалистом», «Приобрести глубокие и прочные знания».

Результатом данного наблюдения стал вывод о неосознаваемости смысла обучения у многих студентов даже на втором (!) курсе. Это довольно неожиданный факт, в связи с которым появляется перспектива провести исследование с целью выявить, на каком же курсе к студентам приходит осознание смысла своего обучения.

Итак, нами было проведено экспериментальное исследование по изучению основных мотивов поступления молодёжи в высшие учебные заведения. Исследование включало проведение двух методик. По результатам первой методики мы выявили преобладание мотива получения диплома над остальными мотивами. Доминирующим в системе мотивов в группе испытуемых в соответствии со второй методикой мы выявили мотив «Стать высококвалифицированным специалистом». Однако проведя качественный анализ не только для группы в целом, но и для всех студентов по отдельности, мы обнаружили, что этот мотив многие студенты выбирали параллельно с мотивом «Получить диплом», что свидетельствует о неосознаваемости смысла обучения. Этот факт, а также то, что мотив получения диплома и в первой, и во второй методике выбрали одинаковое количество студентов, позволяет нам сделать вывод о том, что ведущим мотивом приобретения образования в данной выборке испытуемых является, как это ни печально, мотив получения диплома.

Таким образом, наша гипотеза о том, что основными мотивами приобретения молодёжью высшего образования являются мотивы овладения профессией, получения знаний, а не мотив получения диплома, не получила своего подтверждения. Также мы выявили проблему того, что даже на втором курсе наблюдается некоторая неосознаваемость многими студентами смысла своего обучения в вузе. Мы считаем, что в связи с этим фактом возможно проведение исследования на выборке ещё большего объёма и на разных курсах: втором, третьем, и, возможно, даже на четвёртом.

**Заключение**

В данной курсовой работе «Мотивация приобретения молодёжью высшего образования» мы изучили основные мотивы, которыми руководствуется нынешняя молодёжь, когда решает приобрести высшее образование.

Одной из наших задач было рассмотрение понятий «профессия» и «высшее образование».

Под понятием «профессия» мы подразумевали приобретённый в процессе обучения и воспитания, ориентированный на общественное разделение труда комплекс систематических знаний, умений и навыков, способностей и убеждений человека, являющийся предпосылкой к выполнению квалифицированного труда в материальном и нематериальном производстве. Под понятием «высшее образование» - уровень образования, получаемый на базе среднего в высших учебных заведениях и подтверждаемый официально признанными документами (дипломами, сертификатами и т.д.).

Следующей нашей задачей была задача раскрыть особенности юношеского периода как периода выбора профессии и рассмотреть взгляды разных авторов на мотивы поступления вуз. Мы выяснили, что для юности характерны *три основных варианта жизненного пути*: обучение в вузе, поиски работы и для юношей служба в армии. Выбор этого пути осложняется кризисом 17 (15) лет и зависит от направленности личности. Взгляды разных авторов на мотивы поступления в вуз действительно различны. Каждый автор предлагает свою классификацию данных мотивов. Тем не менее, у всех авторов прослеживаются три основные линии мотивации поступления в вуз: познавательная, профессиональная и прагматическая.

Самой важной нашей задачей было проведение экспериментального исследования. При использовании первой методики «Изучение мотивации обучения в вузе» мы получили следующее распределение мотивов по шкалам:

Шкала «Приобретение знаний» - 18 человек, что составляет 36% испытуемых.

Шкала «Овладение профессией» - 8 человек, что составляет 16% испытуемых.

Шкала «Получение диплома» - 21 человек, что составляет 42% испытуемых.

Для троих человек (6% испытуемых) количество баллов, набранных по шкалам «Овладение профессией» и «Приобретение знаний», одинаково.

Преобладает же по результатам данной методики мотив «Получение диплома».

При использовании второй методики «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» мы выявили, что доминирующим в системе мотивов в группе испытуемых является мотив №1 – «Стать высококвалифицированным специалистом». Этот мотив выбрали 44 студента.

Однако проведя качественный анализ не только для группы в целом, но и для всех студентов по отдельности, мы обнаружили, что этот мотив многие студенты выбирали параллельно с мотивом «Получить диплом», что свидетельствует о неосознаваемости смысла обучения. Этот факт, а также то, что мотив получения диплома и в первой, и во второй методике выбрали одинаковое количество студентов, позволяет нам сделать вывод о том, что ведущим мотивом приобретения образования в данной выборке испытуемых является, как это ни печально, мотив получения диплома.

Таким образом, поставленная нами гипотеза о том, что основными мотивами приобретения молодёжью высшего образования являются мотивы овладения профессией, получения знаний, а не мотив получения диплома, не получила своего подтверждения. Также мы выявили проблему того, что даже на втором курсе наблюдается некоторая неосознаваемость многими студентами смысла своего обучения в вузе. Мы считаем, что в связи с этим фактом возможно проведение исследования на выборке ещё большего объёма и на разных курсах: втором, третьем, и, возможно, даже на четвёртом.

**Список использованных источников**

**1** Ожегов, С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов **/** Под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1987. – 797с.

**2** Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528с. : ил. ISBN 5 – 7107-7304-2

**3** Психолого-педагогический словарь / Сост. Рапацевич Е.С. – Минск : «Соврем. слово», 2006. – 928с.

**4** Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002. – 512с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»)

**5** Вартанова, И.И. К проблеме мотивации учебной деятельности / И.И. Вартанова // Вестн. Моск. ун-та. – 2000. - № 4. – С.33-41

**6** Дубовицкая, Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации / Т.Д. Дубовицкая // Вопросы психологии. – 2005.- №1. – С.73-78

**7** Абрамова, Г.С. Возрастная психология : Учеб. Пособие для студ. вузов. – 3-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. 672с.

**8** Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология : Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : ТЦ «Сфера», при участии «Юрайт-М», 2001. 464с.

**9** Дыгун, М.А. Практикум по общей психологии для студентов педагогических специальностей вузов / М.А. Дыгун, Е.П. Дыгун, О.С. Муравьёва [и др.] ; под общей редакцией М.А. Дыгуна.- Минск : Жасскон, 2007. – 240с.

**10** Практикум по возрастной психологии : Учеб. Пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб: Речь, 2006. – 688с.: ил.