

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

**на тему «ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР УСПІШНОГО
НАВЧАННЯ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА»**

Виконала: студентка II курсу, групи
8.0539- з

спеціальності 053 Психологія

Прокопенко Тетяна Володимирівна

Керівник: к.психол.н., доцент кафедри
психології Железнякова Ю.В.

Рецензент: к.психол.н., доцент кафедри
психології Грандт В.В.

Запоріжжя
2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра психології

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 053 Психологія

Освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

к.психол.н., доцент. Н.О. Губа

« ____ » _____ 2020 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Прокопенко Тетяна Володимирівна

1. Тема роботи Відповідальність як фактор успішного навчання студента психолога _____

керівник роботи Железнякова Ю.В. к.психол.н., доцент кафедри психології

затверджені наказом ЗНУ від «14» липня 2020 року № 4031-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури

Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) на основі аналізу вітчизняної та іноземної літератури вивчити основні теоретичні підходи до вивчення мотивації професійної діяльності; зробити теоретичний аналіз підходів до вивчення мотиву в цілому; виділити основні фактори, що впливають на процес формування мотивації професійної діяльності на базі власних досліджень; розглянути динаміку змін виділених факторів у студентів 1; 3; 5 курсів

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень) 10 рисунків, 1 таблиця

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Железнякова Ю.В. доцент		
Розділ 1	Железнякова Ю.В. доцент		
Розділ 2	Железнякова Ю.В. доцент		
Висновки	Железнякова Ю.В. доцент		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-березень 2020 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2020 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень-травень 2020 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	вересень-жовтень 2020 р.	Виконано
5	Написання висновків	жовтень 2020 р.	Виконано
6	Передзахист	листопад 2020 р.	Виконано
7	Нормоконтроль	листопад 2020 р.	Виконано

Студент _____ Т.В. Прокопенко

Керівник роботи _____ Ю.В. Железнякова

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ О.М. Грединарова

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 77 с., 1 таблиць, 10 рисунки, 36 джерел, 3 додатка

Об'єкт дослідження: фактор успішного навчання студента-психолога.

Предмет дослідження: відповідальність як фактор успішного навчання студента-психолога.

Мета: виділення факторів, що впливають на рівень формування мотивації професійної діяльності та розгляд динаміки їх зміни у окремих періодах професійного навчання у ВУЗі студента-психолога.

Гіпотеза: Існує сукупність факторів, які впливає на формування мотивації професійної діяльності у студентів : – відношення студентів до учбових дисциплін; – відповідальність і задоволеність процесом навчання у ВУЗі; – фактор оцінювання власного потенціалу; – фактор значення результату; – фактор оцінювання рівня досягнутих результатів.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукової літератури, метод анкетування, метод тестування, інтерв'ю, контент-аналізу, кількісний та якісний аналіз.

Наукова новизна нашої дослідницької роботи полягає у тому, що ми намагались виділити та обґрунтувати фактори, що мають вплив на сформованість мотивації професійної діяльності у майбутніх спеціалістів, а також дослідити динаміку їх змін підчас процесу отримання професійної освіти у ВУЗі.

Галузь використання: шкільними психологами для роботи з підлітками та їх батьками в період обрання майбутньої професії, психологами в області сімейного консультування, дана проблематика відіграє велику роль в житті кожного..

СПЕЦІАЛІСТИ ПСИХОЛОГИ, МОТИВАЦІЯ, ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ, ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ, ФАКТОРИ МОТИВАЦІЇ.

SUMMERY

Prokopenko T.V. Responsibility as a factor in the successful studying of psychology student

The qualifying work of the master: 77 pages, 1 tables, 10 figures, 36 sources, 3 appendices

Object of research: a factor of successful study of a student-psychologist.

Subject of research: responsibility as a factor of successful training of a student-psychologist.

Purpose: selection of factors influencing the level of formation of motivation of professional activity and consideration of the dynamics of their change in certain periods of professional training in the university of a student-psychologist.

Hypothesis: There is a set of factors that affect the formation of motivation of professional activity in students: - the attitude of students to academic disciplines; - responsibility and satisfaction with the learning process at the university; - factor of evaluation of own potential; - factor value of the result; - factor in assessing the level of results achieved.

Research methods: theoretical analysis of scientific literature, questionnaire method, testing method, interviews, content analysis, quantitative and qualitative analysis.

The scientific novelty of our research work is that we tried to identify and justify the factors that affect the formation of motivation of professional activity in future professionals, as well as to investigate the dynamics of their changes during the process of vocational education in higher education.

Field of use: school psychologists to work with adolescents and their parents in the period of choosing a future profession, psychologists in the field of family counseling, this issue plays a major role in everyone's life ..

Keywords: psychologists, motivation, professional activity, psychological analysis, motivation factors.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ТА ВИВЧЕННЯ СУТНОСТІ МОТИВУ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	9
1.1. Мотив професійної діяльності як предмет задоволення потреби або мета.....	10
1.2 Мотивації професійної діяльності, розгляд основних теоритичних підходів.....	15
1.3 Вивчення основних груп факторів, що впливають на формування на формування професійної мотивації студентів.....	23
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ФАКТОРІВ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	36
2.1. Дослідження фактору відношення студентів до учбових дисциплін.....	40
2.2. Дослідження фактору відповідальності і задоволеності процесом навчання у ВУЗі	44
2.3. Дослідження факторів: значення результату, оцінка рівню досягнутих результатів та оцінка власного потенціалу.....	52
2.4. Дослідження провідних мотивів професійної діяльності.....	59
ВИСНОВКИ.....	67
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	74
ДОДАТОК.....	77

ВСТУП

Актуальність дослідження. На протязі десятиліть у економіці господарював технократичний підхід, коли головним були: технології, виробничі плани, бюджети, адміністративні постанови, а роль персоналу відсувалась на другий план, що привело до відчуження робітників, зниження зацікавленості працею, а значить і до її низької якості. Тому недивно, що за даними порівняльного масштабного соціологічного дослідження роботу вважають головною справою у житті у США –50% населення; у Швеції – 45%, у Германії – 25%, а у межах колишнього СРСР – тільки 10% .

Під впливом соціально-економічних змін, що відбулися у суспільстві виникло нове розуміння гострої необхідності у спеціалістах з великим рівнем професіоналізму. А одним з найважливіших критеріїв розвитку майбутнього професіоналізму є формування мотивації професійної діяльності. Саме від ступеню сформованості професійної мотивації залежить те наскільки спеціаліст буде користуватися попитом у своїй галузі, та те наскільки він буде успішним у обраній професійній діяльності. Врешті-решт, від ступеню сформованості мотивації професійної діяльності залежить якість роботи спеціаліста.

Об'єкт дослідження: фактор успішного навчання студента-психолога.

Предмет дослідження: відповідальність як фактор успішного навчання студента-психолога.

Мета: виділення факторів, що впливають на рівень формування мотивації професійної діяльності та розгляд динаміки їх зміни у окремих періодах професійного навчання у ВУЗі студента-психолога.

Гіпотеза: Існує сукупність факторів, які впливає на формування мотивації професійної діяльності у студентів : – відношення студентів до учбових дисциплін; – відповідальність і задоволеність процесом навчання у

ВУЗі; – фактор оцінювання власного потенціалу; – фактор значення результату; – фактор оцінювання рівня досягнутих результатів.

Враховуючи мету і гіпотезу дослідження, були сформовані наступні завдання:

1) на основі аналізу вітчизняної та іноземної літератури вивчити основні теоретичні підходи до вивчення мотивації професійної діяльності.

2) зробити теоретичний аналіз підходів до вивчення мотиву в цілому.

3) виділити основні фактори, що впливають на процес формування мотивації професійної діяльності на базі власних досліджень.

4) розглянути динаміку змін виділених факторів у студентів 1; 3; 5 курсів.

5) дослідити головні мотиви професійної діяльності студентів та співвіднести їх з факторами, що впливають на рівень сформованості мотивації професійної діяльності.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукової літератури, метод анкетування, метод тестування, інтерв'ю, контент-аналізу, кількісний та якісний аналіз.

У сьогоднішній час популярним стало обговорення теми мотивації персоналу у всіх можливих економічних, соціологічних, психологічних рубриках носіїв засобів масової інформації.

Наукова новизна нашої дослідницької роботи полягає у тому, що ми намагались виділити та обґрунтувати фактори, що мають вплив на сформованість мотивації професійної діяльності у майбутніх спеціалістів, а також дослідити динаміку їх змін підчас процесу отримання професійної освіти у ВУЗі.

Практичне значення: результати отримані в даному дослідженні можуть бути використані шкільними психологами для роботи з підлітками та їх батьками в період обрання майбутньої професії, психологами в області

сімейного консультування, дана проблематика відіграє велику роль в житті кожного.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувались: теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних теоретичних положень, використанням комплексу надійних і валідних психодіагностичних процедур, створенням адекватних умов діагностування, поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричних даних, репрезентацією складу експериментальної та контрольної груп, застосуванням сучасних методів математичної статистики на базі пакету новітніх статистичних програм.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ТА ВИВЧЕННЯ СУТНОСТІ МОТИВУ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сьогоднішній час існує велика кількість точок зору що до сутності та структури мотивів професійної мотивації. Цій темі присвячені наукові праці таких іноземних та вітчизняних науковців, як П.М. Якобсон, А.А. Файзуллаєв, Д.Н. Узнадзе, П.В. Семенов, В.С. Мерлин, В.Г. Асєєв, В.К. Вілюнас, Г. Холи, А. Маслоу, Х. Хекхаузен та багато інших. Загальним недоліком усіх теорій можна вважати відсутність системного підходу. Однак, аналіз наукових джерел дозволяє нам роздивитися у різноманітних теоріях та гіпотезах деякі аксисматичні сталі постулати, а також переконатися у вірності вислову М. Виготського: “Мотиви – це ядро особистості людини” [10; 122].

Отже проаналізуємо основні точки зору, на яких групуються уявлення про мотив в контексті професійної діяльності:

- 1) мотив, як потреба;
- 2) мотив, як мета;
- 3) мотив, як намір;
- 4) як властивість особистості;
- 5) як стан.

Зупинимось на більш детальному розгляді класифікації мотивів професійної діяльності.

1.1. Мотив професійної діяльності як предмет задоволення потреби або мета

Як свідчать дослідження, співвідношення між потребою та мотивом, виходячи з вивчення таких наукових концепцій як концепції А.Н. Леонт'єва, Д.В. Колеснікова, П.К. Анохіна, П.В. Симонова та інших, можна систематизувати наступним чином:

- 1) Між потребою і мотивом можливі деякі обумовлені відносини;
- 2) Потреба надає поштовх для виникнення мотиву;
- 3) Потреба трансформується в мотив після визначення предмету, що може її задовольнити;
- 4) Потреба – частина мотиву (В.А. Іванников, наприклад вважає, що якщо спонукання вважати за мотив, та частиною цього спонукання є потреба;
- 5) Потреба і є мотив (Л.І. Божович, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн і інші).

Крім усього існує думка С.П. Манукян, що потребу взагалі не можна ототожнювати з мотивом, а також потреби не спонукає діяльність та поведінку, тому що потреба детермінує поведінку не прямо, а через інші психологічні утворення.

Протилежною є думка Ш.Н. Чхартішвілі, який вважає “...потребу основним фактором активної людини”. Тобто поведінка особистості завжди спонукає й спрямовується живим процесом потреби “...особистість поза імпульсом потреби позбавлена активності” [33].

У словнику російської мови С.І. Ожегова розповідається, що мета – це те, чого людина прагне, що потрібно здійснити. Таким чином, метою може бути і предмет, і об'єкт, і дія.

Так А.Н. Леонт'єв не відхиляє можливість перевтілення мети в мотив: “Генетично первинним для людської діяльності є розбіжність мотивів і мети, навпаки, їх збігу – це другорядне явище, або результат придбання метою

самостійною збуджувальної сили, або результат усвідомлення мотивів, що перетворює їх у мотив – мету [21; 130-155].

Деяка прямолінійність у висловах А.Н. Леонт'єва щодо мотиву, як предмету задоволення потреби, дає основу для буквального їх розуміння, що, звісно, викликає критику деяких психологів.

Більш справедливим вбачається погляд І.М. Сеченова, який писав: “...життєві потреби породжують бажання, а вже ці ведуть за собою діяльність; бажання буде тоді мотивом або метою, а рух – дією або засобом досягнення мети. Без бажання як мотиву або імпульсу, рух був би зовсім безглуздим”.

Цікавою є і така точка зору. Л.І. Ботович, що погоджується з А. Н. Леонт'євим у тому, що потреба не може визначати цілеспрямовану дію людини, а може викликати лише неорганізовану активність.

Аналогічних точок зору дотримуються також філософи й соціологи. Наприклад, В.І. Оссовський пише, що переживання індивідом цінностей – об'єктів далеко не завжди супроводжуються сприйняттям їх, як предметів задоволення потреби. Потреба виникає лише по відношенню до об'єкту, який визначається людиною цінним. Це значить, що об'єкт може виступати у ролі стимулу лише тоді, коли людина підготовлена для такого його сприйняття, тобто, коли є потреба у ньому, або у йому подібних. У цьому випадку у людини виникає поштовх до оволодіння цим об'єктом. Тому Ш.Н. Чхартишвілі вважає, що мотив – об'єктивна цінність продукту діяльності, знання.

Як висновок, можемо сказати, що в процесі професійної діяльності, науковці співвідносять мотив з потребою. Відповідно до цього такий дослідник, як В.А. Іванников, вважає, що потреба – це частина мотиву професійної діяльності. Проте Л.І. Божович схиляється до ототожнення потреби та мотиву. Але на наш погляд, найбільш вдалим є висновок А.Н. Леонт'єва, який зауважує, що саме потреба надає поштовх до виникнення та подальшого розвитку мотиву професійної діяльності.

Ще у минулому столітті мотив багатьма психологами трактувався як спонукальна (рушійна) сила, як спонукування. При цьому біологи, фізіологи та психологи-біхевіористи за мотив вважали зовнішній стимул, навіть І.М. Сеченов писав, що перші причини будь-якої людської діяльності знаходяться поза нього.

Поміж цього Г. Сипарт справедливо відзначив, що у якості об'єктів, які спонукають діяльність, можуть бути і відсутні (уявлені) об'єкти. Таким чином спонукувань до професійної діяльності може бути багато і вони можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми.

Вважається, що мотивація відповідає за стратегічну спрямованість поведінки на мету, тоді як спосіб поведінки, його тактична реалізація визначається не причиною, а досвідом та навчанням. Крім того, як зазначає В.К. Вілюнас, деякі механізми мотивації відповідають саме за спосіб поведінки, тобто за те, як це робиться [7; 130] .

Більшість іноземних психологів вважають, що мотив – не будь-яке спонукування, що виникло в організмі людини і розуміється як стан відповідно до цього, внутрішнє усвідомлене спонукування відображає готовність людини до професійної діяльності або вчинку.

М.Ш. Магомед-Ємінов пише, що мотив – тільки один з видів спонукування, поруч з потребами, диспозиціями (стійкими властивостями особистості), інтересами і т.д. У той же час деякі психологи, а саме А.А. Файзулаєв , не зводять мотив професійної діяльності до спонукування, і навіть більш того – відділяють мотив від спонукування [22; 83; 31; 15-29].

Таким чином, різні співвідношення між мотивом і спонукуванням, що декларують різні автори, можна презентувати у наступних схемах (рисунок 1.1.).

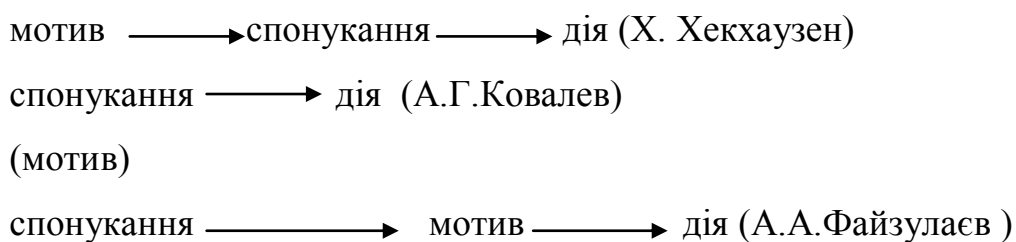


Рис. 1.1. Співвідношення між мотивом професійної діяльності і спонуканням

Розгляд мотиву професійної діяльності як стану потрібно почати з нагадування, що цей підхід був вперше визначений та систематизований в “Філософському енциклопедичному словнику” 1993 р. у роботі Р.А. Пилюяна, у якій він пише, що мотивом називається особливий стан людини, що змушує її діяти або не діяти. Дж. Гілфорд теж не заперечує стану як фактору початку та підтримки активності, а Є.Р. Хилгард пише, що мотив – це будь-який стан організму, який має вплив на готовність до початку та продовження певної поведінки. До цих авторів можна додати й тих, хто мотивами вважали емоції, тому що вони теж є станами.

Все сказане дає змогу зробити висновок про те, що не можна відкидати можливість, що спонукання до професійної діяльності може викликатися виникненням того або іншого стану. Бо переживання потреби теж є станом, і саме це переживання дає поштовх до появи психічної та фізичної активності.

Однак звести мотив тільки до стану також невірно, як і вважати мотивом потребу. Тому дуже важко погодитися з поглядом дослідника А.М. Мейєрович, що мотивом професійної діяльності є “модель споживчого стану [20, 83].

К. Левін розумів намір як вольовий акт, який створює ситуації, що дозволяють людині покластися на дію зовнішніх стимулів так, що виконання навмисної дії стає вже не вольовою дією, а чисто умовно-рефлекторною.

Звертає на себе увагу і точка зору Л.І. Божович, що намір розглядає в якості спонукання поведінки у тих випадках, коли приймається рішення. При цьому вона відзначає те, що наміри виникають на базі потреби, які не

можуть бути задоволеними прямо й потребують декількох проміжних ланок, що не мають своєї власної збуджувальної сили. У цьому випадку вони виступають у якості збудника дії, що спрямовані на досягнення проміжної мети [3].

У інших роботах психологів-дослідників підкреслюється інтелектуальний бік спонукання, що виникає та приводить до прийняття рішення особистістю.

Хоча ні в одній роботі намір не ототожнюється прямо з мотивом професійної діяльності і не розглядає їх співвідношення, визнання за наміром збуджувальної сили вказує на те, що він щільно пов'язаний з мотивацією і з мотивом у цілому. Невипадково у психології одним з порушень мотиваційної сфери вважають послаблення наміру, а К. Левін казав про дію за наміром [16; 203-244].

Таким чином, знаючи про наміри людини, можна відповісти на питання: “чого вона бажає досягти у професійної діяльності ?” Намір підкреслює спрямованість людини у майбутнє, її задум, готовність щось робити.

Розглянувши мотиви, як намір у контексті професійної діяльності, варто ознайомитися з точною зору на мотив як стійку характеристику особистості, що в основному характерна для роботи західних психологів, але має прихильників у вітчизняній психології.

Отже, у західній психології стійкі (диспозиційні) та змінні фактори мотивації, особистісні фактори розглядають, як критерії розділення мотивів і мотивації. Х. Мюррей, М. Мадсен відзначають, що стійкі характеристики особистості обумовлюють поведінку і професійну діяльність у такій мірі, як і зовнішні стимули. Особистісні диспозиції (установи, цінності, світогляд, ідеали) повинні брати участь у формуванні конкретного мотиву, мотиву професійної діяльності.

Деякі вітчизняні психологи: К. К. Платонов, В.С. Мерлін, М.Ш. Магомед-Ємінов теж вважають, що у якості мотивів професійної

діяльності поруч з психічними станами можуть бути і властивості особистості. Б.В. Зейгарник, спираючись на використаний Г. Сипартом для визначення механізму розвитку особистості термін “риси” вважає, що це не риса особистості, а риса-мотив, риса-інтерес [16, 211] .

Таким чином, прийняття особистісних властивостей за мотив не вирішує проблеми, тим більше, що багато особистісних властивостей – це скоріше потреби, наприклад, потреба у діяльності. У той же час стійки властивості особистості впливають на прийняття рішення, тобто властивості особистості можна віднести до основи дій та вчинків людини в контексті професійної діяльності.

1.2. Мотивації професійної діяльності, розгляд основних теоритичних підходів

Аналізуючи точки зору різних авторів, можна сказати, що існує два підходи до вивчення теорії мотивації професійної діяльності.

Перший підхід спирається на вивченні змістовної теорії мотивації . Такі теорії базуються на вивченні потреб людини, які є основними мотиваторами їх

поведінки, а значить, і діяльності. До прихильників такого підходу можна віднести американських психологів Абрахама Маслоу , Фредерика Герцберга й Девіда Мак Келланда. Розглянемо докладніше ці теорії.

Перша теорія “Ієрархія потреб А. Маслоу” по суті зводиться до вивчення потреб людини. Це більш рання теорія і згідно з нею вважалось, що предметом психології взагалі є поведінка, а не свідомість людини. А в основі поведінки знаходяться потреби людини, які можна поділити на п’ять груп [23; 95-127].

1) фізіологічні потреби, що необхідні для виживання людини: у їжі, у воді, у відпочинку;

2) потреби у безпеці й впевненості у майбутньому – захист від фізичних небезпек з боку зовнішнього світу і впевненість у тому, що фізіологічні потреби будуть задовольнятися у майбутньому;

3) соціальні потреби – необхідність у соціальному оточенні, у спілкуванні людини;

4) потреба у повазі, у визнанні оточуючих й прагненні до особистих досягнень;

5) потреба у самовираженні, тобто у власному рості, і у реалізації своїх можливостей.

Перші дві групи потреб – первинні, а наступні три – вторинні. Згідно з теорією А. Маслоу, всі ці потреби можна розмістити у строгій ієрархічній послідовності, в вигляді піраміди, в основі якої лежать первинні потреби, а верхівкою є вторинні (див. Додаток А).

Пріоритетність первинних в ієрархії потреб впливає на формування професійної мотивації. Так вторинні потреби виступають стимулюючим фактором, а найвища потреба у особистісному рості ніколи не може бути досягнута, тому що процес мотивації людини, через такі фактори, як потреби, безкінечний.

Також цікавою для розгляду факторів, що впливають на формування професійної мотивації є теорія мотивації Девіда Мак Клеелланда. Згідно з його точкою зору існує три фактори, які впливають на будовання професійної мотивації:

- а) прагнення успіху;
- б) прагнення влади;
- в) прагнення визнання.

В першому випадку успіх розцінюється не як заохочення оточуючих, а як особисті досягнення, як готовність прийняти складні рішення і бути відповідальним за них. У другому випадку прагнення влади повинно не тільки говорити про зухвалість, але й показувати вміння людини успішно працювати на різних рівнях керування у організації. У третьому випадку,

прагнення визнання показує вміння людини бути неформальним лідером, мати свою власну думку [26; 73-115].

Останнім часом у зв'язку з збільшеною необхідністю з'ясування впливу матеріальних та нематеріальних факторів на мотивацію професійної діяльності, розповсюдженою стала двофакторна теорія мотивації Фредеріка Герцберга.

Перша група факторів (гігієнічні: заробітна платня, умови праці, міжособистісні відносини у колективі, ступень безпосереднього контролю за роботою) пов'язана з самовираженням особистості, її внутрішніми потребами, а також з зовнішнім середовищем, у якому здійснюється сама робота.

Друга група факторів мотивації (успіх, просування по кар'єрних сходах, визнання та заохочення результатів, високий ступінь відповідальності, можливість творчого та ділового росту) пов'язана з характером та змістом роботи.

Як ми бачимо, гігієнічні фактори Ф. Герцберга конгруентні фізичним потребам, а саме: потребі у безпеці, впевненості у майбутньому.

Таким чином, змістовні теорії мотивації базуються на вивченні потреб та виявленні факторів, які визначають поведінку та формують професійну діяльність.

Другий підхід до професійної мотивації базується на процесуальних теоріях. Як показує вивчення літератури, тут йде мова про розподіл зусиль людини та вибір певної поведінки для досягнення конкретних цілей. До таких теорій

відносяться: теорія очікування або модель мотивації по В. Вруму, теорія справедливості і теорія або модель Портера-Лоулера [32; 170-206] .

Згідно з теорії очікування В. Врума не тільки потреба є необхідною умовою мотивації людини для досягнення мети, а й обраний тип поведінки.

Отже , можна зробити висновок, що у людини повинні бути потреби, які можуть бути задоволені в результаті очікуваних винагороджень.

Ефективність мотивації оцінюється не за певними аспектами, а системно, з врахуванням винагороджень, які можуть бути видані й іншим працівникам, що знаходяться у іншому системному оточенні. Так, людина оцінює свій розмір заохочення порівняно з іншими, при цьому вона враховує умови, в яких є вона та інші люди.

Не менш цікавою здається теорія мотивації Дугласа Макгрегора, який проаналізував діяльність робітника і зробив висновок, що на формування професійної мотивації впливають такі фактори, як:

- завдання, які отримує підлеглий;
- якість виконання завдання;
- час отримання завдання;
- очікуваний час для виконання завдання;
- засоби, що є для виконання завдання;
- інструкції для підлеглих;
- переконання підлеглому у легкості виконання завдання;
- переконання підлеглому у винагороджуванні за успішну роботу;
- розмір винагороджування;
- рівень поглиблення підлеглому у коло проблем, пов'язаних з

працею.

Всі ці фактори залежать від керівника, і впливають на професійну мотивацію робітника.

Д. Макгрегор прийшов до висновку, що на основі цих факторів можливо використання двох підходів, які він назвав “Теорія Х” та “Теорія Y” [32; 255-276].

“Теорія Х” втілює авторитарний стиль керування, характеризується суттєвою централізацією влади, жорстким контролем за вище перерахованими факторами.

Перейдемо до аналізу “Теорії Y” , яка конгруентна демократичному стилю керування та передбачає делегування повноважень, поліпшення

стосунків в колективі, врахування відповідної мотивації виконавців та їх психологічних потреб, збагачення змісту роботи.

Відповідно до вище сказаного обидві теорії мають рівне право на існування, але у силу своєї полярності, у чистому виді на практиці не зустрічаються. Як правило, у реальному житті зустрічається їх комбінування.

Не менш актуальними є дослідження В.А. Ядова та А.Г. Здравомислова, що приділили увагу саме зміні мотиваційних факторів при збільшенні стажу роботи. Для молодого робітника (до 30 років) найважливішим фактором є можливість просування по роботі і різноманітність праці. У робітників старше 30 років ці два мотиватори також займають перше місце, але вони помінялися місцями. З віком підвищується роль санітарно-гігієнічних факторів, людина стає більш чутливою до недоліку комфорту [35, 68].

У той же час фактор взаємин з керівництвом для робітників старше 30 років стає менш важливим, що можна пояснити підвищенням їх престижу, як професіоналів.

Також було підтверджено, що для чоловіків більш важливий зміст та суцільне значення праці, її творчі можливості. Для жінок важливі взаємини у колективі, умови праці, розмір зарплатні [25].

Таким чином, нами була розглянута велика кількість мотиваційних теорій різних авторів, що спираються на два підходи: змістовний та процесуальний. Кожна з теорій має свої плюси та мінуси. Суперечки, що висловлюються різними науковцями щодо теоретичних та практичних мотиваційних моделей професійної діяльності зовсім не призводять до їх певного заперечення, а навпаки, критичні зауваження головним чином спрямовані на їх удосконалення.

Ефективність тієї чи іншої моделі перевірити шляхом її апробації з урахуванням того середовища, де вони будуть упроваджуватись.

Вивчаючи різноманітні мотиваційні теорії різних авторів ми прийшли до з'ясування того, що мотиви, пов'язані з трудовою діяльністю особистістю можна поділити на три групи (таблиця 2.2.1.) мотиви трудової діяльності, мотиви вибору професії та мотиви обирання місця роботи.

Отже, конкретна професійна діяльність спирається в результаті на всі ці мотиви (мотиви трудової діяльності призводять до формування мотивів обирання професії, а останні призводять до вибору місця роботи). Отже, розглянемо кожний складовий мотиваційний елемент професійної діяльності окремо [18; 46-50].

Таблиця 1.1.

Мотиваційні компоненти професійної діяльності

Професійна мотивація		
Мотиви трудової діяльності	Мотиви обраної професії	Мотиви вибору місця роботи

Розглянемо ті певні збуджувальні фактори, що заставляють людину займатися працею.

Перша група факторів – фактори суспільного характеру. Це усвідомлення необхідності приносити користь суспільству, також установка на суспільну необхідність трудової діяльності (“хто не працює, той не їсть”), також небажання бути ледарем в очах оточення.

Друга група факторів – отримання певних матеріальних благ для себе та родини: отримання коштів для задоволення матеріальних та духовних потреб [17; 213-219].

Третя група факторів – задоволення потреби у самоактуалізації, самовираженні, самореалізації. Людина не може бути бездіяльною за своєю природою,

а природа її така, що людина не тільки споживач, але й спостерігач. В процесі спостерігання людина отримує задоволення від творчості.

Отже, аналізуючи загальні мотиви трудової діяльності, про які йшла мова вище, вважаємо, що особистість реалізується у конкретних професіях. Вибір професії – доволі складний: часто довгий мотиваційний процес: від правильного вибору професії у багатьох випадках залежить задоволеність людини своїм життям.

Свідомий вибір професії відбувається з орієнтацією людини на соціальні цінності. Якщо головним для людини є фактор соціального престижу, то професія обирається із існуючої моди, престижної професії у суспільстві. Велика кількість людей обирають професію, спираючись на фактор матеріального забезпечення у майбутньому.

Ряд людей обирають професію згідно з таким фактором, як зацікавленість нею. Нерідко ця зацікавленість носить романтичний характер, навіяний літературою або кіно. Буває, що такий вибір заснований на мінливому враженні підкріплюється порадами батьків, друзів опиняється вдалим. Але часто романтика професії швидко минає і залишаються “суворі будні”, до яких людина не готова ні морально, ані фізично; професія тоді перетворюється на тортури [9; 164-181].

Таким чином, професію можна обирати в залежності від різних обставин, але важливо приділяти увагу тому, наскільки обрана професійна діяльність співвідноситься з фактором здібностей та спрямованості людини.

Деякі типологічні особливості нервової системи (сила, слабкість, швидкість – інертність; рівновага – нерівновага) можуть обумовлювати схильність людини до певного типу діяльності, наприклад, до швидкої, але короткотривалої роботи. Усвідомлення такої здатності та її причини (не завжди чітко) призводить до формування мотиву, що спонукає людину займатися певним видом професійної діяльності, так як у її очах ця діяльність за своїм характером відповідає характеру існуючої здібності (звідси й важливість реального, адекватного уявлення людини про психологічну

структуру даної діяльності). Відповідне поєднання психологічних особливостей сприяє виявленню здібностей до цього ж виду діяльності, що призводить до підвищеної її ефективності, створює задоволення працею та сприяє підкріпленню мотиву обрання професії, перетворюючи його у стійкий інтерес. Останній впливає на активність людини та “укріплює” його у даній професії. Відбувається самопідкріплення мотиву [24].

Підсумовуючи, слід сказати, якщо людина має поверхневе та неадекватне уявлення про професію, про ті вимоги, які вона пред’являє, то відбувається не

узгодженість між здібностями та прихиленням з одного боку, та психологічним змістом роботи з іншого боку. В результаті не буде ані підвищеної ефективності такої діяльності, ані задоволення нею.

Отже, схильність до певного типу діяльності може проявитися у різних видах праці (професіях), а це означає, що вона ще не передбачає вузько спрямованого професійного вибору. Одні й теж схильності та здібності можна реалізувати у різних професіях; так коли юнак має схильність до спілкування з дітьми, він може стати і вихователем, і вчителем, і педіатром.

У цьому розділі хотілося б звернути особливу увагу на зовнішні та внутрішні фактори обирання професійного місця роботи.

Спираючись на аналіз наукових джерел, фактор оцінювання зовнішньої ситуації (позитивних та негативних аспектів) містить у собі: розмір заробітної плати, пільги, що надаються робітникам на даному підприємстві; близькість від дому; зручність транспортного забезпечення; естетичність місця роботи та наявність шкідливого впливу; наявність вільного або жорсткого графіку роботи; надійність та престижність організації і ступінь відповідальності і можливість одночасно з роботою навчатися у ВУЗі; психологічний клімат в колективі; систему заохочувань та санкцій (штрафів та ін.) [12].

Наступним розглянемо фактор оцінювання своїх можливостей, що містить у собі: стан здоров’я, наявність здібностей до даної професійної

діяльності, а також професійно важливих якостей, рівень освіти, схильність до роботи без стресів у вільному ритмі або до монотонної праці з певним темпом.

Не менш важливим у нашому розгляді є фактор “оцінювання обраного місця роботи, з урахуванням інтересів”, що стосується можливості просування у даній організації по службових сходинках, також можливості професійного

зросту, прояви особистої ініціативи та творчості. Іноді вибір роботи з інтересами може приймати оригінальний характер. Так, наприклад, людина, закохана в театр, може піти працювати освітлювачем: таким чином зможе почувати себе наближеною до мистецтва. Можливо у цих випадках відбувається компенсація, заміщення однієї потреби іншою.

Таким чином, мотиви обирання професії і місця роботи можна класифікувати за думкою Є.С. Чугунової наступним чином:

- 1) домінуючий тип професійної мотивації (стійкий інтерес до професії);
- 2) ситуативний тип професійної мотивації (тобто вплив життєвих обставин, що не завжди узгоджуються з інтересами людини);
- 3) конформістський (або сугестивний) тип професійної мотивації, що був навіяний соціальним оточенням (родичами, друзями, знайомими та ін.) [34].

1.3. Вивчення основних груп факторів, що впливають на формування професійної мотивації студентів

Велика кількість авторів, а саме: С.В. Бобровицька, А.Н. Печніков, Г.А. Мухіна, А.І. Гебос, А. А. Реан, П. М. Якобсон та інші, серед факторів, що обумовлюють вступ до ВУЗу, а значить вибір професії, виділяють фактор соціально-економічних змін, але є сукупність факторів, що мають свою

актуальність, незважаючи на політичні та соціально-економічні зміни у суспільстві.

Спираючись на ретельний аналіз наукової літератури, основними мотиваторами, що обумовлюють вступ до ВУЗу: 1) бажання знаходяться у колі студентської молоді; 2) велике суспільне значення професії і широка її застосування; 3) збіг професії з інтересами та творчими можливостями особистості.

Психологи помітили, що юнаки та дівчата мають різну виразність професійних мотиваторів. Так дівчата частіше визначають суспільну спрямованість професії, широке коло її застосування, високе матеріальне забезпечення майбутньої професії. Хлопці ж частіше кажуть, що вибір професії співпадає з інтересами, здібностями, а також збігається з родинними професіями.

С.В. Бобровицькою у 1997 році досліджувались мотиватори вступу до ВУЗу. Вчена зауважувала, що спеціальні умови внесли свої корективи у процес вибору професії. Так лише 43% опитаних першокурсників педагогічних ВУЗів орієнтовані на володіння професією. Більшість, тобто 57% першокурсників основним фактором вступу до ВУЗу вважали не отримання спеціальності, а престижність диплому, легкість вступу, можливість уникнення армії (у хлопців) та інші [30].

Таким чином, з цього виходить, що вступ до ВУЗу у деяких випадках зовсім не пов'язаний з обиранням професії. Але досить розповсюдженим є випадки, коли під час учбової діяльності незамотивовані раніше абітурієнти перетворюються з часом у повноцінних спеціалістів, які не бачать себе поза своєю професією.

Отже актуальним стає вивчення учбових мотиваторів студентів. А.Н. Печніков, Г.А. Мухіна серед учбових мотиваторів основними вважають: 1) професійні; 2) особистого престижу; 3) прагматичні [27].

Фактор “потреба у досягненні” означає яскраве вираження того чи іншого мотиву.

Отже Р.С. Вайсман спираючись на свої практичні дослідження, стверджував, що мотиватор творчого досягнення і потреба у досягненні збільшується від 3-го до 4-го курсу, а мотиватор “формально-академічного” досягнення знижується від 2-го до 3, 4-го курсів. При цьому мотиватор творчого досягнення значно домінував над “формально-академічним” досягненням на протязі усіх курсів [4; 16].

Таким чином, ми бачимо, що позитивна мотивація до навчання, тобто успішного оволодіння професійними знаннями, навичками, вміннями відіграє велике значення та навіть компенсує недостатні здібності.

А.І.Гебос виділив фактори (умови), що спонукають формування у студентів позитивні мотивації до навчання:

- 1) усвідомлення близьких та кінцевих цілей навчання;
- 2) усвідомлення теоретичної та практичної важливості знань, що засвоюються майбутніми професіоналами;
- 3) емоційна форма викладання учбового матеріалу;
- 4) демонстрація “перспективних ліній” у розвитку наукових понять;
- 5) професійна спрямованість учбової діяльності;
- 6) обирання завдань, що обумовлюють проблемні ситуації у структурі учбової діяльності;
- 7) наявність допитливості та “пізнавального клімату” в учбовій групі [11].

П.М. Якобсон пропонує наступну класифікацію мотиваторів учбової діяльності (див. додаток Б) [2; 170-176].

Таким чином, все сказане дає змогу зробити висновок, що основними складовими фактору учбової діяльності є мотиватор особистого престижу, прагматичний та професійний мотиватор. У інших джерелах одній теж складові за змістом мають різні назви. На закінчення слід зазначити, що ці складові мотиватори учбової діяльності мають динаміку змін під час навчання у ВУЗі від першого курсу до п'ятого.

В.Я. Кикоть і В.А. Якунін розділяють цілі навчання та вчення. Перші ставляться з зовнішнього середовища та обумовлені суспільним запитом чи певними цінностями. Другі виступають індивідуальними потребами, що формуються на основі попереднього досвіду. Ці дві мети можуть співпадати лише в ідеальному випадку, коли перші відтворюють себе у структурі індивідуальних мотивів.

На базі загальної професійної мотивації, що формується в процесі навчання з'являється певне відношення до деяких учбових дисциплін. Воно обумовлюється:

- 1) важливість предмету для майбутньої професії;
- 2) зацікавленістю певною галуззю знань;
- 3) якістю викладання (задоволеність заняттями за даним предметом);
- 4) ступенем складності оволодіння цим предметом, виходячи з власних здібностей;
- 5) взаємовідносини з викладачем даної дисципліни [19; 41].

Слід зазначити, що всі ці мотиватори можуть знаходитись у різному співвідношенні один з одним (взаємодіяти або конкурувати) і мати різний вплив на навчання, як процес формування професійної спрямованості.

Варто звернути увагу на те, що важливість знання структури мотивації професійної учбової діяльності чітко проявляється під час розгляду ефективності професійного навчання. Так А.А. Реан не виявив у своїх дослідженнях відмінностей у відношенні до обраної професії у гарно та слабо встигаючих учнів ПТУ. Автор справедливо пояснює це тим, що загальноосвітні предмети не сприймаються як професійно важливі, тому відношення до них у перших і у других – однакове. Інші дані були отримані при розгляді успішної за спеціальними предметами та виробничої практики, тут відмінності у ставленні до професії стали суттєвими в користь учнів, що мають високу успішність [20; 12] .

Аналітичні висновки були отримані при вивченні процесу навчання у ВУЗі. Психологи В.Я. Якунін Н.І. Мешков, з'ясували, що більша частина студентів вважає, що загальноосвітні дисципліни не приближують, а віддаляють їх від професійно важливих знань та навичок. Тому не випадковими є найбільший відсів студентів на перших курсах, при вивченні цих дисциплін [36].

Цікавим є те, що дослідники винайшли фактор мотивації взагалі, для успішного навчання є сильнішим за фактор інтелекту. М.Д. Дворяшина, яка займалась вивченням цієї проблематики. Тобто у студентів, які оволодівають знаннями, необхідними для майбутньої професійної діяльності не мають тісного зв'язку з інтелектом [14].

Аналізуючи літературні джерела по темі, звертає на себе увагу принцип мотиваційного забезпечення, що має не аби яке значення у формуванні мотивації професійної діяльності.

Це значить, що в процесі навчання у ВУЗі сила мотиву навчання та засвоєння обраної спеціальності знесилюється, що не один раз визначалось у дослідженнях А.М. Василькова і С.С. Панова. Причинами є незадоволеність перспективами праці, недолік у організації учбового процесу. Цими ж авторами встановлено, що студенти, що відрізняються самостійністю, авторитарністю, ригідністю виявляють більш суттєве зниження професійної спрямованості [5].

Підсумовуючи, слід сказати, що в процесі формування мотивації професійної діяльності окремо слід приділяти увагу цілям навчання та вчення. По-перше, цілі навчання обумовлені суспільним запитом, тобто вони зовнішні. По-друге, цілі вчення формуються на базі особистого досвіду та є внутрішніми.

Як ми вже встигли переконатися, ефективність будь-якої професійної діяльності залежить від багатьох умов та груп факторів, що підтверджується у різноманітних практичних дослідженнях. Але без розгляду акмеологічного підходу, де чітко розроблені моделі професійного становлення особистості

(Е.Н. Богданов, А.Л. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, Л. Г. Лаптев, А.К. Маркова, В.Г. Михайлівський, Л.Є. Орбан, І.Н. Семенов, Л.П. Ситніков та інші) наша робота, мабуть, була б не досить повною.

Поняття “акмеологічний” (акме – у перекладі з грецької – найвища точка, зрілість, краща пора) у наукову термінологію залучив професор Н.А. Рябников в 1928 році, пізніше цим поняттям скористувався Б.Г. Ананьєв, розробляючи експериментальні основи акмеології.

Взагалі акмеологічний підхід дозволяє розглянути питання свідомості особистості у професійній діяльності на різних вікових етапах онтогенезу особистої зрілості спеціаліста: від професійного самовизначення, отримання професійної освіти до самоактуалізації у професійній діяльності й розвитку творчої індивідуальності спеціаліста, що має актуальний рівень розвитку професійного самоусвідомлення.

Професійне самоусвідомлення розглядається як самостійна психолого-акмеологічна категорія, як система, що розвивається, як особистісне утворення, що характерно для конкретного суб'єкту діяльності. Проявом професійного самоусвідомлення є особисті якості, що переломлюються через професійні знання та демонструються у ситуації професійного життя.

Предметом акмеології є об'єктивні та суб'єктивні фактори, що сприяють або суперечать досягненню верхівки професіоналізму, творчого довголіття спеціалістів, а також закономірності в організації навчання професіоналізму майбутніх спеціалістів, удосконаленні та корекції їх діяльності.

Згідно даним дослідження акмеологів, психолого-акмеологічні фактори – це основні причини, що мають характер рухомих сил, головні детермінанти професіоналізму (А.А. Бодасеев, А.А. Деркач, В.Г. Зазикін, Н.В. Кузьмина та інші) [17].

Однак, головним системоутворюючим фактором професіоналізму особистості є образ шуканого результату, якого прагне суб'єкт діяльності.

Потреба у його досягненні, діяльність, що пов'язана з його досягненням, аналіз міри його

просування, пошук причин, які допомагають, або шкодять його отриманню, формують професіоналізм особистості.

Отже, психологічні фактори націлені на досягнення суспільно підтримуваного ефективного рівня професійного самоусвідомлення особистості. Акмеологічні фактори – спрямовані на розвиток особистості у професійній та учбовій діяльності, рух до верхівки професіоналізму.

Тому, з точки зору системної методології психологічні та акмеологічні фактори є різнорівневими, хоча й належать до однієї системи. За даними В.Н. Кузьминої та А.А Реана психолого-акмеологічні фактори бувають трьох видів:

1) об'єктивні – ті що пов'язані з діяльністю людини у існуючій системі, яка спрямовує його на досягнення визначних для системи результатів.

2) суб'єктивні – ті, що пов'язані з особистими передумовами професіоналізму – мотивація, спрямованість, здібність, креативність.

3) об'єктивно-суб'єктивні, що пов'язані з особливостями організації професіонального середовища, професіоналізмом керівників, якістю керування системою [29].

З позиції системної методології, можна структурувати фактори, що впливають на сформованість мотивації професійної діяльності, за іншою основою, виділяючи загальні особливі та одиночні.

Фактори, пов'язані з дослідженням людиною “акме” на соціальні: макро- та мікро- фактори (мікро середовище) та психологічні характеристики особистості, які умовно можуть бути розділені на об'єктивні (у відомому розумінні незалежні від людини, такі, як її індивідуальність) й суб'єктивні (такі, як праця над собою, тобто активне прагнення до самовдосконалення) [6; 15].

Слід зауважити, що важливими психолого-акмеологічними факторами у формуванні мотивації професійної діяльності являється: потреба у досягненні, високі професійно-особисті стандарти, рівень домагань [15].

Дослідження конкретних видів професійної діяльності показали, що загальними психолого-акмеологічними факторами є високий рівень професійного сприйняття та мислення, розвинута антиципація.

Все сказане вище дає змогу зрозуміти, що до закономірностей, які визначають творчу продуктивність, належать не тільки самі ці фактори, але й динамічні зміни у життєвому шляху, пов'язані з віковими змінами, наприклад, закономірність пропорцій у зміні домінуючих мотивів на вікових піках, закономірності вікової еволюції інтересів [17; 195-205].

В.Д. Шадриков у дослідженнях системогенезу професійної діяльності особливо уважно розглядав зв'язки професійної майстерності з різними факторами, які по суті є теж психолого-акмеологічними, серед яких особливо виділялись потреби особистості, рівень мотивації досягнення та соціальні: престиж діяльності.

Престиж при цьому позитивно корелює з високою мотивацією (у тому числі і досягнень, а не уникання невдач), самооцінкою, впевненістю у завтрашньому дні, значністю діяльності та її результатів [15].

Взагалі то головним сенсом виділення факторів, що впливають на формування мотивації професійної діяльності: є утворення передумов для вивчення зв'язків між ними, тому для того, щоб зрозуміти особливості формування професійної мотивації студентів ВУЗу необхідно вивчити фактори цього процесу: виділити їх, прорангувати за ступенем значності, вивчити у їх взаємозв'язку та взаємозалежності та ін.

Процедура вилучення причин носить назву факторного аналізу. Загальним акмеологічним фактором називають фактор, що складається з великої кількості елементарних причин або хоча б двох факторів.

Отже, як бачимо з загальних факторів витікають комплексні, що містять у собі групу однорідних похідних. Генеральним називається фактор,

що відноситься до всіх без виключення похідних даної груп. Специфічний фактор, це фактор, що відноситься до однієї якості похідної, яку не можна віднести за якимись певними міркуваннями до інших факторів [13; 158].

Вивчаючи природу та генезис професійного становлення особистості О.В. Москаленко розглядає чотири генеральних фактора складових мотивації професійної діяльності :

- 1) Мотивація до досягнення високого рівня професійної майстерності.
- 2) Професійно суб'єктивно орієнтоване навчання.
- 3) Спрямованість особистості на оволодіння даної професією.
- 4) Оптимальний часовий проміжок [1].

Наведемо частину зведеної таблиці ієрархії факторів формування оптимального рівня професійної самосвідомості для генерального фактора мотивації (фактори згруповані по убутанню ступеня значимості) (див. додаток В).

Високе значення факторних навантажень свідчить про великий вплив усіх представлених факторів на розвиток генерального фактора мотивації і цілісності досліджуваної структури.

У перелік значимих психолого-акмеологічних факторів професійного розвитку особистості, на наш погляд, так само можна включити ті, котрі реально впливають на навчальні досягнення студентів ВУЗу:

- 1) потреба в досягненнях, престиж знань;
- 2) індивідуально-ділові, професійно важливі якості;
- 3) потенціал особистості, у тому числі високі професійно-особистісні стандарти, прагнення до знань, розширенню свого кругозору;
- 4) особливості мотивації навчальної діяльності студентів, рівень її розвитку.

Перераховані фактори мають яскраво виражену психологічну специфіку, що, безумовно, дозволяє затверджувати необхідність усебічного

дослідження професійної мотивації, як структурної одиниці загальної мотивації особистості студента ВУЗу.

Таким чином, стосовно до навчальної діяльності в системі вузівського утворення під професійною мотивацією нами розуміється сукупність факторів і процесів, що, відбиваючи у свідомості, спонукують і направляють особистість до оволодіння професійною діяльністю.

При цьому під мотивами професійної діяльності розуміється усвідомлення предметів актуальних потреб особистості (одержання вищого утворення, саморозвитку, самопізнання, професійного розвитку, підвищення соціального статусу і т. д.), що задовольняються за допомогою виконання навчальних задач і спонукують його до вивчення майбутньої професійної діяльності.

Ми бачимо, що професійна мотивація виступає як внутрішній рушійний фактор розвитку професіоналізму, тому що тільки на основі її високого рівня формування, можливо ефективний розвиток професійної освіченості і культури особистості.

Необхідно сказати, що всі розглянуті нами фактори можна систематизувати за двома групами:

1. Соціально-психологічні фактори: макросередовище (загальнодержавні, регіонально-етнічні), мікросередовище (фактори родини, ВУЗу, громадських організацій, неформальних об'єднань і інші):

- Загальнодержавні фактори містять у собі: економічні, політичні, культурно-моральні умови життя людей у країні, засоби масової інформації і т. д.

- Регіонально-етнічні фактори містять у собі : специфічні особливості політичного і демографічного розвитку регіону, етнічні особливості життєдіяльності населення; особливості розвитку навчальних, навчально-виховних закладів .

- Мікросередовище фактори містять у собі: культурні, освітні, психологічні умови, що характеризують виховне, освітнє, професійне середовище особистості.

2. Психологічні фактори містять у собі:

- Об'єктивні вікові особливості: характерологічні, типологічні особливості особистості (риса характеру, схильності, здатності, інтереси, психологічні якості особистості, рівень їх загальноосвітньої і професійної підготовки); суспільні впливи на мотиви, що впливають на формування ціннісних орієнтацій, відносин, професійної мотивації і професійної самосвідомості.

- Суб'єктивні: потенціал особистості, у тому числі високі професійно-особистісні стандарти, прагнення до знань, до розширення свого кругозору; потреба в самоствердженні, досягненні, потреба у визнанні; робота над собою: аналіз і перспективна побудова професійного життєвого плану діяльності, самоаналіз, самовиховання, саморозвиток і т.д., усвідомлення себе членом професійного суспільства в майбутньому, прийняття професійної ролі і т.д..

- Дослідження психологічних факторів формування професійної мотивації особистості, є одним зі спірних питань щодо переважного впливу характерологічних чи особливостей професійних інтересів особистості.

Виходячи зі зробленого вище аналізу теоретичних даних, ми можемо виділити психолого-акмеологічні умови і фактори мікросередовища студентів ВУЗу, що роблять, на наш погляд, значиме вплив на формування професійної мотивації особистості студента ВУЗу:

1. Навчальне середовище:

- Фізичні умови праці (оптимальний для занять рівень шуму, змісту в повітрі кисню і т.д.)

- Гігієнічні умови праці (підтримка всіх приміщень у чистоті і порядку).

- Дизайн, естетика (використання модних тенденцій при оформленні навчальних приміщень).

- Їдальня: високий рівень обслуговування студентів.

- Матеріально-технічна база забезпеченості навчального процесу (підручники, комп'ютерне оснащення).

- Допоміжні навчально-виховні приміщення (спортивні зали, актовий зал і т.д.).

2. Заохочення:

- Матеріально-соціальні винагороди за результатами навчання студента й участі в суспільному житті ВУЗу (підвищення стипендії, зниження плати за навчання і т.д.).

3. Соціальне прийняття:

- Відчуття своєї необхідності для товаришів і викладачів, повага, визнання і схвалення з їх боку.

- Гарні відносини в колективі студентів, здоровий морально-психологічний клімат у ВУЗі.

4. Особистісний ріст:

- Можливості для розширення свого учбово-професійного світогляду: участь у наукових конференціях, семінарах і т.д.

- Створення перспектив подальшого удосконалення за обраною професією (вступ до аспірантури).

- Ріст відповідальності і впливу (участь у студентських, громадських організаціях).

- Можливість експериментування, творчості, самовираження (участь у науково – дослідницькій діяльності).

5. Прилучення й особиста значимість:

- Інформованість про справи, плани перспективах інституту .

- Зацікавленість в особистісному розвитку кожного студента (створення служби психологічного консультування).

- Інтерес і облік адміністрацією думок студентів (суспільні опитування студентського колективу, можливості участі студентів у прийнятті рішень і т. д.).

6. Інтерес і прагнення до знань:

- Методично вірно організована, цікава навчальна діяльність (використання сучасних форм і методів навчання).

- Самостійна навчальна діяльність студентів (написання творчих робіт і т. д.).

- Змагання в навчальній діяльності (атестація, сесія і т. д.).

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ФАКТОРІВ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В попередніх трьох розділах нашої роботи ми детально розглянули основні складові професійної мотивації та особливості становлення професійної діяльності.

Цей розділ буде присвячений висвітленню результатів наших досліджень.

Нами була висунута гіпотеза про те, що існує ряд факторів, які впливають на рівень сформованості мотивації професійної діяльності. До таких факторів ми віднесли: фактор відношення студентів до учбових дисциплін; фактор задоволеності процесом навчання у ВУЗі; фактор оцінки власного потенціалу; фактор оцінки рівню досягнутих результатів; фактор оцінки значення результату.

Дослідження проводились одноразово, з метою підтвердження, або скасування висунутої гіпотези.

У дослідженні брали участь студенти першого, третього та п'ятого курсів Запорізького Державного Університету, факультету Соціальної педагогіки та психології.

За кількістю вибірка складалась з 30 осіб, що навчаються на першому, з 32 осіб, що вчаться на третьому курсі та з 22 осіб, що навчаються на п'ятому курсі. Взагалі у дослідженні взяли участь 84 респонденти студентів факультету СПП, спеціальності 053 Психологія, віком від 17 до 22 років, з них 78 дівчат та 6 хлопців.

Нами були обрані студенти саме цих курсів з метою вивчення динаміки процесу формування мотивації професійної діяльності. Отже, актуальним стає розгляд тих змін, що відбуваються на кризових курсах з майбутніми професіоналами. Так, наприклад, перший курс – це етап вступу до фаху.,

період поверхневого знайомства з ним, коли ще відсутнє чітко сформоване уявлення про специфіку майбутньої професійної діяльності. На думку багатьох фахівців – це кризовий період, пов'язаний з прийняттям нових норм, правил, примірюванням на себе нового статусу – статусу “студенту”. Також криза цього періоду може бути пов'язана з процесом адаптації, з обмеженістю певних особистих ресурсів, а також невиправданими очікуваннями абітурієнтів.

Під час навчання на третьому курсі студенти вже у достатній мірі ознайомлені специфічними особливостями обраної професії. Саме під час цього періоду деякі студенти усвідомлюють помилковість обраного професійного шляху. Розповсюджені випадки, коли переломний період третього курсу є останнім, тобто студенти приймають рішення про зупинення навчання за обраною спеціальністю, або про перехід на заочне відділення. Якщо криза третього курсу переживається студентом, то відбувається закріплення впевненості у правильності обраної професійного напрямку. Намагаючись почати застосовувати здобуті знання на практиці, певна частина студентів починає працювати за спеціальністю.

П'ятий курс певною мірою теж вважається кризовим. Якщо на цьому етапі криза переживається благополучно, у студентів формується адекватна професійна ідентичність, у іншому разі закріплюється рішення, що даним видом професійної діяльності займатись вони не будуть. Як показує статистика далі, таких студентів більшість, останні ж свідчать про те, що будуть побічно використовувати здобуті професійні знання та вміння.

Схематично складові нашого дослідження можна представити наступним чином (рисунок 2.2).

Нами були обрані саме ці фактори, тому що під час ретельного аналізу наукових джерел ми ознайомились поверхнево лише з їх назвами. Нажаль, у вивченій нами літературі не йшла мова про динаміку даних факторів в процесі навчання у ВУЗі.



Рисунок 2.2 – Складові фактори сформованості мотивації професійної діяльності

Отже, ми вирішили, що у своїх дослідженнях будемо намагатися заповнити цю прогалину.. крім того, якщо обґрунтовувати більш детально вибір самих цих факторів, то можемо сказати, що звернули увагу на ті складові мотивації професійної діяльності, що мають вплив на її формування в період навчання у ВУЗі. Адже за думкою науковців саме цей період є найбільш сензитивним для формування мотивації професійної діяльності майбутніх спеціалістів.

В свою чергу, ми припускаємо, що від того, як студенти відносяться до навчальних дисциплін, наскільки вони вважають академічними дисциплінами професійно важливими у своїй майбутній професійній

діяльності, наскільки їм взагалі цікаво навчатись у ВУЗі, настільки і сформованою буде їх мотивація до професійної діяльності. Також, на нашу думку, рівень сформованості професійної мотивації залежить від ступеню задоволеності студентів процесом навчання у ВУЗі. А якщо розглядати сформованість мотивації професійної діяльності, як кінцевий результат, що отримується в процесі навчання у ВУЗі, то необхідним є розгляд впливу таких факторів як: значення результату, оцінка власного потенціалу та оцінка рівню досягнутих результатів, що ми і будемо поетапно вивчати у дослідницькій частині нашої роботи.

Дослідження включало в себе чотири основні етапи:

1) на першому етапі ми виділили фактор відношення студентів до учбових дисциплін та дослідили динаміку зміни двох його складових: по-перше, професійне значення учбових дисциплін; по-друге, пізнавального інтересу. Для дослідження нами був складений перелік з 17 основних учбових дисциплін, для кожного курсу – окремий. Студентам пропонувалось прорангувати один й той же перелік за п'ятибальною системою в порядку збільшення значення (від одного до п'яти) – по кожному предмету. Перший раз рангування відбувалось по шкалі значення учбових дисциплін. Другий раз рангування відбувалось за такою ж системою по шкалі пізнавального інтересу.

2) на другому етапі дослідження нами було виділено фактор задоволеності процесом та відповідальності за навчання у ВУЗі. Згідно з цим фактором, нами досліджувалось динаміка змінення ступеню задоволеності процесом навчання від першого до п'ятого курсів. Дослідження впливу цього фактору проводилось за допомогою методу письмового анкетування.

3) метою третього етапу дослідження стало вивчення таких факторів, як: значення результату; оцінка рівню досягнутих результатів; оцінка власного потенціалу. Дослідження здійснювались за методикою В. К. Гербачевського “Оцінка рівню домагань”.

4) четвертим етапом дослідження стало вивчення провідних мотивів професійної діяльності у студентів першого, третього та п'ятого курсів з метою спів-зіставлення та підтвердження (спростування) результатів, отриманих на попередніх етапах дослідження.

2.1. Дослідження фактору відношення студентів до учбових дисциплін

Виділення нами саме цього фактору витікає з існуючої точки зору, що рівень сформованості мотивації прямо пов'язаний з тим, як майбутні професіонали ставляться до учбових предметів, тобто в залежності від того, наскільки студентам цікаво навчатися у ВУЗі, наскільки професійно важливим вони вважають предмети, що викладаються – настільки й буде сформована мотивація спеціалістів у обраній професійній галузі.

Отже, для дослідження нами були складені списки для кожного курсу окремо, що містили у собі однакову кількість предметів – 17 основних учбових дисциплін.

Учасникам дослідження пропонувалось: а) прорангувати кожний предмет з загального переліку за ступенем професійної важливості (від одного до п'яти). При цьому один бал надавався найбільш важливому предмету, відповідно п'ять балів – найменш професійно важливому предмету; б) аналогічно прорангувати той же перелік учбових дисциплін, тільки за ступенем пізнавального інтересу, окремо по кожній учбовій дисципліні.

Інтерпретація результатів фактору відношення студентів до учбових дисциплін проводилась за двома вищеописаними критеріями, тобто окремо за формулою:

$$\frac{a + b}{2} = c$$

підраховувалось середнє арифметичне за критерієм професійного значення учбових дисциплін на кожному курсі.

Після математичної обробки даних були отримані наступні результати за фактором відношення студентів до учбових дисциплін:

1) в цілому, професійна важливість учбових дисциплін оцінюється вище, ніж пізнавальний інтерес до них на протязі всього періоду навчання у ВУЗі;

2) на протязі навчання спостерігається наступна динаміка: за показником професійного значення учбових дисциплін на першому курсі спостерігається найбільша важливість учбових дисциплін, незважаючи на те, що більшість з них носять загальний характер; на третьому курсі середній показник професійної важливості учбових дисциплін знижується до відмітки 59 балів (при максимально можливих 86 балах); й на п'ятому курсі середній показник професійного значення учбових дисциплін падає до 47 балів (рисунки 4.1.1., 4.1.2.).

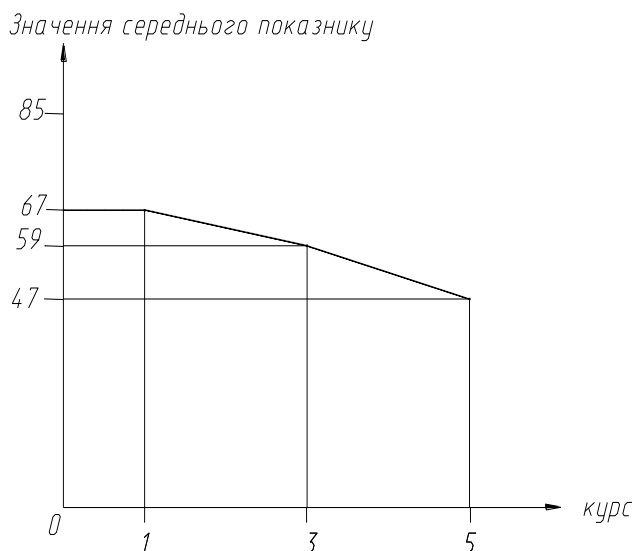


Рисунок 2.3. – Динаміка професійного значення учбових дисциплін

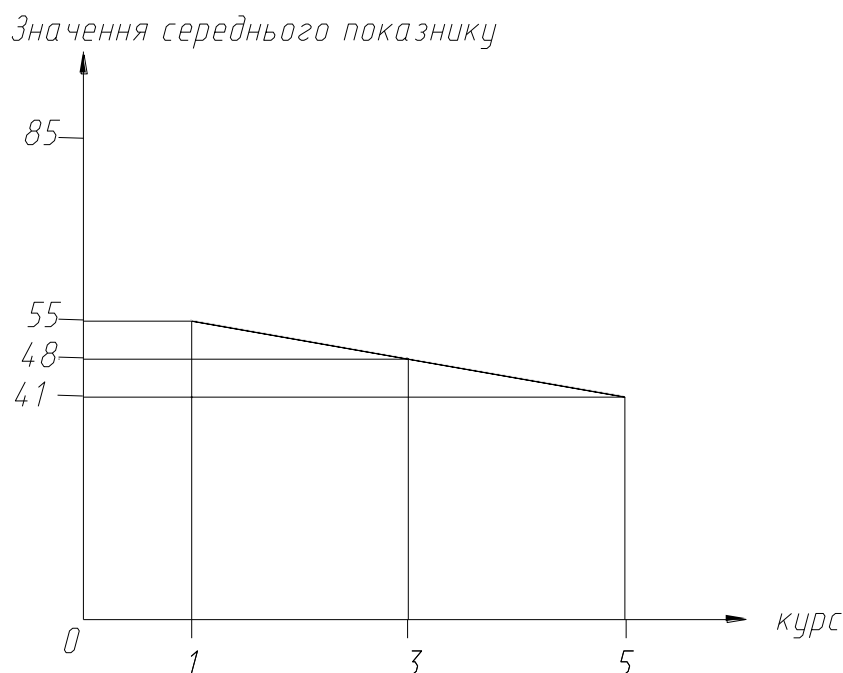


Рисунок 2.4. – Динаміка пізнавального інтересу до учбових дисциплін

Отримані дані, а саме зниження показника професійного значення учбових дисциплін, від першого курсу до п'ятого можна пояснити тим, що на першому курсу у студентів, що нещодавно були абітурієнтами, спостерігається більша міра тривожності, що обумовлює більшу відповідальність в умовах підготовки до семінарських занять при вивченні учбових дисциплін. Першокурсники більш старанно ставляться до навчання, частіше, ніж третьокурсники та п'ятикурсники відвідують бібліотеку. Також студенти першого курсу, безумовно, менш адаптовані до нового студентського середовища, до вимог викладачів, тому вони витрачають більше зусиль в процесі навчання. Також більший показник по критерію професійного значення на першому курсі можна пов'язати з ефектом новизни вузівського середовища. Це стосується, в першу чергу, організаційного аспекту (побудова розкладу, інша тривалість учбових занять). В другу чергу, це стосується змістовного аспекту учбової діяльності (новітність та різноплановість дисциплін у ВУЗі, великий об'єм нової інформації, стиль та метода викладання та ін.). В третю чергу, хотілося б звернути увагу на особистісний аспект. На першому курсі, в ході проведення інтерв'ю, з

вибіркою, що складалась з 15 чоловік, спостерігалась більша особиста активність студентів, ніж при аналогічному інтерв'ю 15 студентів третього та 15 студентів п'ятого курсів.

Це просліджувалося у бажанні першокурсників самоствердитися серед одногрупників, частіше за все в ході навчального процесу, наприклад, у активній підготовці до семінарів . крім того, важливим для першого курсу, на відміну від п'ятого курсу є завойовування авторитету серед викладачів. Дане явище спостерігається не тільки у більшій підготовці до заняття, а і у уважності під час лекцій студентів першого курсу.

На третьому курсі ефект новизни зникає, і під час досліджень нами було виявлено, що показник професійного значення учбових дисциплін знижується з позначки 67 балів (на першому курсі) до 59 балів (на третьому курсі) при максимально можливих 85 балах. А пізнавальний інтерес до учбових дисциплін знижується до позначки 55 балів (на першому курсі) до 48балів (на третьому курсі) . Тобто, можна припустити, що в середині навчання у ВУЗі (на третьому курсі) велика кількість студентів розчаровується у обраній спеціальності, за даними інтерв'ю, причиною розчарування є нездійсненні очікування з приводу майбутньої професії. Також, серед причин зниження професійного значення і разом з цим пізнавального інтересу, студенти називають надмірну теоритизованість навчання, тобто для того, щоб зріс інтерес та усвідомлення професійного значення учбових дисциплін, а значить і належним чином сформувалась мотивація до професійної діяльності, потрібна більша професійна практика під час навчання, в ході якої студенти мали б змогу застосувати отримані професійні знання трансформувати їх у вміння та навички.

Під час дослідження показників професійної важливості учбових дисциплін та пізнавального інтересу до них, на п'ятому курсі, нами спостерігалось зниження показника професійної важливості учбових дисциплін з 59 балів (на третьому курсі) до 47 балів (на п'ятому курсі),

аналогічне зниження просліджується й за показником пізнавального інтересу, котрий знижується з 48 балів (на третьому курсі) до 41 балу (на п'ятому курсі). Отримані результати, на нашу думку, пов'язані з стиранням ефекту новизни по відношенню до організаційного, змістовного і особистісного аспекту навчання. Це, в свою чергу, призводить до зменшення пізнавальної активності студентів останніх курсів. Під час проведення інтерв'ю з 15 студентами п'ятого курсу 80% опитаних свідчили проте, що необхідні знання вони отримували з першого по четвертий курси. Крім того, серед причин зниження пізнавального інтересу й професійної важливості учбових дисциплін п'ятикурсників називають:

- 1) недостатність часу на навчання у зв'язку з зайнятістю на роботі – 35% п'ятикурсників;
- 2) зміна сімейного статусу, тобто одруження, або народження дитини, у деякій мірі звужують можливості навчатися й розвиватися професійно, внаслідок падає професійна важливість та пізнавальний інтерес до навчання в цілому – 30% опитаних;
- 3) повна адаптація до висунутих викладачами умов, розподіл та виконання обраних ролей у колективі, чітко викреслений статус у групі – все це призводить до зменшення зусиль студентів в напрямку оволодіння професійними знаннями – 20% опитаних;
- 4) небажання пов'язувати своє майбутнє життя з професією, що була обрана п'ять років тому – 7% опитаних п'ятикурсників.

2.2. Дослідження фактору відповідальності і задоволеності процесом навчання у ВУЗі

Аналізуючи на попередньому етапі досліджень вплив фактору відношення студентів до учбових дисциплін на формування професійної мотивації, ми помітили, що пізнавальний інтерес до учбових дисциплін та

оцінка їх професійної важливості – це далеко не всі аспекти, що спричиняють вплив на процес побудови професійної мотивації у майбутніх спеціалістів.

У цій частині нашої дослідницької роботи ми б хотіли висвітлити не лише важливий фактор, від якого певним чином залежить формування професійної мотивації. Це фактор відповідальності і задоволеності процесом навчання у ВУЗі.

Для вивчення даного фактору ми скористались методом анкетування, що відбувалось у письмовій формі з тією ж самою вибіркою. Основним плюсом анкетування є те, що воно дозволяє охопити необхідну кількість осіб, містить докладний перелік запитань для всіх респондентів. Даний метод був використаний нами як супутній, що дозволяє переконатися у вірності припущень, зроблених нами під час досліджень.

Як вже було сказано, дослідження проводились у груповій формі, на протязі чіткого часового відрізка – 15 хвилин. Окремо на кожному курсі студентам були роздані чисті аркуші паперу, які вони підписували, потім їм оголошувалась наступна інструкція: «Вам будуть поставлені запитання, ваша задача відповісти на них, обираючи наступні рангові значення» :

- 3 – Ви повністю задоволені;
- 2 – Ви скоріше задоволені, ніж не задоволені;
- 1 – Ви не задоволені;
- 0 – Вам байдуже.

Досліджуваним були запропоновані наступні запитання:

1. Наскільки Ви задоволені процесом навчання у ВУЗі за обраною спеціальністю?

2. Наскільки відповідально Ви ставитесь до процесу навчання у ВУЗі за обраною спеціальністю?

3. В залежності від того, яким є Ваше відношення до процесу навчання у ВУЗі, перелічить в черзі убутання значимості ті критерії, що є більш важливим для Вас в процесі навчання у ВУЗі (або ті, що викликають почуття незадоволеності).

Обробка результатів відбувалась наступним чином:

1. Всі відповіді поділяються на ті, що мають позитивний характер, та негативний. Відбувається підрахування кількості відповідей за двома групами, потім перевід їх у відсоткове співвідношення, виходячи з привласнених рангових значень. Обробка відбувається по першому, третьому та п'ятому курсах окремо.

2. Усі відповіді розділились на ті що відповідально відносяться до процесу навчання або не відповідально, відповідальність прямо корелює з задоволеністю/незадоволеністю навчанням.

3. В залежності від того, яке є Ваше відношення до процесу навчання у ВУЗі, перелічить в черзі убування значимості, ті критерії, що є найбільш важливими для Вас в процесі навчання у ВУЗі (або ті, що викликають почуття незадоволеності).

Обробка результатів відбувалась наступним чином:

1. Всі відповіді поділяються на ті, що мають позитивний характер, та негативний. Відбувається підрахування кількості відповідей за двома групами, потім перевід їх у відсоткове співвідношення виходячи з присвоєних рангових значень. Обробка відбувається по першому, третьому та п'ятому курсах окремо.

2. Застосовуючи метод контент-аналізу, обираємо характеристики, що найбільш часто зустрічаються за параметрами задоволеності та незадоволеності процесом та відповідальності або не відповідальності до навчання у ВУЗі, та об'єднуємо їх у групи.

3. Співвідносимо отримані дані з результатами попереднього етапу дослідження.

Отже, кількісний та якісний аналіз отриманих відповідей при вивченні впливу фактору відповідальності і задоволеності процесом навчання у ВУЗі на формування мотивації професійної діяльності, дає змогу зробити висновки, що:

На першому курсі (рисунок 4.2.1):

■ повністю задоволені процесом навчання та відповідально відносяться до навчання у ВУЗі – 85%;

■ скоріше задоволені, ніж не задоволені навчанням, тому не дуже відповідально відносяться до навчання у ВУЗі – 13%;

■ незадоволені зовсім процесом навчання, безвідповідальне ставлення до навчання у ВУЗі – 2%;

■ байдужі до процесу навчання, повністю безвідповідальні до навчання у вузі у ВУЗі – 0 %.

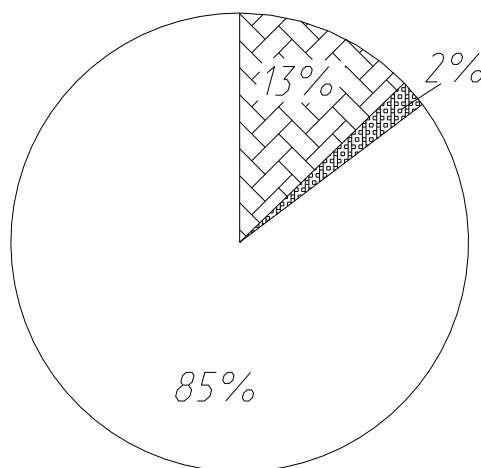


Рисунок 2.5 – Виявлення фактору задоволеності процесом навчання та відповідальності до навчання у ВУЗі на першому курсі

На першому курсі результати по даному фактору наступні (рисунок 4.2.2.):

■ повністю задоволені процесом навчання та відповідально відносяться до навчання у ВУЗі – 70%;

■ скоріше задоволені, ніж не задоволені навчанням та відповідально відносяться до навчання у ВУЗі – 10%;

■ незадоволені зовсім процесом навчання та безвідповідально відносяться до навчання у ВУЗі – 15%;

■ байдужі до процесу навчання та відповідально відносяться до навчання у ВУЗі – 5% .

На п'ятому курсі нами були отримані такі результати (рисунок 4.2.3.):

- повністю задоволені процесом навчання та відповідально відносяться до навчання у ВУЗі – 63%;
- скоріше задоволені, ніж не задоволені навчанням та відповідально відносяться до навчання у ВУЗі – 10%;
- незадоволені зовсім процесом навчання та безвідповідально відносяться до навчання у ВУЗі – 20%;
- байдужі до процесу навчання та безвідповідально відносяться до навчання у ВУЗі – 7%.

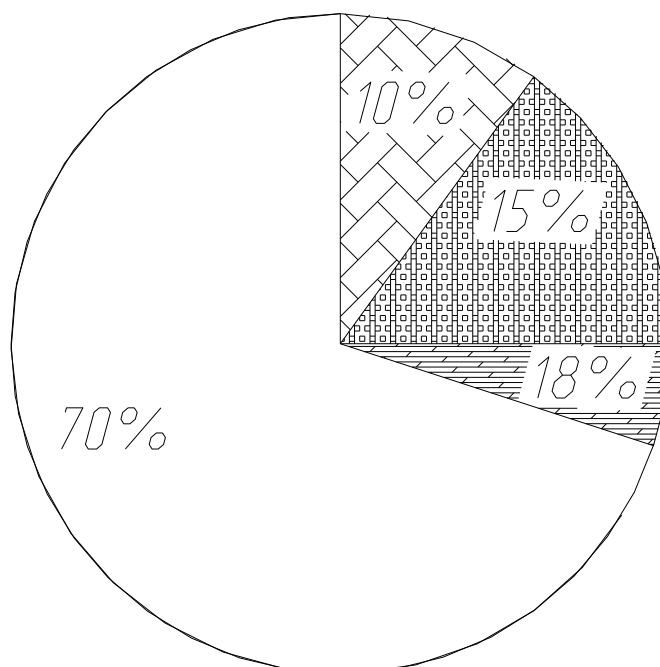


Рисунок 2.6 – Виявлення фактору задоволеності процесом навчання та відповідальності до навчання у ВУЗі на третьому курсі

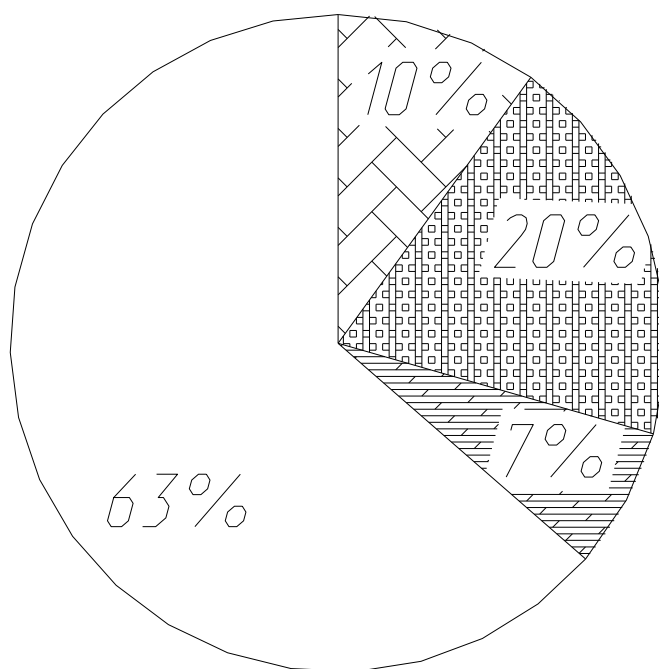


Рисунок 2.6 – Виявлення фактору задоволеності процесом навчання та відповідальності до навчання у ВУЗі на п'ятому курсі

Аналізуючи отримані результати, ми бачимо, що показник певної відповідальності і задоволеності процесом навчання у ВУЗі знижується з першого курсу до п'ятого: на першому курсі він становить 85%, на третьому – 70%, на п'ятому – 63%, що безпосередньо співвідноситься з результатами попереднього етапу нашого дослідження фактору відношення до учбових дисциплін. Тобто, зі зменшенням пізнавального інтересу та професійного значення учбових предметів знижується показники за фактором задоволеності та відповідальності до учбового процесом в цілому від першого до п'ятого курсу.

Якщо розглянути отримане відсоткове співвідношення досліджуваних, що зовсім незадоволені процесом навчання та відповідальності у ВУЗі, то спостерігається наступна динаміка: на першому курсі – 2%, на третьому – 15% і на п'ятому – 20% майбутніх спеціалістів.

Кількість студентів з індіферентною позицією має аналогічну динаміку. Якщо на першому курсі байдужих та безвідповідальних до процесу навчання у ВУЗі було 0%, то на третьому курсі їх кількість сягала 5%, а на п'ятому курсі – збільшилась до 7%, що безумовно негативним чином

впливає на формування мотивації професіональної діяльності, ось чому 7% випускників, як ми дослідили раніше, не бажають пов'язувати своє життя з професією, яку здобували 5 років під час навчання у ВУЗі .

Наступним етапом інтерпретації отриманих даних стало виділення та угруповання за допомогою контент-аналізу критеріїв, що найбільш частіше зустрічаються у студентів першого, третього та п'ятого курсів за параметром задоволеності учбовим процесом.

Отже, для першого курсу основним складовими задоволеності та відповідальності до процесу навчання у ВУЗі стали:

- по-перше, знання, що отримуються (їх обсяг, цілісність, значення їх для майбутнього). Так у багатьох відповідях фігурувала фраза: ”Треба отримати як умого більше знань, щоб у майбутньому стати кваліфікованим спеціалістом.”;

- по-друге, колектив (можливість спілкування з одногрупниками, викладачами та ін.);

- по-третє, стиль викладання.

Для третього курсу основними складовими факторами задоволеності процесом навчання у ВУЗі стали:

- по-перше, якість викладання (стиль викладання, рівень професіоналізму викладачів);

- по-друге, обсяг знань, що отримуються в процесі навчання у ВУЗі ;

- по-третє, наявність практики (тренінги, та ін.).

На п'ятому курсі провідними складовими фактору задоволеності та відповідальності до процесу навчання у ВУЗі студенти вважають:

- по-перше, наявність практики;

- по-друге, наявність професійного та особистісного зросту;

- по-третє, об'єм знань, що отримуються в університеті.

Таким чином, стає зрозумілим, що важливим показником в контексті задоволеності та відповідальності до учбового процесу є об'єм знань, який отримують студенти. Й на першому курсі даний критерій посідає перше

місце за частотою зустріч у відповідях респондентів. На третьому курсі цей показник відходить на друге місце, що до п'ятого курсу, то тут він займає третє місце. На нашу думку, звідси витікає зниження задоволеності та відповідальності до навчання. Від першого курсу до п'ятого, а значить, і зниження пізнавального інтересу разом з професійною важливістю учбових предметів.

Як ми вже казали, за допомогою контент-аналізу нами був досліджений компонент фактору задоволеності процесом навчання, як якість (стиль) викладання. Причому, на першому курсі за частотою зустріч у відповідях респондентів він займає перше місце, а на третьому курсі – друге, а на п'ятому курсі – зовсім відсутній. На нашу думку, для майбутніх спеціалістів за умов зниження пізнавального інтересу до академічних дисциплін, даний критерій загубив своє значення.

Якщо, аналізувати взагалі ті складові, що були отримані по фактору задоволеності процесом навчання у ВУЗі, то можна сказати, що на першому курсі ті компоненти, що виділяли досліджувальні, носять більш зовнішній, поверхневий характер (стиль викладання, колектив). На третьому курсі головним є наявність практики; об'єм знань, що отримується; якість викладання, що свідчить про акцент на змістовному боці навчання. На п'ятому курсі такий компонент задоволеності навчанням, як наявність практики взагалі займає перше місце, на другому місці знаходяться можливості професійного та особистісного зросту, і на третьому місці – об'єм знань, що отримується. Тобто ми бачимо, що акценти п'ятикурсників суттєво відрізняються від акцентів третьокурсників і тим більш першокурсників, не зважаючи на те, що задоволеність та відповідальність процесом навчання у п'ятикурсників знижується.

Перейдемо до аналізу складових незадоволеності процесом навчання у ВУЗі, до яких досліджувальні віднесли:

- по-перше, умови навчання (невдалий розклад, недостатнє матеріально-технічне забезпечення навчання, відсутність наочного учбового

матеріалу в процесі викладання, незручність у розміщенні учбових корпусів, дискомфорт учбових аудиторій);

- по-друге, надмірна, за думкою опитувальних студентів-контрактників, платня за навчання;

- по-третє, упереджене ставлення до яких викладачів, як наслідок, неадекватна оцінка студентів;

- підсумовуючи, слід сказати, що на другому етапі дослідження, ми виявили динаміку змін фактору задоволеності та відповідальності процесом навчання у ВУЗі; виділили основні її компоненти, окремо для кожного курсу, а також нам вдалося провести паралелі до отриманих результатів під час попередньої частини дослідження фактору відношення до учбових дисциплін, як базового в процесі формування мотивації професійної діяльності.

2.3. Дослідження факторів: значення результату, оцінка рівню досягнутих результатів та оцінка власного потенціалу

Розглянувши вплив на формування професійної мотивації студентів таких факторів, як: відношення студентів до учбових дисциплін, задоволеність процесом навчання у ВУЗі, звернімося до не менш важливих складових мотивації професійної діяльності, а саме, фактору значення результату, фактору оцінки рівню досягнутих результатів та фактору оцінки власного потенціалу. Цю сукупність факторів, що впливають на мотивацію професійної діяльності скоріш можна віднести до групи внутрішніх мотиваторів, роль яких неможливо недооцінювати для процесу формування професійної мотивації студентів.

Отже, для дослідження вищевказаних факторів ми вирішили скористуватися опитувальником В.К. Гербачевського.

Опитувальник В.К. Гербачевського використовується для виявлення рівня домагань особистості за допомогою діагностики компонентів мотиваційної структури. Він заповнюється досліджуваними після закінчення певного етапу продуктивної діяльності, в нашому випадку після проведення лекційного та семінарського заняття.

Результати дослідження переводяться за правилами прямого та зворотнього переведу в бали за допомогою шкали відповідей.

Проблемні ситуації, що виникають в процесі відповіді на визначення в опитувальнику, викликають актуалізацію низки потреб, серед яких виділяють пізнавальні, соціальні, потреби самосвідомості, зросту самоповаги та ін. На основі цих потреб суб'єкт оцінює значущість та складність завдання, витрати часу та сил, прогностичні оцінки розвитку особистих властивостей та якостей.

За результатами тестування визначається мотиваційна структура особистості досліджуваного. В цій структурі розрізняють 15 компонентів які розділяються на чотири блоки (групи).

До першої групи належать 6 компонентів, що являють собою ядро мотиваційної структури особистості. Тобто тих, що виступають збуджувачами суб'єкту до певного виду діяльності. До них належать:

- внутрішній мотив (зацікавленість завданням);
- пізнавальний мотив (інтерес до результатів діяльності);
- мотив уникання (страх перед низькими показниками);
- мотив боротьби (значення діяльності інших);
- мотив зміни діяльності;
- мотив самоповаги.

Другу групу утворюють компоненти, пов'язані з досягненням достатньо складних цілей:

- значущість результатів власної діяльності;
- рівень складності завдання;
- прояв вольового зусилля;
- оцінка рівня досягнутих результатів;

- оцінка власного потенціалу.

В третю групу компонентів входять ті, що складають прогножуючі оцінки діяльності суб'єкту:

- Рівень мобілізації зусиль;
- Очікуваний рівень результатів діяльності;

Четверта група компонентів відображає причинні фактори професійної діяльності. До неї входять два компоненти:

- закономірність результатів;
- ініціативність.

Перераховані компоненти являються мотиваційною структурою, що виникає в ході виконання завдання. Центральним в них є мотиваційні компоненти, а серед них компоненти значення результату, оцінка рівню досягнутих результатів та оцінка власного потенціалу.

Оцінки кожного компоненту мотиваційної структури дозволяють побудувати індивідуальний профіль досліджуваного, який складається з кількісних співвідношень між усіма розглянутими компонентами.

Фактор значення результату є одним з тих, який бере участь у формуванні мотивації професійної діяльності, він спостерігається у наступних висловлюваннях:

1. Те, що я роблю, нікому не потрібно.
2. Ця ситуація має для мене значення.
3. Мені здається, що я дарма витрачаю час та сили.

Фактор оцінки рівня досягнутих результатів відображається у таких двох висловлюваннях:

1. Кращих результатів мені не досягнути.
2. Я здатен на кращий результат.

Відповідно, фактор оцінки власного потенціалу, що за нашою думкою, теж впливає на формування мотивації професійної діяльності, діагностується наступними висловленнями:

1. Я відчуваю прилив сил.

2. Я відчуваю, що здатен здолати усі труднощі на шляху до досягнення мети.

3. Я відчуваю, що в мене нічого не вийде.

Отже, досліджуваним видавався індивідуальний діагностичний бланк після закінчення певного етапу продуктивної діяльності, в нашому випадку, як вже зауважувалося, після проведення лекційного або семінарського завдання.

Потім експериментатором надається наступна інструкція: “Візьміть бланк з текстом опитувальника, уважно перечитайте інструкцію та починайте відповідати. Пам’ятайте, що питання належать до тієї ситуації, що складається в момент, коли частина завдання є вже виконаною, а далі робота над залишеною частиною. В процесі роботи з опитувальником Ви читаєте по черзі кожне у присутніх у бланку стверджень і вирішуйте, у якій мірі Ви згодні або не згодні з ним.

В залежності від цього Ви позначаєте кружечком на правому боці бланку одну з наступних цифр:

- якщо повністю згодні – +3;
- якщо згодні – +2;
- якщо скоріше згодні, ніж не згодні – +1;
- якщо Ви повністю не згодні – – 3;
- якщо не згодні – – 2;
- якщо скоріше не згодні, ніж згодні – – 1;
- якщо Ви не можете ані погодитися, ані відкинути ствердження – 0.

Всі ствердження відносяться до того, що Ви думаєте, що відчуваєте або бажаєте у даний момент, коли робота над завданням припиняється.”

Обробка даних передбачає перетворення відповідей у бали за правилами або прямого, або зворотнього переводу. Бали підраховуються тільки по тим трьом основним компонентам мотиваційної структури, що нас цікавлять: 1) значення результату; 2) оцінка рівню досягнутих результатів; 3) оцінка власного потенціалу за допомогою спеціального ключа. Номери тих

висловлювань, відповіді на які перетворюються у бали за правилами прямого переводу надані без індексів, а ствердження, що перетворюються за правилами зворотнього переводу мають індекс “0”.

За умов аналізу результатів слід враховувати, що ситуація, яка виникає при наданні завдання суб'єкту, є складнопроблемною. Середовище породжує у суб'єкті багатокomпонентний мотиваційний відгук, на основі якого будується складнофункціональна система постанови та рішення завдання. Проблемна ситуація призводить до актуалізації цілого ряду потреб, серед яких знаходяться і пізнавальні, і соціальні, а також потреби більш високого рівня індивідуальності, рівня самосвідомості (потреба у збереженні та підвищенні самоповаги або цінності особистого “я”). В основі цих потреб суб'єкт оцінює значимість та важкість завдання, витрати часу та сил, прогнозує можливі наслідки.

Даний опитувальник містить у собі ряд елементів, що характеризують особливості взаємодії суб'єкта з оточенням. Перш за все, потенційними факторами професійної мотивації можна вважати такі, що знаходяться у причинно-наслідкових відносинах та виступають у якості необхідних умов учбової або професійної діяльності, яка пов'язана з досягненням достатньо важких цілей. Частина цих елементів відноситься до поточного стану справ й представляє собою результати таких процесів, як надання особистісного значення результатам діяльності; оцінка рівню вже досягнутих результатів, та співвідношення їх зі своїми можливостями у цьому виді діяльності; оцінка свого потенціалу.

Інтерпретацію було проведено згідно з наступними нормативними показниками:

3-9 балів – найменший, низький рівень виразу певного фактору.

10-16 балів – середній рівень виразу фактору.

17-21 бал – високий рівень виразу певного мотиваційного фактору.

Отже, після тривалого математичного обчислювання даних, нами були отримані наступні результати:

1) за фактором значення результату перший курс посідає перше місце, тобто фактор значення результату має високий рівень висловлення. Для третього курсу по цьому показнику притаманним є середній рівень. А на п'ятому курсі фактор значення результату має низький рівень вираження.

Тобто, якщо проводити паралелі до процесу професійного навчання у ВУЗі та наступної професійної діяльності, то можна побачити, що вираження фактору значення результату від першого до п'ятого курсів знижується. Разом з тим, як ми виявили у попередньому дослідженні, знижується вираження фактору задоволеності процесом навчання у ВУЗі, та складові фактору відношення до учбових дисциплін, тобто спостерігається зменшення пізнавального інтересу та усвідомлення професійної значимості навчання.

2) за фактором оцінки рівню досягнутих результатів, ми спостерігаємо наступні результати:

- на першому курсі яскраво виражений середній рівень оцінки рівню досягнутих результатів.
- на третьому курсі – низький рівень.
- на п'ятому курсі – високий рівень досягнутих результатів.

Такі дані можна пояснити тим, що на першому курсі студенти ще не мають достатньо ресурсів, щоб досягти повних результатів як у навчанні так і у професійній діяльності, але у них високий рівень пізнавального інтересу та усвідомлення професійної важливості навчання, тому у середньому за фактором досягнутих результатів простежується й середній рівень вираження.

Цікава картина відбувається на третьому курсі, де студенти рівень досягнутих результатів оцінюють як низький. На наш погляд, це може бути пов'язано з кризою у навчанні майбутніх професіоналів.

Щодо п'ятого курсу, то оцінка студентами рівня досягнутих результатів, як високого співвідношення з даним попередньої частини дослідження. Тобто, пізнавальний інтерес та усвідомлення професійного значення академічних дисциплін знаходиться на низькому рівні, тому що у

п'ятикурсників є впевненість у тому, що ними вже досягнуті і так великі результати, навчатися далі – це недоцільно, тобто зі зменшенням задоволеності у навчанні, знижується інтерес до навчання, що відбивається на мотивації до професійної діяльності.

3) згідно з факторами оцінки свого потенціалу нами були отримані такі данні:

- на першому курсі цей фактор знаходиться на високому рівні.
- на третьому курсі досліджувальні оцінюють власний потенціал, як середній.
- на п'ятому курсі майбутні випускники вважають, що їх власний потенціал має великий рівень.

Такі данні свідчать про те, що на фоні зниження незадоволеності навчанням, пізнавального інтересу від першого курсу до п'ятого, студенти досить високо оцінюють свій потенціал. На першому курсі це пов'язано з тим, що у більшості досліджуваних не чітко сформоване уявлення про майбутню професію, але вони досить відповідально ставляться до навчання, мають високий рівень значимості результату.

На третьому курсі, по зрівнянню з першим та п'ятим курсами, рівень оцінки свого потенціалу трохи менший. Тобто, якщо студенти першого та п'ятого курсів оцінюють власний потенціал, як високий, то студенти третього курсу вважають його середнім. Якщо проводити паралелі з отриманими даними у попередніх частинах дослідження, то ми бачимо, що саме на третьому курсі вираження всіх факторів, що впливають на формування мотивації професійної діяльності зменшується. Це стосується і задоволеності навчанням у ВУЗі і пізнавального інтересу та усвідомлення професійної важливості учбових дисциплін і значення результату і рівню досягнутих вже результатів і само собою, оцінки власного потенціалу.

Стосовно п'ятого курсу, то високий рівень оцінки власного потенціалу, аналізуючи попередні данні дослідження, можна пов'язати з бажанням самоствердження у професійній діяльності.

Отже, якщо незадоволеність навчальним процесом у ВУЗі набуває у цей момент найбільшого значення, пізнавальний інтерес та усвідомлення професійної важливості внаслідок цього знижується, у студентів виникає потреба, на фоні високої оцінки власного потенціалу, ствердитись у будь якій іншій діяльності (частіше не навчальній). Як вихід з даного становища – робота не за спеціальністю у більшості випускників, зміна сімейного статусу та пов'язане з цим виконання нових соціальних ролей (жінки, матері – в окремих випадках).

Таким чином, на цьому етапі дослідження ми виділили такі фактори, що впливають на формування мотивації професійної діяльності як: значення результату, оцінка власного потенціалу та оцінка рівня досягнутих результатів. Також, у співвідношенні з попередніми результатами психологічного дослідження, ми проаналізували динаміку змін кожного фактору на першому, третьому та п'ятому курсах.

2.4. Дослідження провідних мотивів професійної діяльності

Вибір методики “Опитувальник для вивчення провідних мотивів професійної діяльності” А.В. Верещагіної обумовлений тим, що в рамках дослідження факторів, що впливають на формування професійної діяльності, бачиться необхідним розглянути ті основні види мотивів професійної діяльності, а саме співвідношення в процесі становлення особистості як професіоналу. Не менш цікавою є динаміка змін професійних мотивів в період навчання у ВУЗі, тому що власне цей період, як ми вже згадували, є найбільш сензитивним та важливим для розвитку мотивації професійної діяльності.

Отже, обрана нами методика спрямована на виявлення провідних мотивів професіональної у студентів першого, третього та п'ятого курсів.

Також необхідним є розгляд динаміки провідних мотивів під час навчання у ВУЗі причин та наслідків таких змін.

Дослідження проводилися у груповій формі, в окремий час з кожним курсом. Досліджуваним роздавалися бланки для відповідей. Після чого надавалась наступна інструкція: “Пропонований опитувальник складається з ряду стверджень, кожне з яких має три різні закінчення. Вам необхідно з трьох варіантів закінчень обрати найбільш вірне, або те, що в найбільшій мірі характерно для Вас. Далі у бланку відповідей необхідно знайти відповідно вірну відповідь та позначити її кружечком. Будьте уважними, для кожного ствердження повинна бути обрана тільки одна відповідь. Відповідаючи на запитання, не намагайтесь викликати спеціально позитивне враження. Важливою є не конкретна відповідь, а сумарний бал за серією питань”.

Як вже було сказано, методика спрямована на дослідження мотивів професійної діяльності. Серед них умовно виділяють чотири основних груп:

1. Мотив власної праці.
2. Мотив соціальної важливості праці.
3. Мотив самоствердження у праці.
4. Мотив професійної майстерності.

Після заповнення бланків відповідей підраховується сума обведених запитань у кожному стовпчику. Спочатку ми обчислюємо абсолютну суму балів за кожний з чотирьох груп мотивів. Для цього складається окремо сума усіх стовпчиків. Однак, оскільки у різних групах мотивів виділена неоднакова кількість для їх зрівняння, абсолютні суми балів першої та другої групи необхідно помножити на два, а третьої та четвертої – на три. Отримані суми мають однакову “вагу” балів та можуть порівнюватись одна з одною.

При інтерпретації результатів ми спирались на наукове визначення вище перерахованих груп мотивів. Отже, зупинимось на цьому докладніше.

Мотив власної праці – це суспільна установка на необхідність трудової діяльності взагалі. Цей мотив гарно ілюструє прислів'я: “ Хто не працює, той

не їсть”. Мотив власної праці є характерним для людей, що не бажають мати ампула ледаря.

Мотив соціальної важливості праці – у наукових джерелах ототожнюється з усвідомленням індивіда необхідності приносити користь суспільству, бажанням допомагати іншим.

Мотив самоствердження у праці – спрямований завоювання визнання у соціального оточення. Людина не може бути бездіяльною за своєю природою, а природа її така, що вона – не тільки споживач але й спостерігач. В процесі спостерігання вона отримує задоволення від творчості, тобто виправдовує сенс свого існування, внаслідок цього виникає потреба у суспільному визнанні, задоволені потреби самоактуалізації, самовираженні та самореалізації.

Мотив професійної майстерності – пов’язаний з усвідомленням індивідом важливості власного професіоналізму для суспільства взагалі та для себе, також цей мотив пов’язаний з прагненням особистості розвиватися, як професіоналу, досягати висот у обраній професії.

Розглянувши наукове визначення кожної з груп мотивів професійної діяльності, перейдемо до аналізу отриманих результатів.

Аналізуючи динаміку вираження кожного з видів мотивів професійної діяльності, ми можемо сказати, що на першому курсі :

- для 55% досліджуваних провідним є мотив соціальної важливості праці;
- для 24% студентів характерним є мотив професійної майстерності;
- для 15% – домінуючим є мотив самоствердження у праці;
- для 6% – найбільш актуальним є мотив власної праці

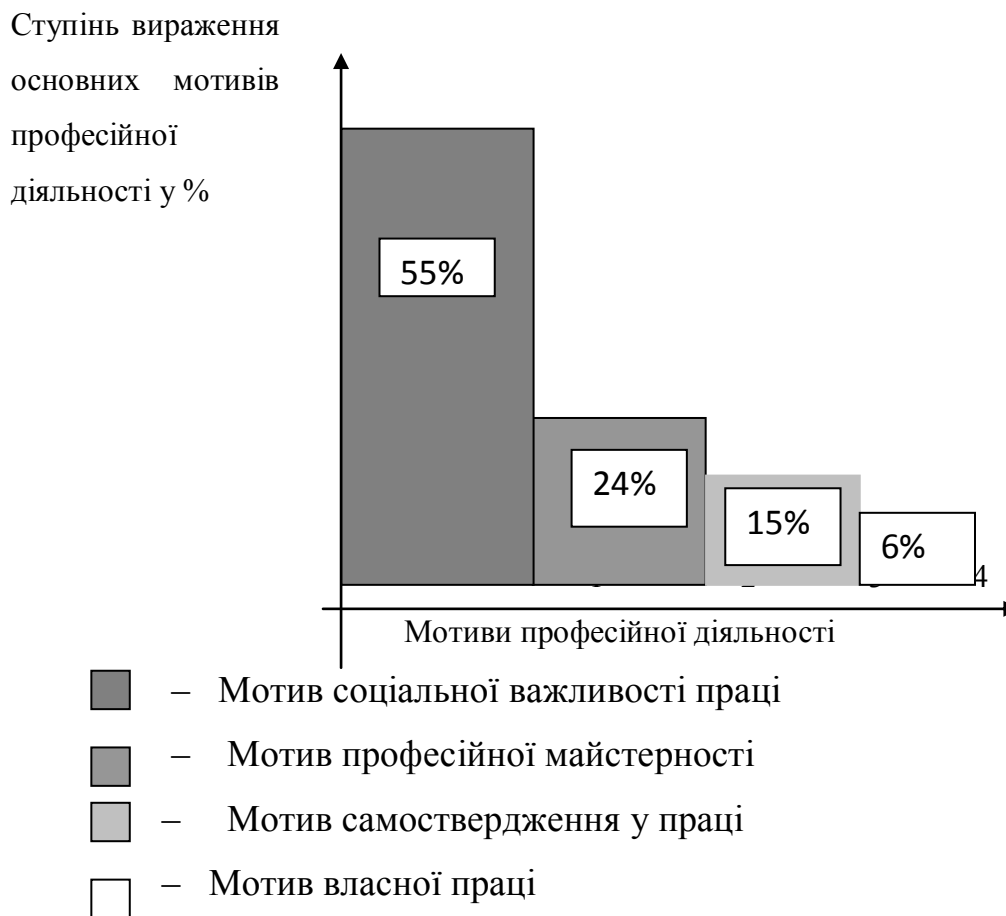


Рисунок 2.8. – Динаміка вираження основних типів мотивів в професійної діяльності на першому курсі

Якщо співвідносити такі результати з результатами наших попередніх досліджень факторів, що впливають на формування мотивації професійної діяльності, то можна сказати, що вступаючи до ВУЗу абітурієнти мотивовані допомагати, приносити користь своєю професійною діяльністю (55% – займає мотив соціальної важливості праці), також більшість, не знаючи всієї специфіки обраної специфіки обраної спеціальності, бажають стати професіоналами. За факторами відношення до процесу навчання (пізнавального інтересу, оцінки професійної важливості навчання), задоволеності процесом навчання у ВУЗі саме у цей період спостерігається найбільший їх прояв.

Аналізуючи результати, отримані за допомогою методики “Опитувальник для вивчення провідних мотивів професійної діяльності” на третьому курсі можна спостерігати такі кількісні дані:

- для 58% студентів провідним є мотив самоствердження у праці;
- для 22% досліджуваних – домінуючий мотив власної праці;
- для 14% студентів найбільш актуальним є мотив професійної майстерності;
- і лише для 6% студентів – є мотив важливості праці

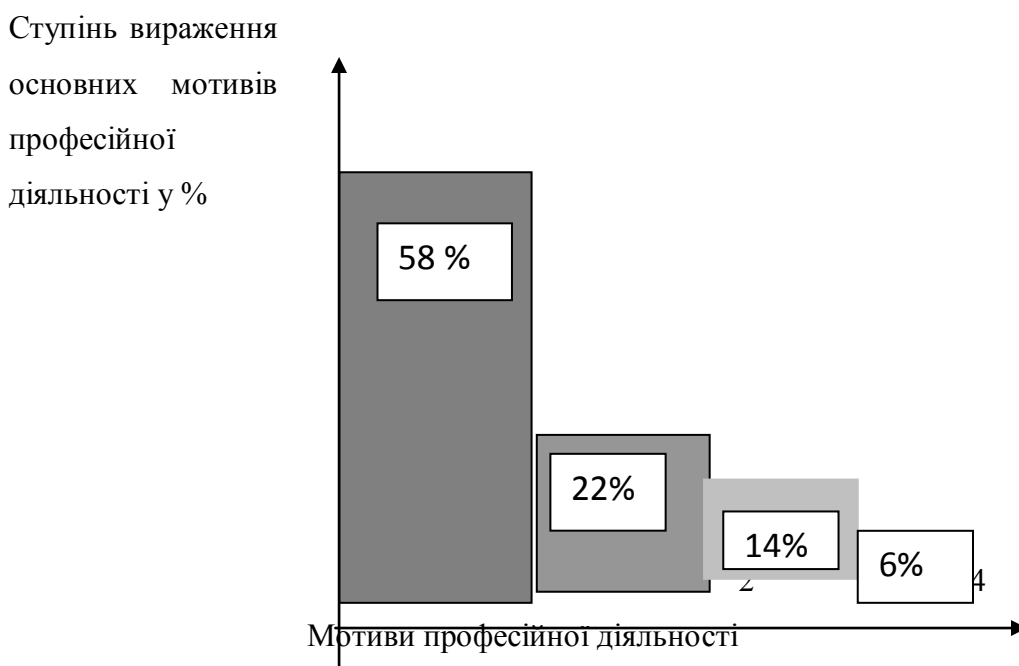


Рисунок 2.9. – Динаміка вираження основних типів мотивів професійної діяльності на третьому курсі

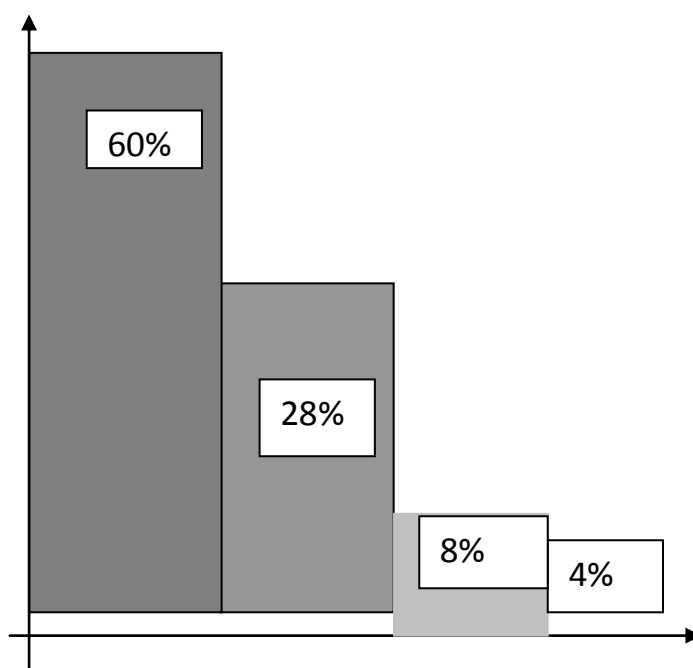
Отже, такі результати підтверджують наші попередні дослідження. Коли знижується задоволеність навчанням у ВУЗі, падає пізнавальний інтерес та знижується професійна важливість учбових предметів, а рівень власного потенціалу оцінюється досить високо, виникає потреба у самоствердженні у праці, завоюванні визначення у оточення (58% – займає мотив самоствердження). Зрозуміло, що зробити це можливо тільки в процесі власної праці. Так, як третьокурсниками переживається криза в процесі навчання, то мотиви професійної майстерності, а також соціального значення професії відсувається на задній план.

Розглянувши динаміку основних видів мотивів професійної діяльності на першому та на третьому курсах під час навчання у ВУЗі, варто перейти до аналізу результатів, що були отримані під час аналогічного діагностування студентів п'ятого курсу:

- для 60% студентів домінуючим є мотив власної праці;
- для 28% досліджуваних – головний мотив самоствердження у праці;
- для 8% центральним є мотив соціального значення професії;
- і лише 4% студентів в якості провідного обрали мотив професійної майстерності (рисунок 4.4.3.).

Отже, як ми бачимо, домінуючим у студентів п'ятого курсу є мотив власної праці. Тобто на фоні вираженого фактору оцінки власного потенціалу та фактору оцінки рівню досягнутих результатів ми спостерігаємо зниження задоволеності процесом навчання і разом з цим пізнавального інтересу. Внаслідок цього мотив професійної майстерності посідає останнє місце. Але, незважаючи на це, майбутні випускники володіють суспільною установкою на необхідність трудової діяльності взагалі (необов'язково за обраним фахом), тому мотив соціальної важливості посідає передостаннє місце та є характерним тільки для 8% випускників.

Ступінь вираження
основних мотивів
професійної
діяльності у %



Мотиви професійної діяльності

Рисунок 2.10. – Динаміка вираження основних типів мотивів професійної діяльності на п'ятому курсі

Таким чином, аналізуючи отримані дані, спираючись на результати нашого дослідження в цілому, ми можемо зробити такі висновки: так як фактор відношення студентів до учбових дисциплін ми розглядали скрізь призму двох його складових (пізнавального інтересу та оцінку професійного значення учбових дисциплін) то отримані нами результати дають змогу сказати, що пізнавальний інтерес до академічних дисциплін знижується від першого курсу до третього, і від третього курсу до п'ятого. Поруч з цим, оцінка студентами професійного значення учбових дисциплін має схожу динаміку, тобто відбувається зниження професійного значення від першого курсу до третього, і від третього курсу до п'ятого. В цілому професійна значимість учбових дисциплін оцінюється студентами вище, ніж пізнавальний інтерес до них.

Якщо узагальнювати отримані результати за фактором задоволеності та відповідальності студентів процесом навчання у ВУЗі, то тут також спостерігається схожа динаміка, тобто зниження показнику задоволеності та відповідальності процесом навчання від першого курсу до третього, і від третього курсу до п'ятого. Отже, ці два досліджених нами фактори є взаємопов'язаними, і низький пізнавальний інтерес та занижена оцінка професійної важливості учбових дисциплін разом зі зниженням задоволеності та відповідальності студентів процесом навчання впливають на рівень сформованості мотивації професійної діяльності, звідси витікає те явище, що велика кількість випускників працевлаштовується зовсім не за тією спеціальністю, на придбання якої витратили п'ять років свого життя, у кращому випадку; матеріальні кошти – у гіршому випадку.

Щодо фактору оцінки значення результату діяльності, то тут теж відбувається аналогічна динаміка зменшення значення результату діяльності від першого курсу до третього, і від третього курсу до п'ятого, що негативно впливає на формування мотивації професійної діяльності. Поруч з тим цікавими є результати, що були отримані нами за фактором оцінювання власного потенціалу, отже студенти першого, третього та п'ятого курсів оцінюють власний потенціал достатньо високо. але найбільш (до речі, однакові оцінки) за цим факторами надають собі студенти першого та п'ятого курсів, на третьому курсі, у зв'язку з переживанням певної кризи, спостерігається невелике зниження за цим фактором.

Не менш цікаві результати отримані і за фактором оцінювання рівню досягнутих результатів.

На першому курсі, порівняно з п'ятим і третім курсами, студенти оцінюють свій рівень досягнутих результатів, як середній. На третьому курсі, порівняно з першим, цей показник значно знижується, а під час навчання на п'ятому курсі оцінка цього показнику знов таки підвищується і набуває найбільшого значення, порівняно з першим та особливо з третім курсами. Це, безумовно, позитивно впливає на формування професійної мотивації, тому з всієї кількості випускників, хоча і певна частина, але все одно влаштовується працювати за фахом.

З метою співвідношення отриманих результатів за факторами, що впливають на формування мотивації професійної діяльності, нами були досліджені провідні мотиви професійної діяльності у студентів першого, третього та п'ятого курсів. Згідно з цим отримані наступні результати:

На першому курсі домінуючим є мотив соціальної важливості праці (характерний для 55% студентів), на третьому курсі провідним є мотив самоствердження (характерний для 58% досліджуваних),. І на п'ятому курсі головним є мотив власної праці (характерний для 60% студентів). Тобто, на першому курсі студенти орієнтовані на те, щоб приносити користь своєю професією, поруч з цим у першокурсників найбільший пізнавальний інтерес

до учбових дисциплін та оцінка їх професійної важливості. Крім того, у студентів першого курсу найбільша задоволеність процесом навчання (порівняно з третім та п'ятим курсами), також у першого курсу найбільшим є показник оцінки значення результатів .все це цілком позитивно впливає на формування мотивації професійної діяльності.

Згодом на третьому курсі домінуючим стає мотив самоствердження, це значить, що студенти третього курсу спрямовані на завоювання визначення у оточуючих, що пов'язано із зниженням задоволеності процесом навчання, оцінювання професійної важливості та пізнавального інтересу до учбових дисциплін, саме тому студенти третього курсу досить високо оцінюють власний потенціал, що, авжеж відбивається на процесі формування мотивації професійної діяльності.

Під час закінчення навчання на п'ятому курсі домінуючим стає мотив власної праці, тобто на фоні вираженого фактору оцінки власного потенціалу та фактору оцінки досягнутих результатів , ми спостерігаємо зниження задоволеності навчанням і разом з цим оцінки професійного значення академічних дисциплін та пізнавального інтересу до них. А все це впливає на сформованість професійної мотивації таким чином, що за даними проведеного опитування серед випускників факультету СПП лише 18,5% планують працювати (або вже працюють) за спеціальністю; 75% – будуть використовувати отримані професійні знання, як допоміжні, але працювати за фахом не мають бажання; 6,5% – ще не визначились з тим, яким чином будуть пов'язувати своє життя з отриманою під час навчання у ВУЗі професією.

ВИСНОВКИ

Проведене нами теоретичне та експериментальне дослідження дала змогу зробити такі висновки:

Отже, однією з найважливіших передумов успішності та відповідальності майбутнього професіоналу справедливо можна вважати професійну мотивацію. Саме від рівню їх сформованості залежить те, наскільки спеціаліст буде користуватись попитом у своїй галузі, а також, наскільки успішним він буде у обраній професійній діяльності

Свою дослідницьку роботу ми вирішили присвятити вивченню тих факторів, під впливом яких формується професійна діяльність студентів. Слід зазначити, що у розгляданні поняття професійної мотивації не має єдиного чіткого визначення. Так, згідно з підходом Іванникова В.А., Колеснікова Д.В., Симонова П. В. та інших авторів в контексті вивчення професійної мотивації робиться наголос на задоволенні певних потреб особистості. Поруч з цим такі науковці, як Файзулаєв А.А. зводять мотив професійної діяльності до спонукання, і навіть відділяє мотив від спонукання. Цікавою є думка іноземних науковців, а саме Мюррея Х. та Мадсена М., які визначають, що стійкі властивості особистості обумовлюють формування професійної мотивації

Проаналізував різноманітні теоретичні підходи психологів-науковців до вивчення сутності професійної мотивації, хотілося б узагальнити та сказати, що під професійною мотивацією розуміють дію конкретних спонукань, які зумовлюють вибір професії та тривале виконання дій, пов'язаних з цією професією. Найбільш важливим періодом для формування професійної мотивації є період навчання у ВУЗі, де під впливом досліджених нами факторів відбувається певна динаміка процесу формування мотивації професійної діяльності.

Підсумовуючи, слід сказати, що для того, щоб говорити про фактори, впливають на формування мотивації професійної діяльності, слід зупинитися на двох підходах, якими ми користувались при аналізі теорій мотивації професійної діяльності.

Перш за все, у своєму теоретичному дослідженні ми спиралась на змістовний підхід, який базується на вивченні потреб людини, що є основними мотиваторами професійної діяльності. На змістовному підході побудовані мотиваційні теорії Абрахама Маслоу, Фредеріка Герцберга, Девід Мак Келенда.

Другим важливим підходом, яким ми користувались при теоретичному аналізі наукових джерел – процесуальний підхід до вивчення професійної мотивації, він поєднує у собі мотиваційні теорії, загальним ядром яких є процес розподілу зусиль особистості та вибір певної поведінки для досягнення конкретних цілей. За цим підходом збудовані мотиваційні теорії В. Врума, Портера-Лоулера.

Розглядаючи різноманітні мотиваційні теорії багатьох авторів ми прийшли до з'ясування того, що мотиви, пов'язані з професійною діяльністю, діляться на три основні групи: мотиви трудової діяльності, мотиви вибору професії та мотиви обирання місця роботи. Отже, конкретна професійна діяльність спирається в результаті на всі ці мотиви. Тобто, мотиви трудової діяльності призводять до формування мотивів обирання професії, а останні, в свою чергу, призводять до вибору місця роботи.

Відповідно до цього привертає увагу класифікація типів професійної мотивації Є.С. Чугунова, що виділяє:

- домінантний тип професійної мотивації, який обумовлює стійкий інтерес до професії;
- ситуативний тип професійної мотивації, тобто йде мова про домінуюче у особистості: враження про вплив життєвих обставин, що не завжди узгоджуються з її інтересами.

- конформістський, або сугестивний тип професійної мотивації, навіюється соціальним оточенням (родичами, друзями, знайомими та ін.).

Якщо перейти до аналізу вивчення факторів, що впливають на формування мотивації професійної діяльності у студентів, то слід зазначити, що згідно з точкою зору А.Н. Печнікова та П.А Мухіної, вони поділяються на три групи: професійні, особистого престижу та прагматичні. При чому на першому курсі перше місце посідає “професійний” фактор, на другому – “особистого престижу” і на третьому-четвертому місцях – “прагматичний” (тобто отримання диплому про вищу освіту). Для успішного формування професійної мотивації найбільш бажаним є професійний фактор, що обумовлює успішність та відповідальність навчання.

В структурі професійної самосвідомості особистості студентів не менш важливе місце посідає група психолого-акмеологічних факторів. Згідно з цим, психологічні фактори націлені на досягнення суспільно підтриманого ефективного рівня професійного самоусвідомлення особистості. Акмеологічні фактори спрямовані на розвиток особистості у професійній та учбовій діяльності, рух до верхівки професіоналізму. З точки зору систематичної методології психологічні та акмеологічні фактори є різнорідними, хоча і належать до однієї системи. Крім того, психолого-акмеологічні фактори за даними Н.В. Кузьміна і А.А. Реана бувають трьох основних видів: об’єктивні, тобто ті, що пов’язані з діяльністю людини у існуючій системі, яка спрямовує її на досягнення визначних для системи результатів; суб’єктивні – ті, що пов’язані з особистими передумовами професіоналізму (спрямованість, здібності, креативність); об’єктивно-суб’єктивні, що пов’язані з особливостями організації професійного середовища (якістю керування системою).

Відповідно з усім вище сказаним, можна зробити висновок, що в системі вузівської освіти формування професійної мотивації відбувається під впливом сукупності факторів, які відбиваються у свідомості особистості та спонукають, та спрямовують її для оволодіння професійною діяльністю.

Під час теоретичного та експериментального дослідження нами була висунута наступна гіпотеза – існує сукупність факторів: відношення студентів до учбових дисциплін, задоволеність процесом та відповідальність до навчання у ВУЗі, оцінювання власного потенціалу, оцінювання рівню досягнутих результатів, оцінювання важливості результату, що впливає на формування мотивації професійної діяльності студентів.

Отримані дані дають змогу сказати, що за фактором відношення студентів до учбових дисциплін, який, до речі, складається з двох підфакторів: пізнавального інтересу та оцінювання професійної важливості учбових дисциплін, спостерігається зниження пізнавального інтересу від першого курсу до третього, від третього курсу до п'ятого. Оцінювання студентами професійної важливості теж носить характер зниження від першого курсу до третього, від третього курсу до п'ятого. В цілому ж професійна важливість академічних дисциплін оцінюється студентами вище, порівняно з пізнавальним інтересом до них.

За фактором задоволеності та відповідальності студентів процесом навчання у ВУЗі спостерігається аналогічна динаміка, тобто зниження показнику задоволеності процесом навчання від першого курсу до третього, та від третього курсу до п'ятого.

Отже, ці два досліджених фактори є взаємопов'язаними, і зниження задоволеності процесом навчання і відповідальність до навчання у сукупності зі зменшенням пізнавального інтересу та зниженням оцінки професійної важливості учбових дисциплін впливає на ступінь сформованості професійної мотивації студентів. Негативним наслідком такого впливу можна вважати те, що велика кількість випускників працює не за обраною спеціальністю.

За фактором оцінювання значення результату спостерігається аналогічна динаміка зниження значення результату діяльності від першого курсу до третього, від третього курсу до п'ятого, що безумовно впливає на процес формування мотивації професійної діяльності.

Щодо фактору оцінки власного потенціалу, то тут нами були отримані такі дані: найбільшу виразність цього фактору мають студенти першого та п'ятого курсів, на третьому курсі, можливо внаслідок переживання певної кризи у професійному навчанні спостерігається велике зменшення виразності цього фактору.

За фактором оцінювання рівню досягнутих результатів на першому курсі, порівняно з п'ятим і третім курсами, студенти оцінюють свій рівень досягнутих результатів, як середній. На третьому курсі, порівняно з першим, цей показник значно знижується, а під час навчання на п'ятому курсі оцінка цього показнику знов таки підвищується і набуває найбільшого значення, порівняно з першим та особливо з третім курсами. Це, безумовно, позитивно впливає на формування професійної мотивації, тому з всієї кількості випускників, хоча і певна частина, але все одно влаштовується працювати за фахом.

З метою співвідношення отриманих результатів за факторами, що впливають на формування мотивації професійної діяльності, нами були досліджені провідні мотиви професійної діяльності у студентів першого, третього та п'ятого курсів. Згідно з цим отримані наступні результати:

На першому курсі домінуючим є мотив соціальної важливості праці (характерний для 55% студентів), на третьому курсі провідним є мотив самоствердження (характерний для 58% досліджуваних),. І на п'ятому курсі головним є мотив власної праці (характерний для 60% студентів). Тобто, на першому курсі студенти орієнтовані на те, щоб приносити користь своєю професією, поруч з цим у першокурсників найбільший пізнавальний інтерес до учбових дисциплін та оцінка їх професійної важливості. Крім того, у студентів першого курсу найбільша задоволеність процесом навчання (порівняно з третім та п'ятим курсами), також у першого курсу найбільшим є показник оцінки значення результатів .все це цілком позитивно впливає на формування мотивації професійної діяльності.

Згодом на третьому курсі домінуючим стає мотив самоствердження, це значить, що студенти третього курсу спрямовані на завоювання визначення у оточуючих, що пов'язано із зниженням задоволеності процесом навчання, оцінювання професійної важливості та пізнавального інтересу до учбових дисциплін, саме тому студенти третього курсу досить високо оцінюють власний потенціал, що, авжеж відбивається на процесі формування мотивації професійної діяльності.

Під час закінчення навчання на п'ятому курсі домінуючим стає мотив власної праці, тобто на фоні вираженого фактору оцінки власного потенціалу та фактору оцінки досягнутих результатів, ми спостерігаємо зниження задоволеності навчанням і разом з цим оцінки професійного значення академічних дисциплін та пізнавального інтересу до них. А все це впливає на сформованість професійної мотивації таким чином, що за даними проведеного опитування серед випускників факультету СПП лише 18,5% планують працювати (або вже працюють) за спеціальністю; 75% – будуть використовувати отримані професійні знання, як допоміжні, але працювати за фахом не мають бажання; 6,5% – ще не визначились з тим, яким чином будуть пов'язувати своє життя з отриманою під час навчання у ВУЗі професією.

Таким чином, проаналізувавши отримані дані в процесі теоретичного та експериментального дослідження, розглянувши вітчизняні та іноземні підходи до вивчення мотивації професійної діяльності, ми виділили сукупність факторів, яка може впливати на процес формування професійної мотивації. Дослідивши динаміку зміни кожного з факторів на обраній нами виборці, що складалась із студентів першого, третього та п'ятого курсів, ми співвіднесли отримані результати з дослідженими нами головними мотивами професійної діяльності студентів на кожному курсі та таким чином підтвердили нашу гіпотезу про те, що існує сукупність факторів, а саме: відношення студентів до учбових дисциплін (пізнавальний інтерес і оцінка їх професійного значення), задоволеність процесом та відповідальність за

навчання у ВУЗі, оцінка результатів, оцінка важливості результату, яка впливає на формування мотивації професійної діяльності студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асеев В.Г. Мотивація поведінки й формування особистості.- М.: Прогрес, 1976.- 320 с.
2. Баканов Е.Н., Иванников В.А. О природе побуждения // Вопросы психологии.-1983.- №4.- С.20-23.
3. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков.- М: Наука, 1972.- 155 с.
4. Вайсман Р.С. Развитие мотивационной сферы человека в старшем возрасте: Автореф. дис. канд. псих. наук: 23.02.02.- М., 1989.- 47 с.
5. Васильков А.М., Иванов С.С. Динамика мотивационных установок к профессии военного врача в процессе обучения в военно-медицинском вузе (Ананьевские чтения – 97: Тезисы научно-практической конференции).- М., 1997.- С.8-15.
6. Вербицкий А.А., Баклаева Н.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении // Вопросы психологии.- 1997.- №4.- С.13-17.
7. Вилюнас В.К. Психологічні механізми мотивації людини.- М.: Модек, 1990.- 265 с.
8. Вовчик-Блакитная М.В. Мотивационный аспект развития учебной деятельности студентов. Воспитание, обучение, психологическое развитие: Тезисы докладов к IV Всесоюзному съезду Общества психологов СССР, Ч. 2.- М., 1983.- С.53-68.
9. Войтонис Н.Ю. Проблема мотивов поведения и ее изучение.- М., 1987.- 435 с.
10. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования.- М.: Педагогика, 1983.- 290 с.
11. Гебос А.И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению. Воспитание, обучение, психическое

развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР.- М., 1977.- С. 32-40.

12. Грабал В.Г. Некоторые мотивации учебной деятельности учащихся // Вопросы психологии.- 1987.- №1.- С.21-24.

13. Гребенюк О.С. Проблемы формирования мотивации учения и труда учащихся средних профтехучилищ.- М.: Наука, 1985.- 170 с.

14. Дворяшина М.Д., Володимірова Н.М. Інтелектуальний розвиток й успіх у навчанні: Комплексне дослідження проблем навчання фахівців з вищою освітою.- Л.: Прогрес, 1980.- 223 с.

15. Донцов И.И., Белокрылова Г.М. Профессиональное становление студентов-психологов // Вопросы психологии.- 1992.- №2.- С.5-10.

16. Зейгарник Б.В. Введение в психологию.- М.: Наука, 1969.- 427 с.

17. Ильин Е.П. Мотивация и мотив: теория и методы изучения.- Киев: Либидь, 1998.- 386 с.

18. Ильин Е.П. Сущность и структура мотива // Психологический журнал.- 1995.- №2.- С.18-24.

19. Кикоть В.Я. Якунин В.А. Педагогика и психология высшего образования: Учебник.- М.: ВЛАДОС, 1996.- 248 с.

20. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности.- М: Тривола, 1998.- 255 с.

21. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции.- М.: Политиздат, 1971.- 274 с.

22. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности.- М: Мир, 1998.- 320 с.

23. Маслоу А. Мотивация и личность.- М: Евразия, 1998.-235 с.

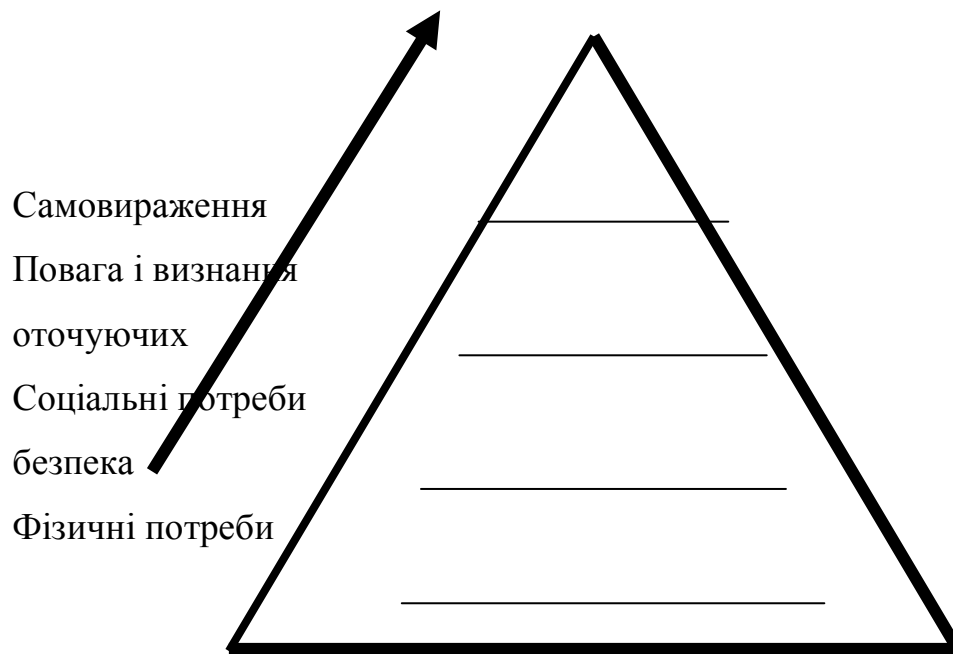
24. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека.- Пермь: Мысль, 1971.- 178 с.

25. Наумова Н.Ф., Слюсарянский М.А. Удовлетворенность трудом и некоторые характеристики личности // Социальные исследования.- 1970.- №3.- С.19-24.

26. Орлов А.Б. Две ориентации в исследовании мотивации за рубежом // Вестник МГУ. Серия 14. Психология.- 1979.-№2.- С.201-211.
27. Печников А.Н., Мухина Г.В. Особенности учебной мотивации курсантов юридических вузов МВД.- Психология: итоги и перспективы: Тезисы научно-практической конференции.- М., 1996.- С. 3-6.
28. Рахматуллина Ф.М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности личности: Психологическая служба в вузе.- Казань: Аспект, 1991.- 264 с.
29. Реан А.А., Андреева Т.В., Киреева Н.Н. О ценностно-мотивационной сфере студентов-универсантов. Ананьевские чтения-99: Тезисы научно-практической конференции.- М., 1999.- С.12-17.
30. Смирнов А.И. Профессиографические аспекты решения при выборе профессии // Вопросы психологии.- 1987.- №3.- С.14-20.
31. Файзуллаев А.А. Мотивационная саморегуляция личности.- Ташкент: Республика, 1987.- 147 с.
32. Феблес М. Теория мотивации в зарубежной и отечественной психологии: Автореферат дис. канд. психол. Наук.- М., 1979.- 376 с.
33. Чхарташвили Ш.Н. Проблемы психологии воли // Вопросы психологии.-1967.- №4.- С.19-23.
34. Чугунова Э.С. Социально-психологические особенности профессиональной мотивации в инженерной деятельности и проблемы творческой активности // Психологический журнал.- 1985.- №4.- С.7-12.
35. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности: методологические проблемы социальной психологии.- М: Наука, 1975.- 167 с.
36. Якунин В.А., Мешков Н.И. Психолого-педагогические факторы учебной успешности студентов // Вестник ЛГУ. Серия: Экономика, философия, право.- 1980.- №11.- С.5-10.

ДОДАТОК А

Класифікація потреб за А. Маслоу



- сила бажань викликає дію та емоції;
- задоволене бажання збільшує загальний рівень енергії;
- незадоволеність призведе до розчарування і відмовлення від подальшої діяльності.

Рисунок А.1. – Потреби і бажання (піраміда Маслоу)

ДОДАТОК Б

Класифікація мотиваторів за П. М. Якобсоном



Рисунок Б.1. – Класифікація мотиваторів учбової діяльності.

ДОДАТОК В

Мотивація професійної діяльності

Таблиця В.1.

Ієрархія факторів формування оптимального рівня професійної самосвідомості для генерального фактора мотивації

Фактор	Вплив фактора на результативність	Місце фактора по значимості
1	2	3
Генеральний фактор-мотивація до досягнення професійної майстерності	0,95	1
Інтерес до професії. Професійна готовність, стійка спрямованість професійних інтересів	0,94	2
Професійне самовизначення	0,93	3
Вибір професії	0,92	4
Прийняття професійної ролі	0,91	5
Підвищення самооцінки	0,90	6
Мотив підвищення кар'єри	0,89	7
Мотив самовдосконалення	0,88	8
Ціннісні орієнтації професійної діяльності	0,87	9
Планування змін у системі мотивації досягнення	0,86	10
Наявність ідеального образу « Я- професіонал»	0,85	11
Усвідомлення характеру професійної діяльності	0,84	12
Аналіз професійної діяльності з погляду самої особистості	0,83	13

Продовження таблиці В.1.

1	2	3
Значимість професійних параметрів	0,82	14
Потреба в самоствердженні	0,81	15
Потреба в досягненні, новаторстві й оволодінні інноваційною діяльністю	0,80	16
Потреба у визнанні	0,79	17
Потреба у ствердженні себе у своїй думці	0,78	18
Усвідомлення себе членом груп, професійного співтовариства в майбутньому	0,77	19
Екологічні умови регіону, у якому передбачається професійна діяльність	0,76	20
Санітарно-гігієнічні умови виробничої діяльності	0,75	21