

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Формування мотивації до професійної діяльності у майбутніх
викладачів вищої школи**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0119
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
М. В. Мала

Керівник доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
доцент, к.психол.н. Овсяннікова В. В.

Рецензент доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
доцент, к.пед.н, Козич І. В.

Запоріжжя

2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	9
1.1. Сутність і структура поняття мотивації професійної діяльності.....	9
1.2. Мотиваційно-сміслові якості особистості в професійному становленні майбутніх викладачів вищої школи.....	22
1.3. Теоретичне обґрунтування використання інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи.....	27
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	49
2.1. Діагностування наявного рівня мотивації до професійної діяльності в майбутніх викладачів вищої школи.....	49
2.2. Формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх викладачів засобами інформаційних технологій.....	58
2.3. Експериментальна перевірка сформованості мотивації до професійної діяльності в майбутніх викладачів вищої школи.....	66
ВИСНОВКИ.....	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	76

ВСТУП

Потреба в пізнанні – одна з головних людських потреб, на основі якої відбувається освоєння індивідом багатомітного людського досвіду. У різні періоди життя людини змінюються об'єкти його інтересу, форми і способи придбання знань, проте потреба в пізнанні як внутрішньо властиве людині властивість, з роками не тільки не притупляється, але і отримує свій подальший розвиток.

Останніми роками в психологічній науковій літературі питанням мотивації учбової діяльності приділяється особлива увага. Це не випадково, оскільки питання про мотиви – це по суті питання про якість учбової діяльності. Переважання зовнішніх, утилітарних мотивів веде до того, що учення набуває формальний характер, відсутній творчий підхід, самостійна постановка учбових цілей. Відомо, що саме негативне або байдуже відношення до учення може бути причиною низької успішності або неуспішності учня.

Однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти є побудова такого процесу учення, який міг би бути основою формування мотиваційної сфери учнів.

У зв'язку з цим виникають суперечності між існуючим станом мотивації учення у студентів вузу і сучасними вимогами до їх учбової активності; між потребами практики в науково-обґрунтованих рекомендаціях по управлінню мотиваційною сферою студентів і відсутністю достатніх для цього науково-психологічних знань.

Формування повноцінної особистості студента має важливе практичне значення. Це підкреслюється науковими працями низкою авторів. Формування особистості людини відбувається у продовж всього її життя, а саме у вищій школі закладаються основні особисті якості фахівця, у подальшій професійній діяльності відбувається «подальша шліфовка як особистості». До числа найважливіших якостей особистості сучасного фахівця можна віднести

ініціативу та відповідальність, спрямованість до новаторських рішень, потреба у постійному оновленні своїх знань.

В процесі навчання студент зіштовхується з низкою проблем психолого-педагогічний аспект яких зв'язаний з пристосуванням до нової дидактичної ситуації, принципово відрізненої від шкільної формами та методами організації учбового процесу. Ця новизна та пов'язані з нею труднощі створюють свого роду дидактичний бар'єр, який повинен бути подоланий. З цього слідує, що у розвитку особистості майбутнього фахівця важливе значення має формування позитивних мотивів та дійсних цілей, оскільки мотиви та цілі являються важливими детермінантами діяльності.

Структура мотивів студента, сформована у час навчання, стає стержнем особистості майбутнього фахівця. Отже, розвиток позитивних навчальних мотивів - невід'ємна складова частина виховання особистості студента.

Потреба вирішення одного з актуальних завдань фахової підготовки майбутніх педагогів вищої школи – формування їх професійної мотивації, а також недостатня розробленість цього питання зумовили вибір теми дослідження «Формування мотивації до професійної діяльності у майбутніх викладачів вищої школи».

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності інформаційних технологій у формуванні мотивації до професійної діяльності майбутніх викладачів вищої школи.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи.

Предмет дослідження – інформаційні технології формування мотивації до професійної діяльності майбутніх викладачів вищої школи.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що використання інформаційних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів вищої школи сприятиме формуванню їх мотивації до професійної діяльності.

Для досягнення поставленої мети і перевірки гіпотези дослідження були

поставлені такі **завдання дослідження**:

1. Дослідити мотивацію навчання майбутніх викладачів вищої школи.
2. Виявити мотиваційно-сміслові якості особистості ставлення в професійному становленні студентів.
3. Теоретично обґрунтувати використання інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи.
4. Експериментально дослідити ефективність інформаційних технологій у професійній підготовці викладачів вищої школи.

Методи дослідження: для розв'язання поставлених задач були використані взаємопов'язані і взаємодоповнюючі теоретичні та емпіричні методи для забезпечення можливості комплексного дослідження проблеми, а саме: теоретичні – аналіз, порівняння, систематизація поглядів дослідників на різні аспекти проблеми застосування інформаційних технологій навчання у професійній підготовці майбутніх викладачів ЗВО; вивчення психологічної, педагогічної літератури для порівняння, зіставлення та аналізу теоретичних питань, визначення сутності основних понять – «мотивація професійної діяльності», «технологія», «інформаційні технології навчання», «педагогічний експеримент»; узагальнення теоретичних та експериментальних даних; емпіричні – діагностичні методи (анкетування, тестування); педагогічний експеримент для виявлення результативності експериментальної роботи; методи математичної обробки результатів – для аналізу результатів експериментальної роботи.

Практичне значення здобутих результатів полягає у можливості їх використання у професійній підготовці студентів закладів вищої освіти, а також для вдосконалення змісту й форм організації професійної підготовки засобами інформаційних технологій.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

1.1. Сутність і структура поняття мотивації професійної діяльності

У поведінці людини є дві функціонально взаємопов'язані сторони: збуджуюча та регуляційна. Збудження забезпечує активізацію та напрямок поведінки і пов'язано з поняттями мотива та мотивації. Ці поняття включають у себе уявлення про потреби, інтереси, цілі, наміри, прагнення, які є у людини, уявлення про зовнішні фактори, які заставляють її вести себе окремим чином, про керівництво діяльністю у процесі її здійснення. Серед усіх понять, які використовуються у психології для опису та пояснення збуджуючих моментів у поведінці людини є поняттям мотивації і мотива.

Протягом багатьох століть вчені вивчаючи та пояснюючи причини активізації та детермінації людської поведінки не застосовували термін «мотивація». Вперше його використав А. Шопенгауер в статті «Чотири принципи достатньої причини» (1900-1910), після чого його стали широко використовувати у психологічній науці [5]. Проблема спонукання людей до ефективної діяльності була, є і буде предметом психологічного дослідження, бо постійно, з розвитком суспільства, змінюються потреби людей, їх мотиви, цілі, інтереси тощо.

На сьогодні багато науковців приділять значну увагу проблемам мотивації особистості. Вони висвітлюють існуючі та викладають власні різноманітні теоретичні підходи до вивчення цієї проблеми і до визначення понять «мотивація» і «мотив». Тільки за останнє десятиліття досліджень, присвячених мотивації, було більше, ніж за весь попередній період. Так, в одній з робіт американських психологів бібліографія досліджень з мотивації містить близько 2500 назв. І все ж, ця проблема – одна з найактуальніших у сучасній

науці про поведінку. Водночас, в психології не існує єдиної точки зору на природу мотивації і мотивів, та єдиного чітко визначеного понятійного апарату. Це говорить про відкритість проблеми мотивації та незавершеність її дослідження в психологічній науці. Але, як зазначають науковці, процес теоретичного осмислення явищ мотивації далекий від свого завершення [6].

Зазвичай діяльність людини спонукається великою кількістю мотивів. Мотиви можуть поєднуватись, протиставлятися, буди незалежними один від одного; взаємопосилюватись чи взаємопослаблюватись. Мотив не є статичним, він відразу реагує на зміни цілей, уподобань, очікувань індивіда, зумовлюючи ступінь мотивуючого задоволення його дій.

Оскільки мотив є індивідуальним внутрішнім спонуканням до дій щодо задоволення потреби, то навіть характерна групі людей тотожна потреба викликає з їх боку комплекс неоднакових відповідних дій [1, 17].

Мотиви виникають, розвиваються і формуються на основі потреб, однак вони відносно самостійні, оскільки потреби точно не визначають сукупність мотивів, їх силу і стійкості. У літературі наголошується, що мотив виступає усвідомленою потребою, її відображенням, проявом, трансформацією і конкретизацією. Якщо потреби становлять сутність, «механізм» усіх видів людської активності, то мотиви є конкретними проявами цієї сутності [2, 24].

За словами В. Весніна, для того щоб потреба запрацювала, потрібні мотиви, тобто психологічні причини (усвідомлені та неусвідомлені пориви, прагнення), які спонукають людей до активних дій, спрямованих на її задоволення [3, 130].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначається, що мотивом є підстава, привід для якої-небудь дії, вчинку [5].

Психологи переважно групуються навколо таких точок зору на мотив: як на спонукання, на потребу, на ціль, на намір, на властивості особистості, на стани. Аналогічної позиції дотримуються й окремі економісти [6, 36].

Із точки зору соціології праці мотиви – спонукальні причини поведінки і дій людини, які виникають під впливом її потреб та інтересів, що

представляють собою образ бажаного людиною блага, яке прийде на зміну потреб за умови, якщо будуть виконані певні трудові дії.

Економічною наукою термін «мотив» переважно використовується у двох значеннях: мотив як внутрішнє спонукання до дій, що визначають трудову поведінку працівника, та мотив як причина дії [7, 9].

Як усвідомлене внутрішнє спонукання людини до діяльності, пов'язане із задоволенням певних потреб, тлумачать поняття «мотив» А. Колот та С. Цимбалюк у класичному підручнику з мотивації персоналу [8, 15]. Автори іншого видання з проблем мотивації стверджують, що мотив – конкретний, усвідомлений вид внутрішнього спонукання працівника, актуальна потреба, яку він намагається задовольнити, працюючи в даній компанії.

Автори підручника з управління персоналом за редакцією професора І. Дуракової стверджують, що мотив – це те, що викликає певні дії людини, носить персоніфікований характер; це внутрішнє спонукання особистості до певної поведінки, спрямованої на задоволення тих чи інших потреб. Автори сучасного підручника з проблем управління персоналом на виробництві за редакцією професора Н. Шаталової та професора О. Галкіна сходяться у думці, що мотив – це внутрішня спонукальна причина, привід до певної дії, довід на користь чогонебудь у індивіда і т. п [4, 156].

Ю. Одегов, Г. Руденко, С. Апенько, О. Мерко під мотивом розуміють внутрішнє спонукання, яке змушує людину робити що-небудь чи поступати певним чином; фактично мотиви визначають вектор, направленість поведінки стосовно всіх сфер діяльності людини, у тому числі трудової [9, 304].

Підтримуємо точку зору науковців, що мотив включає цілу гаму опосередкованих ланок: інтересів, ідеалів, ціннісних орієнтацій, соціальних очікувань, цільових настанов та ін., що за певних умов стають спонукальними елементами індивідуальної поведінки.

Ю. Щербатих розглядає мотиви як внутрішні сили, що пов'язані з потребами особистості та спонукають її до конкретної поведінки [10, 118]. Дещо ширше до тлумачення поняття «мотиви» підходить О. Єгоршин, який

уважає, що мотив – це те, що викликає певні дії людини, активізуючи його внутрішні та зовнішні рухомі сили; мотив визначає, що і як потрібно робити для задоволення потреб людини, вони піддаються усвідомленню, людина може впливати на них, посилюючи чи послаблюючи їх дію, а в окремих випадках усуваючи їх зі своїх рухомих сил [11, 10].

Г. Дворецька визначає мотив як стан схильності, готовності діяти тим чи іншим чином, він збуджує людину до активності і надає змісту окремим її діям, цілям і умовам їх досягнення [12, 154].

Заслуговує уваги позиція Т. Соломанідіної та В. Соломанідіна, яка уточнює, що мотив – це феномен свідомості, усвідомлене індивідумом спонукання до діяльності; мотив не визначає зміст, особливості та структуру діяльності людини, оскільки потреба може бути задоволена різними способами у формі різних видів діяльності [13, 8].

Розглядаючи сутність мотиву особистості – основоположного і, як з'ясувалось, досить складного поняття теорії мотивації встановили, що мотив є внутрішньою спонукою до певних дій, оскільки саме спонукання розкриває внутрішній зміст мотиву як феномену, що викликає бажання діяти, змушує, схиляє, підштовхує до дії.

Діяльність людини – полімотивована, тобто спонукається групою мотивів, які розміщені в певній ієрархії залежно від їх значущості для неї як у конкретній ситуації, так і у всьому процесі діяльності; ієрархія мотивів змінюється під дією внутрішніх і зовнішніх чинників, які впливають на актуалізацію існуючих та формування нових мотивів. Актуалізуючи певні мотиви, змінюючи ієрархію мотивів, залучаючи додаткові сформовані мотиви, можна керувати власною поведінкою, по можливості та за необхідністю – поведінкою іншої людини. Крім того, мотиви можуть бути як усвідомлюваними, так і неусвідомлюваними, відповідно, мотивація поведінки може бути свідомою і несвідомою. Їх також взаємопов'язують з потребами – усвідомлені потреби стають мотивами, які доцільно класифікувати за видами, залежно від мети, яку ставить перед собою особистість, а не за джерелом

виникнення. Отже, під мотивами особистості слід розуміти внутрішні спонуки (свідомі, несвідомі) до дій; основними мотивами особистості є: бажання, інтереси, переконання, прагнення, ідеали.

Розглянувши сутність поняття мотив, перейдемо до аналізу більш широкого поняття – мотивація, проаналізуємо їх взаємозалежність та розглянемо основні функції мотивації особистості до певних дій.

Термін «мотивація» використовується у сучасній психології у двоякому розумінні як визначення системи факторів, детермінуючих поведінку (сюди увійшли потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення і багато іншого) і як характеристика процесу, який стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні.

Р. Немов розглядає поняття «мотивація» у іншому значенні, коли мотивацію можна визначити як сукупність причин психологічного характеру, пояснюючих поведінку людини, його початок, напрямок та активність.

Уявлення про мотивацію виникає при спробі пояснення, а не опису поведінки. Це – пошук відповідей на питання типу «чому?», «за для чого?», «для якої мети?», «який смисл?». Відрізняють диспозиційну та ситуаційну мотивації як аналоги внутрішньої та зовнішньої детермінації поведінки. Диспозиції можуть активізуватися під впливом окремих ситуацій, та навпаки, активізація окремих диспозицій (мотивів, потреб) приводить до змін ситуації, точніше, її сприйняття суб'єктом. Практично кожен дію людини слід розглядати як двояко-детерміновану: диспозиційну та ситуаційно.

Мотивація – це циклічний процес безперервного взаємного впливу та перетворень, у якому суб'єкт дії та ситуація взаємно впливають одне на одного, і результатом якого є реально простежена поведінка.

Мотивація пояснює цілеспрямованість дії, організованість та стійкість цілісної діяльності, спрямованої на досягнення окремої цілі.

Мотив на відміну від мотивації – це те, що належить самому суб'єкту поведінки, є його стійкою особистою властивістю, зосередити збуджуючою до здійснення окремих дій.

За думкою Л. Столяренко: «Мотив – це збудження до діяльності, пов'язане з задоволенням потреби суб'єкта». Під мотивом також найчастіше розуміють причину, яка лежить в основі вибору дій і вчинків, сукупності зовнішніх і внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта [11]. Мотив також можна визначити як поняття, що в узагальнюючому виді являє собою багато диспозицій. З усіх можливих диспозицій найбільш важливим є поняття «потреби». Її ще називають станом нужди людини в окремих умовах, які необхідні для нормального існування та розвитку. Потреба активізує організм, стимулює його поведінку, спрямовану на пошук того, що вимагається. Кількість та якість потреб, які мають живі істоти, залежить від рівня їх організації, від образу та умов життя, від місця, яке займає відповідний організм на еволюційній сходинці. У людини крім фізичних та органічних потреб є ще матеріальні, духовні, соціальні. Потреби – динамічно активні стани особистості, що виявляють її залежність від конкретних умов існування і породжують діяльність спрямовану на зняття цієї залежності [18]. В процесі діяльності відбувається як розвиток особистості, так і перетворення середовища, в якому живе людина. Отже, потреби – це рушійна сила розвитку особистості. Мотиви (диспозиції), потреби та цілі – є складовими мотиваційної сфери людини.

Загалом мотивація виступає багатофункціональною детермінантою окремих дій та поведінки особистості, але, насамперед, такою, що спонукає і регулює діяльність. Відповідно, формування та розвиток мотивації до роботи повинно зумовлювати спонукання до діяльності, її конструктивну організацію, регуляцію та корекцію. Отже, основними функціями мотивації особистості до професійної діяльності є такі:

- спонукальна – актуалізує наміри особистості виконувати конкретний вид діяльності та активізує певну поведінку щодо її реалізації;
- організаційна – визначає можливі способи дій задля реалізації актуальних мотивів та досягнення відповідних професійних цілей;
- регуляторна – зумовлює необхідну поведінку, активізує та спрямовує

певні дії, необхідні для задоволення потреб й реалізації актуальних мотивів;

- корегувальна – забезпечує оптимальність дій та, за потреби, їх зміну, залежно від рівня значущості актуального для фахівця мотиву.

У результаті теоретико-емпіричного аналізу змісту мотивації особистості встановили, що у психологічній науці існують різноманітні визначення мотивації де її розглядають як:

- процес формування мотиву: формування мотиву, приведення його в дію, процес взаємного впливу суб'єкта дії і ситуації, в результаті чого формується та чи інша поведінка (В. Романов); формування мотиву як основа вчинку (Є. Ільїн); невпинного вибору і прийняття рішення на основі зважування поведінкових альтернатив (Р. Немов);

- детермінацію поведінки: опосередкована процесом відображення суб'єктивна детермінація поведінки людини світом (С. Рубінштейн); мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які детермінують поведінку людини (С. Занюк); потреби в самодетермінації і компетентності (Е. Десі); сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, визначають поведінку, форму діяльності, надають цій діяльності спрямованості, орієнтованої на досягнення особистих цілей і цілей організації (А. Колот);

- спонукання: спонукання, які обумовлюють вибір професії і тривале виконання обов'язків, пов'язаних з цією професією (С. Крилов); спонукання активності, що реально здійснюється (В. Вілюнас); спонукання себе й інших до діяльності для досягнення особистих цілей і цілей організації (М. Мескон та ін.); спонукання людини або групи людей до досягнення цілей організації і включає в себе мотиви, інтереси, потреби, захоплення, мотиваційні установки або диспозиції, ідеали тощо (В. Нестерчук);

- чинники та причини: взаємодія множини чинників в конкретній взаємодії людини з середовищем (Х. Хекхаузен); сукупність внутрішніх, зовнішніх чинників, які діяли деякий час на свідомість людини (С. Максименко); індивідуалізований механізм співвідношення внутрішніх і зовнішніх факторів, що визначає способи поведінки певного індивіда

(М. Єнікеєв); сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості (С. Занюк);

– сукупність мотивів: сукупність усіх мотивів, які чинять вплив на поведінку людини (А. Колот); система стійких мотивів, що відображає особистісну трансформацію взаємодії соціальних та індивідуальних чинників у стійку творчу спрямованість особистості (О. Музика);

– когнітивна складова: походження мотивації криється не в прояві чогось закладеного від народження, але і не в розкритті онтогенетично ранніх мотивів, а як щабель когнітивного розвитку в процесі дорослішання (Х. Хекхаузен); більша частина людської мотивації виникає завдяки когнітивним процесам (А. Bandura); у соціально-когнітивній теорії уявлення про мотивацію є таким, що людина створює цілі і стандарти, які служать їй базою для дій (Л. Первин, О. Джон).

Така різноманітність визначень свідчить, що мотивація – це складне і багатопланове явище, яке потребує всебічного вивчення. Ще у 1969 році П. Якобсон, провівши аналіз існуючих на той час визначень, зазначав, що мотивація поведінки являє собою комплексну проблему, пов'язану зі складними формами і сторонами діяльності людини [8, 305].

Багато численні теорії мотивації стали з'являтися ще у працях стародавніх філософів. У наш час таких теорій не один десяток. Вивченням мотивації людини займалися Д. Макклелланд, Д. Аткинсон, Г. Хекхаузен, Г. Келлі, Ю. Роттер, К. Роджерс, Р. Мей, А.Н. Леонтьєв та ін.

Учбова мотивація визначається як приватний вид мотивації, включений в певну діяльність, - в даному випадку діяльність учення. Як підкреслює, провідний психолог, що займається вивченням мотивації учбової діяльності А. Маркова, що «Мотивація учення складається з ряду тих, що постійно змінюються і вступаючих в нові покоління один з одним спонуки. Тому становлення мотивації є не просте зростання позитивного або посилювання негативного відношення до учення, а ускладнення структури мотиваційної сфери, що стоїть за ним, вхідних в неї спонук» [8].

Тому, при аналізі мотивації учбової діяльності, головне не тільки визначити домінуючий спонукач (мотив), але і обліку всієї структури мотиваційної сфери людини.

Отже, в психологічній літературі, різними авторами виділяються різні види мотивів учбової діяльності. Так, М. Бажовіч указується, що для дітей різного віку не всі мотиви мають однакову спонукальну силу. Одні з них є основними, ведучими, інші – другорядними, побічними, що не мають самостійного значення; які так чи інакше підпорядковані провідним мотивам. У одних випадках таким провідним мотивом може виявитися прагнення завоювати місце відмінника в класі, в іншому випадку – бажання здобути вищу освіту, в третіх – інтерес до самих знань.

Всі ці мотиви (М. Бажовіч) можуть бути підрозділені на дві великі категорії. Одні з них пов'язані із змістом самої учбової діяльності і процесом її виконання; інші – з ширшими взаємовідношенням дитини з навколишнім середовищем. До перших відносяться пізнавальні інтереси дітей, потреба в інтелектуальній активності і оволодінням новими вміннями, навиками і знаннями; інші – пов'язані з потребою дитини в спілкуванні з іншими людьми, в їх оцінці і схваленні, з бажанням учня зайняти певне місце в системі доступних йому суспільних відносин. У дослідженні Н. Власової обчислюються також два плани мотивації – довільний і мимовільний. Довільний план мотивації виявляється тоді, коли мотиви у студента педагога викликаються довільно без сторонньої допомоги. Мимовільний план мотивації виявляється в тому разі якщо мотиви хтось спеціально формує [19]. В. Апелът виділив наступні мотиви учення: соціальні (борг і відповідальність, розуміння соціальної значущості учення, прагнення зайняти певну позицію у відношенні з тими, що оточують, дістати їх схвалення); пізнавальні (орієнтація на оволодіння новими знаннями, закономірностями, орієнтація на засвоєння способів добування знань); комунікативні (спілкування з однолітками, дорослими); і мотиви саморегуляції (орієнтація на придбання додаткових знань і потім на побудову спеціальної програми самовдосконалення) [7].

П. Якобсон виділяє декілька типів мотивації, пов'язаної з результатами учення:

1) мотивація, яка умовно може бути названа «негативною». Під негативною мотивацією П. Якобсон має на увазі спонуки школяра, викликані усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які можуть виникнути, якщо він не вчитиметься (докори з боку батьків, вчителів, однокласників). Така мотивація не приводить до успішних результатів;

2) Мотивація, що має позитивний характер, але так само пов'язана з мотивами, закладеними поза самою діяльністю. Ця мотивація виступає в двох формах. У одному випадку така позитивна мотивація визначається вагомим для особи соціальним устремлінням (відчуття довга перед близькими). Інша форма мотивації визначається вузькоособистими мотивами: схвалення тих, що оточують, шляхи до особистого благополуччя;

3) Мотивація, лежача в самій учбовій діяльності (мотивація, пов'язана безпосередньо з цілями учення, задоволення допитливості, подолання перешкод, інтелектуальна активність) [20].

На думку А. Маркової і її співробітників існує три типи відношення школяра до учення:

1) негативне (бідність і вузькість мотивів, пізнавальні мотиви вичерпуються інтересом до результату, не сформовані уміння ставити цілі; подолання труднощів);

2) байдуже (або нейтральне) яке характеризується тими ж особливостями що і негативне відношення;

3) позитивне (аморфне, нерозчленоване) спостерігаються нестійкі переживання новизни, допитливості, ненавмисного інтересу; розуміння і первинне осмислення цілей, поставлених вчителем;

4) позитивне (пізнавальне) характеризується перевизначенням і довизначенням завдань вчителя; постановка нових цілей і виникнення на цій основі нових мотивів;

5) позитивне (особисте) характеризується супідрядністю мотивів і їх

ієрархією; стійкістю і неповторністю мотиваційної сфери; збалансованістю і гармонією між окремими мотивами.

Крім того, дані автори виділяють так само рівні, етапи, якості і прояви мотивів учбової діяльності.

До видів мотивів можна віднести пізнавальні і соціальні мотиви. Якщо у студента в ході навчання переважає спрямованість на зміст учбового предмету, то можна говорити про наявність пізнавальних мотивів. Якщо у студента виражена спрямованість на іншу людину в ході навчання, то говорять про соціальні мотиви. І пізнавальні, і соціальні мотиви мають рівні: широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на засвоєння добування знань), мотиви самоосвіти (орієнтація на придбання додаткових знань). Соціальні мотиви можуть мати наступні рівні: широкі соціальні мотиви (борг, відповідальність, розуміння соціальної значущості учення), вузькі соціальні або позиційні мотиви (прагнення зайняти певну позицію у відносинах з тими, що оточують), мотиви соціальної співпраці (орієнтація на різні способи взаємодії з іншою людиною).

Мотиви названих видів і рівнів можуть проходити в своєму становленні наступні етапи: актуалізація первинних мотивів, постановка на основі цих мотивів нових цілей, позитивне підкріплення мотиву при реалізації цих цілей, поява на цій основі нових мотивів, супідрядність різних мотивів.

Якості мотивів можуть бути змістовними, пов'язаними з характером учбової діяльності, і динамічними, пов'язаними з психофізіологічними особливостями дитини.

Психологами (А. Леонтьєв, М. Бажовіч, Г. Щукина, А. Маркова) виділена загальна картина вікової динаміки мотивів учення. Причому вони відзначали, що особливості мотивів і пізнавальних інтересів різних віків, що вчать, не є фатально неминучими і необхідно властивими цим віком [18].

Після того, як старшокласники закінчують школу і вступають до закладів вищої освіти для них характерні зміни мотивів у зв'язку з професійним самоствердженням. Питання про вивчення учбової діяльності

студентів є маловивченим. У дослідженнях присвячених вивченню студентського віку в основному розглядаються питання пов'язані з особливими особливостями студентів (Т. Корнілова, Е. Григоренко), залежності професійних переваг студентів від їх індивідуально-типологічних особливостей (В. Морошин, І. Соколов) Розглядаються також питання професіоналізації пам'яті студентів (В. Мараєв, Г. Копаєва. Наголошуються також в дослідженнях залежності успішності учбової діяльності від мотивації (М. Ліпкин, Яковлєва, Геан).

Учбова мотивація, як і інші види мотивації характеризується стійкістю, спрямованістю і динамічністю. Стійкість учбової мотивації досліджувалася в рамках концепції А. Маркової (Л. Золотих, Т. Платонова, Б. Савонько). Психологічна стійкість визначається дослідниками «як здатність підтримувати необхідний рівень психічної активності при широкому варіюванні чинників що діють на людину».

Грунтуючись на дійсному представленні стійкості, автори розглядають її в комплексі з такими характеристиками учбової мотивації, як сила, усвідомленість, дієвість, сформованість саме утворюючого мотиву діяльності, орієнтація на процес і так далі дослідження Е. Савонько, І. Іменітової показали, що зв'язок стійкості мотиваційної структури з її динамічністю полягає в диференціації компонентів в структурі, їх впорядкування з тенденцією до стійкості структури. Це дозволяє дослідникам припускати, що абсолютне домінування процесуальної мотивації додає структурі велику стійкість.

Але якою б не була мотивація, навіть найпозитивніша, вона створює лише потенційну можливість розвитку студента, оскільки реалізація мотивів залежить від процесів цілі полягання. У виконаних під керівництвом А. Маркової дослідженнях Т. Лях, О. Чувалової підкреслено, що особово-значущий саме утворюючий мотив у підлітків може бути сформований і що цей процес реалізується в послідовності становлення його характеристик. «Спочатку учбово-пізнавальний мотив починає діяти, потім стає домінуючим і набуває самостійності і лише після усвідомлюється» тобто першою умовою є

організація, становлення самої учбової діяльності. При цьому сама дієвість мотивації, як показала О.Чувалова, краще формована при напрямі на способи, чим на результат діяльності. В цілому дослідження учбової мотивації школярів показують недостатній рівень стихійної сформованості, можливість її цілеспрямованого ступінчастого розвитку, що враховує особливості віку з переважною орієнтацією на способи діяльності.

Дослідниками (Б. Радонова, Е. Савонько, Н. Симонова) встановлений позитивний зв'язок мотиваційних орієнтацій зі встиганням учнів. Найщільніше пов'язаними з успішністю виявилися орієнтації на процес і на результат, менш щільно – орієнтація на оцінку викладачем. Зв'язок орієнтації на уникнення неприємностей слабкий.

Вже класичний закон Йеркса-Додсона, сформований декілька десятиліть тому, встановив залежність діяльності від сили мотивації. З нього виходило, що чим вище сила мотивації, тим вище результативність діяльності. Але прямий зв'язок зберігається лише до певної межі: якщо після досягнення деякого рівня сила мотивації продовжує збільшуватися, то ефективність діяльності падає. Проте закон Йеркса-Додсона не розповсюджується на пізнавальну мотивацію. Учбова діяльність мотивується перш за все внутрішнім мотивом, коли пізнавальна потреба зустрічається з предметом діяльності. Детально залежність успішності учбової діяльності від мотивації була розглянута Г. Клаусом. Г. Клаус встановив, що «установки на учення і на його наочний зміст робить найбільш стійкий вплив на активне привласнення, на протікання цього процесу і на його успішність». Виходячи з цього, він виділив позитивну і негативну мотивацію. На його думку, людина з сильним бажанням оволодіти знаннями вчитиметься без зовнішнього примушення, отримуючи від своїх знань задоволення, проявляючи наполегливість; достатньо швидко освоюючи необхідні відомості, демонструючи інтелект, гнучкість, фантазію.

У той же час результати дослідження (М. Ліпкин, Н. Яковлева) продемонстрували, що поєднання високих рівнів пізнавального і змагального мотивів сприяє хорошій успішності у Вузів, тоді як переважання аверсивних

тенденцій при одночасно низькому рівні змагального мотиву приводить до низьких результатів навчання. Ю. Орлов зробив висновок про те, що «найбільший вплив на академічні успіхи надає підсвідома потреба у поєднанні з високою потребою в досягненнях».

1.2. Мотиваційно-сміслові якості особистості в професійному становленні майбутніх викладачів вищої школи

Згідно, І. Кону, професійне самовизначення людини починається далеко в його дитинстві, коли в дитячій грі, дитина приймає на себе різні професійні ролі, і програє пов'язані з ним поведінки. І закінчується в ранній юності, коли вже необхідно ухвалити рішення, яке вплине на все подальше життя людини.

Вітчизняними вченими було виявлено, що провідними мотивами вступу до закладів вищої освіти є захоплення учбовим предметом і інтересом до професії. А оскільки загальною кінцевою метою навчання у закладі вищої освіти є професійна підготовка фахівців, те відношення студентів до своєї майбутньої професії можна розглядати як форму і міру ухвалення кінцевої мети навчання. Найбільш узагальненою формою відношення людини до професії є професійна спрямованість (становлення), яка характеризується як інтерес до професії і схильність займатися нею. Н. Кузьміна виділяє такі властивості професійної спрямованості, як об'єктивність, специфічність, опірність, валентність, задоволеність, узагальненість, стійкість.

Учбова мотивація складається з оцінки студентами різних аспектів учбового процесу, його змісту, форм, способів організації з погляду їх особистих індивідуальних потреб і цілей, які можуть співпадати або не співпадати з цілями навчання.

Становлення майбутнього фахівця як висококваліфікованого фахівця, на думку В. Якуніна, Н. Несторової, можливо лише при сформованому мотиваційно-ціннісному відношенні в його професійному становленні.

Н. Нестерова, аналізуючи психологічні особливості розвитку учбово-пізнавальної діяльності студентів, вона розділяє весь період навчання на три етапи:

I етап (I курс) Характеризується високими рівневими показниками професійних і учбових мотивів, керівники учбовою діяльністю. Разом з тим вони ідеалізуються, оскільки обумовлені розумінням їх суспільного сенсу, а не особового.

II етап (II, III курс) Відрізняється загальним зниженням інтенсивності всіх мотиваційних компонентів. Пізнавальні і професійні мотиви перестають управляти учбовою діяльністю.

III етап (IV-V курс) Характеризується тим, що росте ступінь усвідомлення і інтеграції різних форм мотивів навчання.

В. Лісовський і А. Дмитрієв, крім відношення до навчання, ввели такі підстави, як наукова і суспільно-політична активність, загальна культура і колективізм. В результаті ними було виділено шість типів студентів. Не дивлячись на повноту опису і легкості знаходження аналогів до виділених типів серед студентства, дана типізація виявляється обмеженою ситуацією навчання у Вузі і лише умовно може бути поширена по майбутню діяльність. В цьому відношенні переважніше виглядає типологія студентів американського коледжу, отримана Д. Готлібом і Б. Ходкінсом. Ними виділені наступні типи становлення в професії:

Тип «W» (професіонали). Вони відносяться до навчання як до інструменту підготовки до майбутньої професії. Виконують лише стільки домашніх завдань і вправ, скільки потрібний для того, щоб не залишитися на другий рік. На думку більшості «професіоналів», основна причина того, що вони вчаться, - це отримання професійної підготовки і освіти.

Тип «X» (нонконформісти). Ці студенти шукають в предметах, що викладаються, знання про життя взагалі на основі власного вибору. Не виходять з бібліотек. На їх думку, учбовий заклад існує для того, щоб задовольнити їх жадання знань і цікавість до життя.

Тип «Y» (академіки). Ці студенти наближаються до типу «X» з тією різницею, що академіки теж живуть книгами, не відриваються від інших форм суспільного життя. Вони прагнуть виділитися, якнайкраще скласти іспити.

Тип «Z» (студентські діячі). Ці студенти велику увагу приділяють суспільним формам життя, чим самій науці. Цілком імовірно, що загальна спрямованість структури інтересів даних типів, що склалася, зберігаються і в їх подальшій діяльності.

Проте прагнення авторів знайти універсальну підставу типології, що дозволяє як би передбачити шляхи розвитку професіонала, особливо яскраво виявляється в спробах визначити рівні професійної спрямованості студентів. Так, Е. Зеєр виділяє наступні типи студентів по професійній спрямованості:

I тип – студенти з позитивною професійною спрямованістю, яка представляє ситуацію відповідності особі вибраної професії, що припускає зв'язок між домінуючих, провідних мотивів із змістом професійної діяльності.

II тип – студенти професії, що остаточно не визначилися в своєму виборі. Для них прийнятний компроміс між невизначенням, іноді негативним відношенням до професії і продовженням навчання у Вузі, перспективою надалі працювати по цій професією.

III тип – студенти з негативним відношенням до професії. Мотивація їх вибору обумовлена суспільними цінностями вищої освіти. Вони мають слабе уявлення про професію. Тут провідний мотив виражає потреба не стільки в самій діяльності, скільки в різних пов'язаних з нею обставинах.

Таким чином, як видно з останньої типізації, студенти розрізняються своєю вмотивованістю до діяльності.

Відомо, що учбова діяльність полі мотивована, оскільки процес навчання здійснюється для учнів не в особистому вакуумі, а в складному взаємопереплетення соціально-обумовлених процесів. Тому, основною проблемою

будь-якої професійної освіти є перехід від учбової діяльності, що актуально здійснюється, студентів до засвоєної ними професійної діяльності; з позиції загальної теорії діяльності, такий перехід йде перш за все по лінії трансформації пізнавальних мотивів студента в професійні мотиви фахівця. Тобто, одним з ведучих загалом мотиваційному синдрому учення є пізнавальні і професійні мотиви, взаємообумовлений розвиток яких складає динаміку взаємних трансформацій пізнавальних і професійних мотивів студента. Виходячи з даного положення, можна зробити вивід про те, що мотивація у студентів впродовж його навчання у Вузі зазнає деякі зміни, тобто мотивація має свою динаміку від курсу до курсу.

О. Гребенюк, вивчаючи формування інтересу до учбової і трудової діяльності у середніх профтехучилищ, що вчать, виділив рівні розвитку мотивації учбово-трудої діяльності:

I рівень (низький) характеризується нечисленними позитивними мотивами учбової і трудової діяльності. В основному це мотиви уникнення незручностей, дискомфорту або вузькоособисті. Пізнавальні інтереси аморфні, ситуативні.

II рівень – виявляється інтерес до учбового матеріалу, всі позитивні мотиви пов'язані лише з результативною стороною, орієнтовані на успіх, досягнення результату, учення виступає як засіб досягнення мети.

III рівень – сформованість всіх компонентів, мотивація чітка, спрямованість пізнавальних мотивів їх стійка.

IV рівень – відрізняє глибоке усвідомлення мотивів, загальна цілеспрямованість.

Таке виділення рівнів, по думки О. Гребенюк, важливо для організації повчального процесу для учнів з різним рівнем мотивації.

Аналізуючи наявну літературу з даної проблеми ми прийшли до висновку, про те що професійне становлення учбової професійної діяльності студентів знаходиться на початковому рівні свого наукового дослідження. В основному, дослідження проведені на студентських групах присвячені

вивченню впливу мотивації на успішність навчання студентів у Вузів. Так, наприклад, в дослідженнях М. Лапкина і Н. Яковлева, було встановлено, що успішність навчання у Вузів залежить від багатьох аспектів психофізичної активності. Одним з цих чинників успішності, є, на їх думку, мотиваційна складова діяльності.

Аналогічний результат був отриманий в дослідженні В. Якуніна, Н. Мішкова, «виявилось, що «сильні» і «слабкі» студенти відрізняються один від одного не по рівню інтелекту, а по мотивації учбової діяльності». Шляхом експериментального дослідження було отримано так само, що максимальна задоволеність вибраною професією спостерігається у студентів I курсу. Надалі цей показник неухильно знижувався, аж до 5 курсу (А. Реан, 1988). Проте, не дивлячись на те, що незадовго до закінчення Вузів задоволеність професією виявляється найменшій, само відношення до професії стає позитивним. Причому, в деяких випадках зниження задоволеності логічно було б пов'язати з рівнем викладання в конкретному Вузів [29].

Існує так само експериментальне положення (Н. Крилов) про те, що у більшості учнів інтерес до змістовної сторони професії як провідний мотив вибору представлений в значно меншому числі випадків, ніж побічні підстави скоріше стати матеріально спроможним, за компанію з друзями і так далі.

Причому, як указує В. Обносков, студенти, достатньо повне і правильне уявлення, що не мають, про свою майбутню професію до кінця навчання рідше демонструють намір працювати надалі по спеціальності, що вивчається (I курс – 98%, II курс – 89%, III курс – 62%).

Проте, найбільш цікавими на наш погляд є дослідження А. Юпітова, А. Зотова, що стосуються ситуації професійного самовизначення студентів. Виходячи з даних авторів; саме студенти I і II курсу випробовують тривогу з приводу нової незвичної для учнів середовища і вільнішого характеру організації занять. Основною причиною звернень першокурсників по допомогу є сенсожиттєві зв'язки чи «Правильно я поступив?», «Чи ту професію я вибрав?». Як видно з вищевикладеного, у студентів перших

курсів спостерігається нестійкість мотивації і переважання мотивації боязні невдачі.

При відповіді на питання «Яку роботу ви хотіли б отримати після закінчення Вузу?» Авторами (А. Юпітова, А. Зотова) були отримані наступні дані: свою специфічну діяльність більше всього вибирають студенти I курсу – 53%, і V курсу – 44, 6%, і найменше студенти III курсу – 25, 5%. При цьому простежується певна динаміка значущості мотивів для студентів при виборі майбутньої діяльності. Ця динаміка при переході від молодших курсів до старших стабільно знижується частка студентів, що керуються мотивом пізнання, одночасно зростає частка тих, хто має намір будувати свої відносини на основі престижності майбутньої професії. А. Юпітова, А. Зотова. указують так само на те, що з I по V курс росте незадоволеність тим, що дав їм університет в професійному плані.

1.3. Теоретичне обґрунтування використання інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи

У розділі висвітлено організацію експериментального дослідження, сформульовано гіпотезу, виявлено та теоретично обґрунтовано застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів, розглянуто основні наукові підходи, теоретичні концепції та моделі формування інформаційних технологій майбутніх педагогів; досліджено технологію критичного мислення як необхідне теоретичне підґрунтя для застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Також акцентовано увагу на тому, що професійна освіта майбутніх педагогів пов'язана із професійною культурою. Інформаційна культура сучасного педагога є необхідною складовою професійної культури, яка сприяє формуванню основних професійно-моральних якостей.

Важливим теоретичним підґрунтям для реалізації та застосування інформаційних технологій у професійній підготовці є пошук, аналіз та відбір тих теоретичних напрямків і концепцій медіаосвіти, які є найбільш ефективними.

Наголошується, що загальна теорія медіаосвіти вбирає теорії медіаосвіти як формування «критичного мислення» та культурологічну, а також інтегрує окремі елементи інших медіаосвітніх теорій, яка утворює підґрунтя для застосування медіаосвітніх технологій у професійній підготовці. Залежно від основної мети та завдань, які ставить викладач перед студентами при застосуванні професійно орієнтованих медіатекстів.

Медіаосвітні технології зорієнтовані на технічне спрямування освіти, враховують відсутність попереднього навчального медіаосвітнього досвіду на рівні школи, технікуму або коледжу. Мінімальний медіадосвід, набутий за рахунок сімейного виховання або упродовж життя, а також відсутність педагогічних методик застосування інформаційних технологій через самоосвіту із урахуванням специфіки професійної підготовки майбутніх фахівців; збільшення кількості годин для самостійної та індивідуальної роботи студентів у навчальних програмах – особливості застосування інформаційних технологій в умовах приєднання України до європейської системи вищої освіти.

Зазначається, що характер медіанавчання в сучасному вищому навчальному закладі визначає синтез освітньо-інформаційної, практико-утилітарної і соціокультурної моделей медіаосвіти як необхідна теоретична основа для реалізації застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців, зорієнтована на максимальне використання потенційних можливостей інфоосвіти залежно від основної мети та завдань. Варіативність та універсальність дій дозволяють цілісно або фрагментарно застосовувати інформаційні технології у професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів.

Застосування інформаційних технологій сприяє розвитку інформаційної освіти, результатом якої є формування інформаційної культури на трьох

основних рівнях: медіаграмотності (елементарному рівні), медіакомпетентності (вищому рівні) та медіаобізнаності (найвищому рівні). З метою оцінки реалізації інформаційної технології у професійній підготовці визначено характеристики основних критеріїв медіакомпетентності майбутніх фахівців, зокрема контактного, мотиваційного, інформаційного, оцінно-інтерпретаційного, перцептивного, практико-операційного та творчого, на високому, середньому та низькому рівнях. Характер прояву цих критеріїв на всіх рівнях залежить від особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців.

Усі рівні інформаційної культури пов'язані з розвитком навичок критичного мислення на основі створення медіапроблемного навчання і використання методів аналізу медіатекстів та функціонування медіазасобів у суспільстві. Правильний вибір того чи іншого виду критичного аналізу медіатекстів впливатиме на успішність застосування інформаційних технологій, а відтак – і на формування інформаційної культури майбутніх фахівців.

У розділі визначено загальну технологію розвитку критичного мислення та охарактеризовано основні види аналізу медіатекстів залежно від особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців. Окреслені особливості аналізу медіаосвітніх текстів фахового спрямування дозволили сформулювати організаційно-методологічні умови застосування інформаційних технологій у професійній підготовці, які проявляються у створенні позитивної мотивації для вдосконалення професійної підготовки, а також проблемної ситуації та стимулюванні студентів до активного самостійного пошуку можливих варіантів вирішення за допомогою застосування фахових медіаосвітніх текстів і технологій. Важливим є поєднання аудиторної та самостійної роботи студентів із залученням індивідуально-дослідних завдань у проблемному медіанавчанні з метою ефективного застосування відповідних медіатехнологій; вибір тих видів медіаосвітньої діяльності студентів, що сприятимуть максимальному

розвиткові навичок критичного мислення та ефективному застосуванню інформаційних технологій у професійній підготовці педагогів.

Теоретичні концепції та моделі інформаційної освіти стали підґрунтям для опису дидактичних умов застосування відповідних технологій, які охоплюють: визначення ефективних напрямів, способів та підходів щодо застосування інформаційних технологій у професійній підготовці; виокремлення основного змісту і структури з метою ефективного застосування у професійній підготовці; пошук основних видів медіазасобів і медіатехнологій навчання та обґрунтування важливості їх використання у професійній підготовці.

Важливою умовою застосування інформаційних технологій є контекстуальна умова, оскільки вона пов'язана з особливостями професійної підготовки майбутніх фахівців.

Технічне спрямування професійної підготовки майбутніх фахівців (перевага технічних дисциплін, точних наук над гуманітарними) обмежує коло використання медіаосвітніх технологій. Їх доцільно інтегрувати у професійну підготовку у вигляді медіаосвітніх елементів змістових модулів традиційних навчальних гуманітарних або загальнопрофесійних дисциплін із гуманітарною складовою. Тематика таких дисциплін не повинна суперечити використанню інформаційних технологій як додаткових навчальних джерел для підвищення ефективності навчального процесу. Наголошено на використанні інформаційних технологій у тій частині навчальних дисциплін, яка має дослідницький характер та передбачає пошук необхідної інформації, її опрацювання, критичний аналіз та відбір згідно з навчальною тематикою.

Найбільш ефективним способом застосування інформаційних технологій у вищих навчальних закладах є розроблення медіатехнологічних схем та медіатехнологічних карт, які дозволяють не тільки унаочнити процес залучення інформаційних технологій до професійної підготовки, але й описати його у вигляді певних етапів, дій, медіазасобів і відповідно до них – медіатехнологій.

Акцентовано увагу на тому, що процес реалізації інформаційної

технології у професійній підготовці має дев'ять основних функціональних етапів та логічних зв'язків між ними. Це дозволяє унаочнити процес їх використання на рівні медіатехнологічної схеми. Усі етапи ґрунтуються на реалізації визначених умов застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Для вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців з метою формування медіакультури ефективно використовуються такі медіаосвітні засоби і, відповідно до них, медіатехнології: навчальні газети та журнали фахового спрямування (пресотехнології); художні та документальні кінофільми та кінофрагменти (кілотехнології); комп'ютерні навчальні програми (комп'ютерні технології); мультимедіа-продукти – електронні книги, газети, журнали, мультимедіа-енциклопедії, мультимедіа-словники, комп'ютерні кліпи, фільми, бази даних (мультимедіа-технології); інтернет-джерела – сайти, програми (мережеві технології); засоби телекомунікації: продукція телебачення, радіо, телефонії (телекомунікаційні технології).

Загальне системне представлення мотиваційної сфери людини дозволяє дослідникам класифікувати мотиви. Як відомо, в загальній психології види мотивів (мотивації) поведінки (діяльності) розмежовуються по різним підставам, наприклад, в залежності:

1. від характеру участі в діяльності (що розуміється, відомі мотиви, і ті що реально діють, по А. Леонтьеву);
2. від часу (протяжності) обумовлення діяльності (далека – коротка мотивація, по Б.Ломову);
3. від соціальної значущості (соціальні – вузькоособисті, по П. Якобсону);
4. від факту включеності в саму діяльність або ті що знаходяться поза нею (широкі соціальні мотиви і вузькоособисті мотиви, по Л. Божовіч);
5. мотиви певного виду діяльності, наприклад, учбової діяльності, і так далі.

Як класифікаційні основи можуть розглядатися і схеми Х. Мюррея,

М. Аргала, А. Маслоу та інших. П. Якобсону належить заслуга розмежування мотивів по характеру спілкування (ділові, емоційні). Продовжуючи цю лінію дослідження, згідно А. Леонт'єву, соціальні потреби, визначальну інтеграцію і спілкування, можна грубо розділити на три основні типи; орієнтованих на:

- а) об'єкт або мету взаємодії;
- б) інтереси самого комунікатора;
- в) інтереси іншої людини або суспільства в цілому.

Як приклад прояви першої групи потреб (мотивів) автор приводить виступ члена виробничої групи перед товаришами, направлений на зміну її виробничої діяльності. Потреби, мотиви власне соціального плану пов'язані «з інтересами і цілями суспільства в цілому». [33, 178]. Ця група мотивів і обумовлює поведінку людини як члена групи, інтереси якої стають інтересами самої особи. Очевидно, що ця група мотивів, характеризуючи, наприклад, весь учбовий процес в цілому, може характеризувати також і його суб'єктів: педагогів, що вчать в плані далеких, загальних, мотивів що розуміються.

Кажучи про мотиви (потреби), орієнтовані на самого комунікатора, А. Леонт'єв має на увазі мотиви, «націлені безпосередньо на задоволення бажання дізнатися щось цікаве, важливе, або на подальший вибір способу поведінки, способу дії» [31, 22]. Ця група мотивів представляє найбільший інтерес для аналізу домінуючої учбової мотивації в учбовій діяльності.

До визначення домінуючої мотивації її діяльності доцільно також підійти і з позиції особливостей інтелектуально-емоційно-вольової сфери самої особи як суб'єкта. Відповідно вищі духовні потреби людини можуть бути представлені як потреби (мотиви) морального, інтелектуально-пізнавального і естетичного планів. Ці мотиви співвідносяться із задоволенням духовних запитів, потреб людини, з якими нерозривно пов'язані такі спонуки, по П. Якобсону, як «відчуття, інтереси, звички і так далі» [54]. Іншими словами, вищі соціальні, духовні мотиви (потреби) умовно можуть бути розділені на три групи:

- 1) мотиви (потреби) інтелектуально-пізнавальні,

- 2) морально-етичні мотиви, і
- 3) емоційно-естетичні мотиви.

Однією з проблем оптимізації учбово-пізнавальної діяльності студентів є вивчення питань, пов'язаних з мотивацією учення. Це визначається тим, що в системі «повчальний – навчальний» студент є не тільки об'єктом управління цієї системи, але і суб'єктом діяльності, до аналізу учбової діяльності якого у Вузі не можна підходити односторонньо, звертаючи увагу лише на «технологію» учбового процесу, не враховуючи мотивацію. Як показують соціально-психологічні дослідження, мотивація учбової діяльності неоднорідна, вона залежить від безлічі чинників: індивідуальних особливостей студентів, характеру найближчої референтної групи, рівня розвитку студентського колективу і так далі. З іншого боку, мотивація поведінки людини, виступаючи як психічне явище, завжди є віддзеркаленням поглядів, ціннісних орієнтацій, установок того соціального шару (групи, спільності), представником якого є особа.

Розглядаючи мотивацію учбової діяльності, необхідно підкреслити, що поняття мотив тісно пов'язане з поняттям мета і потреба. У особі людини вони взаємодіють і отримали назву мотиваційна сфера. У літературі цей термін включає всі види спонук: потреби, інтереси, цілі, стимули, мотиви, схильності, установки.

Учбова мотивація визначається як приватний вид мотивації, включений в певну діяльність, - в даному випадку діяльність навчання, учбову діяльність. Як і будь-який інший вид, учбова мотивація визначається поряд з специфічними чинниками для тієї діяльності, в яку вона включається. По-перших, вона визначається самою освітньою системою, освітньою установою; по-других, - організацією освітнього процесу; по-третьох, - суб'єктивними особливостями того, хто навчається; по-четвертих, - суб'єктивними особливостями педагога і, перш за все, системи його відносин до учня, до справи; по - п'ятих – специфікою учбового предмету.

Учбова мотивація, як і будь-який інший її вигляд, системна,

характеризується спрямованістю, стійкістю і динамічністю. Так, в роботах Л. Божовіч і її співробітників, на матеріалі дослідження учбової діяльності учнів наголошувалося, що вона спонукає ієрархією мотивів, в якій домінуючими можуть бути або внутрішні мотиви, пов'язані із змістом цієї діяльності і її виконанням, або широкі соціальні мотиви, пов'язані з потребою дитини зайняти певну позицію в системі суспільних відносин. При цьому з віком відбувається розвиток співвідношення взаємодіючих потреб і мотивів, зміна провідних домінуючих потреб і своєрідна їх ієрархізація [6].

В зв'язку з цим дуже істотно, що в роботі А. Маркова спеціально підкреслює цю думку: «Мотивація учіння складається з ряду спонук, що постійно змінюються і вступають в нові відносини один з одним (потреби і сенс учіння для учнів, його мотиви, цілі, емоції, інтереси). Тому становлення мотивації є не просте зростання позитивного або посилювання негативного відношення до учня, а ускладнення структури мотиваційної сфери, що стоїть за ним, вхідних в неї спонук, поява нових, зріліших, іноді суперечливих відносин між ними» [47, 14]. Відповідно, при аналізі мотивації стоїть складне завдання визначення не тільки домінуючого спонукача (мотиву), але і обліку всієї структури мотиваційної сфери людини. Розглядаючи цю сферу стосовно навчання, А. Маркова підкреслює ієрархічність її будови. Так, в неї входять: потреба в навчанні, сенс навчання, мотив навчання, мета, емоції, відношення і інтерес.

Характеризуючи інтерес (у загально-психологічному визначенні – це емоційне переживання пізнавальної потреби) як один з компонентів учбової мотивації, необхідно звернути увагу на те, що в повсякденному побутовому, та і в професійному педагогічному спілкуванні термін «інтерес» часто використовується як синонім учбової мотивації. Про це можуть свідчити такі вислови, як «у нього немає інтересу до навчання», «необхідно розвивати пізнавальний інтерес» і так далі. Такий зсув понять пов'язаний, по-перше, з тим, що в теорії навчання саме інтерес був першим об'єктом вивчення в області мотивації (І. Герберт). По-друге, воно пояснюється тим, що сам по собі інтерес

– це складне неоднорідне явище. Інтерес визначається «як наслідок, як один з інтегральних проявів складних процесів мотиваційної сфери», і тут важлива диференціація видів інтересу і відносин до учення. Інтерес, згідно А. Маркової, «може бути широким, плануючим, результативним, процесуально-змістовним, учбово-пізнавальним і вищий рівень – перетворюючий інтерес» [47, 14].

Можливість створення умов виникнення інтересу до вчителя, до навчання (як емоційного переживання задоволення пізнавальної потреби) і формування самого інтересу наголошувалася багатьма дослідниками. На основі системного аналізу були сформульовані основні чинники, сприяючі тому, щоб навчання було цікавим для учня [8]. Згідно даних цього аналізу, найважливішою передумовою створення інтересу до навчання є виховання широких соціальних мотивів діяльності, розуміння її сенсу, усвідомлення важливості процесів, що вивчаються, для власної діяльності.

Необхідна умова для створення у учнів інтересу до змісту навчання і до самої учбової діяльності – можливість проявляти в навчанні розумову самостійність і ініціативність. Чим активніше методи навчання, тим легше зацікавити ними учнів. Основний засіб виховання стійкого інтересу до навчання – використання таких питань і завдань, вирішення яких вимагає від учнів активної пошукової діяльності.

Велику роль у формуванні інтересу до учення відіграє створення проблемної ситуації, зіткнення учнів з трудностю, яку вони не можуть вирішити за допомогою запасу знань, що є у них; стикаючись з трудностю, вони переконуються в необхідності отримання нових знань або застосування старих в новій ситуації. Цікава тільки та робота, яка вимагає постійної напруги. Легкий матеріал, що не вимагає розумової напруги, не викликає інтересу. Подолання труднощів в учбовій діяльності – найважливіша умова виникнення інтересу до неї. Трудність учбового матеріалу і учбового завдання приводить до підвищення інтересу тільки тоді, коли ця трудність посильна, переборна, інакше інтерес швидко падає.

Учбовий матеріал і прийоми учбової роботи повинні бути достатньо (але

не надмірно) різноманітні. Різноманітність забезпечується не тільки зіткненням учнів з різними об'єктами в ході навчання, але і тим, що в одному і тому ж об'єкті можна відкривати нові сторони. Один з прийомів збудження у учнів пізнавального інтересу – «відчуження», тобто показ того, що можна вивчити нового, несподіваного, важливого в звичному і буденному. Новизна матеріалу – найважливіша передумова виникнення інтересу до нього. Проте, пізнання нового повинно спиратися на знання, що вже є у школяра. Використання раніше засвоєних знань – одна з основних умов появи інтересу. Істотний чинник виникнення інтересу до учбового матеріалу – його емоційне забарвлення, живе слово вчителя.

Ці положення, сформульовані С. Бондаренко, можуть служити певною програмою організації учбового процесу, спеціально направленою на формування інтересу.

Різні види інтересу, наприклад результативний, пізнавальний, процесуальний, учбово-пізнавальний та ін., можуть бути співвіднесені з мотиваційними орієнтаціями (Е. Савонько, Н. Симонова). Продовжуючи дослідження Б. Додонова, ці автори на матеріалі вивчення мотивації в оволодінні іноземною мовою у Вузів виявили чотири мотиваційні орієнтації (на процес, результат, оцінку викладачем і на «уникнення неприємностей»), деякі разом з іншими компонентами учбової мотивації визначають напрям, зміст і результат учбової діяльності. На їх думку, особливості зв'язків між мотиваційними орієнтаціями дозволяють виділити дві істотні характеристики: по-перше, стабільність зв'язків (по критерію щільності) між орієнтаціями на процес і результат, з одного боку, і орієнтаціями на «оцінку викладачем» і «уникнення неприємностей», з іншого, тобто відносну незалежність їх від умов навчання; по-друге, варіабельність зв'язків (по критерію домінування і «питомій вазі») залежно від умов навчання (типу Вузів – мовний, немовний), сітка годинника, особливості учбової програми, зокрема цільові установки і так далі [46].

Встановлений (на достовірному рівні значущості) позитивний зв'язок

мотиваційних орієнтацій з успішністю студентів. Найбільше пов'язаними з успішністю виявилися орієнтації на процес і на результат, менш щільно – орієнтація на «оцінку викладачем». Зв'язок орієнтації на «уникнення неприємностей» з успішністю слабкий.

Учбова діяльність мотивується, перш за все, внутрішнім мотивом, коли пізнавальна потреба «зустрічається» з предметом професійної діяльності – виробленням узагальненого способу дії – і «опредмечується» в ній, і в той же час дуже різними зовнішніми мотивами – самоствердження, престижності, довгу, необхідності, досягнення та ін. На матеріалі дослідження учбової діяльності студентів, було показано, що серед соціогенних потреб найбільший вплив на її ефективність робила потреба в досягненні, під якою розуміється «прагнення людини до поліпшення результатів своєї діяльності» [38]. Задоволеність ученням залежить від ступеня задоволеності цієї потреби. Ця потреба примушує студентів більше концентруватися на навчанні і в той же час підвищує їх соціальну активність.

Істотний, але неоднозначний вплив на навчання надає потреба в спілкуванні і домінуванні. Проте для самої діяльності особливо важливі мотиви інтелектуально-пізнавального плану. Мотиви інтелектуального плану усвідомлювані, зрозумілі, ті що реально діють. Вони усвідомлюються людиною як жадання знань, необхідність (потреба) в їх привласненні, прагнення до розширення кругозору, поглибленню, систематизації знань. Це саме та група мотивів, яка співвідноситься із специфічно людською діяльністю, пізнавальною, інтелектуальною потребою, що характеризується, по Л. Божовіч, позитивним емоційним тоном і не насичається. Керуючись подібними мотивами, не зважаючи на втому, час, протистоячи іншим спонукачам і іншим відволікаючим чинникам, учень наполегливо і захоплено працює над учбовим матеріалом, над вирішенням учбової задачі. Тут важливий висновок був отриманий Ю. Орловим – «найбільший вплив на академічні успіхи надає пізнавальна потреба у поєднанні з високою потребою в досягненнях» [38].

Важливою для аналізу мотиваційної сфери учіння є характеристика їх

відношення до нього. Так А. Маркова, визначаючи три типи відношення: негативне, нейтральне, і позитивне, приводить чітку диференціацію останнього на основі включеності в учбовий процес. Дуже важливо для управління учбовою діяльністю: «а) позитивне, неявне, активне, що означає готовність учня включитися в учіння. б) позитивне, активне, пізнавальне, в) позитивне, активне, особово-упереджене, таке, що означає включеність учня як суб'єкта спілкування, як особи і члена суспільства» [34, 17]. Іншими словами, мотиваційна сфера суб'єкта учбової діяльності або його мотивація не тільки багато компонентна, але і різнорідна і різнорівнева, що зайвий раз переконує в надзвичайній складності не тільки її формування, але і обліку, і навіть адекватного аналізу.

Встановлено також надзвичайно важливе для організації учбової діяльності положення про можливість і продуктивність формування мотивації через целенаправленність учбової діяльності. Особово-значущий змістовний мотив у підлітків (хлопців) може бути сформований, цей процес реалізується в послідовності становлення його характеристик.

Спочатку учбово-пізнавальний мотив починає діяти, потім стає домінуючим і набуває самостійності і лише після усвідомлюється, тобто першою умовою є організація, становлення самої учбової діяльності. При цьому сама дієвість мотивації, краще сформована при напрямі на способи, чим на «результат» діяльності. В той же час вона по-різному проявляється для різних вікових груп в залежності, як від характеру учбової ситуації, так і від жорсткого контролю викладача.

Психологічна стійкість визначається, як здатність підтримувати необхідний рівень психічної активності при широкому варіюванні чинників, що діють на людину. Стосовно учбової мотивації її стійкість – це така динамічна характеристика, яка забезпечує відносну тривалість і високу продуктивність діяльності, як в нормальних, так і в екстремальних умовах. Ґрунтуючись на системному представленні стійкості, дослідники розглядають її в комплексі з такими характеристиками учбової мотивації, як сила, усвідомленість, дієвість,

сформованість змістостворюючого мотиву діяльності, орієнтація на процес і так далі. Зв'язок стійкості мотиваційної структури (орієнтацій на процес – результат – винагорода – тиск) з її динамічністю полягає в диференціації компонентів в структурі, їх впорядковуванні з тенденцією до стійкості структури. При цьому такі характеристики мотиваційних структур, як прискорена динаміка внутрішньоструктурних змін, рух компонентів внутрішньої мотивації (процес – результат) до впорядкування, чітко виражена тенденція до диференціювання, є показниками стійкості структур з мотиваційною орієнтацією на процес. Це дозволяє припускати, що абсолютне домінування процесуальної мотивації додає структурі велику стійкість. Процесуальна мотивація є як би змістовним і «енергетичним» ядром структури, від якого залежить стійкість і особливості її мінливості. У тих випадках, коли процесуальна і результативна мотиваційна орієнтація займають перше і друге місця в структурі, рівень її стійкості ще вищий – це перший по силі впливу чинник. Встановлено, що до психологічних детермінант стійкості відносяться:

- початковий тип мотиваційної структури;
- особова значущість наочного змісту діяльності;
- вид учбового завдання;
- найбільш сильними є внутрішні чинники: домінування мотиваційної орієнтації, особливості внутрішньоструктурної динаміки і психологічний зміст мотиваційної структури.

Другим по силі чинником, що впливає на зміну мотиваційних структур, є такий вид проблемної ситуації, який через необхідність вибору, зняття оцінки і зняття тимчасових обмежень спонукає людину до творчої активності (Е. Савонько, Н. Симонова). Авторами встановлено, що:

- а) домінуюча мотиваційна орієнтація виявляється в продукті діяльності;
- б) чинником, опосередуючим вплив мотиву на особливості продукту, є його особова значущість;
- в) психологічний зміст особової значущості залежить від типу мотиваційної структури.

У дослідженнях виявлена якісна своєрідність зв'язків між типом мотиваційної структури, особливостями продукту професійної діяльності і характеристиками її суб'єктів. Так, на основі експериментальних даних було виявлено декілька груп студентів по критерію якісної своєрідності поєднань таких характеристик, як особливості структури мотивації, продукту, особливості протікання експериментальної діяльності, суб'єктні характеристики.

У дослідженнях з цієї проблеми розкриті чинники, через які можна впливати на внутрішньоструктурну динаміку мотиваційних структур, а, отже, управляти їх перебудовою. До таких чинників відносяться зняття оцінки і тимчасових обмежень, демократичний стиль спілкування, ситуація вибору, особова значущість, вид роботи (продуктивний, творчий). Творчий характер проблемної ситуації стимулює тенденцію до диференціювання і впорядкування компонентів структури, тобто тенденцію до стійкості. Все розглянуте вище свідчить про складність учбової мотивації як психологічного феномена, управління якою в учбовому процесі вимагає обліку її структурної організації, динамічності, вікової обумовленості.

Учбова мотивація, як особливий вид мотивації, характеризується складною структурою, однією з форм якої є структура внутрішньої (на процес і результат) і зовнішньої (нагорода, уникнення) мотивації. Істотні такі характеристики учбової мотивації, як її стійкість, зв'язок з рівнем інтелектуального розвитку і характером учбової діяльності.

Зараз дослідникам вже не доводиться сумніватися в тому, що успішність учнів залежить в основному від розвитку учбової мотивації, а не тільки від природних здібностей. Між цими двома чинниками існує складна система взаємозв'язків. За певних умов (зокрема, при високому інтересі особи до конкретної діяльності) може включатися так званий компенсаторний механізм. Недолік здібностей при цьому заповнюється розвитком мотиваційної сфери (інтерес до предмету, усвідомленість вибору професії та ін.), і школяр/студент добивається великих успіхів.

Проте справа не тільки в тому, що здібності і мотивація знаходяться в діалектичній єдності, і кожен з них певним чином впливає на рівень успішності. Дослідження, проведені у вузах, показали, що сильні і слабкі студенти відрізняються зовсім не за інтелектуальними показниками, а по тому, в якому ступені у них розвинена професійна мотивація. Звичайно, з цього зовсім не виходить, що здібності не є значущим чинником учбової діяльності. Подібні факти можна пояснити тим, що існуюча система конкурсного відбору у вузи, так або інакше, проводить селекцію абітурієнтів на рівні загальних інтелектуальних здібностей. Ті, хто витримує відбір і потрапляє в число першокурсників, в цілому володіють приблизно однаковими здібностями. В цьому випадку на перше місце виступає чинник професійної мотивації; одну з провідних ролей у формуванні «відмінників» і «трієчників» починає грати система внутрішніх спонук особи до учбово-пізнавальної діяльності у вузі. У самій сфері професійної мотивації найважливішу роль відіграє позитивне відношення до професії, оскільки цей мотив пов'язаний з кінцевою метою навчання [57].

Стосовно учбової діяльності студентів в системі вузівської освіти під професійною мотивацією розуміється сукупність чинників і процесів, які, відбиваючись в свідомості, спонукають і направляють особу до вивчення майбутньої професійної діяльності. Професійна мотивація виступає як внутрішній рушійний чинник розвитку професіоналізму і особи, оскільки тільки на основі її високого рівня формування, можливий ефективний розвиток професійної і утвореної культури особи.

При цьому під мотивами професійної діяльності розуміється усвідомлення предметів актуальних потреб особи (здобування вищої освіти, саморозвитку, самопізнання, професійного розвитку, підвищення соціального статусу і так далі), навчальних завдань, що задовольняються за допомогою виконання, і спонукаючи його до вивчення майбутньої професійної діяльності [60].

Якщо студент розбирається в тому, що за професію він вибрав і вважає її

гідною і значущою для суспільства, це, безумовно, впливає на те, як складається його навчання. Дослідження, проведені в системі початкової професійної освіти і у вищій школі, повністю підтверджують це положення.

За допомогою експериментів на матеріалі різних російських вузів було встановлено, що більше всього задоволені вибраною професією студенти 1 курсу. Але протягом всіх років навчання цей показник неухильно знижується аж до 5 курсу. Не дивлячись на те, що незадовго до закінчення вузу задоволеність професією виявляється найменшою, само відношення до професії залишається позитивним. Логічно було б припустити, що зниження задоволеності викликане невисоким рівнем викладання в конкретному вузі. Проте не слід переоцінювати максимальну задоволеність професією на першому році навчання. Студенти-першокурсники спираються, як правило, на свої ідеальні уявлення про майбутню професію, які при зіткненні з реаліями піддаються хворобливим змінам. Проте важливе інше. Відповіді на питання «Чому професія подобається?» свідчать, що провідною причиною тут виступає уявлення про творчий зміст майбутньої професійної діяльності. Наприклад, студенти згадують «можливість самовдосконалення», «можливість займатися творчістю» і тому подібне. Що ж до реального учбового процесу, зокрема, вивчення спеціальних дисциплін, то тут, як показують дослідження, лише незначне число студентів-першокурсників (менше 30 %) орієнтуються на творчі методи навчання. З одного боку, перед нами — висока задоволеність професією і намір після закінчення вузу займатися творчою діяльністю, з іншої — бажання придбати основи професійної майстерності переважно в процесі репродуктивної учбової діяльності. У психологічному плані ці позиції несумісні, оскільки творчі стимули можуть формуватися тільки у відповідному творчому середовищі, у тому числі і учбовою. Очевидно, формування реальних уявлень про майбутню професію і про способи оволодіння нею повинно здійснюватися починаючи з 1-го курсу. Комплексні дослідження, присвячені проблемі відрахування з вищої професійної школи, показали, що найбільший відсів у вузах дають три предмети: математика, фізика і іноземна мова.

З'ясувалося також, що причина не тільки в об'єктивній трудності засвоєння вказаних дисциплін. Величезне значення має і те, що студент часто погано уявляє собі місце цих дисциплін в своїй майбутній професійній діяльності. Йому здається, що успішність по цих предметах не має ніякого відношення до його вузькоспеціальної кваліфікації. (Відмітимо, що в даний час відношення до іноземної мови змінилося.) Отже, необхідним компонентом в процесі формування у студентів реального образу майбутньої професійної діяльності є і аргументоване роз'яснення значення тих або інших загальних дисциплін для конкретної практичної діяльності випускників.

Таким чином, формування позитивного відношення до професії є важливим чинником підвищення учбової успішності студентів. Але само по собі позитивне відношення не може мати істотного значення, якщо воно не підкріплюється компетентним уявленням про професію (у тому числі і розумінням ролі окремих дисциплін) і погано пов'язано із способами оволодіння нею. Отже навряд чи навчання пройде вдало, якщо будувати його тільки за принципом, зображеним у вірші «Ким бути?» Маяковського: «Добре бути... — хай мене навчать».

Очевидно, у коло проблем, пов'язаних з вивченням відношення студентів до вибраної професії, повинен бути включений цілий ряд питань. Це:

- 1) задоволеність професією;
- 2) динаміка задоволеності від курсу до курсу;
- 3) чинники, що впливають на формування задоволеності: соціально-психологічні, психолого-педагогічні, диференціально-психологічні, у тому числі і статевовікові;
- 4) проблеми професійної мотивації, або, іншими словами, система і ієрархія мотивів, що визначають позитивне або негативне відношення до вибраної професії.

Ці окремі моменти, як і відношення до професії в цілому, впливають на ефективність учбової діяльності студентів. Вони, зокрема, позначаються на загальному рівні професійної підготовки, і тому дана проблема входить до

числа питань педагогічної і соціально-педагогічної психології. Але є і зворотня залежність: на відношення до професії, безумовно, впливають різні стратегії, технології, методи навчання; впливають на нього і соціальні групи.

Інший важливий чинник пов'язаний з мотивом творчості в майбутній професійній діяльності, тягою до творчості і тими можливостями, які представляє для цього робота за фахом. Дослідження показали, що даний чинник більш значущий для успішних, менш значущий для неуспішних учнів. Формування творчого відношення до різних видів професійної діяльності, стимулювання потреби в творчості і розвитку здібностей до професійної творчості — необхідні ланки системи професійного навчання і професійного виховання особи.

Не дивлячись на те, що задоволеність професією обумовлена безліччю чинників, її рівень піддається імовірнісному прогнозуванню. Очевидно, ефективність такого прогнозу визначається тим комплексом методик, які будуть застосовані для діагностики інтересів і схильностей особи, що вчиться, її установок, ціннісних орієнтацій, а також характерологічних особливостей.

Правильне виявлення професійних інтересів і схильностей є важливим прогностичним чинником задоволеності професією в майбутньому. Причиною неадекватного вибору професії можуть бути як зовнішні (соціальні) чинники, пов'язані з неможливістю здійснити професійний вибір по інтересах, так і внутрішні (психологічні) чинники, пов'язані з недостатнім усвідомленням своїх професійних схильностей або з неадекватним уявленням про зміст майбутньої професійної діяльності.

Формування стійкого позитивного відношення до професії — одне з актуальних питань педагогіки і педагогічної психології. Тут ще немало не вирішених завдань. У сучасних умовах динамічного розвитку професійних знань, через вимоги, що пред'являються до особи, про безперервну професійну освіту і вдосконалення, подальша розробка вказаної проблеми набуває великої значущості. Її конкретне рішення багато в чому залежить від спільних зусиль

педагога і психолога – як на стадії роботи профорієнтації в школі, так і в процесі професійного навчання. Ці зусилля в основному зводяться до надання особі компетентної психолого-педагогічної допомоги в її пошуку професії для себе і себе в професії. Звичайно, завдання це нелегке, та зате важлива і благородна справа, бо її успішне рішення допоможе людині запобігти перетворенню своєї майбутньої професійної долі в шлях без мети і орієнтирів [57].

Отже, в результаті проведених нами теоретичних досліджень, на основі аналізу різних теорій по вивченню мотивації, можна укласти, що мотиваційна сфера людини дуже складна і неоднорідна.

У сучасній психології в даний час існує безліч різних теорій, підходи яких до вивчення проблеми мотивації настільки різні, що деколи їх можна назвати діаметрально протилежними. Проте, ми не ставили перед собою завдання привести якісний аналіз окремих теорій, ми лише намагалися розглянути основні напрями в сучасних дослідженнях. Нам здається, що сама складність даного поняття, багаторівнева організація мотиваційної сфери людини, складність структури і механізмів її формування, відкриває широкі можливості для застосування всіх згаданих нами теорій. Тобто затвердження окремих теорій можуть прямувати на різні елементи мотиваційної структури і саме в цих напрямках будуть найбільш компетентними і валідними. Цілісна картина може скластися тільки при інтегрованому підході до вивчення проблеми мотивації на сучасному етапі розвитку психологічної думки, з урахуванням прогресивних ідей різних теорій.

При вивченні різних теорій мотивації, при визначенні механізму і структури мотиваційної сфери професійної діяльності, ми прийшли до висновку, що дійсно мотивація людини є складною системою, що має в своїй основі як біологічні, так і соціальні елементи, тому і до вивчення мотивації професійної діяльності людини необхідно підходити, враховуючи дану обставину. Мотивація людини, з одного боку, має багато загального з мотивацією тварин, в частині задоволення своїх біологічних потреб. Але, з

іншого боку, є ряд специфічних особливостей, властивих тільки людині, що так само необхідно враховувати при вивченні саме людської мотиваційної сфери. Не можна зменшувати впливи ні тої, ні іншої частині мотиваційної сфери людини, на систему мотиваційної спрямованості особі в цілому, оскільки це може привести до спотворення цілісного розуміння даного питання.

Структура мотиваційної сфери людини в процесі життєдіяльності проходить етапи формування і становлення. Цим формування є складним процесом, що відбувається як під впливом своєї внутрішньої роботи, так і під впливом зовнішніх чинників навколишнього його середовища. Тому велику увагу в своїй роботі ми приділили і індивідуальним відмінностям.

Ми приділили особливу увагу цьому питанню, оскільки система мотивації людини, що сформувалася, робить великий вплив не тільки на його поведінкові особливості, але і, як динамічна характеристика особи, на структуру особи людини в цілому. Визначає загальну спрямованість особи, прагнення людини, його життєвий шлях, і, звичайно ж, професійну діяльність.

Отже, сфера застосування знань по мотивації дуже обширна. А результат від практичного застосування цих знань дійсно величезний в різних областях професійної діяльності.

Ми вважаємо, що вивчення в області мотивації будуть продовжені в дослідженнях сучасних психологів, оскільки актуальність цієї теми очевидна і практично значуща.

Висновки до першого розділу.

Психологічне вивчення мотивації і її формування – це дві сторони одного і того ж процесу виховання мотиваційної сфери цілісності особи студента. Вивчення учбової мотивації необхідно для виявлення реального рівня і можливих перспектив, а також зони її найближчого впливу на розвиток кожного студента. У зв'язку з цим результати проведеного дослідження процесу професійної мотивації, показали нові процеси взаємозв'язку суспільного пристрою суспільства і формування у студентів нових цілей і потреб.

У роботі хочу привернути увагу до того, що в практиці можливості вивчення професійної мотивації необхідно проводити на різних етапах розвитку особи студента, оскільки результат буде різним залежно від пізнавальних і широких соціальних мотивів, а також і від рівнів; по ієрархічності, учбовій мотиваційній сфері, тобто підпорядкуванню безпосереднім спонукам довільним, усвідомленим їх формам; по гармонійності і узгодженості окремих мотивів між собою; по стабільності і стійкості позитивно забарвлених мотивів; по наявності мотивів орієнтованих на тривалу тимчасову перспективу; по дієвості мотивів і їх впливу на поведінку і так далі. Все це дозволяє оцінити зрілість професійної мотиваційної сфери.

Шляхи становлення і особливості мотивації для кожного студента індивідуальні і неповторювані. Завдання полягає в тому, щоб, спираючись на загальний підхід, виявити, якими складними, іноді суперечливими шляхами відбувається становлення професійної мотивації студента.

На основі результатів аналізу, можна констатувати, що стан професійної мотивації залежить від того, чи оцінює студент учбову діяльність порівняно з його власними, реальними можливостями і рівнем намагань, а також вплив на професійну мотивацію думки однолітків з тим або іншим рівнем здібностей.

Поєднання виділених вище параметрів мотивів (типи, рівні) доцільно вивчати і діагностувати в різноманітних ситуаціях реального вибору. Ситуація вибору має ту перевагу, що вони є не тільки усвідомлені, але і реально діючі мотиви. Важливо тільки щоб студент розумів, що його вибір може привести до реальних наслідків для його життя, а не залишиться тільки на словах. Саме тоді результатам такого вибору можна довіряти.

Наше дослідження професійної мотивації студентів дозволяє виділити декілька ступенів включеності студента в процес навчання. Кожен з цих ступенів характеризується, по-перше, деяким загальним відношенням до навчання, яке, як правило, досить добре фіксується і виявляється (по таких ознаках як успішність і відвідуваність занять, загальна активність студентів по кількості його питань і звернень до викладача, по добровільності виконання

учбових завдань, відсутності відвернень, широті і стійкості інтересів до різних сторін учення і так далі).

По-друге, за кожним ступенем включеності студента в навчання лежать різні мотиви, цілі навчання.

По-третє, кожному із ступенів включеності студента в навчання відповідає той або інший стан, уміння вчитися, що допомагає зрозуміти причину тих або інших мотиваційних установок, бар'єрів, відходу студента від труднощів в роботі і так далі.

Важливою умовою застосування інформаційних технологій є контекстуальна умова, оскільки вона пов'язана з особливостями професійної підготовки майбутніх фахівців.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

2.1. Діагностування наявного рівня мотивації до професійної діяльності в майбутніх викладачів вищої школи

На сучасному етапі розвитку України знання стають основним економічним ресурсом, і тому природно, лише інтегрувавши освіту, яка постачає кваліфікованих робітників для спільного ринка праці, можна забезпечити економічну конкурентоздатність Європи. Тому перед вищою школою особливо гостро постала проблема вдосконалення роботи педагогічних університетів з підготовки майбутніх педагогів з високим рівнем професіоналізму, які відповідально ставилися б до результатів свого навчання та підготовки до професійної діяльності. Європейська інтеграція України вимагає використання нових методів підготовки кваліфікованого фахівця, покликаною втілювати в життя основи якісних змін вітчизняної системи освіти.

Перед системою освіти постає завдання не стільки залучати людину до знань, скільки розвивати в ній здатність до отримання нових знань, вміння володіти інформацією, виховання сприйнятливості до соціально-економічних і науково-технічних нововведень, творчого ставлення до праці. Як свідчить практика, навіть добре налагоджена система освіти не в змозі сформувати повноцінного професійного фахівця на рівні сучасних вимог без залучення самоосвіти особистості.

У цьому контексті, одним з пріоритетних напрямів у професійній підготовці майбутніх педагогів є вдосконалення їх готовності як до професійної діяльності в цілому, так і до впровадження інформаційних технологій (ІТ) зокрема.

Основною ідеєю експериментальної роботи є положення Л. Виготського про зону найближчого та актуального розвитку. Зона найближчого розвитку є логічним слідством закону становлення вищих психічних функцій, які формуються спочатку в спільній діяльності з іншими людьми та поступово стають внутрішніми психічними процесами суб'єкта [61, 45]. Навчання відбувається за допомогою викладача, який виступає в ролі носія культурного досвіду та розкриває сутність нових культурних явищ або процесів.

Під експериментом розуміють «активне втручання в предмет для точного вивчення окремих частин і співвідношень у ньому» [62], «метод дослідження, при використанні якого експериментатор здійснює перевірку моделі, тобто науково обґрунтованого припущення про закономірність протікання процесів і явищ, що вивчаються» [63, 9]. На мою думку, суть педагогічного експерименту характеризується цілеспрямованим внесенням принципово важливих змін у педагогічний процес відповідно до завдань дослідження та його гіпотези. Організація експерименту дозволяє показати співвідношення між явищами, що вивчаються, провести глибокий якісний аналіз і, по можливості, точну кількісну оцінку результатів дослідження.

На сучасному етапі розвитку української держави підготовка висококваліфікованих спеціалістів відіграє суттєву роль у справі побудови незалежного демократичного суспільства. Рівень підготовки майбутніх вчителів як висококваліфікованих фахівців залежить не тільки від якості навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, але й від рівня громадянської і професійної готовності випускників до роботи у закладах освіти. Важливою передумовою формування такої готовності є виховання педагогічної спрямованості у студентів педагогічних закладів освіти.

Професійна педагогічна спрямованість досліджувалася вченими Н. Кузьміною, А. Ахмедзяною, Т. Томіловою та ін.

Феномен професійно-педагогічної спрямованості психологи трактують як «систему особистісних якостей, які визначають стійке, усвідомлене, активно-дійове ставлення до педагогічної праці» [63, 8], як «професійно значущу якість

особистості вчителя, основним мотивом якої є спрямованість учителя на розвиток особистості учня (гуманістичний мотив) і яка залежить від характеру провідного мотиву в структурі мотивації вчителя» як основну форму активності студентів. З погляду М. Дьяченка і Л. Кандибовича – це розуміння і внутрішнє прийняття мети й завдань професійної діяльності, її інтересів, ідеалів, настанов, переконань, поглядів, що характеризуються «стійкістю (нестійкістю), домінуванням суспільних або вузькоособистісних мотивів, далекою або близькою перспективою». Отже, професійно-педагогічну спрямованість дослідники розглядають переважно як систему особистісних якостей, які визначають внутрішнє розуміння мети й завдань педагогічної діяльності і які залежать від характеру провідного мотиву в структурі мотивації майбутнього педагога.

На наш погляд, під педагогічною спрямованістю слід розуміти мотиви, інтерес до педагогічної професії, схильність та потребу працювати вчителем.

Водночас багато вчених стверджує, що на формування цього структурного компонента особистості фахівця значно впливають психологічні знання та усвідомлення студентами їхньої значущості в професійному становленні.

С. Яремчук виділяє як компонент педагогічної спрямованості професійно-психічну спрямованість. Під професійно-психічною спрямованістю майбутнього вчителя вона розуміє таке динамічне психічне утворення, яке характеризується усвідомлюваними особистістю домінуючими професійними мотивами, що визначають стійке, тривале, активно-дійове позитивне ставлення особистості до опанування психологічних знань, умінь, навичок, і забезпечує ефективність виконання виховних, освітніх і розвивальних завдань у майбутній професійній діяльності.

Професійно-педагогічна й професійно-психологічна спрямованості в компонентній структурі загальної спрямованості особистості на професію вчителя діалектично взаємозв'язані – залежать одна від одної і доповнюють одна одну. Суть їхньої взаємодії полягає в розвитку й формуванні

усвідомленого, активного дійового ставлення не тільки до опанування фахових, але й до опанування психолого-педагогічних знань, набуття вмінь і навичок, до їхньої інтеграції й перенесення на дії інших людей, до розвитку й закріплення раніше набутих до вступу у вищий навчальний педагогічний заклад професійно важливих якостей .

На підставі проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури та досліджень у структурі професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя, можна виділити насамперед два аспекти - особистісний та процесуальний.

Перший, особистісний, — це сукупність тих домінуючих форм особистісної спрямованості майбутнього вчителя, що спричинюють його вираження. Складовими цього аспекту є: потреби (в досягненні професійно-педагогічної мети, педагогічному спілкуванні, професійному самовираженні, самопізнанні), що обумовлюють професійно значущу мотивацію; інтерес (до програмних і позапрограмних психолого-педагогічних знань, до себе самого та інших людей і, зрештою, до професії вчителя); ідеали (наслідування педагога-«ідеала», прагнення до професійного вдосконалення, «еталонного» рівня вчителя); переконання в потребі й важливості психолого-педагогічних знань, навичок та вмінь для успішної діяльності; рівень домагань (складність педагогічних завдань); самооцінка (загальноосвітня та професійна); ціннісні орієнтації, життєва мета тощо.

У другому, процесуальному, аспекті професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя можна виділити три складові: когнітивну - наявність психолого-педагогічних знань і усвідомлення способів самопізнання, професійно-особистісної самоактуалізації; емоційно-оцінну - проявляється в позитивному ставленні до майбутньої професії, знань педагогіки і психології, в захопленні додатковою літературою з предмету педагогіки; поведінкову - проявляється в активності кожного студента в навчальній діяльності з курсів педагогіки і психології, в самопізнанні та саморозвитку своїх особистісних психічних якостей, професійних навичок і вмінь, у суб'єкт-

суб'єктних стосунках «студент-учень», «викладач - студент», «студент-студент».

Провідні параметри професійної спрямованості виділені Н. Кузьміною: об'єкт спрямованості, свідомість або обґрунтованість, протидія, задоволеність, здібність, готовність, валентність, цілеспрямованість, громадянська або професійна відповідальність та потреба.

Задоволеність професією вимірювалася за допомогою методів опитування, анкетування, а індекс задоволеності розраховувався за методикою Н. Кузьміної .

Цей параметр характеризує силу емоційного ставлення студентів до майбутньої професії і є важливим показником якості навчально-виховного процесу у педагогічному закладі. В результаті дослідження ми отримали такі показники: на I курсі $I = 0,64$, на II – $I = 0,63$, на III – $I = 0,6$, на IV – $I = 0,59$, на V – $I = 0,56$. Це свідчить про те, що задоволеність професією від першого до п'ятого курсу знижується. Таке явище можна пояснити тим, що ідеальні уявлення першокурсників про професію були співвіднесені п'ятикурсниками з реально діючою моделлю практичної діяльності, статусом педагога в школі та суспільстві.

Серед мотивів навчальної діяльності студентів виділяють внутрішні мотиви: суспільна значущість навчання, професійні мотиви, що відображають значення навчальної діяльності для оволодіння майбутньою професією, пізнавальні, пов'язані з потребою у нових знаннях, і зовнішні мотиви, які орієнтуються на цінності, що лежать поза навчальною діяльністю (мотиви матеріального заохочення, особисті вигоди, пов'язані з одержанням диплома, побоювання неуспішності і стягнень, мотиви спілкування, престижу серед студентів) та ін. По-справжньому позитивно впливають на діяльність студентів внутрішні мотиви.

Отже, за впливом різних внутрішніх і зовнішніх мотивів можна виділити 4 групи студентів: з вираженою професійною і предметною мотивацією; з вираженою професійною, але слабкою предметною мотивацією; лише з

предметною; з відсутністю предметної і професійної мотивації.

Під час спеціального дослідження ролі мотивів серед відрахованих студентів було виявлено 94,7% студентів IV групи і тільки 6,9% - другої.

Здатність до виконання професійних обов'язків – це наявність і усвідомленість професійних здібностей до майбутньої діяльності. Будь-який інтерес до професії потухне, якщо він не підкріплюється успіхами у діяльності, залежить від здібностей до неї.

В наш час існують різні підходи до виділення видів педагогічних здібностей. Так, Н. Кузьміна вважає, що вони є відображенням структури педагогічної діяльності. У зв'язку з цим вона виділяє такі педагогічні здібності: проєктивні, конструктивні, організаторські, комунікативні, гностичні.

Ф. Гоноболін відокремлює такі групи педагогічних здібностей: дидактичні, експресивні, перцептивні, організаторські, суспільні, академічні.

В. Крутецький педагогічні здібності поділяє на три групи: особистісні, дидактичні та організаційно-комунікативні.

На наш погляд, класифікації Н. Кузьміної та Ф. Гоноболіна можна об'єднати, оскільки вони у певній мірі доповнюють одна одну.

Результати проведеного анкетування (самооцінки педагогічних здібностей) серед студентів ЗНУ такі: 51,8 % вважають, що педагогічні здібності розвинені посередньо; 11,2 % оцінили свої здібності на високому рівні; 14,5 % – вважають, що у них педагогічні здібності знаходяться вище середнього рівня; 21,3 % – студентів взагалі не впевнені у наявності педагогічних здібностей; 3,2 % – вважають, що у них немає педагогічних здібностей.

Усвідомлення здібностей до педагогічної діяльності підвищується від першого до п'ятого курсу. Це свідчить про те, що здібності усвідомлюються, проявляються і формуються в діяльності.

Готовність до професійної діяльності – це прагнення реалізувати цілі майбутньої діяльності, схильність до неї, мобілізованість. Дослідження показало, що 55 % випускників виразили готовність до педагогічної діяльності;

12,5 % вважають, що вони не готові до практичної діяльності; 32,5 % – не впевнені у своїй готовності. Це свідчить про те, що студенти-випускники не мають високого рівня компетентності. Тому однією з цілей педагогічної системи вищої педагогічної освіти має бути формування професійної спрямованості у майбутніх вчителів.

У Житомирському педагогічному університеті з 1996 року застосовується модульно-контекстна технологія, яка ставить за мету формування педагогічної спрямованості, розвиток емоційних і морально-естетичних якостей, засвоєння знань, умінь та навичок, способів розумових дій, дійово-практичної сфери та самокеруючих механізмів особистості майбутнього фахівця.

Ця технологія по орієнтації на особистісні структури – всебічно гармонійна, за характером змісту гуманістична, навчально-виховна, за типом управління – система малих груп, за провідним методом навчання – проблемно-пошукова, творча, діалогічна, ігрова; за організаційними формами – академічна, індивідуально-групова, диференційована.

Вона спрямована на розвиток потреби студента в самореалізації, що посідає одне з найвагоміших місць у сфері спонукання дидактичного вибору. Виходячи з класифікації потреб А. Маслоу, самоактуалізація (самореалізація) становить вершину піраміди людських потреб. Лише за умови підготовленості особистості до духовного розвитку і бажання самовдосконалюватися, можна її досягти.

У зміст педагогічної освіти закладено модель підготовки вчителя-вихователя, яка відображає діяльнісну модель педагога, що включає предметно-професійний і соціальний контекст майбутньої професії. Перехід від навчальної діяльності до професійної відбувається за допомогою діяльнісного модуля – інтегрованої якості педагога-вихователя. Діяльнісний модуль включає в себе такі угруповання: методологічний, теоретичний, практичний і соціальний.

Технологічний підхід у вивченні курсу «Педагогіка» передбачає: постановку цілей, проектування, організацію навчального процесу, діагностичну і підсумкову перевірку ефективності за допомогою тестів,

контрольних питань, розв'язання задач, кросвордів тощо у кожному модулі.

Логіка викладання курсу така: проектування цілей навчання відбувається відповідно розробленої моделі підготовки вчителя; переведення цілей на мову практичних завдань у вигляді діяльнісного модуля, який має забезпечити перехід від навчальних завдань до професійної діяльності; реалізація моделі підготовки вчителя-вихователя у процесі викладання педагогічних дисциплін; корекція процесу засвоєння студентами; контроль, оцінка (поточна, рубіжна, заключна) студентів.

Ця логіка реалізується у кожному модулю (темі) курсу «Педагогіка» через зовнішню структуру (тема, мета, обладнання, план, завдання студентам, рекомендована література, теоретичний і практичний блоки, прогнозовані педагогічні якості та вміння) та внутрішню структуру, що відображає основні рівні засвоєння студентами, що відповідає таксономії цілей: на рівні пізнання, розуміння, застосування, аналізу, синтезу, оцінки.

Підготовлені членами кафедри педагогіки навчальні посібники «Практикум з педагогіки» і «Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів» включають загально-методичний модуль, філософську методологію, конкретно-методологічний модуль, власне теоретичний, теоретичний модуль і практичний блок, блок контролю і самоконтролю, блок професійно-педагогічних умінь та професійних якостей.

В основу лекційно-семінарських занять з педагогіки покладена технологія проблемного навчання.

Технологія проблемного навчання не нова і вона отримала широке розповсюдження у ВНЗ.

Сьогодні під проблемним навчанням розуміють таку організацію навчальних занять, котрі передбачають створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність студентів по їх розв'язанню, результатом якої є творче оволодіння знаннями, навичками, вміннями та розвиток мислительних здібностей. Нами використовуються різні типи проблемних ситуацій, як за змістом так і рівнем складності.

Основою проведення семінарсько-практичних занять з педагогіки є групові технології. Академічна група поділяється на мікрогрупи. Технологічний процес групової роботи складається з таких елементів:

1. Підготовка до виконання групового завдання: постановка пізнавальної задачі (проблемної ситуації); інструктаж про зміст і послідовність роботи; рекомендації щодо дидактичного матеріалу по групах.

2. Групова робота: знайомство з матеріалом, планування роботи в групі; розподіл завдань між членами групи; індивідуальне виконання завдань; обговорення індивідуальних результатів роботи в групі; обговорення загального завдання групи (зауваження, доповнення, уточнення, узагальнення); підведення підсумків групового завдання.

3. Заключна частина: повідомлення про результати роботи в групах; аналіз пізнавальної задачі, рефлексія; загальний висновок про групову роботу і виконання поставленої задачі.

4. Висновки про роботу групи та їх членів.

У процесі групової роботи викладач виконує різноманітні функції: контролює хід роботи у групах; консультує, відповідає на запитання, координує діяльність, при необхідності допомагає окремим студентам або групі в цілому. На практичних заняттях з педагогіки використовується також технологія на основі активації та інтенсифікації діяльності студентів – ігрові технології.

Гра – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається, формується й удосконалюється самоуправління поведінкою.

Концептуальними основами ігрових технологій є психологічні механізми ігрової діяльності, що спираються на фундаментальні потреби особистості у самовираженні, самоутвердженні, самовизначенні, саморегуляції, самореалізації.

За цільовими орієнтаціями ігрові технології поділяються на: дидактичні, виховні, розвивальні, соціалізуючі. За характером педагогічного процесу: навчальні, тренінгові, контролюючі, узагальнюючі, пізнавальні, виховні,

розвивальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні. Більшість ігор мають риси вільної розвивальної діяльності, що має активний творчий характер, сприяє розвитку почуттів і позитивних емоцій.

У нашому досвіді широко використовуються ділові ігри для розв'язання комплексних задач засвоєння нового, закріплення матеріалів, розвитку творчих здібностей, формування загально-навчальних умінь. Ділові ігри дають можливість студентам зрозуміти навчальний матеріал з різних позицій. У процесі вивчення педагогіки застосовуються різні модифікації ділових ігор: імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психо- і соціограма.

Звичайно, представлене дослідження – це перший крок у поки що емпірично мало вивченій проблемі. Проте результати дослідження дають можливість зробити нам висновки, а саме: формування педагогічної спрямованості є нагальною потребою у підготовці нової генерації майбутніх вчителів, які мають працювати в умовах ступеневої освіти і володіти сучасними особистісно-зорієнтованими технологіями; більш глибокого експериментального дослідження потребують моделі формування у майбутнього вчителя професійно-педагогічної спрямованості як умови його особистісно-професійного становлення.

2.2. Формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх викладачів засобами інформаційних технологій

Характерним для майбутнього суспільства є широке використання інформаційних технологій (ІТ), що викликає необхідність впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчання і до системи освіти. Цей процес, який в результаті швидкоплинного апаратного та програмного розвитку ІКТ вже набув ознак перманентного процесу, отримав назву процес інформатизації освіти. Рівень інформатизація освіти залежить не тільки від

рівня забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів комп'ютерним обладнанням та кількості занять, проведених у комп'ютерних класах, але й від ефективності використання апаратних і програмних засобів, інформаційних ресурсів вчителями-предметниками, зокрема – вчителями іноземних мов.

Сьогодні вимагає від учителя не просто надання учням певних знань, а навчання їх мислити, структурувати інформацію та цілеспрямовано відбирати необхідне. Сучасний учитель повинен нести учням не просто нові знання, а новий тип оволодіння інформацією. В зв'язку з цим, особливого значення набуває переорієнтація мислення сучасного вчителя на усвідомлення принципово нових вимог до його педагогічної діяльності, до його готовності щодо використання засобів ІКТ у професійній діяльності.

Вивчаючи зарубіжний досвід, ми виокремили важливий аспект: вчитель може виступати не в ролі розповсюджувача інформації (як це традиційно прийнято), а в ролі консультанта, порадирика, іноді навіть колеги учня. Це викликає деякі позитивні моменти: учні активно беруть участь у процесі навчання, навчаються самостійно мислити, пропонувати своє бачення, прогнозувати та моделювати окремі ситуації. Створення умов, сприятливих навчанню іноземних мов, стає можливим тоді, коли вчитель, на основі професійної педагогічної рефлексії, яка слугує чинником його самоосвіти, готовий до розуміння та сприйняття змін, ініційованих інформатизацією освіти. Отже, діяльність учителя є частково спрямованою також і на нього самого – рефлексія та самоосвіта визначають успішність його самореалізації в професійній діяльності, успішне фахове самовдосконалення є запорукою професійної успішності.

Окремо слід зазначити, що в умовах інформатизації освіти, в професійно-педагогічній діяльності вчителя, поряд із традиційними функціями, з'являється необхідність виконання нових. Однією з них є інформаційна та мотиваційна підтримка самостійності набуття учнями знань, яка полягає в створенні засобами педагогічної діяльності умов для прояву самостійності, творчості, відповідальності учнів та формування мотивації неперервної освіти. Функція

підтримки навчально-виховного процесу в зазначеному сенсі реалізується шляхом:

- вибору вчителем педагогічно доцільних форм, методів та засобів навчання;
- вибору вчителем технологій навчання (зі спрямуванням на засвоєння змісту предмету, формування компетентностей студентів учнів, стимулювання пізнавальної діяльності);
- формування вчителем сучасного відкритого навчального середовища, діяльність в якому сприяє становленню та виявленню компетентностей студентів, учнів, предметні знання стають підґрунтям для вирішення реальних життєвих проблем;
- орієнтованого на досягнення цілей навчально-виховного процесу вибору засобів визначення рівня навчальних досягнень.

Очевидним є те, що проблеми створення умов формування готовності майбутніх учителів у вищому навчальному закладі до впровадження засобів інформаційних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів; формування мотивації застосування інновацій, досягнень сучасної науки в процесі подальшого самовдосконалення мають бути предметом дослідження.

До зазначеного вище додаю, що в теперішній час формується ідеальний образ, модель, взірць сучасного вчителя, згідно з якими ідеальним вважається вчитель, який є духовно зрілою та широко ерудованою компетентною особистістю, комунікабельним, високоморальним фахівцем. Він досконало та глибоко володіє досягненнями науки, навчально-виховний процес будує логічно, чітко та доступно; оперує цікавими деталями, фактами; вражає учнів широким світоглядом та захоплює високим рівнем своєї освіченості.

Учні цінують такі якості педагога, як глибокі фахові знання, загальна ерудиція, логіка мислення, критичний підхід до розв'язання проблем, переконаність, власна точка зору, принциповість, чітка громадянська позиція, уміння спілкуватися, почуття гумору та ін. Дієвим фактором у цьому

відношенні є саме особистість вчителя, його ерудиція, майстерність викладання.

Якщо цей вчитель може надати допомогу студентам учням в їх самостійній діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій та вказати їм на можливості їх використання для навчання, в тому числі самостійного – його авторитет суттєво підвищується, він стане ближчим і зрозумілішим своїм вихованцям. Адже не секрет, що багато (якщо не більшість) учнів студентів уже вміють працювати на комп'ютері, мають доступ до нього вдома, або в Інтернет-клубах. Інша справа, як і для чого вони використовують комп'ютер, інформаційних технологій – на жаль, часто це просто захоплення комп'ютерними іграми, перегляд фільмів та прослуховування музики.

Відмінності сприйняття оточуючого світу, які зумовлюються віком та середовищем, в якому відбувається формування особистості, породжують бар'єр відчуження, відомий як «проблема батьків і дітей». Коли ж учні бачать сучасного ерудованого вчителя, який розуміє їхні проблеми, для якого, так само як і для них, є доступними засоби інформаційно-комунікаційних технологій та сучасні електронні пристрої – від мобільного телефону, цифрового фотоапарату – до комп'ютера, то спрацьовує психологічний механізм наслідування, дія якого поширюється на інші види діяльності. Якщо вчитель може запропонувати студентам, учням доступний їм Інтернет-ресурс, який містить предметний навчальний матеріал, надто – якщо цей матеріал обговорювався, використовувався на занятті та був створений за їхньої участі, або за участі інших учнів, студентів – успіх навчання майже гарантовано.

Застосування педагогом на уроках, лекціях знань інформаційно-комунікаційних технологій навчання дозволяє ефектно та доступно: відзначити новизну навчального матеріалу; продемонструвати зв'язок навчального матеріалу з історією, з цікавими фактами з життя видатних людей; навести приклади практичного застосування знань здійснити впровадження проблемного та евристичного навчання тощо.

Звичайно, в навчально-виховному процесі не можна використовувати засоби інформаційно-комунікаційних технологій навчання постійно, тому що є багато завдань, які можна виконати лише при особистому спілкуванні з учителем. Але й недооцінювати роль уроків, які проводяться з використанням інформаційно-комунікаційних технологій навчання, не можна – безумовними є: мотиваційні переваги, індивідуалізація навчального процесу, створення мовного середовища, необмеженість кількості повторень навчального матеріалу та вправ для самоконтролю, вправ і тренувань у самостійній роботі учнів, частка якої є вагомою в процесі навчання.

Отже, в процесі навчання майбутніх вчителів інформаційно-комунікаційних технологій навчання у вищому навчальному закладі постає ціль створення цілісної системи знань, умінь, навичок із використання інформаційно-комунікаційних технологій та набуття досвіду самостійної роботи з відповідними засобами, що, на мою думку, за умов мотивації навчання та прагнення до впровадження нового, забезпечить формування готовності майбутніх вчителів до впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес.

У цьому контексті вбачається необхідність відповідних змін у системі підготовки з інформаційно-комунікаційних технологій навчання майбутніх вчителів зі спрямуванням на формування готовності до застосування інновацій у майбутній професійній діяльності.

Проблема формування готовності педагогів до майбутньої професійної діяльності, акумулює проблеми психологічної науки, пов'язані із особливостями особистості, рисами її характеристики, потенційними можливостями, які обумовлюють успішність професійної підготовки. Психологія формування готовності до професійної діяльності вивчалася українськими дослідниками, серед яких: Г.О. Балл, Г.С. Костюк, Є.О. Мілерян, В.О. Моляко, П.С. Перепелиця, М.Л. Смульсон та ін. Готовність розглядається науковцями в безпосередньому зв'язку з формуванням, розвитком і вдосконаленням психічних процесів, станів, якостей особистості, необхідних

для успішної діяльності. Автори досліджень також зазначають, що готовність, як передумова будь-якої діяльності, є водночас і її результатом.

Дослідники Г. Балл, П. Перепелиця вказують на те, що основу формування готовності до професійної діяльності слід вбачати не в розвитку операційно-технічних умінь та навичок, а в опорі на такий визначальний параметр готовності, як «комплексна здатність». Ґрунтуючись на дефініціях психологів, можна сформулювати визначення готовності вчителя до впровадження ІКТН у майбутню професійну діяльність, яка включає три основні компоненти.

1. Психологічну (особистісно-мотиваційна: особистісні якості; прагнення до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання).

2. Теоретичну (система знань інформаційно-комунікаційних технологій навчання, технології способи та форми їх впровадження в професійну діяльність тощо).

3. Практичну (сукупність умінь використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчання).

На думку сучасних педагогів, вчителю дає можливість орієнтуватись у сучасному суспільстві, формування здатності швидко реагувати на запити часу, продуктивності та конкурентоздатності на ринку праці – формування готовності удосконалюватися відповідно до змін, які постійно відбуваються в сучасному інформаційному суспільстві та в системі освіти, зокрема, надає набуття відповідних компетентностей.

Загальний аналіз сутності цього поняття, характеристику компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн здійснили О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина, О. Савченко, І. Єрмаков. Як зауважують Г. Балл та П. Перепелиця, в межах своєї компетенції особистість може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати компетентність (компетентності) у певній галузі діяльності [65]. Саме тому, одним із результатів навчання курсу «Інформаційно-комунікаційні технології навчання в професійній діяльності вчителя вбачається формування в

майбутніх вчителів відповідних ключових фахових компетентностей.

Зазначене вище наштовхнуло на дослідження компетентностей: внаслідок чого було інтегровано блоки ключових компетентностей вчителя іноземних мов, які, на нашу думку, сприяють застосуванню інформаційно-комунікаційних технологій навчання у професійній діяльності.

1. Теоретичні (система знань ІКТ, технології, методи та форми їх впровадження в професійну діяльність, тощо).

2. Практичні (сукупність умінь використання засобів ІКТ).

Результати проведеного аналізу та порівняльна характеристика складових готовності та компонентів компетентності вказують на те, що достатня розвиненість, генералізація та поєднання компонентів забезпечать готовність майбутнього педагога до впровадження ІКТ у навчальну діяльність. Як помітно зі схеми, окремої уваги потребує дослідження особистісно-мотиваційної компоненти готовності, формування якої, в свою чергу, залежить від особистісних якостей майбутнього вчителя, його прагнення до впровадження ІКТ.

Мотивація розуміється як джерело активності та одночасно як система чинників діяльності, вони визначають її як один визначений мотив, єдину систему мотивів, особливу галузь, яка включає потреби, мотиви, цілі, інтереси в їх взаємодії .

Поняття «мотив» розглядається по-різному: воно співвідноситься з потребами, або з переживаннями потреби та її задоволенням, або з предметом потреби. Одне з досить повних визначень мотиву запропоноване Л. Божовіч, відповідно якому мотив – це те, задля чого здійснюється діяльність. На думку вченої, в якості мотиву можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, відчуття та переживання – все те, в чому знайшла своє втілення потреба [67]. При цьому слід підкреслити, що поняття «мотивація» є ширшим поняття «мотив». У найзагальнішому плані мотив визначає, стимулює, спонукає людину до виконання певної дії.

Мотиви є динамічними системами, в яких здійснюються аналіз і оцінка

альтернатив, вибір та прийняття рішень. У кожного студента мотиви навчання особисті, індивідуальні, які залежать від особистісних якостей, уподобань та цілей. Як відомо, мотиви спрямовують, організовують пізнання та надають йому особистісного значення. Мотивація – це процес спонукання до діяльності, спрямованої на досягнення певної мети. Внутрішня мотивація, яка в багатьох особистостей є нестійкою, виникає поступово та знаходиться в залежності від ситуацій (цікаві завдання, розв'язання ситуативних завдань, змагання, підтримка викладача тощо) [68].

В загальнопсихологічному контексті мотивація є складним фактором впливу на поведінку особистості, який відкривається в якості потреб, інтересів, цілей, ідеалів, що безпосередньо детермінують діяльність людини. Таким чином, можна стверджувати, що мотивація розуміється як сукупність, система різнорідних чинників, яка генерує поведінку та діяльність особистості. Виходячи з цього, необхідно погодитись із висновком вчених, про те що мотивація навчання займає провідне місце серед чинників, які визначають ефективність навчально-виховного процесу [69, 7]. Позитивна мотивація визначається як система цінностей, визначених особистістю та приведених у відповідність до цінностей колективу та суспільства в цілому, прийнятих в якості особистих принципів, переконань, установок та змісту майбутньої професійної діяльності. Мотивація навчання, як процес зміни стану і відношення особистості до діяльності, ґрунтується на мотивах, під якими розуміються, як вже було зазначено, сукупність чинників спонукання до діяльності.

Отже, сформована компетентність не завжди є свідченням формування готовності – працюючи з різними групами та окремими студентами, викладачу потрібно передбачати перспективи розвитку їхньої мотивації. Для ефективності навчальної діяльності вагомим є формування мотивація, яка зумовлюється інтелектуальною ініціативою та пізнавальними інтересами. Процес розвитку позитивної мотивації навчання, за твердженнями вчених [70, 7] – це процес, який сприяє трансформації спонукань студентів до зрілої мотиваційної сфери з

домінуванням мотивів, що характеризують зміст позитивної мотивації навчання.

Методика забезпечення розвитку позитивної мотивації навчання вбачається системою та наслідком послідовної взаємодії викладача та студента, яка поєднує сукупність методів і прийомів розвитку позитивної мотивації до навчання і характер взаємодії викладача та студента, передбачає реалізацію підходів організаційного, навчально-виховного характеру. Тому практична діяльність викладачів ІКТ, спрямована на формування мотиваційної складової компетентності, має ґрунтуватись на міжпредметних зв'язках, орієнтації на роботу в команді, індивідуалізації, проектно-орієнтованій діяльності.

2.3. Експериментальна перевірка сформованості мотивації до професійної діяльності в майбутніх викладачів вищої школи

Аналіз літератури дав можливість виділити поняття “професійна діяльність, до складу якої входять, зокрема, керівництво уміння планувати, організувати в ході підготовки та використовувати на практиці. Поняття “готовність” включає таке: усвідомлення завдань, моделей, ймовірного поведіння, визначення оптимальних способів діяльності, оцінки власних можливостей у їхньому співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату. Готовність майбутнього педагога до професійної діяльності визначається нами як структурна інтеграція професійно важливих якостей особистості, формування яких у навчально-виховному процесі дає змогу майбутньому викладачу усвідомлено й компетентно здійснювати професійну діяльність. Виділено такі компоненти готовності до професійної діяльності: мотиваційно-вольовий (сформованість мотивів і цілей професійної діяльності); пізнавально-операційний (забезпечення належного рівня професійних умінь під час професійної діяльності); психофізіологічний (урахування природних здібностей особистості);

оцінювальний (самооцінка свого навчання як результату підготовки до майбутньої професійної діяльності). Кожен компонент проявляється через критерії та показники, їх взаємодію в процесі формування готовності до професійної діяльності. При визначенні рівнів досліджуваної готовності я спиралися на такі рівні діяльності: стимулюючо-продуктивний (реконструктивний), який характеризується зовнішньою активізацією мисленнєвої діяльності, відсутністю будь-якої інтелектуальної ініціативи (Д. Богоявленська); евристичний (активно-пошуковий), що вирізняється умінням аналізувати, співвідносити і виводити закономірності; творчий (О. Шупта), який характеризується пізнавальним інтересом та інтелектуальною активністю. Узявши за основу праці попередників, мною було виокремлено чотири рівні готовності до професійної діяльності майбутніх педагогів: репродуктивний, реконструктивний, активно-пошуковий, творчий [71].

Репродуктивний рівень характеризується нестійкою мотивацією до професійної діяльності педагога, наявністю обмеженого кола професійних знань, умінь і навичок. Реконструктивний рівень виявляється в потребі зовнішньої активізації діяльності, відсутності внутрішнього джерела стимуляції. Активно-пошуковий рівень – це здатність майбутніх педагогів прогнозувати, відмовлятися від конформних рішень, виявляти ризик у розв'язанні тих чи інших завдань з професійної діяльності. Творчий рівень має такі ознаки: глибокі й стійкі соціально значущі мотиви професійної діяльності педагога; їх різнобічні й міцні знання, навички та вміння зі спеціальності; майстерність та здатність правильно й творчо підходити до розв'язання складних завдань.

З допомогою методів експертного оцінювання, анкетування, тестування, визначались місце й роль педагогів у професійній діяльності, вивчались рівні готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності, встановлювалась залежність між ступенем розвиненості професійних якостей особистості та формуванням таких якостей. Для виявлення професійно важливих якостей майбутніх викладачів і їх місця у цій структурі майбутнім педагогам в ході

анкетування було запропоновано перелік таких якостей, що притаманні професії педагога. Професійно важливі якості педагогів ми поділили на три основні види: професійні, соціальні та загальнокультурні, для встановлення рейтингу важливості кожної групи якостей, а також для визначення їх місця у професійній діяльності педагога.

Незалежно від професійної діяльності майбутні викладачі розмістили ці якості в такому порядку: професійні, загальнокультурні, соціальні. Проведене анкетування педагогів (з метою отримання інформації про ставлення до майбутньої професійної діяльності), показало таке: 80 % опитаних висловили думку, що це їх покликання, і лише 20 % майбутніх педагогів приваблює заробітна плата. Близько 90 % опитаних не уявляють свою професійну діяльність через 5 років.

Результати дослідження дають змогу стверджувати: 1) існують певні недоліки в підготовці до професійної діяльності; 2) залежно від навчального курсу мотиви навчання відрізняються, але на всіх курсах переважають соціальні (зовнішні мотиви), тому формування внутрішніх мотивів є одним з головних педагогічних завдань у процесі підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності.

Результати констатувального експерименту показали, що 41,6 % педагогів працюють на репродуктивному рівні готовності; 25 % – на реконструктивному; на активно-пошуковому рівні – 25 %, а на творчому рівні готовності – лише 8,4 %. Такі показники дають підстави для висновку, що більшість педагогів має недостатній рівень готовності до майбутньої діяльності.

У формуальному експерименті для обчислень використовували метод порівняння дисперсій за допомогою критерію. Перевірялися дані нульової та альтернативної гіпотез. Простежувалась позитивна динаміка успішності педагогів експериментальних груп. У контрольних групах суттєвих змін не спостерігалось. У експериментальних груп був виявлений вищий рівень самооцінки та вміння самостійно знаходити рішення в умовах нестандартних

завдань формування готовності до професійної діяльності. Проведення самостійної навчальної та дослідницької роботи майбутніми педагогами експериментальних груп дало їм змогу по-іншому сприймати та відчувати власне «Я». При виникненні проблемних ситуацій педагоги експериментальних груп навчилися висувати різноманітні ідеї та пропозиції щодо розв'язання поставлених завдань. У них підвищились винахідливість, швидкість та гнучкість мислення, що засвідчують результати змін рівнів готовності до майбутньої професійної діяльності (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Динаміка рівнів готовності до професійної діяльності майбутніх педагогів експериментальних груп під час експерименту

Рівні готовності	Початок експерименту		Закінчення експерименту	
	Кількість курсантів	%	Кількість курсантів	%
Репродуктивний	15	40,54	3	8,10
Реконструктивний	10	27,03	6	16,21
Активно-пошуковий	8	21,62	15	40,54
Творчий	4	10,81	13	35,15
Всього	37	100	37	100

В експериментальних групах на початку та після проведення формувального експерименту більше ніж у 3,25 рази зросла кількість педагогів, які досягли творчого рівня готовності (з 10,81 % до 35,15 %). Помітним є приріст на активно-пошуковому рівні – в 1,87 рази (з 21,62 % до 40,54 %). Водночас зменшилась кількість на реконструктивному рівні в 1,66 рази (з 27,03 % до 16,21 %). При цьому спостерігається зменшення майже в 5 разів кількості педагогів репродуктивним рівнем готовності (з 40,54 % до 8,10 %). У контрольних групах достовірних змін не відбулось.

Таким чином, на підставі отриманих експериментальних даних зроблено

висновок: внаслідок підготовки майбутніх педагогів за запропонованою методикою підвищився рівень сформованості креативності, мотивації, готовності до професійної діяльності. Це підтверджує вірогідність нашої гіпотези й доцільність застосування запропонованої методики формування готовності до професійної діяльності майбутніх педагогів

Це дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї проблеми. Заслуговують на увагу такі напрями подальших досліджень: більш детальне вивчення взаємозв'язку майбутньої професійної діяльності з навчальною діяльністю педагогів; розробка професіограми педагога; дослідження індивідуально-психологічних особливостей майбутніх педагогів у процесі формування готовності до професійної діяльності.

Висновки до другого розділу.

Отже, як бачимо, перед системою освіти постає завдання не стільки залучати людину до знань, скільки розвивати в ній здатність до отримання нових знань, вміння володіти інформацією, виховання сприйнятливості до соціально-економічних і науково-технічних нововведень, творчого ставлення до праці. Як свідчить практика, навіть добре налагоджена система освіти не в змозі сформувати повноцінного професійного фахівця на рівні сучасних вимог без залучення самоосвіти особистості.

Сьогодні вимагає від педагога не просто надання студентам певних знань, а навчання їх мислити, структурувати інформацію та цілеспрямовано відбирати необхідне. Сучасний педагог повинен нести студентам не просто нові знання, а новий тип оволодіння інформацією. В зв'язку з цим, особливого значення набуває переорієнтація мислення сучасного вчителя на усвідомлення принципово нових вимог до його педагогічної діяльності, до його готовності щодо використання засобів ІКТ у професійній діяльності.

Вивчаючи зарубіжний досвід, ми виокремили важливий аспект: вчитель може виступати не в ролі розповсюджувача інформації (як це традиційно прийнято), а в ролі консультанта, порадирика, іноді навіть колеги учня. Це викликає деякі позитивні моменти: учні активно беруть участь у процесі

навчання, навчаються самостійно мислити, пропонувати своє бачення, прогнозувати та моделювати окремі ситуації. Створення умов, сприятливих навчанню іноземних мов, стає можливим тоді, коли вчитель, на основі професійної педагогічної рефлексії, яка слугує чинником його самоосвіти, готовий до розуміння та сприйняття змін, ініційованих інформатизацією освіти. Отже, діяльність педагога є частково спрямованою також і на нього самого – рефлексія та самоосвіта визначають успішність його самореалізації в професійній діяльності, успішне фахове самовдосконалення є запорукою професійної успішності.

Результати дослідження дають змогу стверджувати: 1) існують певні недоліки в підготовці до професійної діяльності; 2) залежно від навчального курсу мотиви навчання відрізняються, але на всіх курсах переважають соціальні (зовнішні мотиви), тому формування внутрішніх мотивів є одним з головних педагогічних завдань у процесі підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності.

Таким чином, на підставі отриманих експериментальних даних зроблено висновок: внаслідок підготовки майбутніх педагогів за запропонованою методикою підвищився рівень сформованості креативності, мотивації, готовності до професійної діяльності. Це підтверджує вірогідність нашої гіпотези й доцільність застосування запропонованої методики формування готовності до професійної діяльності майбутніх педагогів

Це дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї проблеми. Заслуговують на увагу такі напрями подальших досліджень: більш детальне вивчення взаємозв'язку майбутньої професійної діяльності з навчальною діяльністю педагогів; розробка професіограми педагога; дослідження індивідуально-психологічних особливостей майбутніх педагогів у процесі формування готовності до професійної діяльності.

ВИСНОВКИ

Психологічне вивчення мотивації і її формування – це дві сторони одного і того ж процесу виховання мотиваційної сфери цілісності особи студента. Вивчення учбової мотивації необхідно для виявлення реального рівня і можливих перспектив, а також зони її найближчого впливу на розвиток кожного студента. У зв'язку з цим результати проведеного дослідження процесу професійної мотивації, показали нові процеси взаємозв'язку суспільного пристрою суспільства і формування у студентів нових цілей і потреб.

У роботі хочу привернути увагу до того, що в практиці можливості вивчення професійної мотивації необхідно проводити на різних етапах розвитку особи студента, оскільки результат буде різним залежно від пізнавальних і широких соціальних мотивів, а також і від рівнів; по ієрархічності, учбовій мотиваційній сфері, тобто підпорядкуванню безпосереднім спонукам довільним, усвідомленим їх формам; по гармонійності і узгодженості окремих мотивів між собою; по стабільності і стійкості позитивно забарвлених мотивів; по наявності мотивів орієнтованих на тривалу тимчасову перспективу; по дієвості мотивів і їх впливу на поведінку і так далі. Все це дозволяє оцінити зрілість професійної мотиваційної сфери.

Шляхи становлення і особливості мотивації для кожного студента індивідуальні і неповторювані. Завдання полягає в тому, щоб, спираючись на загальний підхід, виявити, якими складними, іноді суперечливими шляхами відбувається становлення професійної мотивації студента.

На основі результатів аналізу, можна констатувати, що стан професійної мотивації залежить від того, чи оцінює студент учбову діяльність порівняно з його власними, реальними можливостями і рівнем намагань, а також вплив на професійну мотивацію думки однолітків з тим або іншим рівнем здібностей.

Поєднання виділених вище параметрів мотивів (типи, рівні) доцільно

вивчати і діагностувати в різноманітних ситуаціях реального вибору. Ситуація вибору має ту перевагу, що вони є не тільки усвідомлені, але і реально діючі мотиви. Важливо тільки щоб студент розумів, що його вибір може привести до реальних наслідків для його життя, а не залишиться тільки на словах. Саме тоді результатам такого вибору можна довіряти.

Наше дослідження професійної мотивації студентів дозволяє виділити декілька ступенів включеності студента в процес навчання. Кожен з цих ступенів характеризується, по-перше, деяким загальним відношенням до навчання, яке, як правило, досить добре фіксується і виявляється (по таких ознаках як успішність і відвідуваність занять, загальна активність студентів по кількості його питань і звернень до викладача, по добровільності виконання учбових завдань, відсутності відвернень, широті і стійкості інтересів до різних сторін учення і так далі).

По-друге, за кожним ступенем включеності студента в навчання лежать різні мотиви, цілі навчання.

По-третє, кожному із ступенів включеності студента в навчання відповідає той або інший стан, уміння вчитися, що допомагає зрозуміти причину тих або інших мотиваційних установок, бар'єрів, відходу студента від труднощів в роботі і так далі.

Важливою умовою застосування інформаційних технологій є контекстуальна умова, оскільки вона пов'язана з особливостями професійної підготовки майбутніх фахівців.

Отже, як бачимо, перед системою освіти постає завдання не стільки залучати людину до знань, скільки розвивати в ній здатність до отримання нових знань, вміння володіти інформацією, виховання сприйнятливості до соціально-економічних і науково-технічних нововведень, творчого ставлення до праці. Як свідчить практика, навіть добре налагоджена система освіти не в змозі сформувати повноцінного професійного фахівця на рівні сучасних вимог без залучення самоосвіти особистості.

Сьогодні вимагає від педагога не просто надання студентам певних

знань, а навчання їх мислити, структурувати інформацію та цілеспрямовано відбирати необхідне. Сучасний педагог повинен нести студентам не просто нові знання, а новий тип оволодіння інформацією. В зв'язку з цим, особливого значення набуває переорієнтація мислення сучасного вчителя на усвідомлення принципово нових вимог до його педагогічної діяльності, до його готовності щодо використання засобів ІКТ у професійній діяльності.

Вивчаючи зарубіжний досвід, ми виокремили важливий аспект: вчитель може виступати не в ролі розповсюджувача інформації (як це традиційно прийнято), а в ролі консультанта, порадирика, іноді навіть колеги учня. Це викликає деякі позитивні моменти: учні активно беруть участь у процесі навчання, навчаються самостійно мислити, пропонувати своє бачення, прогнозувати та моделювати окремі ситуації. Створення умов, сприятливих навчанню іноземних мов, стає можливим тоді, коли вчитель, на основі професійної педагогічної рефлексії, яка слугує чинником його самоосвіти, готовий до розуміння та сприйняття змін, ініційованих інформатизацією освіти. Отже, діяльність педагога є частково спрямованою також і на нього самого – рефлексія та самоосвіта визначають успішність його самореалізації в професійній діяльності, успішне фахове самовдосконалення є запорукою професійної успішності.

Результати дослідження дають змогу стверджувати: 1) існують певні недоліки в підготовці до професійної діяльності; 2) залежно від навчального курсу мотиви навчання відрізняються, але на всіх курсах переважають соціальні (зовнішні мотиви), тому формування внутрішніх мотивів є одним з головних педагогічних завдань у процесі підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності.

Таким чином, на підставі отриманих експериментальних даних зроблено висновок: внаслідок підготовки майбутніх педагогів за запропонованою методикою підвищився рівень сформованості креативності, мотивації, готовності до професійної діяльності. Це підтверджує вірогідність нашої гіпотези й доцільність застосування запропонованої методики формування

готовності до професійної діяльності майбутніх педагогів

Це дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї проблеми. Заслуговують на увагу такі напрями подальших досліджень: більш детальне вивчення взаємозв'язку майбутньої професійної діяльності з навчальною діяльністю педагогів; розробка професіограми педагога; дослідження індивідуально-психологічних особливостей майбутніх педагогів у процесі формування готовності до професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асеев В. Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности. Москва : Прогресс, 1976. 195 с.
2. Аритова О. Н. Влияние мотивации на структуру целеполагания. *Вестник МГУ. Психология*. 1998. № 4. С. 40-52.
3. Алексеева М. И. Мотивация учения студентов и удовлетворенность выбором вузом. *Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности*. Москва, 1986. С. 78-85.
4. Айламазьян А. М. Выбор мотивов деятельности: теоретические аспекты проблемы и экспериментальное изучение. *Вопросы психологии*. 1990. № 4. С. 43-47.
5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 263 с.
6. Анастаси А., Урбани С. Психологическое тестирование. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 688 с.
7. Бадоев Т. Л. Динамика структуры мотивов трудовой деятельности. Ярославль : Наука, 1988. 226 с.
8. Балл Г. О. Методологічні засади гуманізації (особистісної орієнтації) професійної діяльності та підготовки до неї. *Психологія праці та професійної підготовки особистості* : навчальний посібник / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. Хмельницький : ТУП, 2001. С. 48–67.
9. Бибрих Р. Р., Васильева И.А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов. *Вестник МГУ. Психология*. 1987. № 2. С. 44-46.
10. Бобровицкая С. В. Некоторые особенности мотивации поступления в педагогический вуз. *Психологическая служба образования: материалы докладов конференции в г. Сочи*. Санкт-Петербург, 1997. С. 22-23.
11. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. Москва : ПЭР

- СЭ, 2001. 511 с.
12. Бондарчук Е. И., Бондарчук Л. И. Основы психологии и педагогики : курс лекций. 2-е изд., перераб. и доп. Киев : МАУП, 2001. 168 с.
 13. Борисова Е. М., Логинова Г. П. Индивидуальность и профессия. Москва : Знание, 1991. 80 с.
 14. Ванек Д., Ман Ф. Профессиональная подготовка учителей и проблемы формирования мотивации достижения и контроля действий. *Вопросы психологии*. 1989. № 3. С. 22-25.
 15. Васильков А. М., Иванов С. С. Динамика мотивационных установок к профессии военного врача в процессе обучения в военно-медицинском вузе. *Ананьевские чтения – 97: тезисы науч.-практ. конф.* Санкт-Петербург, 1997. С. 30-31.
 16. Васильев И, Магомед-Эминов М. Мотивация и контроль за действием. Москва : Академия, 1991. 188 с.
 17. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
 18. Вербицкий А. А., Платонова Т. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации. Москва : Просвещение, 1986. 212 с.
 19. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва : Знания, 1990. 84 с.
 20. Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии. 2-е изд., доп. и испр. Москва : Изд-во Рос. Пед. Агентства, 1998. 272 с.
 21. Гильбух Ю. З., Верещук Е. П. Психология трудового воспитания школьников. Киев : Рад. шк., 1987. 75 с.
 22. Годфруа Ж. Что такое психология : в 2 т. Москва, 1992. Т. 1. 415 с.
 23. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості. *Психологія праці та професійної підготовки особистості* : навч. посіб. / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. Хмельницький : ТУП, 2001. С. 48–67
 24. Грабал В. Мотивация достижения и ее развитие в процессе учебной

- деятельности: психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. Москва : Мысль, 1980. 114 с.
25. Грабал В. Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности учащихся. *Вопросы психологии*. 1987. № 1. С. 32-35.
 26. Грабовська Т., Киричук О. Формування позитивної мотивації діяльності особистості. *Рідна школа*. 2002. № 4. С. 12-14.
 27. Гребенюк О. С. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ. Москва : Академия, 1985. 123 с.
 28. Гриншпун С. С. Интересы и склонности при выборе профессии. *Школа и производство*. 1985. № 6. С. 12-14.
 29. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности. *Вопросы психологии*. 1984. № 1. С. 18-20.
 30. Зайденберг Ю. Г. Жизненные цели, планы и проблема профессионального самоопределения старшеклассников. *Школа и производство*. 1988. № 12. С. 34-35.
 31. Занюк С. С. Аналіз психологічних закономірностей і механізмів розвитку мотивації. *Науковий вісник Волинського державного університету. Педагогіка, психологія*. 1997. № 7. С. 91-92.
 32. Занюк С. С. Динаміка когнітивного компоненту в контексті розвитку мотивації. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2001. Т. III, ч. 2. С. 88-93.
 33. Занюк С. С. Динаміка мотивації учіння в процесі психотренінгу. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2001. Т. III, ч. 1. С. 242-249.
 34. Занюк С. С. Мотиваційний тренінг. Спецпрактикум з психології мотивації. Луцьк : Вид-во Волинського держ. університету, 1998. 64 с.
 35. Занюк С. С. Мотиваційний тренінг. Формування мотивації учбової діяльності у студентів та старшокласників. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 8. С. 31-42.
 36. Занюк С. С. Мотивація діяльності: спонукання, активність, успіх: навчальний посібник. Луцьк : Вид-во Волинського держ. університету,

1998. 124 с.
37. Занюк С. С. Особливості та ефективність формування мотивації учіння у студентів. *Філософія, соціологія, психологія*. 2000. Вип. 5, ч. 2. С. 74-79.
 38. Занюк С. С. Почуття компетентності в контексті саморозвитку особистості. *Психологічні перспективи* : матеріали республіканського наук.-практ. семінару «Саморозвиток особистості, спільноти, організації: теорія і практика» (Луцьк, 30-31 травня 2003 р.). Луцьк, 2003. Вип. 4. С. 107-113.
 39. Занюк С. С. Почуття компетентності у студентів та учнів як компонент мотивації учіння. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2000. Т. II, ч. 2. С. 153-161.
 40. Занюк С. С. Психологія мотивації: навчальний посібник. Київ : Вид-во «Либідь», 2002. – 304 с.
 41. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов на Дону : Феникс, 1998. 385 с.
 42. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 217 с.
 43. Каверин С. Б. Мотивация труда. Москва : Просвещение, 1998. 103 с.
 44. Кальчук О. С. Мотивація до професійної діяльності військовослужбовців-жінок у Державній прикордонній службі України : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2008. 211 с.
 45. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. Київ : Міленіум, 2003. 312 с.
 46. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. Москва : Наука, 1988. 74 с.
 47. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения : учебник для инженеров-педагогов, преподавателей спец. дисциплин системы профессионально-технического и высшего образования. Харьков : ЧП «Штрих», 2003. 480 с.
 48. Копейна Н. С. Мотивация учебной деятельности: Вопросы практической психодиагностики и психологического консультирования в вузе.

- Ленинград : ЛГУ, 1984. 63 с.
49. Кубышкина М. Л. Психологические особенности мотивации социального успеха. Санкт-Петербург : Питер, 1997. 218 с.
 50. Курдюкова Н. А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема. Санкт-Петербург : Питер, 1997. 226 с.
 51. Леонтьев А. Н. Деятельность. Создание личности. Москва : Наука, 1977. 245 с.
 52. Максименко С. Д., Зайчук В. О., Клименко В. В., Солов'єнко В. О. Загальна психологія : підручник. Київ : Форум, 2000. 543 с.
 53. Макаревич О. Мотивація як підґрунтя дій особистості. *Соціальна психологія*. 2006. № 2 (16). С.134-141.
 54. Маслоу А. Психология бытия. Киев : Ваклер, 1997. 304 с
 55. Нікітіна І. В. Суб'єктне самовизначення молоді людини в період повноліття. Київ : КНТ, 2008. 192 с.
 56. Основи психології : підручник / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. Київ : Либідь, 1995. 632 с.
 57. Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи) : навч. посіб. / під ред. Г. Балла, П. Перепелиці, В. Рибалки. Київ : Наукова думка, 2000. 188 с.
 58. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи. Київ : Каравела, 2008. 352 с.
 59. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва : Просвещение, 1989. 413 с.
 60. Реан А. А., Андреева Т. В., Киреева Н. Н. О ценностно-мотивационной сфере студентов универсантов. *Ананьевские чтения – 99: тезисы науч.-практ. конф.* Санкт-Петербург, 1999. С. 43-46.
 61. Савченко О. Я. Новий зміст освіти в основній і старшій школі. Інформаційні технології у середній і вищій школі : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Ізмаїл, 27-29 травня 2004 р.). Київ-Ізмаїл, 2004. С. 86-93.

62. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : уч. пособ. Москва : Академия, 2001. 304 с.
63. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. Санкт-Петербург : Речь, 2001. 240 с.
64. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва : Просвещение, 1969. 317 с.