

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ  
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА**

**на тему «ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-  
ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ»**

Виконала: студентка II курсу, групи 8.0539- з  
спеціальності 053 Психологія

Хижняк Альона Едуардівна

Керівник: к.психол.н., доцент кафедри  
психології Мосол Н.О.

Рецензент: к.психол.н., доцент кафедри  
психології Грединарова О.М.

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**

Хижняк Альони Едуардівни

1. Тема роботи Психологічні особливості вияву особистісних дисгармоній у школярів підліткового віку

керівник роботи Мосол Н.О., к.психол.н., доцент кафедри психології

затверджені наказом ЗНУ від «14» липня 2020 року № 1032-с

2. Строк подання студентом роботи \_\_\_\_\_

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) розділити успішність та мотиви навчально-пізнавальної діяльності студентів як психологічна проблема; розкрити сутність, зміст та структура мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ; прояснити поняття успішності студентів ВНЗ; визначити психологічну характеристику студентів ВНЗ; експериментально дослідити психологічні умови формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ різних форм навчання

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень) 7 таблиць, 1 додаток

6. Консультанти розділів роботи

	Прізвище, ініціали	Підпис, дата	
Розділ	посада консультанта	Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Мосол Н.О., доцент		
Розділ 1	Мосол Н.О., доцент		
Розділ 2	Мосол Н.О., доцент		
Висновки	Мосол Н.О., 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 \_\_\_\_\_ А.Є. Хижняк

Керівник роботи \_\_\_\_\_ Н.О. Мосол

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер \_\_\_\_\_ О.М. Грединарова

## РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 89 сторінок, 7 таблиць, 1 додатки, 75 джерел.

Об'єкт дослідження: мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ.

Предмет дослідження: психологічні особливості мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ.

Мета дослідження: дослідити динаміку мотивів навчально-пізнавальної діяльності в студентів ВНЗ гуманітарних спеціальностей різних форм навчання.

Гіпотези дослідження: динаміка мотивів навчально-пізнавальної діяльності в студентів ВНЗ гуманітарних спеціальностей різних форм навчання прямо корелює з успішністю.

Методи: теоретичні - аналіз філософської, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури з проблеми дослідження; класифікація, систематизація та узагальнення здобутої інформації; емпіричні - діагностичні методи (анкетування студентів, бесіди з викладачами, інтерв'ю).

Наукова новизна : удосконалено визначення структури та змісту мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів гуманітарних спеціальностей;

Галузь використання: в роботі викладачів з студентами ВНЗ, в розробці навчальних курсів для студентів ВНЗ гуманітарних профілів.

СТУДЕНТИ, ВНЗ, УСПІШНІСТЬ, МОТИВАЦІЯ, ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ, ФОРМИ НАВЧАННЯ, МОТИВИ.

## SAMMARY

Khyzhnyak A. E. Psychological features of motivation of university students' educational and cognitive activity

The qualifying work of the master: 89 pages, 7 tables, 1 appendix, 75 sources.

Object of research: motivation of educational and cognitive activity of university students.

Subject of research: psychological features of motivation of educational and cognitive activity of university students.

The purpose of the study: to investigate the dynamics of the motives of educational and cognitive activities in university students of humanities in various forms of education.

Research hypotheses: the dynamics of the motives of educational and cognitive activities in university students of humanities of various forms of education directly correlates with success.

Methods: theoretical - analysis of philosophical, psychological and pedagogical, educational and methodical literature on the problem of research; classification, systematization and generalization of the obtained information; empirical - diagnostic methods (student questionnaires, conversations with teachers, interviews).

Scientific novelty: improved definition of the structure and content of motives for educational and cognitive activities of students of humanities;

Field of use: in the work of teachers with university students, in the development of training courses for university students in the humanities.

Key words: students, higher education institutions, success, motivation, cognitive activity, forms of learning, motivations.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	6
РОЗДІЛ 1. УСПІШНІСТЬ ТА МОТИВИ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	10
1.1. Сутність, зміст та структура мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ.....	10
1.2. Поняття успішності студентів ВНЗ.....	21
1.3. Психологічна характеристика студентів ВНЗ.....	29
1.4. Аналіз підходів до формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ.....	43
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ РІЗНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ.....	56
2.1. Аналіз результатів дослідження структури та змісту мотивів навчально- пізнавальної діяльності у студентів ВНЗ гуманітарних спеціальностей різних форм навчання.....	56
ВИСНОВКИ .....	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	83
ДОДАТКИ .....	90

## ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасному світі, який динамічно змінюється, зростає швидкість і якість обміну інформацією в усіх сферах життя. Загальний обсяг знань людства різко зростає і постійно відновлюється. Тому передати усі знання, весь досвід людства об'єктивно неможливо. Освіта повинна готувати людей до змін у суспільстві й індивідуальному житті, вчити сприймати їх як об'єктивне явище, скеровувати свою діяльність на конструктивне вирішення проблем, що виходять за межі існуючих теорій, стереотипів. Таким чином, головною метою вищої освіти стає підготовка студентів до майбутньої самостійної освітньої діяльності, до самовдосконалення.

В.Кремень зауважив, що “через модернізацію освіти лежить шлях до осучаснення й згуртування української нації. А це є обов'язковою умовою динамічного розвитку і конкурентоспроможності держави в сучасних умовах глобалізації світу”. Вища освіта готує суспільство до конкурентоспроможнішого і повнішого сприйняття нових науково-інформаційних технологій, розвитку особистості, потенціалу нації [116, 11]. Основним завданням української освіти є створення основ для розвитку і самореалізації кожної людини, формування покоління, здатного до самоосвіти протягом усього свого життя.

У зв'язку з цим перед наукою стоїть завдання створення ефективних дидактичних систем, які базуються на застосуванні таких технологій, форм і методів навчання, які б забезпечували інтенсивне оволодіння системою знань, формування умінь, навичок і на цій основі суттєво підвищували рівень самостійної творчої діяльності студентів, створювали умови для більш повного й ефективного використання інтелекту кожного, які сприяли б всебічному розвитку особистості та реалізації завдань професійного розвитку спеціаліста.

Питанням мотивації та успішності навчальної діяльності завжди приділялася особлива увага. Це не випадково, оскільки питання про мотиви — це, власно кажучи, питання про якість, успішність навчальної діяльності.

Мотив є поштовхом до будь-якої діяльності. Саме мотиваційні компоненти обумовлюють для студента значущість того, що ним пізнається та засвоюється, його ставлення до навчальної діяльності, її змісту, засобів виконання та результатів діяльності. Отже, внутрішні навчально-пізнавальні мотиви зумовлюють бажання у студента не тільки засвоїти певний обсяг знань, але і прагнення до їх поповнення, до самовдосконалення до успішності. Тому можна сказати, що формування навчально-пізнавальних мотивів — головна умова формування майбутніх фахівців різних сфер суспільного життя.

Окремим напрямком вивчення мотивації та шляхів і методів формування успішності навчання в умовах середньої школи є дослідження М.Васильєвої [49], Г.Щукіної [240-242], В.Алфімова [8], С.Григорян [75], П.Гурвич [17], А.Маркової [42], А.Орлова [69], Г.Рогової [194-15], А.Зерниченко [22] та ін.

Особливу увагу психологічним проблемам навчання дорослих приділяли Ю.Кулюткін [22], Г.Сухобська [13], Ю.Кокін [10], І.Варава [48].

Різноманітні види мотивів та їх формування в ВНЗ вивчали Є.Павлютенков [72], С.Архангельський [12], В.Леонтьєв [32], Є.Спіцин [21].

Таким чином, актуальність та доцільність дослідження, яка зумовлена необхідністю подолання суперечностей між існуючою в практиці вищих навчальних закладів системою професійної підготовки та вимогами суспільства до кваліфікованих спеціалістів, здатних до самоосвіти та самовдосконалення протягом усього свого життя, обумовила тему нашого дослідження “ Динаміка взаємозв’язку мотивації та успішності студентів ВНЗ різних форм навчання ”.

Об’єкт дослідження: мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ.

Предмет дослідження: психологічні особливості мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ.



Мета: дослідити формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності в студентів ВНЗ гуманітарних спеціальностей різних форм навчання

Гіпотези дослідження: формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності в студентів ВНЗ гуманітарних спеціальностей різних форм навчання прямо корелює з успішністю.

Методи:

теоретичні - аналіз філософської, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури з проблеми дослідження; класифікація, систематизація та узагальнення здобутої інформації; вивчення досвіду роботи викладачів вищих навчальних закладів – для визначення вихідних позиції і розроблення програми дослідно-експериментальної роботи;

емпіричні - діагностичні методи (анкетування студентів, бесіди з викладачами, інтерв'ю); обсерваційні (пряме, непряме, включене спостереження, самоспостереження) – для виявлення рівнів сформованості мотивів навчально-пізнавальної діяльності; методи кількісної та якісної обробки експериментальних даних; експериментальні (констатуючий та формуючий експерименти).

Завдання:

1. Розділити успішність та мотиви навчально-пізнавальної діяльності студентів як психологічна проблема
2. Розкрити сутність, зміст та структура мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ
3. Прояснити поняття успішності студентів ВНЗ
4. Визначити психологічну характеристику студентів ВНЗ
5. Зробити аналіз підходів до формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ
6. Експериментально дослідити психологічні умови формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ різних форм навчання

Наукова новизна:

- вперше визначені і обґрунтовані психологічні умови ефективного формування мотивів та успішності навчально-пізнавальної діяльності студентів в особистісно орієнтованому освітньому процесі гуманітарного ВНЗ;

- удосконалено визначення структури та змісту мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів гуманітарних спеціальностей;

Отримані у роботі результати можуть бути використані при роботі викладачів з студентами ВНЗ, в розробці навчальних курсів для студентів ВНЗ гуманітарних профілів.

Надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечувалася використанням методів, адекватних меті та завданням дослідження, кількісним та якісним аналізом отриманих результатів.

Структура кваліфікаційної роботи магістра. Складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел 75 найменувань. Загальний обсяг основного тексту 89 сторінок. Робота містить 7 таблиць та 1 додатка.

## РОЗДІЛ 1

### ДИНАМІКА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МОТИВАЦІЇ ТА УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ РІЗНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ

#### 1.1 Сутність, зміст та структура мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ

Вивчення мотивації в зарубіжній і вітчизняній психології виявило певний перелік питань і проблем, на які не дані досить обґрунтовані відповіді. Зокрема, немає чіткого розуміння співвідношення основних мотиваційних одиниць, не визначені мотиваційні системи навчальної діяльності, і відповідно, навчальних процесів, не з'ясована структура мотиву та його мотиваційних функцій, не вивчені механізми і фактори порушення мотивації навчання та її реалізації в навчальному процесі та ін. Лише в окремих роботах ставляться проблеми мотивації навчальної діяльності студентів, хоча ці питання, безперечно, мають велике значення в організації навчання у вищій школі.

Ефективність керування навчальною діяльністю, розвиток пізнавальних можливостей і творчих здібностей тих, кого навчають, значною мірою залежить від того, як складається, розвивається і змінюється їхнє ставлення до процесу навчання, від мотивації навчання.

У сучасній психології проблема мотиву розроблялася в зв'язку з дослідженням структури людської діяльності та свідомості, суспільно-історичної за своєю природою.

У цілому, аналізуючи психологічні теорії, ми з'ясували, що вчені зверталися до вивчення змістовної та динамічної сторін мотивації, тобто того, що складає і того, що рухає. Поведінку починали розглядати через взаємозв'язок зовнішніх впливів, відбитих через внутрішні структури.

Спонукальними факторами вважалися:

- виключно зовнішні умови [65; 59;266];
- інстинктивні сили [2;62;30];
- потреби [15].

Мотиваційні процеси розглядаються на рівні:

- психофізіологічних процесів, які відбуваються у нервовій системі[71];
- на енергетичному рівні [23];
- на рівні смислів та внутрішньої організації особистості [45;90; 33].

Але при викладанні питань мотивації в психологічних дослідженнях ряд авторів фактично заперечують самостійність мотиву. Це виявляється в тому, що одні з них ототожнюють мотиви з потребами [20; 47]), інші наділяють потреби функцією, що спонукає [53], треті розглядають мотив як одне зі спонукань (поряд із потребами, цілями, або емоціями) [18;30].

Вивчення проблем мотивації містить у собі розгляд питань активації, стимулювання, управління, реалізації спонук. Також розрізняють формулюючий компонент мотивації (процеси мотивування, побудови мотивації, прийняття рішень) та дієвий, що співвідноситься з її функціями.

Проблема мотивів пройшла довгий шлях розвитку. Майже століття тому на Заході було проведено ряд досліджень з проблем мотивації поведінки, які започаткували, в основному, виникнення трьох напрямків: біхевіоризм, психоаналіз, гештальтпсихологія, а також пізніших модифікацій цих напрямків. Зіставимо основні положення зазначених теорій.

Основне завдання біхевіористів – вивчати людину, щоб розкрити закономірності його поведінки. У багатьох дослідженнях представники біхевіоризму ставлять проблему мотивації. Корені прояву поняття і мотивація поведінки закладені в тому, що вивчення діяльності живого організму поряд із з'ясуванням значення безумовних і умовних рефлексів та видів підкріплень для утворення стійких рефлексів у живої істоти показало, що організм діє і тоді,

коли немає в наявності чіткої зовнішньої стимуляції. Ця діяльність спричиняється вже самим станом організму. Так з'являється поняття спонукальної сили (drive), що змушує живу істоту бути активним. Поруч із цим поняттям з'являються такі як потреба, нестаток. Усі ці явища починають відносити до галузі «мотивації». Найрізноманітніші види активності людини пов'язувалися з поняттям «інстинкту». Інстинкт був визначений у свій час В.Мак-Дауголом у такій формі: «Інстинкт змушує його власника сприймати якийсь об'єкт певного класу, випробувати в його присутності відоме емоційне порушення й імпульс до дії, що одержує вираження в специфічному виді поведінки стосовно цього «об'єкту» [62, 42-48].

Якщо біхевіоризм у своїх дослідженнях спирався переважно на матеріали, отримані при вивченні тварин, то, на відміну від нього, у фрейдизмі об'єктом вивчення стала людина. У роботах з проблем мотивації певне місце займають концепції про домінуюче значення інстинктів, що є основними рушійними силами поведінки, які приводять до розмаїття дій і вчинків людини в різних обставинах життя. Серед цих концепцій значне місце належить поглядам Фрейда.

Представники «глибинної» психології [230; 2; 45] говорять про «маскування», вуалювання мотивів наших дій. Людина може як для себе, так і для інших людей (для того, щоб не мав місце осуд її дій) наполегливо висувати перед собою мотиви, що по суті, не є достеменними. Наприклад, реальні егоїстичні мотиви можуть маскуватися людинолюбством, доброзичливістю і таким іншим у різних вчинках.

Новий аспект розгляду проблеми мотивації поведінки людини виникає вже в зв'язку з теоретичними концепціями значного представника гештальтпсихології Курта Левіна і тими конкретними психологічними даними, що були отримані в ході його досліджень. К.Левін і його співробітники займалися не стільки проблемою мотивації поведінки, скільки тими умовами, що визначають характер поведінки людини і тим самим формують його мотивацію [26].

Мотивація поведінки людини визначається природою конфлікту, який виникає в індивіда. Індивід може знаходитися в стані вибору між двома видами діяльності, предметами, що мають приблизно однакову привабливість, валентність. Індивід може знаходитися також перед двома відносно рівними видами, які викликають в нього незадоволення діяльністю. Буває і така форма конфлікту, коли об'єкт має і позитивну, і негативну валентність.

Так розглядають проблему мотивації представники гештальтпсихології К.Левін, К.Лісснер, Б.Барнер. Як ми бачимо, тут аспект розгляду проблеми інший, ніж у раніше розглянутих нами напрямках. Треба підкреслити, що тут ідеться не про зміст процесу мотивації людини – які в нього виникають мотиви дій і в зв'язку з чим: якого характеру ці мотиви з погляду їхньої соціальної цінності, якою мірою вони близькі людині, тобто чи були вони для нього домінуючими або периферичними. Тут ідеться переважно про характерні ознаки динамічного плину мотиваційного процесу, про психологічні чинники, що впливають на його хід і ведуть до його посилення або ослаблення [253, 76].

Проблема мотивації людської діяльності займає особливе місце в дослідженні гуманістичного напрямку вітчизняних і закордонних психологів [32; 62; 39; 31]. Вона виражається в таких положеннях:

1. Людина є споконвічно соціальною істотою; без суспільства і поза спілкуванням із людьми вона взагалі не може розвиватися як людина.

2. Формування спонукальних сил, що визначають мотивацію дій і вчинків поведінки людини, пов'язано з її соціальною сутністю. Спонукальними силами для виникнення різноманітних форм поведінки людини виступають не незмінні потяги (інстинкти), а різноманітні прагнення, наміри, інтереси, переконання, ідеали які виникають у ході розвитку людини.

3. Потреби і прагнення людини за своєю природою соціальні. Соціальні потреби і прагнення людини розвиваються в аспекті їхньої диференціації, розширення кола об'єктів, на які вони спрямовані. У процесі розвитку соціальних потреб перетворюється їхня сутність, характерні ознаки і риси. У

зв'язку з цим, у процесі розвитку у людини формуються моральні почуття, характер, ідеали. Ці нові психічні утворення, пов'язані із соціальними потребами людини, можуть набути характеру «спонукальних сил» для поведінки.

4. У процесі розвитку людини поряд з інтересами, ідеалами, переконаннями з'являються також і звички. Вони можуть стати спонукальною силою, що впливає на поведінку людини. Поряд із звичками, підхід людини до різних явищ навколишньої дійсності визначають і установки.

5. Те, що в основі мотивації поведінки лежать психічні процеси й утворення, які виникли в ході соціального розвитку людини і трансформувались із її первинних соціальних прагнень і потреб, змушує розширити галузь мотивації і коло явищ, пов'язаних із нею при її вивченні [278, 75].

Великий внесок у розробку питань мотивації внесли видатні вчені [22; 20; 61; 11].

Однією з перших спеціальних робіт у дожовтневий період можна вважати книгу Л.Петражицького «О мотивах человеческих поступков». Вже тоді він порушив питання про створення наукової теорії мотивації, необхідної не тільки для психології, але і для інших дисциплін [17].

У післяжовтневий період дослідженнями мотивів займався О.Ухтомський, розглядаючи цілісну поведінку [20]. Важливе значення для розуміння проблеми мотивів мали роботи Д.Узнадзе [29], Л.Виготського [61]. С.Рубінштейн розглядав мотиви, головним чином, у зв'язку з вольовими діями та конкретними видами діяльності [17]. При цьому мотиви пов'язувалися із суспільно-історичним розвитком, суспільним характером діяльності людини. Особливу важливість для теорії мотивації представляло те, що у своїх роботах С.Рубінштейн розвивав “потребовий” підхід до

спеціальне дослідження мотивів провів П.Якобсон (1902-1979), який узагальнив результати вивчення мотивів як у радянській, так і в зарубіжній психології, проаналізував погляди на мотивацію деяких дослідників. У своїй

монографії «Психологические проблемы мотивации поведения человека» він розглянув також питання мотивів навчальної та трудової діяльності і зв'язок мотиваційної сфери з основними властивостями особистості [53].

У рамках нашого дослідження особливий інтерес для нас представляють роботи О.Леонтьєва [29;131], в яких найбільш повно висвітлена його концепція. Вона містить тезу про загальну мотиваційну значущість явищ, більш того, ця теза одержує подальший розвиток, що полягає в пропозиції розрізняти абсолютне значення (яке має мотив) і його численні змісти. Велике значення для нашої роботи має феномен набуття властивостей і функцій мотиву окремими проміжними засобами – цілями, який одержав назву «зсуву мотиву на ціль» [29, 105].

Поняття мотиву дії (вчинку) виступає дуже значущою категорією серед тих психологічних понять, які потрібні для того, щоб розкрити те, в чому полягає сутність складної людської дії, оскільки мотив є реальним компонентом процесу, що приводить до здійснення людиною цілеспрямованої дії, і без поняття мотиву не можна розкрити психологічну природу людських дій. Коли ми вивчаємо різні види діяльності людини – у грі, навчанні, праці - закономірно виникає питання про мотиви поведінки людини в цих видах діяльності, про особливості цих видів діяльності в зв'язку із сутністю і якістю самих мотивів, про зміну мотивів у процесі діяльності.

У Філософській енциклопедії ми знаходимо таке пояснення терміна «мотив» - «Це не тільки внутрішній процес і не будь-який імпульс який виникає в особистості, а явище, об'єктивна основа якого лежить у зовнішньому світі. Лише тоді, коли матеріальні й ідеальні об'єкти зовнішнього світу набувають для людини особливої значущості, «особистісного змісту», вони спонукають його до дії. Мотив, таким чином, це спонукання, сукупність внутрішніх психологічних умов, що викликають, направляють і керують діями, вчинками людини» [25, 509].

Мотив, таким чином, це спонукання, сукупність внутрішніх психологічних умов, що викликають, направляють і керують людськими діями,



вчинками.

У сучасній психології термін «мотив» застосовується для позначення всяких явищ і станів, що викликають активність суб'єкта. У ролі мотиву можуть виступати: потреби й інтереси, потяги й емоції, установки й ідеали. Визначним внеском у розвиток вчення про мотив була розробка ідей про суб'єктну-об'єктну природу мотиву (зокрема, поняття про «спонукальну силу» речей К.Левіна [60]), про незалежність мотивів людини від елементарних біологічних потреб (Г.Олпорт [26]) і про «ідеаторний» усвідомлений характер мотивів, що виражають систему життєвих цінностей людини [66].

Мотиви, що визначають переважання інтересу до того, або іншого предмета, різноманітні. В основному, вони зводяться до наступних:

- безпосередній інтерес до самого змісту предмета, до того змісту дійсності, що в ньому відбивається.
- інтерес викликає характер тієї розумової діяльності, якої вимагає предмет;
- у деяких випадках інтерес викликається, або принаймні підкріплюється, відповідними схильностями людини, а також тим, що дані дисципліни добре йому даються;
- опосередкований інтерес до предмета спонукається зв'язком його з наміченою в майбутньому практичною діяльністю [17, 81].

Найбільш загальною із смислових установок, функціонуючих у актуальній діяльності є мотиваційна установка, яка розуміється як стан потенційної готовності до переживання суб'єктом певної емоції [52, 95]. Вона виконує стабілізацію спрямованості діяльності, в цілому, у відповідності з її мотивом. Саме неусвідомлена мотиваційна установка дає можливість здійснення діяльності, спрямованої на мотив, котрий не усвідомлюється, або усвідомлюється не адекватно. Зміни мотиваційної установки у ході діяльності залежать від самого її протікання, а також змінюються зі зміною життєвого смислу мотиву.

В.Леонтьєв вважає, що мотив є інтегральний, тобто цілісний спосіб

організації активності людини. Він об'єднує селективні, когнітивні, потребові та регуляційно-виконавчі функції.

Селективна функція забезпечує добір потребових збуджень, потягів, прагнень, бажань і та ін. з метою встановлення пріоритету їхнього задоволення.

Когнітивна функція включає пізнавальні процеси в оцінний механізм і виробляє стратегію задоволення потреби. Особливе значення ця функція має тому, що створює передумови для формування специфічної пізнавальної мотивації, що «формується і виявляється в процесі вирішення розумових завдань як конкретна спрямованість на передбачення (прогнозування) не будь-яких, а строго визначених властивостей пізнавального об'єкта і способів його пізнання». Особливу увагу звертає на себе положення про самооцінку, через яку, власне, і виявляється вплив когнітивних передумов. Так, когнітивна основа виражається в здатності до реалістичної оцінки і постановки цілей, вибору завдань.

Цілемоделююча функція, визначає стратегію задоволення потреб за допомогою побудови ієрархії цілей. Ця функція безпосередньо пов'язана з когнітивною. Цей зв'язок особливо яскраво виявляється в мотивах навчальної діяльності, в основі яких лежить специфічна пізнавальна потреба. Щоб потреба зі свого внутрішнього стану перейшла до своєї функціональної реалізації, необхідно усвідомлення когнітивного аспекту, що і здійснюється у вигляді утворення цілей. Таким чином, цілемоделююча функція мотиву, є виразником його основної змістовної властивості – спрямованості побудника [32, 46-52].

Крім перерахованих вище мотив має й інші функції: спонукальну, регуляторну, змістоформуючу. Ці функції розглядалися О.Леонтєвим, С.Рубінштейном, Л.Божовіч та ін.

Спонукальна функція складає те, що ми називаємо мотивацією, тобто спрямоване спонукання. Вона може виявлятися також і у вигляді напруженого чекання, що, в свою чергу, залежить від значущості змісту мотиву. Чим вище значущість, тим вище рівень напруги. Спонукальну функцію характеризує причинність, що складає джерело спонукання. Результат є наслідком причини і

сам в свою чергу стає причиною іншої мотиваційної дії.

Змістоформуюча функція - являє собою присвоєння людиною знань, перетворення їх у особистісні, емоційно наповнені побудники.

Регуляторна функція мотиву виражається в його направляючій дії, у підпорядкуванні поведінки людини тому, заради чого ця поведінка відбувається. Завдяки цій функції мотив підкоряє активність визначеному порядку, рівномірності, створює режим діяльності адекватний меті [32, 53-56].

Мотиви людської діяльності надзвичайно різноманітні, оскільки виникають із різних потреб і інтересів, які формуються в людині в процесі громадського життя. У своїх вершинних формах вони ґрунтуються на усвідомленні людиною своїх моральних обов'язків, завдань, що ставить перед ним громадське життя [17, 43].

Найбільш загальна класифікація мотивів включає декілька груп мотивів.

1. Мотиви, пов'язані з найважливішими суспільними потребами особистості за критерієм їх змісту. Тут можуть бути виділені ідейні мотиви (пов'язані зі світоглядом), політичні (пов'язані з позицією особистості стосовно політики, як зовнішньої так і внутрішньої), моральні (які базуються на принципах, або на моральних нормах), естетичні (які відбивають потребу людини в прекрасному).

2. За джерелом виникнення\_(а так само за особливостями регуляції) можна виділити такі мотиви: широко-соціальні (патріотичні), колективістські, діяльнісні (діяльнісно - процесуальні) і заохочувальні (стимулюючо-заохочувальні). Джерелом виникнення патріотичних мотивів є Батьківщина, дійсність. Колективістські мотиви які виникають внаслідок готовності керуватися у своїй поведінці, у діяльності інтересами конкретного колективу, до якого належить людина, мають джерелом колектив. Діяльнісні мотиви виникають на основі конкретної діяльності людини. Вони є наслідком особливостей трудової діяльності, умов і особливостей даної конкретної праці. Джерело виникнення заохочувальної мотивації – у матеріальному і моральному

стимулюванні, винагороді (яку людина отримує у вигляді зарплати, премії, надбавки) або похвали (винагороді похвальною грамотою, присвоєнні почесних звань та ін.).

3. За видами діяльності. Сюди входять мотиви таких найважливіших видів діяльності, як суспільно-політична, професійна, навчально-пізнавальна.

4. За часом прояву можуть бути виділені постійно, довгостроково і короткочасно діючі мотиви. Перші діють протягом усього життя людини (наприклад, ті, що пов'язані з задоволенням природних потреб); другі - протягом багатьох років (наприклад, ті, що пов'язані з пізнавальною потребою особистості); треті - протягом обмеженого тимчасового інтервалу.

5. За силою прояву мотиви розділяються на сильні, що складають особливо діючу мотивацію, помірні, що характеризуються середньою силою їхнього прояву, і слабкі, що незначно впливають на діяльність, хоча і спонукають її.

6. За ступенем усталеності мотиви поділяються на сильно -, середньо - і слабосталі.

7. За проявом у поведінці виділяють реальні, або актуальні, і потенційні мотиви. Реальними ми називаємо мотиви, що фактично спонукають поведінку та діяльність. Під потенційними мотивами розуміємо такі, що сформувалися в особистості, але не виявляються в даний момент. Іноді у певні моменти деякі реальні мотиви можуть переходити в потенційні. Причиною цього може бути недостатня сила мотиву, що зумовлює його прояв лише в якихось крайніх ситуаціях, або перевага інших мотивів (цієї або іншої групи) [18, 53-54].

Своєрідність усіх цих груп мотивів характеризує мотиваційну сферу особистості. При цьому перші три групи фактично складають її змістовну характеристику, а чотири останні – динамічну.

Під мотивом навчальної діяльності розуміються усі фактори, які зумовлюють появлення навчальної діяльності: потреби, цілі, установки, почуття обов'язку, інтереси, і таке інше [68, 253].

У групі пізнавальних мотивів, виходячи з ставлення студента до процесу навчання, доцільно виділити:

- внутрішні мотиви, спонукувані процесом навчання як таким, способами дії, навчальним матеріалом, самим предметом засвоєння,
- зовнішні мотиви, що залежать від чинників, які лежать поза власною навчальною діяльністю суб'єкта.

На думку Л.Ітельсона, при наявності саме внутрішніх мотивів виникає цілеспрямована навчальна ситуація яка, не містить у собі внутрішнього конфлікту [11, 4].

Л.Божович виділяє при дослідженні навчальної діяльності:

- мотиви, зумовлені самою навчальною діяльністю;
- мотиви колективістські [32, 181].

Також заснована на аналізі навчальної діяльності школярів класифікація, запропонована П.Якобсоном. При цьому він виділяє наступні групи мотивації:

- виникаюча внаслідок усвідомлення незручностей навчальної діяльності («негативна мотивація»);
- пов'язана як із «широкими соціальними мотивами», так і з вузько-особистісними – шлях до особистого благополуччя («позитивна мотивація»);
- пов'язана із самим процесом навчальної діяльності [53, 227-230].

Зовнішні мотиви, як відзначають психологи, не мають такої спонукальної сили, як внутрішні мотиви, і тому вони недостатньо ефективні в навчальній діяльності. Це пояснюється тим, що вони мають лише короткочасну дію на людину, яка вчиться; інтерес, який виникає, має ситуативний характер. Тільки цих мотивів недостатньо, щоб діяльність була повноцінною. Зміст діяльності, яка не має широкого, узагальненого або пізнавального мотиву, який її здійснює, позбавлений особистісного змісту (відповідно до концепції О.Леонтьєва, зміст виражає відношення мотиву діяльності до безпосередньої мети дії). Така діяльність не тільки не здатна збагачуватися з боку свого внутрішнього змісту, але стає психологічно важкою для людини. Внутрішні мотиви залежать від чинників, що містяться в самій навчальній діяльності.

Під внутрішніми мотивами ми розуміємо пізнавальні мотиви, вихідним джерелом яких виступає усвідомлена пізнавальна потреба (предмет її - знання), що задовольняється в навчальній діяльності. Психологи підкреслюють, що для того, щоб навчальна діяльність здійснювалася повноцінно одночасно повинні діяти і внутрішні і зовнішні мотиви. У якості останніх можуть бути використані як широкі соціальні, так і «вузько-особистісні позитивні» мотиви: «поурочний бал», контроль, який забезпечує знання результатів виконуваної діяльності, підкріплення успіхом і так далі. Лише сполучення зовнішніх і внутрішніх мотивів утворить систему, в якій вони, однак, відіграють неоднакову роль: внутрішні мотиви додають навчальним діям студента певний зміст, зовнішні мотиви (вузько-особистісні позитивні і негативні), в основному, є безпосереднім спонуканням до дії [29, 41-45].

Можна сказати, що мотивація визначає поведінку індивіда в залежності від того, яку валентність – позитивну або негативну - одержують у нього ті або інші явища і ситуації. Отже, мотивація приводить до прагнення домогтися особистих результатів, обумовлених метою або мотивуючим об'єктом. На цій стадії необхідно ввести поняття невдача й успіх і їхня кореляція із суб'єктом, а також поняття рівень мотивації. У певному сенсі рівень мотивації – це межа, до якої прагне індивід, щоб переконати себе в тому, що він досяг бажаного результату, і ця межа може різко відрізнятись від того, що йому запропоновано у процесі експерименту, як індивідуального, так і колективного [52, 146].

## **1.2. Поняття успішності студентів ВНЗ**

Проблема навчальної успішності не є новою в психології, але залишається дотепер предметом гарячих суперечок і протистояння протилежних точок зору на аспект визначення провідних чинників

забезпечення навчальної успішності і попередження неуспішності. Підвищення навчальної успішності і подолання неуспішності, є важливим завданням як для теоретичної, так і для прикладної педагогіки. Розробка проблеми навчальної успішності представлена дослідниками у галузі педагогіки [6; 11; 17], психології [2; 7; 8] й інших сфер наукового пізнання. У сучасній психолого-педагогічній літературі існує багато праць, присвячених дослідженню неуспішності і відставання учнів загальноосвітніх шкіл, у той час як проблема визначення впливу різних чинників на навчальну успішність студентів вищої школи залишається не достатньо розробленою. Значущість дослідження проблеми навчальної успішності студентів також визначається збільшеними вимогами до сучасних випускників ВНЗ. Фахівець з вищою освітою повинен не тільки володіти високою кваліфікацією, але і бути професійно мобільним, здатним успішно реалізовувати себе в соціально-економічних умовах, які постійно змінюються, творчо активним, таким, що вільно орієнтується у світовому інформаційному просторі. Незважаючи на наявність значної кількості робіт, присвячених проблемам підвищення якості підготовки фахівців на сучасному етапі реформування вищої школи [1; 9; 10], дослідження чинників, що впливають на навчальну успішність студентів, на наш погляд, не знайшло достатнього віддзеркалення в психологічній літературі. Аналіз робіт, у яких досліджується ця проблема, показує, що для оптимізації навчального процесу в вищій школі на сучасному етапі розвитку вищої школи актуальним є виявлення чинників, які здійснюють вплив на навчальну успішність, та чинників, які ведуть до неуспішності в навчальній діяльності або відсіву студентів, а також реалізація комплексу навчально-методичних заходів для вдосконалення організації навчального процесу, управління навчальною діяльністю студентів, застосування різних методів і технологій навчання з урахуванням особистісних особливостей студентів, їх мотивації й інтелекту.

Термін «успішність навчання» вперше був вжитий у роботі Б.Г. Ананьєва «Психологія педагогічної оцінки» [2], пізніше він був детальніше розглянутий і

розроблений М.І. Мешковим [11]. В наш час термін «навчання», зокрема у вищій школі, трактується як цілеспрямований, керований,

Навчальний процес вищого навчального закладу розглядається як складна система, на функціонування якої впливають як структурні компоненти, так і різні позанавчальні чинники. У зв'язку актуальністю дослідження цієї проблеми, виникає необхідність в конкретизації поняття «навчальна успішність у вищому навчальному закладі», під якою слід розуміти показник ефективності навчання, який визначає успішне проходження студента по ступеням освіти, розкриття і розвиток особистого потенціалу, здібностей, прогресивну зміну в характері відносин, мотивації навчання, вивчення і оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками, повноту реалізації потреб, інтелектуальне зростання і оптимальне функціонування всіх складових навчальної діяльності студентів. На нашу думку, успішність навчання у вищій школі слід розглядати як ступінь повноти, глибини, свідомості й міцності знань, вмінь і навичок, які засвоїли студенти відповідно до вимог навчальної програми.

Успішність є характеристикою оволодіння знаннями, уміннями й навичками відповідно до вимог навчальної програми. Показниками успішності студентів (поточної, семестрової, підсумкової – з предмета в цілому або за весь курс навчання) є оцінки (бали), обумовлені відповідними критеріями [12; 15]. У зв'язку з тим, що дослідження з проблеми навчальної успішності характеризуються великою різноманітністю, базуються на різних початкових посилках і підставах, особливої актуальності набуває вивчення понятійного апарату і конкретизація (у логічній і семантичній площині) термінології для подолання різночитання початкових понять, що веде до ускладнення розуміння як усередині співтовариства, так і за його межами. У психолого-педагогічній літературі використовуються терміни «академічна успішність», «навчальна успішність», «успішність навчання», «ефективність навчання», «учбова успішність», які хоча і близькі, але не тотожні. Виокремлення і аналіз основних чинників успішної навчальної діяльності у вищій школі все більше переміщуються зі сфери репродуктивного навчання в сферу психічних станів і



активної свідомості, не доступних ні прямому, ні опосередкованому зовнішньому контролю. Згідно з цим, велика роль у процесі навчання повинна належати самостійній роботі, самоконтролю за власними діями, повному усвідомленню цілей і наслідків своєї діяльності та безперервному процесу підвищення освітнього рівня.

Аналіз праць психології дозволив визначити, що здійснювався активний пошук ефективних підходів і методів покращення успішності навчання, при яких особлива увага надавалася майстерності викладача. У дослідженнях вивчався вплив мотивації на навчальну успішність студентів та констатувалося, що важливим чинником успішності є особистісні особливості студента. Слід зазначити, що дослідниками встановлений вплив на навчальну успішність різних груп чинників, таких, як інтелектуальні і особистісні особливості, мотивація, ціннісні орієнтації, організація навчального процесу, рівень майстерності, самостійна робота студентів, рівень саморегуляції і самоуправління. Спробуємо виокремити і систематизувати важливі проблеми навчальної успішності. В якості таких ми виокремлюємо особистісні характеристики (стан тривожності, емоційно-вольові властивості), інтелектуальні і мотиваційні особливості студентів, як супутні – управління навчальною діяльністю і організацію процесу навчання у вищій школі (спадкоємність різних етапів освіти, формування і розвиток навичок самостійної роботи студентів та ін.). Управління навчальною діяльністю ми розуміємо як управління процесом навчання, що містить викладацьку діяльність педагога, навчальну діяльність студента і їх взаємодію, яка припускає використання різних типів і видів управління і відповідних їм прийомів і способів організації навчального процесу з урахуванням особливостей студентів. Організацію навчального процесу визначаємо як планування і складання навчальної програми, підбір матеріалу, раціональний розподіл навчального навантаження і бюджету часу студентів, а також матеріально-технічне забезпечення навчального процесу, створення необхідних умов для успішного навчання в вищому закладі.

Навчальна успішність у вищій школі відображає ступінь засвоєння об'єму знань, навиків, умінь, встановлених стандартами вищої освіти, з погляду їх свідомості, повноти, глибини, міцності, і тому вона знаходить своє вираження в оцінних балах. Висока успішність досягається системою дидактичних і виховних засобів, оптимальною організацією навчальної діяльності. Той, чи інший характер навчальної діяльності виявляється в академічній успішності [11]. Аналіз проблеми успішності, проведений Б.Рубіним і Ю. Колесниковим, показує, що академічна успішність є не тільки мірою пізнавальної діяльності, де фіксується рівень і обсяг знань, ступінь старанності, але і, у відомому значенні, ставлення студентів до своєї спеціальності, ступінь відповідності інтересів і схильностей індивідів цільової функції вишу. Науковці підкреслюють, що навчальна успішність відображає результативний бік навчання, виражений у кількісних показниках (балах), а успішність навчання – більшою мірою його процесуальний, якісний бік [14]. Успішність навчання включає проходження по ступенях і рівнях освіти, оволодіння знаннями, уміннями, навиками, розвиток особистого потенціалу, формування соціальної компетентності, адаптацію в соціумі, входження в професійну діяльність [16].

Проблему навчальної успішності іноді ототожнюють з проблемою ефективності навчання. Показовою в цьому відношенні є концепція, що розвивається В.П. Беспалько, у якій автор вказує на те, що критерій якості засвоєння знань (умінь) і критерій ефективності навчання – величини однопорядкові і навіть однакові. При цьому приймається основне положення про те, що в результаті навчання студент засвоює деякі комплекси знань, умінь, навичок, з чого робиться висновок про необхідність при можливості точніше описати і зміряти засвоєння як зовні контрольований факт дидактичного процесу, як сам зміст дидактичного процесу і як пізнавальну діяльність студента, направлену на оволодіння деякою інформацією. Проблема визначення ефективності навчання, таким чином, зводиться до того, щоб знайти

способи вимірювання якості засвоєння знань, умінь, навиків. Ґрунтуючись на теорії поетапного формування розумових дій, автор пропонує класифікацію видів пізнавальної діяльності студентів, які потім позначає за ступенями складності як рівні засвоєння.

Кожному з них приписується певний рівень знань:

- перший рівень – знання знайомства,
- другий рівень – знання репродукції,
- третій рівень – знання, уміння або навички,
- четвертий рівень – знання трансформації.

Дослідник вважає, що перехід до кількісного вимірювання процесу засвоєння не складає труднощів, оскільки є підстава для шкали оцінок.

Він виділяє такі етапи визначення ефективності навчання:

- визначення рівнів діяльності студентів;
- знаходження критерію засвоєння для кожного рівня; встановлення чинників, що впливають на досягнення даного рівня;
- демонстрація взаємозв'язку знайдених чинників для досягнення рівня щонайвищої ефективності [3].

На думку В.М. Блинова, у центрі уваги повинна бути, головним чином, діяльність навчання, а в цій діяльності проблема засвоєння знань затуляє всі інші. Вважаємо, що проблема визначення ефективності навчання підміняється іншими питаннями, що стосуються вимірювання якості засвоєння. Ефективність з дидактичної точки зору – це показник того, як в процесі навчальної діяльності конкретні результати перетворюються в результати, що мають соціальну значущість [4]. В.А. Якунін зазначає, що академічна успішність, навчальна успішність і навчальна активність належать до числа узагальнених критеріїв ефективності навчання [17]. В термінах управління академічну успішність можна визначити як ступінь збігу реальних результатів навчальної діяльності студентів із запланованими, а успішність навчання – як ефективність керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що забезпечує високі психологічні результати при мінімальних витратах

(матеріальних, фінансових, фізичних, психологічних). Критеріями навчальної успішності є академічна (навчальна) успішність, що відображає в бальній оцінці (відмітці) рівень навчальних досягнень, а також зацікавленість, вмотивованість, якість і способи розумової роботи (активність, напруженість, темп, тривалість, систематичність, співвідношення раціональних і нераціональних прийомів роботи ). Внаслідок індивідуально-психологічних відмінностей в структурі навчально-пізнавальної діяльності одні студенти досить швидко і легко досягають високих результатів в навчанні, інші – порівняно поволі, а деякі зовсім не можуть до них наблизитися. У такому випадку говорять про такі властивості психічного розвитку людини, як його научуваність або здатність до виховання, під якими мають на увазі надбану під впливом освіти, навчання і виховання внутрішню готовність до різних психологічних перебудов і перетворень відповідно до нових програм подальшого навчання і виховання.

Отже, навчання і виховання стають найважливішими умовами і чинниками подальшого розвитку людини і формування його як особи і суб'єкта діяльності. На нашу думку, задача навчального процесу полягає не тільки в передачі студентам деякої суми професійних знань, але і в цілеспрямованому загальному розвитку інтелекту, здібностей студентів до предметів, що вивчаються. Студенту цікавіше вчитися, коли він усвідомлює, що крім оволодіння професійними знаннями відбувається його інтелектуальне зростання, поліпшення перцептивних, мнемічних і розумових якостей. Успіх будь-якої діяльності, зокрема навчальної, забезпечується за рахунок активності особи і її оптимального психічного стану. Навчальна діяльність – це мотивована активність студента для досягнення мети навчання. Своєрідність навчальної діяльності полягає у тому, що в процесі її здійснення особистість не тільки засвоює знання, але і формується як особа. Навчальна діяльність студентів вищих навчальних закладів характеризується професійною спрямованістю, що пов'язано з посиленням ролі професійних мотивів самоосвіти і самовиховання.

За М.М. Пейсаховим, навчальна діяльність є складною динамічною системою, яка визначаються рівнями відносин, поведінки, пізнавальної діяльності, психічних станів і фізіологічного забезпечення (функціональних станів). Всі ці рівні, як вказує автор, є взаємозв'язаними і взаємообумовленими, тому збій в одній ланці навчальної діяльності приводить до порушення і зниження ефективності роботи всієї системи в цілому [13]. Проблема спілкування в процесі навчання представлена у багатьох педагогічних і психологічних працях. Зокрема О.О. Бодальов, і В.А.Якунін вказують, що знання психології спілкування, умов формування колективу, особливостей емоційної дії дозволяє викладачеві здійснювати ефективне управління колективом учнів [5,17]. Тому процес взаємодії необхідно визначити важливим чинником навчальної успішності студентів. У структурі навчальної діяльності виділяється рівень відносин між студентом і викладачем, між студентом і його однокурсниками. При єдності цілей у викладача і студента спілкування між ними є творчою співдружністю. Рівень відносин між викладачем і студентом впливає на поведінку останнього, на його пізнавальну діяльність, на психічний стан, а через нього - і на його функціональний стан. Відносини, що виникають у навчальному процесі при спілкуванні між викладачем і студентом, студентською групою, безумовно, завдають великого впливу на всі рівні навчальної діяльності, на формування і становлення особистості, індивідуальності студента. Підсумовуючи, зазначимо, що провідні чинники навчальної успішності студентів вищих освітніх закладів обумовлені особистісними особливостями студентів, їхньою мотивацією до навчання, а також організацією навчально-виховного процесу у вищій школі й рівнем педагогічної взаємодії. Виокремлення та характеристика чинників навчальної успішності студентів дозволяє визначити перспективи подальшого вдосконалення навчального процесу у вищих навчальних закладах. В першу чергу, це підвищення ефективності навчання, створення умов для якісної фахової підготовки, зокрема введення у навчальний процес інтегрованих

дисциплін, надання студентам широких можливостей для виконання різного роду творчих робіт.

### 1.3. Психологічна характеристика студентів ВНЗ

Студентство - як соціальна група виникло в XI-XII ст. із відкриттям в Європі перших вищих навчальних закладів. Воно об'єднує молодих людей, які свідомо та цілеспрямовано оволодівають професійними знаннями, вміннями й навичками, набувають професійних якостей, готуються до виконання важливих професійних, культурологічних, громадсько-політичних, сімейних та інших функцій через навчання у вищих навчальних закладах [10].

Термін «студент» (від лат. *studens (studentis)*) – такий, що старанно працює; той, що займається) означає того, хто наполегливо працює, робить справу, тобто опановує знання, вивчає (студіює) науку. Згідно із Законом України «Про вищу освіту», студент (слухач) – особа, яка в установленому порядку зарахована до вищого навчального закладу і навчається за денною (очною), вечірньою або заочною, дистанційною формами навчання з метою здобуття певного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів [68].

Вважається, що студентів, порівняно з іншими групами молоді цього віку, відрізняють такі риси:

- вищий освітній рівень;
- велике прагнення до знань;
- висока соціальна активність;
- досить гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості [69].

Студентський період життя людини припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості, який характеризується оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини, отриманням права вибору, набуття певної юридичної та економічної відповідальності, можливості

включення в усі види соціальної активності (аж до державного рівня), здобуттям вищої освіти та опануванням професією. Головними сферами життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання та самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне і фізичне самовдосконалення.

Студентський вік розглядається Б.Г. Ананьєвим як особлива онтогенетична стадія соціалізації індивіда. Він дає таке визначення студентського віку: «Виховання спеціаліста, суспільного діяча і громадянина, опанування та консолідація багатьох соціальних функцій, формування професійної майстерності – все це становить особливий і найважливіший для суспільного розвитку та становлення особистості період життя, який позначається як студентський вік» [1; 10].

Розглянемо особливості фізичного, психофізіологічного й когнітивного розвитку студентів.

Фізичний розвиток стосується різноманітних аспектів фізіологічних, сенсорних і рухових функцій організму. Він розпочинається з найперших митей життя людини й досягає свого розквіту у віці від 20 до 30 років – характеризується найвищим рівнем таких показників як м'язова сила, швидкість реакції, моторна спритність і фізична витривалість та ін.

Як відомо, функціональної зрілості мозок людини досягає на початку юності. Через те, що популяція нейронів уже повністю сформована, подальше дозрівання нервової системи пов'язане лише з розгалуженням відростків у кожного нейрона, мієлінізацією нервових волокон і розвитком гліальних клітин, які відповідають насамперед за живлення нейронів. Починаючи з 25-річного віку, а особливо після 45 років, щоденно відмирають десятки тисяч нервових клітин. Проте це не має якихось серйозних наслідків для мозку, адже згідно з новітніми оцінками, у корі головного мозку нараховується близько 40 мільярдів клітин [33].

Б. Г. Ананьєв стверджував, що «у процесі індивідуального розвитку аналітична діяльність великих півкуль головного мозку прогресує, ніяк не

припиняючись і не згортаючись відповідно до формування складних систем його синтетичної діяльності. Мало того, саме синтетична діяльність забезпечує нібито розширене відтворення потоків інформації, її впорядкування, відбір і організацію постійної взаємодії всіх каналів зв'язку з навколишнім середовищем» [5].

Серед нейрофізіологічних особливостей, які пов'язані з розвитком центральної нервової системи студента, найважливіші є такі:

- найменший латентний (прихований) період реакцій на будь-який зовнішній вплив подразника (у т. ч. і словесний сигнал), тобто найшвидше реагування на нього;
- оптимум абсолютної та розпізнавальної чутливості всіх аналізаторів (порогові значення чутливості периферичного зору, слуху й рухових центрів, отримані для 20-річного віку, як припускав П. П. Лазарєв, можуть бути використані як еталон сенсорного оптимуму, порівнюючи з яким можна визначати вік будь-якої людини); в інших дослідженнях (Л. А. Шварц, С. В. Кравцова) доведено, що сенсорний оптимум досягається до 25 років;
- найбільша пластичність кори головного мозку та висока гнучкість в утворенні складних психомоторних та інших навичок;
- найбільший обсяг оперативної (короткочасної) пам'яті зорової і слухової модальності (існує залежність динаміки розвитку мнемічних функцій від характеру діяльності людини: активна розумова діяльність сприяє вищим показникам пам'яті);
- високі показники уваги (величина показників рівня розвитку обсягу, переключення і вибірковості уваги поступово підвищується від 18 до 33 років);
- оптимум розвитку інтелектуальних функцій припадає на 18-20 років (наприклад, якщо взяти, за Фульдсом і Равеном, логічну здатність двадцятирічної людини за еталон, то в 30 років вона буде дорівнювати 96%, у 40 років – 87%, у 50 років – 80%, а в 60 років – 75% від еталону);



- найвища швидкість розв'язання вербально-логічних завдань (комплексний характер мислених операцій при високому рівні інтеграції різних видів мислення, гнучкого переходу від образного до логічного та навпаки);
- інтенсивний розвиток усіх видів почуттів, підвищена емоційна чутливість (подрозливість) до різних обставин навколишнього життя [36; 69; 74].

Тому цей період життя максимально сприятливий для навчання і професійної підготовки молодій людині. Жан-Жак Руссо, говорячи про молодість, вигукнув: «От час для засвоєння мудрості».

У студентські роки молода людина набуває не лише зрілості соматичної, статевої та психофізіологічної. Вона повинна досягнути зрілості також і як особистість, хоча індивідуальні відмінності в особистісному розвитку дуже помітні. Зрілість – це вища психологічна інстанція організації та управління своєю поведінкою. П. Я. Гальперін дав таку характеристику зрілості: «Зрілість – це здатність самостійно враховувати межі своїх можливостей, у середині яких людина діє вільно, тобто відповідно до психологічної оптимальності» [12].

За результатами лонгітюдного дослідження (проведеного під керівництвом Б. Г. Ананьєва протягом 60-70 рр., в якому брали участь понад 1800 осіб віком від 18 до 35 років) було встановлено, що студентський вік («золота пора людини») – сенситивний період для розвитку основних соціогенних потенцій людини як особистості [45]:

- 1) формування професійних, світоглядних і громадянських якостей майбутнього фахівця;
- 2) розвитку професійних здібностей і сходження до вершин творчості як передумова подальшої самостійної професійної творчості;
- 3) центральний період становлення інтелекту і стабілізації рис характеру;
- 4) відбувається перетворення мотивації та всієї системи ціннісних орієнтацій;
- 5) інтенсивно формуються соціальні цінності у зв'язку з професіоналізацією.

«Це доленосний період в житті людини, бо вирішується велика кількість відповідальних питань, які студенти повинні порівняно швидко вирішити. Вони значною мірою визначають подальшу їх долю» (філософ В. Шубкін) [29].

У цей час відбувається активне формування індивідуального стилю діяльності (Є. А. Клімов). Провідну роль у пізнавальній діяльності починає відігравати абстрактне мислення, формується узагальнена картина світу, встановлюються глибинні взаємозв'язки між різними сферами реальності, яка вивчається.

Навчання оцінюється студентами не тільки з погляду набування професіоналізму, а й інших цінностей: «навчання забезпечує всебічний розвиток особистості», «одержуєш ширші життєві перспективи», «отримуєш диплом про вищу освіту» та ін.

Для особисті студента характерним є активний розвиток моральних і естетичних почуттів, посилення свідомих мотивів поведінки, цілеспрямованості, рішучості й наполегливості, самостійності та ініціативності, вміння володіти собою. Підвищується інтерес до моральних проблем (цілі та сенс життя, обов'язок і відповідальність, любов і дружба та ін.).

Однак у студентському віці буває ще й відома проблема: не кожен студент сповна реалізує великі потенційні можливості досягнення високого рівня розвитку моральної, інтелектуальної та фізичної сфер. Це пояснюється як недостатнім розвитком у 17-19 річних здатності до свідомої регуляції власної поведінки, так і прихованою ілюзією, що це зростання сил буде тривати «вічно», що краще життя ще попереду і всього омріяного можна легко досягнути. Цьому сприяє і більша «свобода» у процесі навчання, послаблення педагогічного контролю. Через недостатній життєвий досвід деякі студенти плутають ідеали з ілюзіями, романтику з екзотикою тощо.

Як наслідок цього, окремі студенти навчаються «від сесії до сесії», не виявляють особливої активності у навчанні та громадському житті, не мають потреби в самоосвіті та самовдосконаленні. Їхня увага переважно

зосереджується на гедоністичних захопленнях. Лише трохи більше половини студентів наприкінці навчання підвищують показники свого інтелекту (IQ) порівняно з першим курсом. Нерідко навіть у кращих студентів показники інтелектуального розвитку залишаються на тому ж рівні, з яким вони прийшли до університету [70].

Це вік безкорисливої жертвності та повної самовіддачі. Поряд з тим для студентів характерним є також невмотивований ризик, невміння передбачити наслідки своїх вчинків, в основі яких лежать не завжди гідні мотиви. Серед багатьох студентів поширені такі негативні звички як куріння (особливо зростає серед дівчат), побутове пияцтво, вживання наркотиків, сексуальна розпуста тощо. До того ж спостерігається інфантильність, несамостійність, підвищений рівень конформізму, нездатність протидіяти негативному впливу найближчого соціального оточення, особливо якщо це референтна група.

Студентський вік – надзвичайно важливий період становлення «Я-концепції» як ядра особистості. «Я-концепція» майбутнього фахівця – складна, динамічна система уявлень студента про себе як особистості й суб'єкта навчально-професійної діяльності, яка включає в себе [44; 28]:

1. «Образ-Я», що розкриває неповторність самосприйняття через фіксацію студентом певної соціально-рольової позиції та настанов щодо себе.
2. Емоційно-ціннісне ставлення до себе, що визначається самооцінкою професійних якостей і особистісних властивостей, рівнем самоприйняття і самоповаги.
3. Поведінкова складова як самопрезентація – певні дії (внутрішні чи практичні), які породжені уявленням про себе та самоставленням.

Разом із розквітом психічних функцій цьому віку притаманна нестійкість особистісних структур. Образи власного «Я» є складними й неоднозначними, серед них: реальне «Я» (яким бачить себе студент у цей момент), динамічне «Я» (яким намагається бути), ідеальне «Я» (яким повинен бути на підставі засвоєних моральних принципів) і низка інших уявних, нерідко фантастичних

власних образів. Для студентського віку характерним є активізація самопізнання і подальшого формування самооцінки [56].

Юнацький вік – вік зростання сили «Я», здатності проявити й зберегти свою індивідуальність. Виникає підґрунтя для подолання страху втрати власного «Я» в умовах групової діяльності, інтимної близькості або дружби. При цьому «Я» випробовує свою силу, а через протистояння з іншими людьми юнаки знаходять чіткі межі свого психологічного простору, що захищають їх від небезпеки руйнівного впливу іншого (Г. С. Абрамова) [49].

Потреба в досягненні, якщо вона не знаходить свого задоволення в провідній для студента навчально-професійній діяльності, закономірно зміщується на інші сфери життя – у спорт, бізнес, громадську діяльність, хобі або в сферу інтимних стосунків. Однак людина неодмінно повинна знайти для себе галузь успішного самоствердження, інакше це може загрожувати їй хворобою, невротизацією або відходом у кримінальне життя.

Студентський вік – період романтики, життєвого оптимізму, активної соціальної позиції, хоча кожна історична віха має свій вектор її спрямованості. Так, наприклад, у 80-і роки студентські будівельні загони підкоряли трудові вершини на просторах Тюмені, Чукотки і Далекого Сходу; на початок 90-х років припав пік політичної активності студентської молоді (участь у демократичних виборах, акції політичного протесту на Майдані Незалежності, робота в органах місцевого самоврядування тощо); із середини 90-х активність студентства поступово зміщується на процеси ринкових перетворень і реалізацію себе в бізнесі тощо [73]. Оскільки студентській молоді властиве почуття нового, сміливість і рішучість, максималізм і творчість, то саме з нею завжди пов'язують надію на соціальний прогрес, краще майбутнє суспільства. Не випадково саме студенти були найактивнішими учасниками Помаранчевої революції.

Студентський вік – «золота пора» і в особистісному житті людини: час величних мрій і закоханості, затишку дружнього кола спілкування і

«занурення» у своє «Я», духовного злету і сексуальної активності, створення сім'ї і щасливих турбот материнства-батьківства...

Спостереження засвідчують, що пошук супутника життя, інтерес до особи протилежної статі займають суттєве місце в думках і поведінці студентів, що позначається, звичайно, на ставленні їх до навчання, наукової та громадської роботи. Проте емоційне піднесення, яким супроводжуються інтимно-особистісні стосунки, робить людину не лише просто щасливою, а й підвищує загальний життєвий тонус, що позитивно впливає на навчально-професійну діяльність студента: покращується робочий настрій, активізується творчий потенціал, виникає бажання краще навчатися. Після укладення шлюбу та деякого періоду «затишшя» молодята, за сприятливих і гармонійних сімейних стосунків, не лише не полишають колективні справи, а й активізують свою участь у діяльності групи. Інколи, особливо після народження дитини, спостерігається центрація на сім'ї та внутрішньосімейних стосунках, що позначається на безпосередніх міжособистісних контактах із однокурсниками (відхід від життя групи).

Таким чином, сприятливе становище студента в оточуючому середовищі благодійно впливає на розвиток його особистості. При цьому не повинно бути суттєвої розбіжності між його самооцінкою та оцінками, які він отримує від людей із референтної групи.

Студентському віку притаманна кризова насиченість (Б. А. Бараш). Вікова криза характеризується різкими й суттєвими психологічними зрушеннями та змінами особистості, розвиток набуває бурхливого стрімкого характеру [62].

Ознаками кризи можуть бути такі:

- 1) сильна фрустрація, виникають сильні переживання незадоволеної потреби;
- 2) загострення рольових конфліктів «студент – викладач», «студент – студент»;

3) ціннісно-сміслова невизначеність, неструктурованість особистості (наприклад, дехто вперше дізнається про можливість самоуправління, саморегуляції та самовиховання);

4) інфантильність (студент поводить себе як безвідповідальна людина) або вдаються до пияцтва, сексуальної розпусти, вживання наркотиків.

Кожен психологічний вік вирішує своє протиріччя. Криза 17-18 років пов'язана з потребою в самовизначенні після закінчення загальноосвітньої школи та пошуком свого місця в подальшому, вже самостійному житті. Це конструювання наступного етапу власного життєвого шляху, створення свого «Я» на майбутнє [38].

Юнаки переосмислюють своє життя, вносять певні корективи, виробляють нові стратегії на майбутнє і не тільки «ким бути?», «чим займатися?», але й «яким бути?». Молода людина живе радше майбутнім, ніж сучасним (спрямованість у майбутнє). Звичайно, життєві вибори (як і будь-який вибір) супроводжується ваганнями, сумнівами, невпевненістю в собі, переживаннями невизначеності, і водночас відповідальністю за кожен крок до остаточного прийняття рішення.

Одночасно самовизначення передбачає також самообмеження. Чому? Бо кожен вибір звужує життєві перспективи (наприклад, вибір професії). Тому й відчують юнаки побоювання помилки. Але в такому ваганні і побоюванні розвивається професійна зорієнтованість. Загалом погляд на майбутнє в молоді оптимістичний. Юнаки обирають подальший життєвий шлях, професію і стають студентами [69].

Але чи завжди в молодій людини, яка вже зробила свій вибір, обрала майбутню професію і стала студентом, зникають усі труднощі та проблеми самовизначення? На жаль, ні. Наприклад, для реалізації життєвого задуму у вищій школі може чогось бракувати: комунікативних навичок, знань і вмінь працювати самостійно, волі й самодисципліни тощо. Одна з причин цього – недоліки шкільної освіти. Багато студентів не вміють конспектувати лекції (це не диктант із роз'ясненням окремих понять – для цього є словники) і

першоджерела, бо не можуть здійснити смислову структурування тексту. Вони не бачать теоретичних положень, а записують або переписують лише фактичний матеріал.

У студентські роки розрізняють нормативну кризу, яка переборюється в період адаптації до навчання у ВНЗ. Проте ця криза може набувати затяжного характеру: труднощі не вирішуються, а відкладаються на потім через небажання їх розв'язувати. Можуть, наприклад, виникати негативні почуття від необхідності відвідувати заняття, критичне ставлення до викладачів, конфлікти з товаришами.

Найбільш кризовими ситуаціями студентського віку є такі [56]:

1. *Криза професійного вибору.* Ця криза зумовлена тим, що вибір професії часто відбувається вже після вступу до вищої школи. Через це часто виникає дисонанс між несвідомо обраною професією та необхідністю отримання вищої освіти, нехай навіть із іншої спеціальності. Амбівалентність таких тенденцій (або піти з ВНЗ за власним свідомим вибором, або продовжувати навчання для збереження соціально-культурного статусу) нерідко призводить до розвитку в студентів багатьох особистісних проблем і психосоматичних розладів.

Факт вступу до університету породжує надію на повноцінне й цікаве життя, зміцнює віру молоді людини у власні сили і здібності. Проте в декого швидко настає розчарування: виникає питання про правильність обрання ВНЗ, професії, спеціальності. Наприкінці 3-го курсу загалом вирішується питання професійного самовизначення, однак далеко не всі випускники пов'язують своє професійне майбутнє з отриманою у ВНЗ спеціальністю. Гостро постає проблема профорієнтації та профвідбору.

2. *Криза залежності від батьківської сім'ї.* З одного боку, молоді люди можуть жити окремо від батьківської сім'ї в студентському гуртожитку, мати виражену тенденцію до самостійності, проявляти особистісну зрілість, а з іншого, – емоційно-особистісна й побутова (особливо матеріальна) залежність від батьків.

3. *Криза інтимно-сексуальних стосунків.* Студентський вік відповідає періоду посилення сексуального потягу. Зростає потреба в інтимно-особистісних стосунках із психологічно-духовно близькою людиною (друг, коханий). Водночас створення власної сім'ї блокуване матеріальною залежністю від батьків, житловою невлаштованістю (у студентів це гостріше виражено, ніж в їхніх однолітків, які працюють на виробництві), а позашлюбні стосунки загалом є соціально несхвальними та можуть супроводжуватися внутрішньо особистісною конфліктністю (напруженістю). У деяких студентів інтимні стосунки можуть затьмарювати собою все інше.

4. *Кризові ситуації в навчально-професійній діяльності.* Факторами, що провокують кризові ситуації в студентів, є деякі психотравмуючі особливості організації навчального процесу у вищій школі. Часто вивчення та успішна «здача» якої-небудь навчальної дисципліни стає самоціллю, а не засобом досягнення мети оволодіти професійними знаннями та навичками, необхідними для майбутньої роботи. На жаль, ці тенденції підтримуються не лише особистісно незрілими студентами, а й окремими викладачами. Творче і свідоме опанування знаннями витісняється зубрінням навчального матеріалу та конформізмом щодо екзаменатора. Наявна аналогія між іспитом і лотереєю посилює ситуацію. Несистематичне (передекзаменаційне) вивчення матеріалу не тільки не сприяє формуванню глибоких професійно-важливих і особистісно-значущих знань і вмінь, але і провокує психоемоційні перевантаження.

Останнім часом непоодинокими є випадки, коли дехто з викладачів «розряджає» свої особистісні проблеми й конфліктні стосунки, що блокувалися, шляхом «екзаменаційних ексекцій» студентів. До того ж допускається одна з найгрубіших педагогічних помилок: негативну оцінку результатів засвоєння навчальної програми викладач переносить на оцінку особистості студента загалом, оцінюючи його як нерозумного, лінивого, безвідповідального тощо [47]. Це може негативно позначатися на самопочутті студентів, призводити до погіршення стану їхнього здоров'я та необхідності через це брати академічну відпустку.



Криза може виникнути і на старших курсах. Головна проблема – побудова планів на майбутнє, проте все обмірковується з максималістських позицій: все має бути найкращим, унікальним, неповторним (усе або нічого) [47].

Нерідко кризовою є також ситуація працевлаштування після закінчення вищого навчального закладу. Так, в умовах сьогодення, багато випускників, які опанували педагогічні спеціальності, не орієнтовані на професійно-педагогічну діяльність. Ця професія для них не є особистісно значущою життєвою цінністю, а тому своє майбутнє вони не пов'язують із нею. Ця серйозна проблема ще більше посилюється в умовах економічної скрути, відсутності стабільного ринку праці, падіння соціального престижу праці педагога. Внутрішнє життя студента також насичене, багате на переживання, наповнене протиріччями: дружба – самотність; критичність – самокритичність; сором'язливість – самовихваляння; самовідданість – егоїзм тощо [69].

Серед суперечностей студентського віку особливо важливу роль має криза ідентичності, пов'язана з системою «Я». Ідентичність – це стійкий образ «Я», збереження та підтримка своєї особистісної цілісності, тотожності, нерозривності історії свого життя і власного «Я». Сутність кризи ідентичності: відбувається зіткнення цінностей, які інтеріоризовані в ранній юності, з тими, які формуються під час навчання у вищій школі через ідентифікацію себе з професійною моделлю [36]. Е. Еріксон пише: «Юнак повен бажання злитися з ідентичністю інших, і водночас уперто, наполегливо відстоює свою ідентичність, неповторність, самобутність («як всі, але Я – особистість») [49]. Вся складність у тому, що людина в цей період амбівалентна, наприклад, суперечливі почуття можуть виникати навіть щодо однієї і тієї ж людини.

Канадський психолог Джеймс Марша (1968) виокремив 4 етапи розвитку ідентичності, які визначаються ступенем професійного, релігійного й політичного самовизначення молодої людини:

1. «Невизначена», розмита ідентичність – індивід ще не виробив якого-небудь певного чіткого переконня, не обрав професію та не зіткнувся з кризою ідентичності.

2. «Дострокова», передчасна ідентичність – індивід включився у відповідну систему відношень, але зробив це не самостійно, не в результаті пережитої кризи й випробувань, а на основі чужих думок, йдучи за чужим прикладом чи авторитетом.

3. Етап «мораторію» – індивід перебуває у процесі нормативної кризи ідентичності, самовизначення. Він обирає з багатьох варіантів розвитку той єдиний, котрий можна вважати своїм.

4. «Досягнута», зріла ідентичність – криза завершена, індивід перейшов від пошуку себе до практичної реалізації власного «Я» [59].

Що допомагає перебороти кризу ідентичності?

- Усвідомлення змін, що відбуваються в собі: самоаналіз, самокритичність, самооцінка, тобто посилення рефлексії. Суб'єкт сам повинен стати об'єктом спостереження, аналізувати свій психічний стан.

- Довірливі стосунки з тими (друг, викладач та ін.), хто є авторитетом, яким можна сповідатися.

- Власна конструктивна позиція, здатність ставити мету, приймати рішення і виконувати його.

- Іноді варто переглянути систему своїх цінностей, перебудувати їх ієрархію, прийняти нові цінності [38].

Але конструктивне рішення стосовно подальшого свого життя або рішення щодо життєвих проблем людина повинна приймати сама та бути за нього відповідальною.

- Важливо також уміти керувати своїм емоційним станом (аутотренінг, «увігнати» в м'язи стреси, збільшити час на сон, «Я про це подумаю завтра...»); шукати позитивні моменти у невдачах (завжди можна їх знайти!); поділитися з близькою людиною (порада!).

Якщо студенту не вдається розв'язати ці завдання, у нього формується неадекватна ідентичність, розвиток якої може йти такими основними напрямками:

1. відхід від психологічної інтимності, уникнення тісних міжособистісних взаємин;
2. розмитість почуття часу, нездатність будувати життєві плани, страх дорослішання та змін;
3. розмивання продуктивних, творчих здібностей, невміння мобілізувати свої внутрішні ресурси та зосередитися на якійсь головній діяльності;
4. формування «негативної ідентичності», відмова від самовизначення та вибір негативних зразків для наслідування [21].

Суперечливість між «Я-реальне» і «Я-ідеальне» студента може призвести до внутрішньої невпевненості в собі («комплекс меншовартості») та супроводжуватися зовнішньою агресивністю, нехлюйством, розпустою або почуттям, що оточуючі не розуміють тебе.

Наслідками негативної «Я-концепції» студентів можуть бути такі виявлення:

- замикання в собі, «закривання» від оточуючих;
- демонстрація оточуючим «маски», «хибного обличчя» («Я», яке подається оточуючим радше за «Я-ідеальне» та суперечить «Я-реальному»);
- надмірно чутливе реагування на критику, сміх і осуд;
- болісне переживання неуспіхів у навчанні (роботі) та виявлених власних хиб (зокрема, під впливом вивчення психології);
- надмірна сором'язливість, некомунікабельність, схильність до психічної ізоляції, відхід (причому, не завжди добровільний) від дійсності у світ мрій. Чим нижчий рівень самоповаги, тим найбільш імовірно студент страждає від самотності [19].

Як зазначає Г. С. Абрамова, небезпека студентського періоду життя полягає в тому, що стосунки близькості, суперництва й боротьби переживаєш

щодо людей, які схожі на тебе та є ровесниками. Це породжує упередженість у стосунках, неприйняття самого себе й інших і, як наслідок, самотність, а потім – страх перед близькістю [3].

Але кожна криза має позитивні сторони: тільки в цей період – період кризи – фактор середовища дає ефект «все або нічого»! Таким середовищем для студента є вищий навчальний заклад – фактор соціалізації. Криза – це загострення протиріч, а саме протиріччя – рушійна сила розвитку: людина відштовхується від неусвідомлюваної залежності, набуває самості. Це дає можливість краще пізнати себе, що і є основою та умовою подальшого розвитку «Я».

Таким чином, усвідомлення змін, що відбуваються в самому собі, посилення рефлексії допомагає перебороти кризу ідентичності. У студентів повинен бути свій визначальний погляд, своя думка, свої оцінки, погляди на різні життєві колізії, своє ставлення і свій власний вибір життєвого спрямування. Проте розквіт інтелектуальних і фізичних сил, зовнішньої привабливості в деяких студентів створює ілюзію легкості досягнення будь-яких цілей – виникає необміркований нігілізм, категоричність оцінок, недовіра до старших і дорослих.

Отже, знання особливостей студентського віку дозволяє зрозуміти сутність особистості кожного студента та своєчасно надати йому психологічну допомогу у визначенні самого себе і свого життєвого шляху. Така допомога особливо важлива у період адаптації першокурсників до нових вимог ВНЗ, до викладачів і однокурсників.

#### **1.4 Аналіз підходів до формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ**

Важливе значення для прогнозування успішності будь-якої діяльності має оцінка особливостей мотиваційної сфери особистості. В умовах вищого

навчального закладу мотиви оволодіння спеціальністю мають чимало особливостей. Виникають своєрідні труднощі й у формуванні мотивації при її зростаючій ролі. Домінуюче значення мотивації навчальної діяльності студентів обумовлюється рядом моментів, насамперед завданням формування особистості. “Навчання - це напружена праця, і можливе воно лише при сильній і стійкій мотивації саме навчальної діяльності. У структурі професійної майстерності все більше місце стали займати інтелектуальні компоненти. Їхнє формування вимагає більш ефективної навчальної діяльності, що в значній мірі залежить від існуючих мотивів. Підвищилося значення наступного самостійного навчання, розширення і поглиблення знань. Можливо це лише в тому випадку, якщо в процесі навчання сформовані необхідні мотиви” [18, 116].

Як стверджує В.Ковальов, дослідження показали, що в абсолютній більшості студентів (до 95%) при досить стійкій мотивації навчальної діяльності, в цілому, в частині з них (іноді навіть до 65%) виявляється слабка і хитка мотивація вивчення окремих дисциплін. Це свідчить про необхідність розглядати в тісному зв'язку мотиви навчальної діяльності та вивчення різних навчальних дисциплін [18].

В більшості студентів спостерігаються більш-менш стійкі мотиви навчання. Водночас є й такі, в яких існує негативне ставлення до навчання у ВНЗ. Таке ставлення іноді виникає через невідповідність уявлення, що раніше існувало, про професію тому, що студент зустрів у ВНЗ. Деякі абітурієнти представляють свою майбутню професію лише як романтичну. І коли у ВНЗ вони краще впізнають її особливості, то інтерес до професії зникає, а разом із цим звичайно з'являється негативне ставлення до навчання.

Однією з причин його появи в студентів служить недостатня підготовленість до систематичної і напруженої навчальної діяльності. У порівнянні зі шкільним, навчання у ВНЗ вимагає великих зусиль, більшої напруги, більшої зібраності. І це виявляється деяким не під силу. Якщо врахувати, що в деякі ВНЗ прагне вступити молодь, що не бачить можливості

пройти за конкурсом у більш престижні ВНЗ, тобто не кращі з випускників середньої школи, то можна припустити, що такий негативізм виникає через слабку загальноосвітню підготовленість. Ці студенти не бачать можливості виправити незадовільні оцінки й засвоїти програму ВНЗ [18, 117].

Негативне ставлення до навчальної діяльності в процесі оволодіння професією може виникати в зв'язку з прагненням перейти на іншу спеціальність. Це буває пов'язано з тим, що людина, обравши професію, помилилась у виборі спеціальності. Причиною може бути уточнення спеціальностей, що відбувається іноді, для нових виробництв, а також погана організація виробничої практики. Мотивація вивчення різних навчальних дисциплін можлива лише при сформованій загальній мотивації навчальної діяльності. У відмінників навчання, наприклад, існує стійка мотивація як навчальної діяльності в цілому, так і вивчення різних предметів навчання.

Як уже відзначалося вище, пізнавальна діяльність поряд з операційними компонентами (знаннями, вміннями і навичками) включає і мотиваційні компоненти, що визначають для учня значущість того, що ним пізнається та засвоюється, його ставлення до навчальної діяльності, її змісту, способам виконання і результатам діяльності. Трудність полягає в тому, що мотиваційна сторона навчання на відміну від змістовної, не програмується навчально-методичними розробками, її треба формувати. Визначають, що на формування мотивів впливають: пізнавальні одиниці [23; 26], імовірність досягнення успіху та рівень домагань [57;35;26], уявлення та очікування [52], особистісні конструкти, переконання, цінності, які складають психологічну концепцію поведінки [29;47].

У мотиваційному процесі важливу роль відіграє особистісний смисл майбутньої дії [17; 61; 33; 29]. Творення смислу полягає у здатності продовжувати, творити його, а не володіти ним на даний час.

Загальний шлях формування мотивів навчання полягає в тому, щоб сприяти перетворенню наявних у починаючого вчитися студента широких спонукань (уривчастих, імпульсивних, хитких, обумовлених зовнішніми

стимулами, миттєвих, неусвідомлюваних, малодіючих) у зрілу мотиваційну сферу зі стійкою структурою, тобто з домінуванням і переважанням окремих мотивів і виборністю, що створює індивідуальність особистості, та включає в себе діючі, відстрочені мотиви.

А.Зеличенко та А.Шмельов звертаються до впливу мотиваційних факторів, які визначають внутрішню бажаність чи розумну необхідність даного вибору. Зокрема, вони виділяють *внутрішні* фактори, до яких відносять: власне професійні фактори (предмет праці, процес праці, результат праці), умови праці (соціальні, організаційні, територіально-географічні, фізичні), можливості, що надаються професійною сферою для реалізації позапрофесійної мети (спілкування, психічний розвиток, збереження та зміцнення здоров'я, відпочинок і розваги, отримання матеріальних благ, досягнення бажаного соціального статусу, суспільна робота, тощо) [91, 33-43].

До зовнішніх мотиваційних факторів автори відносять: фактори тиску (вимоги об'єктивного характеру, рекомендації, поради), фактори притягування - відштовхування (приклади, звичні еталони "соціальної престижності"), фактори інерції (звичні заняття, стереотипи наявних соціальних ролей).

Внутрішні фактори впливають на формування саме внутрішніх мотивів. Внутрішні мотиви виявляються несформованими внаслідок порушення зв'язків між основними складовими навчального процесу, функціонування яких забезпечується принципами навчання, коли не діє їхня регулятивна функція.

Мотив є структурним елементом діяльності. Звідси можна зробити висновок, що повноцінне його формування і розвиток може здійснюватися тільки в процесі діяльності, цілі якої, як можна повніше, би відповідали змісту мотиву. Така організація навчальної діяльності студента передбачає розбивку циклу занять за певною темою на етапи. Кожний етап містить від двох до десяти або більше – в залежності від навчального матеріалу – занять

як навчальних, так і практичних або тренувальних.

Перший етап циклу занять повинен бути мотиваційним. На ньому формується інтерес до змісту матеріалу, який вводиться, розуміння його значущості місця в професійній діяльності. Кожному студенту, вже на цьому етапі циклу занять, повинна бути відома узагальнена модель професійної діяльності, заснованої на змісті досліджуваної теми.

На наступних етапах циклу: укладання орієнтованої схеми дій, тренувальному – послідовно розвивається професійний інтерес як найбільш важливий компонент професійного самовизначення особистості. Усвідомлене особисте ставлення студента до створення теми занять реалізується в актуально діючих мотивах поведінки і діяльності. Важливо сформувати в студента прагнення до досягнення професійної діяльності вже в процесі навчальної діяльності, цільові настанови якої відповідають професійним. Для цього треба, щоб навчальні завдання, поставлені студентам носили професійний характер, щоб студент міг самостійно намагатися їх вирішувати на основі ним самим складеної орієнтованої схеми.

Навчальний матеріал деяких дисциплін не дозволяє здійснити безпосередній перехід від узагальненої моделі діяльності до самостійного укладання орієнтованого плану дій. У таких випадках ми рекомендуємо після мотиваційного етапу ввести етап побудови алгоритму дій.

На заключному етапі циклу – продуктивному – студенту дається можливість реалізувати свої знання в процесі виконання соціальних ролей, заснованих на матеріалі теми. Умови діяльності на цьому етапі повинні бути максимально наближені до професійного. Студент повинен сформувати адекватну самооцінку своєї професійної компетентності, діючи в складі «виробничого» колективу і виконуючи всі можливі, у рамках певної діяльності, професійні ролі. На цьому етапі одержують свій розвиток усі головні мотиви професійного самовизначення особистості, формуються професійно - значущі якості особистості фахівця [222].



Слід звернути увагу на різноманітність форм занять у ВНЗ: практичні, семінари, колоквиуми, лекції. Одним із головних завдань лекції у ВНЗ є подання необхідної інформації, котра, як правило, для студентів є новою, тому, в більшості вони прагнуть записати за лектором зміст матеріалу, що подається. У науковій літературі постійно обговорюється роль конспектування в пізнавальній діяльності, і майже завжди дослідники доходять висновку, що ця роль незначна. Більша частина студентів бачить своє основне завдання в тому, щоб вести детальний конспект і лише деякі – щоб осмислено працювати над інформацією. Були проведені експерименти як з використання готових конспектів на занятті, так і зі складання коротких самостійних конспектів, які дозволяють зробити висновки про роль конспектування в пізнавальній та творчій діяльності студента. Обдумано складений конспект має підвищену цінність – це джерело не просто інформації, а інформації опрацьованої, в процесі чого відбувалося активне її засвоєння. Звідси виникає проблема дуже серйозного ставлення до конспектування. По-перше, викладачеві потрібно вирішувати, як саме студент буде конспектувати лекції – традиційно, за мовою лектора, чи самостійно, за рекомендованою літературою. По-друге, студента необхідно навчити сприймати і конспектувати лекційний матеріал, особливо на першому курсі. Лекції потрібно будувати з урахуванням проблеми саме осмисленого конспектування, слід відпрацювати необхідні прийоми. Очевидно, що лекції на першому курсі не повинні бути перевантаженими, і, оскільки у студентів–першокурсників навички самостійної роботи, як правило, мінімальні, завдання лектора повинно полягати не стільки в намаганні подати інформацію, скільки в тому, щоб інформація, яка подається, була максимально сприйнята студентами й осмислено зафіксована у контексті. Цій меті мають підпорядковуватись усі допоміжні засоби, що використовуються на лекції – плакати, слайди тощо. Звичайно, що кожному викладачеві необхідно виробити свою технологію навчання студентів осмисленому конспектуванню. Відповідно можливість таких дій викладача

має бути передбачена системою планування навчального процесу у ВНЗ.

Важливою при цьому є установка на розвиток пізнавальної діяльності та індивідуалізацію навчання, як у системі освіти, так і в процесі післядипломної освіти, - саме завдяки цьому стає можливим забезпечення формування мотивів пізнавальної діяльності [22, 315-317].

Стосовно оцінювання діяльності студентів А.Марковою запропоновано 4 типи оцінювання:

1. оцінювання – завдання вчителя; предмет оцінювання – результат навчальної діяльності;
2. оцінювання робить студент на основі самоконтролю, предмет оцінювання – результат навчальної діяльності;
3. оцінювання робить студент на основі самоконтролю, предмет оцінювання – результат і спосіб навчальної діяльності.
4. оцінювання робить і вчитель, і студент на основі самоконтролю; предмет оцінювання–результат і спосіб навчальної діяльності [42, 32-33].

Але характерною особливістю технології особистісно орієнтованого навчання є гуманізація навчального спілкування, співробітництво, співтворчість студентів на викладачів й стимулювання розвитку, саморозвитку і відповідальності учнів, тому важливо не тільки оцінити, але й цінувати те, що відповів студент.

Студентів варто навчати наступним прийомам самоаналізу своєї мотиваційної сфери:

- співвіднести мотиви та цілі навчання;
- з'ясувати в чому вони не збігаються (наприклад, мотив учитися, засвоєння культури або оволодіння престижною спеціальністю і мети – оволодіння загальною грамотою, матеріалом для механічного заучування);
- виявити існування гнучкого зв'язку між мотивами і цілями (наприклад, ті самі цілі, можуть відповідати різним мотивам, а той самий мотив – задовольнятися за допомогою різних цілей );
- установити можливість реалізації «позитивних» (прийнятих у

суспільстві) мотивів у «негативних» (на прийнятих у суспільстві) цілях, і навпаки;

- обґрунтувати правомірність вибору конкретною людиною того або іншого сполучення своїх мотивів і цілей;

- визначити за мотиваційним портретом (співвідношення мотивів і цілей), кому зі студентів вони належать. Усі ці вправи допомагають студенту усвідомити свою мотиваційну сферу, виявити перспективи її саморозкриття, що під час повторення може перейти в моральну звичку особистості рефлексувати із приводу своєї мотивації.

Включення студентів у ситуації різного ступеня обов'язковості. Діяльність студентів включається в ситуації різного ступеня відповідальності. Викладач по-різному контролює результати вирішення пред'явлених завдань: в обов'язковій ситуації результат відразу контролюється й оцінюється вчителем; у напівобов'язковій ситуації результат контролюється через якийсь час і вибірково, не у всіх студентів; у необов'язковій ситуації результат виконання завдання явно не контролюється вчителем. Для посилення мотивації найбільш сприятливе сполучення двох факторів – навчання студентів загальним навчальним умінням і постановки їх у ситуації перешкод, коли студенту треба було не тільки працювати на основі внутрішніх стимулів (без прямого контролю вчителя), але і переборювати перешкоди (відволікання з боку інших студентів, паузи в роботі). Чим більше студент здатний працювати без зовнішнього контролю і не чітко обов'язкових ситуаціях, тим більш дійова його мотивація.

Вплив емоцій на мотивацію.

Формування довільної мотивації здійснюється за участю когнітивних і афективних компонентів. Зокрема, у більшості досліджень розглядається феномен залежності емоції від пізнавального процесу, де вони виражають оцінку значення впливу чи ситуації на індивіда і можливість його дії [25;57;26]. Когнітивні компоненти виконують основну роль у такій ситуації. Вони забезпечують пошук, актуалізацію, побудову наступної, поки що

уявленої ситуації, її програвання у внутрішньому плані, необхідні для розв'язання поставленого завдання. Причому вони значно розширюють кордони істотного формування мотивації за звичайних умов. Це сприяє здійсненню емоційних переключень, які знаходяться, за словами В.Вілюнаса, в основі мотиваційного опосередкування [52]. Автор розуміє мотиваційне опосередкування як спосіб розвитку людської мотивації, суть якого полягає в опосередкуванні наступних дій уявним образом бажаної та очікуваної дійсності. Він наділяється мотиваційним значенням і виражається в емоційних ставленнях, сприяючи вільному суб'єктивному підшукуванню та роз'ясненню причинно-наслідкових зв'язків, які здатні забезпечити емоційне переключення. Причому В.Вілюнас зазначає, що "...ніяка логіка, роз'яснення, переконання, інтелектуальні впливи на людей самі по собі не творять нової мотивації, а послугують лише переключенню, перерозподілу вже існуючих емоційно-мотиваційних ставлень"[52, 66]. На нашу думку, когнітивні компоненти, щонайперше, відіграють важливе значення в оцінці даної ситуації та прогнозуванні її можливого розвитку, і тільки після отримання неприйнятної для себе зворотної, оціненої інформації про наступні перспективи спрямовує мислення на пошук нових шляхів її прийнятної розв'язання, змінюючи своє відображення очікуваного до тієї межі, коли воно стане прийнятним серед найнеприйнятлівішого. Це формує викривлення образу майбутнього та образу предмета потреби, якими опосередковуються формування мотивації, з якої задаються смисли, на що вона спрямовується.

З дослідження А.Маркової ми дізналися, як формування в школярів уміння вчитися перебудовує характер їхніх позитивних емоцій і як цей процес у свою чергу впливає на характер мотивації навчання в цілому. Таку ж картину ми можемо спостерігати й у ВНЗ. В міру того як студенти розуміли навчальні завдання заняття, опановували способами навчальної роботи, прийомами самоконтролю, в них перебудовувалися емоції: вони стали більш насиченими, інтенсивними, усвідомленими, виборчими.

Особливо яскраво емоційно забарвленими опинилися самоконтроль і самооцінка до початку роботи, самостійна постановка завдань, самостійне укладання студентами способів своєї навчальної роботи. В решті-решт ці позитивні зрушення приводили до закріплення інтересу студентів до навчання. На наш погляд дуже важливо, щоб ці зміни відбувалися не тільки в галузі соціально значущих параметрів мотивації (наприклад виникає більш зрілий інтерес до способів навчальної роботи), але й у галузі таких властивостей мотивації, що стимулюють ріст внутрішньої активності суб'єкта, самоосвіту, розвиток індивідуальності (наприклад, зростають винахідливість, дієвість, усвідомленість мотивації та ін.) [12, 34].

У міру того, як студенти розуміють навчальні завдання заняття, опановують прийомами самоконтролю, в них перебудовуються емоції: вони стають більш насиченими, інтенсивними, усвідомленими, виборчими.

Існують і негативні чинники, що роблять значний вплив на мотивацію студентів. До таких чинників можна віднести:

- недооцінку своїх сил і можливостей,
- значний об'єм інформації,
- недостатню забезпеченість літературою,
- перевантаженість аудиторними заняттями,
- нестачу часу для роботи з першоджерелами,
- невміння працювати систематично, правильно розподіляти свій час.

У ВНЗ викладач і студент у більшій мірі віддалений один від одного, ніж у школі вчитель від учня, і це з психологічної точки зору негативно позначається на удосконаленні навчально-пізнавального процесу.

У плані розгляду питання ролі особистості викладача становить інтерес дослідження, проведене О.Падалкою та І.Смолюком. На запитання “Чи з однаковим інтересом ви йдете на всі заняття?” 79% відповіли “ні , не з однаковим”. У процесі здійснення навчально-пізнавальної діяльності нинішні студенти на перше місце ставлять:

- інтелект викладача, вміння навчити мислити;
- методичну підготовку викладачів;
- вміння не замикатись у рамках навчального процесу;
- оптимізує настрої, доброзичливість, повагу до студентів.

Опрацювання результатів проведеного дослідження показала, що майбутнім фахівцям імпонує гострота розуму викладача, одержимість своєю наукою, багатий життєвий досвід, висока педагогічна культура, вміння вільно і цікаво розповідати. Таким чином, студентам імпонує цільна гармонійна особистість викладача [73, 151].

Встановлено, що в спілкуванні відбувається обмін інформацією, знаннями, способами дії, почуттями і настроями, що приводить до виникнення якогось загального фонду “сукупного суб'єкта”, вирівнюванню рівня інформованості учасників спільної діяльності. Відбувається спільне обговорення і відпрацьовування гіпотез, шляхів і способів вирішення завдань, взаємна корекція ідей і думок, їхнє уточнення і збагачення. Це сприяє відсіванню крайніх позицій, звуженню зони пошуку, акцентуванню зусиль і спрямованості уваги членів групи на аналізі точок і зон “найвищої імовірності” [12, 19]. Спілкування впливає на динаміку пізнавальних процесів через мотиви діяльності. Експерименти показують, що в умовах спілкування інтерес виникає спочатку частіше до ситуації взаємодії або до самого процесу спілкування з партнером, і тільки в результаті включення людини у взаємодію з приводу спільно виконуваного завдання він трансформується в інтерес до завдання, тобто виникає специфічна пізнавальна мотивація. Має значення також усвідомлення значущості виконуваної спільно діяльності, відповідальності перед партнером і групою за результати індивідуальної діяльності, свого внеску у вирішення загального завдання, що стимулює індивіда до досягнення більшої індивідуальної продуктивності. Спілкування – важливий засіб регуляції і саморегуляції поведінки людини. У процесі спілкування здійснюється взаємний контроль за результатами діяльності, оцінка внеску кожного його учасника в загально-

груповий результат, координація індивідуальних дій. Це, у свою чергу, приводить до посилення самоконтролю, саморегуляції в кожного учасника взаємодії [12, 20].

Базуючись на даних дослідників процесу формування мотивів навчальної діяльності студентів в рамках особистісно орієнтованого навчання в галузі психології [13;21;23;38;119;140;180;249], та розвиваючи свої власні уявлення ми виявили умови керування процесом формування позитивної мотивації в студентів під час вивчення різних предметів. Визначимо найважливіші:

1. Виміри й оцінка вихідного, поточного та підсумкового характеру, що характеризують ставлення студентів до методичних прийомів навчання, до способів дій із навчальними матеріалами.

2. Чітке визначення, градування цілей навчання і включення студентів в процес їх формулювання.

3. Формування уявлень студентів про послідовність дій з досягнення поставленої мети, сутність методичних прийомів, що застосовуються у навчанні.

4. Зрушення наявних мотивів провідної діяльності на пізнавальні цілі, через включення діяльності з оволодіння предметом у діяльність, що є для даного конкретного віку головною (гра, спілкування, праця, пізнання), тобто діяльність студентів з засвоєння предмета необхідно включати в діяльність спілкування, навчально-пізнавальну і професійно-орієнтовану діяльність.

5. Навчальний матеріал повинен відповідати не тільки навчальній програмі, але й віковим, особистісним інтересам студентів, повинен мати здатність задовольнити допитливість і спонукати до міркування, мати на них емоційний вплив.

6. Забезпечення орієнтації студентів як на способи власне навчальної діяльності, так і на способи майбутніх видів професійної діяльності. Для цього бажано створювати ситуації, типові для майбутньої професійної діяльності.

7.Забезпечення орієнтації студентів на способи самостійного надбання знань; формування потреб у самостійному поглибленні і розширенні знань, внутрішніх потреб у саморозвитку.

8.Забезпечення можливості здійснювати самоконтроль, що стимулює позитивну мотиваційну свідомість, активність і відповідальність студента й адекватної самооцінки, оскільки здійснення зворотного зв'язку виступає як необхідна умова при виконанні системи пізнавальних дій студентів. Це важливий елемент усвідомлення того, що відомо і що ще не відомо.

9.Створення ситуацій успіху студентів в навчальній діяльності. Для заохочення викладач повинен використовувати поряд з оцінкою результатів навчальної діяльності, позитивні оцінки процесу учіння, різного роду заохочення: похвала, схвалення в усній і письмовій формі, оскільки підкріплення успіхом має велике значення в ході вивчення предмета на всіх його етапах.

10.Установлення міжособистісного контакту студентів і викладача, а також студентів між собою. Співробітництво, партнерство, діалогова форма навчання позитивно впливає на мотиваційно-емоційну сферу особистості і сприяє створенню сприятливої атмосфери навчання.



## РОЗДІЛ 2

### ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ РІЗНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ

#### 2.1 Аналіз результатів дослідження структури та змісту мотивів навчально-пізнавальної діяльності у студентів ВНЗ гуманітарних спеціальностей різних форм навчання

Мета дослідження: дослідити динаміку мотивів навчально-пізнавальної діяльності в студентів ВНЗ гуманітарних спеціальностей різних форм навчання.

До числа специфічних особливостей феномена мотивації навчально-пізнавальної діяльності відноситься її двоїста природа: з одного боку, вона являє собою деякий суб'єктивний відбиток у свідомості всієї сукупності елементів освітньої та соціальної обстановки; з іншого боку - виникаючи як результат безпосереднього й опосередкованого впливу на свідомість певних об'єктивних і суб'єктивних чинників, феномен мотивації навчально-пізнавальної діяльності набуває відносної самостійності і починає робити, в свою чергу, зворотний вплив на освітню діяльність.

З цієї специфіки досліджуваного феномена випливають важливі висновки методичного характеру:

- оскільки мотивація навчально-пізнавальної діяльності виступає інтегративною характеристикою особистості студентів, її не можна виміряти яким-небудь одним показником, тому варто вивчати її, розподіляючи на окремі складові, описуючи кожен з них певною системою показників;
- мотивація як інтегральна характеристика соціально-психологічного стану індивіда може бути вивчена як безпосередньо, так і опосередковано, через прояви в окремих аспектах освітньої діяльності, її результатах.

Виділені особливості мають принципове значення під час проведення

прикладного соціально-психологічного дослідження структури й змісту мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів, де виявляється недостатнім одержання системи показників, що характеризують тільки саме мотивацію. Для того, щоб вибрати потрібний напрямок роботи з оптимізації освітньої діяльності студентів, необхідно одержати досить повну і різнобічну інформацію про ті чинники, під впливом яких формуються мотиви навчально-пізнавальної діяльності та прямо корелює з успішністю.

Всі ці закономірності визначають необхідність застосування у вивченні мотивації навчально-пізнавальної діяльності комплексного підходу, сутність якого полягає в такому:

1. Феномен мотивації навчально-пізнавальної діяльності характеризується комплексом показників, що відбивають окремі сторони його прояву (блок складових).

2. Ці показники розглядаються в єдності з об'єктивними і суб'єктивними чинниками, в умовах яких протікає освітній процес (блок визначальних перемінних).

3. Показники, що характеризують мотивацію навчально-пізнавальної діяльності, аналізуються також у єдності з об'єктивними показниками ефективності як в освітній, так і в соціальній сферах життєдіяльності особистості (блок залежних перемінних).

4. Дослідження проводиться на основі цілого комплексу різноманітних методик, що дозволяють одержати і використовувати як суб'єктивну інформацію у вигляді оцінок, думок і суджень самих студентів, так і інформацію об'єктивного характеру.

У діагностичному обстеженні взяли участь 120 студентів факультету іноземної філології ЗНУ. За соціально-демографічною характеристикою обстежена вибірка полягала:

- 1) за статевою ознакою: 100 (90 %) - дівчат і 20 (10 %) юнаків;
- 2) за спеціальностями: англійська мова і література – 50 чол.(55%), німецька – 15 чол. (10 %), французька – 20 чол. (15 %), англійської мова і

література – 35 чол. (20 %);

3) за курсами навчання: 1 курс – 38 чол. (27,3%), 2 курс – 25 чол. (23,6%), 3 курс – 35 чол. (26,4%), 4 курс - 22 чол. (22,7%);

4) за формою навчання: денна – 90 чол. (86,4%), заочна – 30 чол. (13,6%);

5) за віком: 17-18 років – 26 чол. (21,8%), 19-20 – 42 чол. (35,9%), 21-22- 33 чол. (29,5%), 23-24 – 19 чол.(12,7%), старше 24 років - немає.

Дослідження мотивації навчально-пізнавальної діяльності починалося з «нульового циклу», що містив у собі, крім розробки програми і методик дослідження, знайомство з умовами навчання і вибір об'єктів дослідження – навчальних груп студентів.

Вивчення структури й змісту мотивів навчально-пізнавальної діяльності у студентських групах здійснювалося в декілька етапів:

1. Завдання першого (ознайомлювального) етапу полягало в знайомстві дослідника зі студентами, одержання загального уявлення про особливості організації навчального процесу, умовах освітньої діяльності студентів. Як основні методи збору первинної інформації використовувалися: фіксоване спостереження за групою в навчальному процесі, вивчення документації; нестандартизоване пілотажне інтерв'ю з окремими студентами. У результаті комплексного застосування зазначених методик наприкінці першого етапу дослідження була складена описово-аналітична характеристика соціально-педагогічної обстановки в досліджуваних групах.

2. Другий етап дослідження містив у собі збір інформації суб'єктивного характеру, на основі якої згодом розраховувалися показники мотивації навчально-пізнавальної діяльності. Основним змістом цього етапу є проведення опитування студентів за розробленими заздалегідь і адаптованими до конкретних завдань дослідження методиками у формі письмового стандартизованого інтерв'ю.

3. Третій етап - представляв собою первинну і вторинну математичну обробку зібраних даних. Для проведення первинної обробки складалася

загальна матриця розподілу відповідей на питання, що використовувалася при підрахунку індексів персональної і групової оцінки за кожним окремим показником. Вторинна обробка виконувалася за програмами кореляційно-факторного аналізу або за методом угруповань.

4. Четвертий етап дослідження — аналіз та інтерпретація отриманого матеріалу, зіставлення суб'єктивних показників із даними, що характеризують об'єктивну соціально-педагогічну обстановку, зведення окремих показників у цілісну характеристику мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Для підвищення об'єктивності результатів діагностики інтерпретація показників мотивації здійснювалася в порівняльному плані, не в одній ізольованій групі, а в декількох, підібраних за принципом контрасту певних об'єктивних показників. У цьому випадку можна, за звичай, чітко простежити взаємозв'язок мотивації з результатами навчально-пізнавальної діяльності групи, а також визначити вплив окремих чинників освітньої обстановки на її формування. Процедура діагностики включала анкетне опитування, яке має своєю основною метою одержання певних кількісних показників, що в сукупності характеризують складову мотивації навчально-пізнавальної групи в основних її проявах.

Для одержання інформації про характеристики мотивації навчальної діяльності в студентів нами були використані методики: «Квадрат мотивів», вивчення суб'єктної позиції студентів на навчальному занятті, вивчення характеристик організації освітнього процесу у ВНЗ.

Для оцінки впливу різних умов на формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів використовувалися: фіксоване спостереження за діяльністю групи із застосуванням фотографії навчальних занять; спеціально розроблені нами анкетні опитування і завдання, що дозволяють виявити вплив окремих чинників на результати навчально-пізнавальної діяльності студентів. Ці дані згодом зіставлялися з показниками, які характеризують структуру й зміст мотивів навчально-пізнавальної діяльності у досліджуваній навчальній групі.

Список чинників освітньої обстановки, запропонованих у програмі діагностики для оцінки задоволеності ними, визначався відповідно до завдань і специфіки об'єкта дослідження.

Методика «Квадрат мотивів» була модифікована нами, на основі методики дослідження інтересів до професії, широко поширеної в школах Англії [28, 20], [12,103-106]. Вона має вигляд таблиці, в якій у визначеній послідовності розташовані 50 мотивів навчально-пізнавальної діяльності, що відносяться до п'яти груп: широко-соціальні мотиви (Ш), мотиви, орієнтовані на досягнення успіху (У), мотиви, орієнтовані на запобігання невдач (Н), мотиви, пов'язані зі змістом професії (З), власне пізнавальні мотиви (П). Рангування їх за ступенем домінування дозволяє виявити провідні навчальні мотиви студентів. Таблиця розділена на 25 квадратів, у кожному з яких зазначені два мотиви, які відносяться до однієї з груп, таке розташування надалі використовується в якості алгоритму під час опрацювання анкети.

Ш	У	Н	З	П
У	Н	З	П	Ш
Н	З	П	Ш	У
З	П	Ш	У	Н
П	Ш	У	Н	З

Спочатку студенту пропонується вибрати в кожному з 25 квадратів один мотив, найбільш йому властивий. Потім йому було необхідно оцінити мотиви, що залишилися, (за п'ятибальною шкалою, де «5» - вища оцінка) спочатку в кожному рядку, потім у кожному стовпчику.

До переваг цієї методики, безсумнівно, варто віднести її компактність, можливість виявлення не тільки ступеня усвідомленості провідних мотивів, але й емоційно-ціннісного ставлення як до цілих груп мотивів, так і окремих мотивів, що входять до цієї групи. Для оцінки впливу різних чинників на формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів використовувалися: фіксоване спостереження за діяльністю групи із

застосуванням фотографії навчальних занять; спеціально розроблені нами анкетні опитування і завдання, що дозволяють виявити вплив окремих чинників на результати навчально-пізнавальної діяльності студентів. Ці дані згодом зіставлялися з показниками, які характеризують структуру й зміст мотивів навчально-пізнавальної діяльності у досліджуваній навчальній групі.

Ціннісне ставлення студентів до мотивів визначалося нами на основі рангового вибору студентами зазначених мотивів. Більш високі рангові місця отримали найбільш значущі для студентів мотиви. Досвід показав, що студенти виявляють значний інтерес до діагностики; заповнення анкети вимагає порівняно небагато часу (біля 15 хвилин при чіткому з'ясуванні інструкції). Опрацювання методики «Квадрат мотивів» проходила в два етапи. На першому етапі ми виявляли рангові позиції п'ятьох основних груп мотивів; на другому – аналізували домінування окремих мотивів у кожній із зазначених груп. Результати діагностики на першому етапі подані в таблиці 2.1., де показані рангові місця груп мотивів, а також середній бал оцінки всієї вибірки студентів (N = 120). Останнє представляється нам важливим із погляду розриву в оцінках між групами мотивів, оскільки дозволяє судити про значущість окремих груп у структурі мотивації навчально-пізнавальної діяльності.

**Таблиця 2.1**

**Оцінка значущості окремих груп мотивів у структурі мотивації  
навчально-пізнавальної діяльності студентів**

<b>Рангове місце</b>	<b>Група мотивів</b>	<b>Середній бал</b>
1.	Орієнтація на успіх	33
2.	Зміст професії	32,5
3.	Широко-соціальні мотиви	31,3
4.	Пізнавальні мотиви	27,3
5.	Уникнення невдач	20,7

Перше рангове місце із середнім балом оцінки 33 одержали мотиви, орієнтовані на досягнення успіху. Ця група включає мотиви, що мають два змістовних аспекти: перший – пов'язаний із особистісними мотивами поваги, визнання, другий – із статусними характеристиками.

Друге рангове місце із середнім балом 32,5 одержала група мотивів, пов'язаних безпосередньо зі змістом майбутньої професійної діяльності. Ця група об'єднує як мотиви власне педагогічної, так і предметної (мовної) діяльності.

Третє рангове місце (31,3 бали) зайняла група широко-соціальних мотивів, що об'єднала мотиви, пов'язані з особистісними потребами студентів, адаптацією студентів у соціумі, їхнього активного впливу на соціум.

Дві групи мотивів, що залишилися: пізнавальні мотиви і мотиви, пов'язані із запобіганням невдач в навчальній діяльності одержали більш низький середній бал і зайняли відповідно 4 і 5 місця.

Група власне пізнавальних мотивів має порівняно невисокий середній бал (27,3) і включає мотиви, пов'язані як із процесом надбання нових знань і умінь, так і з осмисленням вже отриманого досвіду.

Останнє п'яте рангове місце із середнім балом 20,7 одержала група мотивів, орієнтованих на запобігання невдач. Ця група містить у собі мотиви, спрямовані на підтримку вже існуючого суспільного статусу.

Таким чином, такий ранговий розподіл виділених груп мотивів може визначатися активізацією процесів самосвідомості особистості, її прагненням визначити своє місце в суспільстві, серед інших людей, одержати професійну підготовку як закономірний етапу професійного становлення. Позитивним фактом також може розглядатися низька оцінка мотивів, пов'язаних із запобіганням невдач як показника сприятливої соціально-психологічної обстановки в процесі навчання студентів. Невисокий середній бал і четверте рангове місце пізнавальних мотивів свідчить про наявність протиріччя між одержанням студентами професійної підготовки, навчанням як основним видом діяльності і низьких показників власне пізнавальної мотивації цієї діяльності.

Водночас, на різних курсах навчання роль домінуючих мотивів дещо змінюється. На першому курсі домінуючий мотив – професійний, на другому - досягнення успіху, на третьому і четвертому – професійно-практичний (соціально-значущий), отримані дані цілком узгоджуються з даними інших авторів [54;57;160;183].

Для уточнення отриманих результатів за даною методикою, нами також використовувалася методика «Мотивація навчання у ВНЗ», запропонована Є.Ільїним [68, 433-434] (Див. Додаток А), у якій оцінці підлягають три шкали мотивів: набуття знань, оволодіння професією, одержання диплома при формальному засвоєнні знань.

Дані таблиці 2.2. показують, що на початковому етапі навчання у ВНЗ для студентів гуманітарних спеціальностей 1-2 курсу набуття знань (пізнавальні мотиви) виявляються більш значимими, ніж на наступних курсах; у водночас, мотивація за шкалою «одержання диплома» є прямо протилежною – підсилюється під час навчання. Професійна мотивація, залишаючись досить високою, в порівнянні з пізнавальною і прагматичною на другому і третьому курсах дещо знижується.

**Таблиця 2.2**

**Результати оцінки студентами мотивів навчання у ВНЗ  
(середні показники балів за кожною шкалою) <sup>1</sup>**

Студенти	Досліджувані шкали мотивів навчання у ВНЗ		
	Набування знань	Опанування професією	Отримання диплома
<b>1 курсу</b>	6,9	7,4	5,8
<b>2 курсу</b>	7,1	6,9	6,2
<b>3 курсу</b>	5,8	6,7	6,4
<b>4 курсу</b>	5,4	7,3	7,1

<sup>1</sup> Максимальні бали за шкалами отримали: “набування знань” - 12,6 балів, “опанування професії” і “отримання диплома” - 10 балів



Важливим, із погляду цілей нашого дослідження, є аналіз результатів, які були отримані під час оцінки студентами гуманітарних спеціальностей окремих мотивів, що ввійшли в групи, які не одержали високого рангового місця. (Таблиці 2.3. – 2.5.)

Таблиця 2.3

**Оцінка студентами широко-соціальних мотивів  
навчально-пізнавальної діяльності**

<b>Ранг</b>	<b>Мотив</b>	<b>Порівн. бал</b>
1.	Прагнення до співробітництва	6,3
2.	Бажання зайняти гідне місце в суспільстві	5,9
3.	Бажання приносити користь людям	4,7
4.	Прагнення до самовизначення	4,5
5.	Бажання змінити соціальний статус	3,7
6.	Бажання підвищити культурний рівень	2,5
7.	Спрага нових вражень	1,7
8.	Потреба в спілкуванні	0,9
9.	Бажання впливати на інших	0,8
10	Бажання приносити користь Батьківщині	0,2

Таблиця 2.4

**Оцінка студентами власне пізнавальних мотивів  
навчально-пізнавальної діяльності**

<b>Ранг</b>	<b>Мотив</b>	<b>Сер. бал</b>
1.	Прагнення до самовдосконалення	5,7
2.	Задоволення від отриманого результату	4,9
3.	Усвідомлення значимості навчання	4,5
4.	Потреба більше знати	3,2
5.	Бажання стати культурною людиною	2,9
6.	Визначення світоглядних позицій	2,3
7.	Інтерес до теоретичних основ пізнання	1,5

## Продовження таблиці 2.4

8.	Задоволення від розумової напруги	1
9.	Звичка вчитися	0,6
10.	Прагнення до осмислення власного досвіду	0,5

При розподілі рангових місць широко-соціальних (прагматичних) мотивів, можна виділити три групи. Першу групу з високим середнім балом (6,3 – 4,5) склали мотиви, в основі яких лежить потреба особистісного, соціального самовизначення. Другу (середній бал 3,7 – 1,7) – мотиви, пов'язані з позитивними особистісними змінами, підвищенням свого соціального статусу і культурного рівня, які одержали середні показники оцінок. Третю групу склали мотиви, що одержали низьку оцінку, або мотиви, які були виключені взагалі студентами: потреба в спілкуванні, бажання впливати на інших людей, бажання приносити користь Батьківщині.

Дану групу склали мотиви, пов'язані з процесом одержання й осмислення отриманих знань. Високу оцінку (середній бал - 5,7 - 4,5) одержали мотиви: потреба в самовдосконаленні, задоволення від отриманого результату, усвідомлення значущості навчання. Наступну групу (середній бал 3,2 - 2,3) склали такі мотиви як: потреба більше знати, стати культурною людиною, визначити свою світоглядну позицію. Водночас, задоволення зазначених потреб студенти не розглядають як результат власних зусиль, про що свідчать мотиви третьої групи, що одержали низьку оцінку (середній бал 1,5 – 0,5): інтерес до теоретичних основ знань, задоволення від розумової напруги, звичка учитися, прагнення осмислити власний досвід.

Як указувалося вище, мотиви, спрямовані на запобігання невдач, підтримка вже наявного статусу одержали загальну невисоку оцінку. При цьому найбільш значущими (Таблиця 2.5) для студентів у цій групі з'явилися мотиви, пов'язані з особистісною самооцінкою (середній бал 4,6 - 2,8): не загубити повагу до себе, уникнути зниження рівня самооцінки, бути не гірше інших. Інші мотиви в цій групі не одержали значущості оцінки.

Таблиця 2.5

**Оцінка студентами мотивів запобігання невдач у  
навчально-пізнавальній діяльності**

<b>Ранг</b>	<b>Мотив</b>	<b>Сер. бал</b>
1.	Бажання не загубити повагу до себе	4,6
2.	Бажання уникнути зниження рівня самооцінки	3,3
3.	Бажання бути не гірше інших	2,8
4.	Бажання відгородити себе від впливу середовища	1,9
5.	Бажання діяти як усі	1,8
6.	Бажання не засмучувати батьків	1,7
7.	Прагнення вдало влаштувати сімейне життя	1,6
8.	Бажання не бути виключеним із ВНЗ	1,3
9.	Прагнення не одержувати поганих оцінок	1,2
10.	Бажання діяти з почуття протиріччя	0,5

Таким чином, проведений аналіз, дозволяє виділити деякі умови, що можуть сприяти підвищенню пізнавальної мотивації студентів:

- формування суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі, допомога в осмисленні свого досвіду, знань та вмінь у загальній системі знань, орієнтація на досягнення кінцевого результату з аналізом шляхів його досягнення, створення умов для творчої діяльності,

- використання в освітній діяльності таких форм і видів колективної роботи, що орієнтовані на розвиток уміння співробітничати, взаємодіяти з іншими і дозволяють позитивно впливати на особистісні зміни, підвищити соціальний статус, загальнокультурний рівень студентів;

- зміни в системі оцінювання, введення критерію прогресивного руху студента, створення викладачем ситуацій змагання, а також ситуацій особистого успіху студентів, як у процесі аудиторної, так і позааудиторної роботи студентів.

Наведені дані уточнювалися нами на основі результатів діагностики за методикою «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів», запропонованої А.Реан, В.Якуніним [58, 434-437]. Порівняльний аналіз отриманих результатів за даною методикою, в цілому, підтвердив виявлені особливості мотивації студентів і зроблені нами висновки.

Для досягнення мети нашого дослідження ми спробували також установити вплив успішності студентів на ранговий розподіл виділених груп мотивів навчально-пізнавальної діяльності. Було встановлено, що в добре встигаючих студентів професійні, пізнавальні та соціально-значущі мотиви були виражені більше, ніж у тих, які устигають середньо і слабких студентів, а прагматичні мотиви в останніх виражені сильніше, ніж у перших. За рівнем мотивації навчальної діяльності «сильні» і «слабкі» студенти розрізнялися. Перші мають потребу в засвоєнні професії на високому рівні, орієнтовані на одержання міцних професійних знань і практичних навиків. Другі ж у структурі мотиву мають, в основному, зовнішні мотиватори: уникнути огиди, покарання за погане навчання, не позбавитися стипендії і т.п. Водночас, навіть у добре встигаючих студентів «пізнавальний» мотив займав друге – третє рангове місце, а в студентів із середньою успішністю – третє – четверте.

Важливим із урахуванням завдань нашого дослідження з'явилося з'ясування ціннісного ставлення, ступеня і повноти усвідомленості студентами мотиваторів навчально-пізнавальної діяльності. Вивчення даного показника здійснювалося нами на основі методики «Виявлення усвідомленості різних компонентів мотиву», запропонованої О.Єрмоліним і Є.Ільїним [58, 363-365], список питань (незакінчених пропозицій), запропонованих в опитувальному листі, визначався відповідно до завдань і специфіки нашого дослідження (Див. Додаток В). Результати проведеного контент-аналізу відповідей кожного опитаного респондента (N = 120) дозволили нам виділити групи студентів у залежності від ступеня і повноти усвідомленості мотиваторів навчально-пізнавальної діяльності.

Першу групу (10,45%) склали студенти, що не прагнуть до глибокого проникнення в підстави своєї навчальної діяльності, орієнтуються на одиничні, частіше зовнішні обставини, вирішення приймають інтуїтивно, виходячи із ситуації.

До другої групи (42,27%) ми віднесли студентів, у яких більш виражена зовнішня орієнтація мотивації навчальної діяльності, уявлення про мотиватори не відрізняються чіткістю і повнотою, переважають переваги за зовнішніми ознаками, внутрішні переваги відбивають, головним чином, схильності, психоемоційні стани, оцінку своїх можливостей, а також прогнозовані наслідки від невиконаних завдань; такі студенти частіше обґрунтовують свій вибір зовнішніми обставинами, прагматичним сенсом.

До третьої групи (30,9%) ми віднесли респондентів, для яких характерна висока чіткість і повнота усвідомленості як внутрішніх, так і зовнішніх мотивів навчальної діяльності з більшою орієнтацією на останні, вони прагнуть до оцінки основ своїх вчинків і можливостей, але діють частіше за обставинами, орієнтуючись як на зовнішні умови, так і внутрішні спонукання (предметні інтереси, схильності, значеннєві цілі).

Четверту групу (16,36%) склали студенти, для яких характерний досить високий ступінь чіткості і повноти уявлень про внутрішні та зовнішні мотиви навчальної діяльності, із вираженою орієнтацією на внутрішні мотиви, вони досить глибоко проникають у підстави своїх вчинків, приймаючи обґрунтовані рішення виходять із всебічного аналізу ситуації, своїх потреб, можливостей та особистісних цілей.

Таблиця 2.6

## Рангова кореляція успішності та мотивації студентів

Курс/ Параметри	I курс	II курс	III курс	IV курс	Середній показник
Досягнення успіху - успішність	0,9	0,3	0,9	0,9	0,75
Запобігання невдач - успішність	0,5	0,3	0,4	0,9	0,53
Досягнення успіху:					
а) відємні мотиви;	-0,2	-0,2	-0,1	-0,3	-0,2
б) соціальні мотиви;	0,7	-0,9	-0,2	0,4	0
в) особистого престижу;	0,9	0,4	0,6	0,3	0,55
г) професійно-пізнавальні	0,6	0,5	0,6	0,6	0,57
Запобігання невдач:					
а) відємні мотиви;	0,5	0,3	0,4	0,6	0,45
б) соціальні мотиви;	0,2	0,4	0,3	0,4	0,32
в) особистого престижу;	0,1	0,2	0,3	0,4	0,25
г) професійно-пізнавальні	0,1	-0,2	0,1	-0,1	-0,25

Для з'ясування питання, чи існує зв'язок між мотиваціями досягнення успіху - уникнення невдач і успіхами студентів в навчанні, ми провели аналіз учбових відомостей студентів I-IV курсів. Він дозволив обчислити середній бал успішності в кожній досліджуваній групі студентів: I курс - 3,6 балів; II курс - 3,8 балів; III курс - 4 бали; IV курс - 4,3 бали. Ми бачимо, що середній бал успішності поступово підвищується до старших курсів. Причиною цього може бути те, що на перших курсах основний блок складають загальноосвітні дисципліни, а на старших - спеціальні, профільні предмети, які, на думку студентів, є необхіднішими для їх подальшої професійної діяльності. Студенти старших курсів все більше орієнтуються на добросовісну учбово-професійну

підготовку, оскільки усвідомлюють важливість і значущість придбання професійних знань і умінь.

Використавши метод кореляцій, ми встановили позитивну залежність між рівнем розвитку мотивації досягнення успіху студентів і їх академічною успішністю. Коефіцієнт кореляції був обчислений в кожній з досліджуваних груп (таблиця 2.7). Середній показник по всіх групах виявився рівний 0,75 при допустимій мірі помилки  $p \leq 0,05$ , тобто досить високим. Отже, можна зробити висновок про те, що студенти, мотивовані на успіх мають вищий рівень успішності.

Між собою також порівнювалися рівень мотивації уникнення невдач і успішність кожного студента. Отриманий коефіцієнт кореляції дорівнює 0,53 при вірогідності допустимої помилки  $p \leq 0,05$ . Отже, можна говорити про те, що при високому рівні мотивації уникнення невдачі у студента, як правило, виявляється низька успішність.

Таким чином, в ході даного етапу дослідження були виявлені наступні особливості мотивації учення студентів і проблеми в загальній підготовці фахівців цього профілю.

1) Вираженість негативній мотивації учення практично на всіх курсах вчення. Тенденція зниження професійно-пізнавальних мотивів учення на II курсі і соціальних мотивів на III курсі, зростання загального незадоволення процесом вчення на цих курсах, наявність стратегії уникнення невдач як провідній стратегії в значної групи студентів.

2) Високий відсоток учнів, зорієнтованих на зовнішні стимул-реакції мотивування в ученні.

3) Наявність групи студентів, в яких виявляється негативне відношення до учення, причому негативні мотиви у них входять до групи провідних мотивів учбової діяльності. Має місце розчарування в професії, що свідчить про незадовільне протікання процесу професійної ідентифікації.

4) В частини студентів виявилися проблеми з соціальною адаптацією в умовах вчення у вузі.

На базі загальної мотивації навчальної діяльності в студентів з'являється певне ставлення до різних навчальних предметів. Методом анкетного опитування студентів факультету іноземної філології (N = 90), ми розглядали ставлення студентів до окремих дисциплін навчального плану ВНЗ й обумовленість їхнього інтересу до виділених предметів.

Значна частина студентів (70,4%) у якості найбільш важливих називали предмети за фахом, при цьому вони переконані, що загальнонаукові і суспільно-утворювальні дисципліни не наближають, а віддаляють їх від оволодіння професійно важливими знаннями і навиками. Їхній інтерес до виділених предметів обумовлюється:

- важливістю предмета для професійної підготовки – 65,6%;
- інтересом до певної галузі знань і до даного предмета як її частини – 54,3%;
- мірою важкості оволодіння цим предметом, виходячи з власних здібностей – 46,8%;
- якістю викладання – 71,5%;
- взаємовідносинами з викладачем даного предмета -67,2%.

Усі ці мотиватори можуть знаходитися в різних відношеннях один з одним і мають різний вплив на навчання.

Для вивчення ступеня прояву суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі нами використовувалося анкетне опитування (Таблиця 2.6), що складалося із взаємозалежних блоків індикаторів, які дозволяють виявити позицію студентів на окремих етапах навчального заняття: орієнтовно-цільовому, проектувальному, організаційному, виконавчому і контрольній-оцінюючому етапах.



Таблиця 2.7.

## Ступінь прояву суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі

№	Питання	Ступень прояву			
		часто	іноді	рідко	ніколи
1.	Чи усвідомлюєте ви місце окремого заняття в повному курсі?	35	33	19	13
2.	Чи берете Ви участь у визначенні мети майбутньої діяльності на занятті?	14	18	50	18
3.	Чи усвідомлюєте ви можливість практичного використання досліджуваного на занятті матеріалу?	13	64	13,5	9,5
4.	Чи маєте Ви уявлення про те, яку оцінку і за який результат роботи на занятті ви можете одержати?	20,8	61	11	7,2
5.	Як часто Ви берете участь у розробці плану, програми майбутньої діяльності на занятті?	5	18	53	24
6.	Чи є у Вас можливість вибору змісту навчального матеріалу з урахуванням рівня його складності?	1	8	6	75
7.	Як часто Ви займаєте активну особистісну позицію в процесі навчання?	18	41	28	13
8.	Чи є у Вас можливість самостійного вивчення курсу, теми при наявності необхідного методичного забезпечення?	7	21	38	34
9.	Чи є у Вас можливість вибору форм контролю за темою заняття (письмово, усно, за картками, доповідь)?	5	18	24	53
10.	Чи є у Вас можливість вибору темпу вивчення матеріалу, термінів і форм навчальної атестації?	15,5	30	20	34,5

Порівняльний аналіз даних опитування дозволяє зробити деякі загальні висновки. Орієнтовно-цільовий етап навчального заняття (1 – 4 питання анкети) виступає основним із погляду формування мотиваційних компонентів майбутньої навчальної діяльності. Водночас, 32% опитаних слабо усвідомлюють місце окремого заняття в цілісному курсі, четверта частина студентів (23%) слабо уявляє можливість практичного використання досліджуваного матеріалу. Тільки третина студентів бере участь у визначенні мети майбутньої діяльності на занятті, хоча 81,8% зазначили, що вони мають уявлення про критерії оцінки результатів роботи. Виникає протиріччя між усвідомленням студентами мети (прогнозованого результату) навчального заняття і чіткістю уявлень про критерії цього результату.

Проектувальний, організаційний і виконавчий етапи заняття (питання 5-8) орієнтовані скоріше на виконавчу, а не суб'єктну позицію студентів у навчальному процесі. Тільки 23% опитаних студентів зазначили, що вони часто або іноді беруть участь у розробці програми майбутньої діяльності на занятті, 9% студентів, що вони мають можливість обирати зміст матеріалу з урахуванням рівня його складності, 72% студентів відзначають, що в них немає можливості самостійного вивчення теми, частини курсу. У той же час можливо використання інтерактивних форм проведення занять дозволяє багатьом студентам (59%) вважати свою особистісну позицію в процесі навчання активною.

У цілому невисокі показники зафіксовані нами у блоці контрольної оцінюючої діяльності (питання 9-10): 23% студентів відзначають наявність можливості вибору форм контролю за темою заняття і 45,5% - темпу вивчення матеріалу, термінів і форм навчальної атестації.

Аналіз отриманих даних дозволяє виділити ряд аспектів організації проведення навчального заняття, що, на наш погляд, повинні сприяти підвищенню мотивації студентів:

- цілі не тільки всього циклу, але й кожного окремого заняття, критерії і показники оцінки прогнозованого результату (цілі) повинні бути

доведені до відома студентів;

- предметом осмислення студентів повинні стати, поряд зі змістом, способи педагогічної діяльності викладача на кожному окремому етапі заняття;
- зміст навчального матеріалу повинен відповідати не тільки основним дидактичним принципам, але й оцінюватися студентами з погляду відповідності рівню своєї підготовки;
- необхідно надавати студентам можливість вибору форм контролю засвоєння матеріалу, як на занятті, так і в ході підсумкової атестації.

Таким чином, критерії і показники мотивів навчально-пізнавальної діяльності у студентів гуманітарного профілю ВНЗ, що відслідковувалися в ході констатуючого експерименту, дозволили нам визначити чотири рівні їхньої сформованості - низький, невисокий, достатній і високий, кожний із яких має певні ознаки й особливості.

**Перший (низький) рівень.** Студенти цієї групи (11,8%) опановують навчальний матеріал, намагаючись уникнути академічної заборгованості, осудження. Переважають прагматичні мотиви і мотиви, пов'язані з запобіганням невдач. Слабко виражені мотиви, пов'язані зі змістом процесу навчання, що є професійною діяльністю. Пізнавальні інтереси аморфні, студенти, як правило, не прагнуть до глибокого проникнення в підстави своєї навчальної діяльності, орієнтуються на одиничні, частіше зовнішні обставини, рішення приймають інтуїтивно, виходячи із ситуації, часто займають пасивну позицію в освітньому процесі. Знання таких студентів поверхневе, безсистемне, уривчасте, успішність в навчальній діяльності, як правило, невисока і хитлива, слабо виражені систематичність і самостійність у навчальній діяльності.

**Другий рівень (середній).** Студенти цієї групи (44,1%) усвідомлюють важливість одержання вищої освіти; виражена зовнішня орієнтація мотивації навчальної діяльності; уявленню про мотиватори бракує чіткості і повноти; перевага віддається зовнішнім ознакам, внутрішні переваги відбивають, головним чином, схильності, психоемоційні стани, оцінку своїх можливостей. Виражено інтерес до окремих предметів, головним чином, спеціальних, що

мають практичну спрямованість. Позитивна мотивація власне навчально-пізнавальної діяльності спостерігається в ситуаціях, коли студентів приваблюють окремі сторони змісту матеріалу або способи його засвоєння завдяки інтересу, усвідомленню необхідності його вивчення, особистісній відповідальності або об'єднанню цих мотивів. Студенти цього рівня мотивації задовільно справляються з навчальними завданнями, але все ж таки вчаться нерівно, навіть при наявності високого рівня домагань не завжди займають активну особистісну позицію в процесі навчання, не прагнуть до самостійного одержання інформації, задоволення від навчальної праці прямо залежить від отриманих результатів.

**Третій (достатній) рівень.** Для студентів цієї групи (28,2%) характерна велика чіткість і повнота усвідомленості як внутрішніх, так і зовнішніх мотивів навчальної діяльності з більшою орієнтацією на останні, вони прагнуть до оцінки підстав своїх вчинків і можливостей, але діють частіше за обставинами, орієнтуючись як на зовнішні умови, так і внутрішні спонукання (предметні інтереси, схильності, значеннєві цілі). Досить чітко виражені пізнавальна активність та інтерес до навчальної діяльності детерміновані, головним чином, усвідомленням важливості одержання освіти для майбутньої професійної діяльності, підвищення особистісного статусу. Залежно від рівня домагань і основних мотивів, студенти цього рівня: виявляють систематичність, самостійність, відповідальне ставлення до навчання, до вимог викладача, прагнуть одержати високу оцінку при невисокому рівні безпосереднього інтересу до змісту матеріалу, до потреби в його засвоєнні.

**Четвертий (високий) рівень (15,9%)** склали студенти, для яких характерний досить високий ступінь чіткості і повноти уявлень про внутрішні та зовнішні мотиви навчальної діяльності, із вираженою орієнтацією на внутрішні, вони досить глибоко проникають у підстави своїх вчинків, приймаючи обґрунтовані рішення виходять із всебічного аналізу ситуації, своїх потреб, можливостей та особистісних цілей. Спостерігається взаємопроникнення потреби в одержанні вищої освіти, професійної підготовки

і пізнавального інтересу до дисциплін як спеціальних, так і фундаментальних. Студенти з такою мотивацією, як правило, мають високий рівень домагань, орієнтовані на успіх, на продовження навчання, займають суб'єктну позицію в освітньому процесі, що віддзеркалюється на успішності, систематичності, самостійності і відповідальному відношенні до навчальної діяльності.

Одним із завдань констатуючого експерименту, було виявити організаційні аспекти освітньої діяльності у ВНЗ, які детермінують підвищення позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності в студентів гуманітарних спеціальностей. Для вирішення цього завдання ми проводили опитування на основі відкритої анкети, де студентам пропонувалося назвати п'ять варіантів відповідей на запропоновані питання, які відносяться до організаційних умов освітнього процесу у ВНЗ.

Нижче, у таблиці 2.8. приведені результати анкети, де подані відповіді, що одержали найбільше число виборів.

У більш ніж половини студентів основними мірами підвищення мотивації, пов'язаними зі сформованою системою вищої освіти в цілому, є: варіювання оплати за навчання в залежності від успішності студентів, підвищення практичної спрямованості і частки практики в освітньому процесі. Більш третини студентів також зазначили підвищення рівня самостійності і відповідальності самих студентів у навчальному процесі, їхню участь у дослідно-експериментальній роботі.

У наступному блоці серед чинників, що сприяють поліпшенню організації навчальної діяльності у ВНЗ, студенти називають достатню науково-методичну і матеріально-технічну базу навчання, можливість вибору викладацького складу, спеціалізації, а також зручно спланований розклад. Багато студентів підкреслювали домінуючу роль особистості викладача, відносини, що складаються в процесі навчання (вибір викладачів).

Таблиця 2.8

**Результати анкети з виявлення можливих умов підвищення  
мотивації навчально-пізнавальної діяльності**

(N = 120. У % до загального числа опитування студентів)

	<b>Питання та варіанти відповідей</b>	<b>% вибору</b>
1.	Яких заходів, на вашу думку необхідно вжити задля підвищення ефективності системи вищої освіти в цілому	
	Підвищення долі практики в освітньому процесі	59,1
	Збільшення долі спеціалізованого блоку підготовки	54,3
	Варіювання форм оплати за навчання в залежності від успішності студента	62,8
	Участь у дослідно-експериментальній роботі кафедр	34,8
	Підвищення вимог до відповідальності студентів за результати свого навчання	31,7
	Підвищення рівня самостійності студентів у навч. процесі	45,1
2.	Які з нижчезгаданих умов мають сприяти покращанню організації навчальної діяльності у вищих навчальних закладах?	
	добре спланований розклад	42,7
	можливість обирати викладачів	58,3
	можливість обирати спеціалізацію	51,8
	грунтовна науково-методична база	62,8
	достатня матеріально-технічна база	73,2
3.	Що, на вашу думку, необхідно зробити задля підвищення інтересу до навчального процесу?	

## Продовження таблиці 2.7

	збільшити кількість матеріалу для самостійного опрацювання	4,9
	підвищити науковість і новизну змісту навчання	50,6
	створити умови для творчого пошуку	39,6
	застосовувати нетрадиційні методи навчання	68,3
	удосконалити систему контролю	10,9
	застосовувати моральні стимули	44,5
	застосовувати матеріальні стимули	54,9
4.	Які форми освітньої діяльності в найбільшій мірі сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів?	
	лекції-діалоги	45,1
	проблемні лекції	48,8
	ділові ігри	53,7
	семінари – дискусії	55,5
	евристичні бесіди	9,1
	навчальні екскурсії	62,8
	змагання та конкурси між студентами	43,3

У третьому блоці на питання про міри підвищення інтересу до навчальних предметів більш ніж половина студентів відповіли, що необхідно використовувати нові, нетрадиційні форми і методи навчання, підвищувати науковість, новизну, привабливість змісту освіти, більше використовувати моральне стимулювання, впроваджувати матеріальні стимули. На думку студентів, застосування різних видів заохочень позитивно відіб'ється на підвищенні та підтримці самооцінки, одержанні задоволення від своїх результатів. Були пропозиції щодо удосконалення системи контролю і

збільшення об'єму матеріалу для самостійного вивчення, але ці думки не одержали значущості більшості.

У четвертому блоці студентів попросили зазначити форми освітнього процесу, що в більшій мірі, на їхню думку, сприяють активізації пізнавальної діяльності. Приблизно половина опитаних студентів указували на інтерактивні форми навчання (тільки евристичні бесіди одержали невисокий вибір – 9,1%), а також навчальні екскурсії і змагальні форми навчальних занять. Таким чином, нетрадиційні форми проведення навчальних занять у більшій мірі сприяють підвищенню інтересу до предмета, отже, і мотивації в цілому.



## ВИСНОВКИ

Проведене дослідження підводить до таких висновків і узагальнень:

1. Специфіка діяльності взагалі та навчально-пізнавальної діяльності зокрема обумовлює питання про її внутрішній значеннєвий зміст та його будову, про мотиви як рушійну силу, спонуку будь-якої діяльності. Аналіз літератури з проблем мотивації та успішність свідчить про розмаїття точок зору щодо природи, структури, характеристик мотиваційної сфери особистості, а також визначення самого поняття “мотивація”. В психолого-педагогічній літературі його пов’язують, а іноді і ототожнюють з уявленням, переживанням, потребою, спонукою, здібностями, бажаннями, інтересами, переконаннями, прагненнями. Але частіш за все цей термін використовується для позначення будь-яких стійких динамічних утворень, які детермінують активність суб’єкта і визначають спрямованість його діяльності. В нашій роботі під терміном «мотив» ми розуміємо будь-яку спонуку, детермінантами якої є як внутрішні, так і зовнішні причини.

2. Пізнавальні мотиви, що виділяються за видом діяльності, в залежності від ставлення студентів до процесу навчання класифікуються за наступними ознаками: мотиви, пов’язані як із широкими соціальними, так і з вузькоособистістними потребами; мотиви, пов’язані із змістом та процесом навчальної діяльності; а також “негативні” мотиви, що виникають внаслідок усвідомлення незручностей навчальної діяльності.

3. Мотиви навчально-пізнавальної діяльності студентів об’єднують усі фактори, які обумовлюють прояв цієї діяльності: потреби, почуття обов’язку, інтереси, тощо. На формування внутрішньої мотивації впливають: професійні фактори (предмет, процес, та результат праці), умови праці (соціальні, організаційні, територіально-географічні, фізичні), можливості, що надаються професійною сферою для реалізації позапрофесійної мети (спілкування,

психічний розвиток, збереження та зміцнення здоров'я, відпочинок та розваги, досягнення бажаного соціального статусу, суспільна робота) тощо. До зовнішніх мотиваційних факторів відносяться фактори тиску (вимоги об'єктивного характеру, рекомендації, поради), фактори притягування - відштовхування (приклади, звичні еталони «соціальної престижності»), фактори інерції (звичні заняття, стереотипи наявних соціальних ролей).

4. Оскільки процес формування мотивів відбувається в процесі безперервної освіти особистості, критеріями сформованості мотивів можуть виступати результати цієї діяльності та характер протікання самого процесу навчання, який у значній мірі залежить від особливостей внутрішніх мотивів навчання. Основними показниками сформованості мотивів навчальної діяльності виступають: усвідомленість мотивів, емоційно-ціннісне ставлення й активність особистості в навчально-пізнавальній діяльності. Відповідно до виділених критеріїв та показників були визначені чотири рівні сформованості навчально-пізнавальних мотивів – низький, середній, достатній і високий, кожен із яких має певні ознаки й особливості. В ході констатуючого етапу дослідження було встановлено, що у студентів переважає середній рівень сформованості мотивів; друге місце посіли студенти з достатнім рівнем сформованості мотивів; кількість студентів з низьким та високим рівнем приблизно однакова.

5. Використавши метод кореляцій, ми встановили позитивну залежність між рівнем розвитку мотивації досягнення успіху студентів і їх академічною успішністю. Коефіцієнт кореляції був обчислений в кожній з досліджуваних груп (таблиця 2.6). Середній показник по всіх групах виявився рівний 0,75 при допустимій мірі помилки  $p \leq 0,05$ , тобто досить високим. Отже, можна зробити висновок про те, що студенти, мотивовані на успіх мають вищий рівень успішності.

6. Дослідження показало, що в основі процесу формування мотивації навчання лежить активна пізнавальна діяльність студента, а процес навчання може бути діючим, коли він будується на методах і прийомах, що активізують

діяльність студентів, служить їх розумовому розвитку. Мова йде про методи програмованого, проблемного й інтерактивного (комунікативного) навчання. Власна активність особистості, що реалізується в самостійній і позаурочній роботі студентів виступає визначальним чинником результативності освітнього процесу і важливою умовою формування мотивації навчання студентів. Спрямованість цієї роботи на вирішення проблемних завдань і питань, виконання науково-дослідних творчих робіт істотно активізує пізнавальну діяльність студентів.

З вищесказаного можна зробити висновок, динаміка мотивів навчально-пізнавальної діяльності в студентів ВНЗ гуманітарних спеціальностей різних форм навчання прямо корелює з успішністю, гіпотеза нашого дослідження підтвердилася.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова - Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.:Наука, 1980. 335с.
2. Актуальные проблемы психолого-педагогической подготовки студентов. Ярославль, 1990. 106с.
3. Алексеева М.И. Мотивы учебной деятельности студентов. Проблемы высшей школы. Вып. 25. С.31-38.
4. Алексеева М.И. Мотиви навчання учнів. *Посібник для вчителів*. К.:Радянська школа, 1974. 132с.
5. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976. 158 с.
6. Баев Б.Ф. Психологические вопросы активизации учебного процесса в вузе. *Психолого-педагогические аспекты высшего образования*. К.: Вища школа, 1976. С.5-18.
7. Балл Г.О. Бастун М.В., Вихрущ А.В., Гордієнко В.І., Крюкова Д.Ф. Психологія особистісно-орієнтованої професійної учнівської молоді: *Нук.-метод. посібник*. АПН України. Інститут педагогіки і психології професійної освіти/ Під ред. В.В. Рибалка. К., 2002. 388с.
8. Бибрих Р.Р., Васильев И.А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов. Вестник Московского университета. Серия 14.- Психология. 1987. №2. С.20-30.
9. Бочкарева Г.Г. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной, М.:Педагогика,1972. 351с.
10. Булгаков А.В. Внеаудиторные формы работы как фактор динамики учебной мотивации и успешности обучения в вузе. *Инновации в образовании*.

2002. №4. С.62-76.

11. Вайсман Р.С. К проблеме развития мотивов и потребностей личности в онтогенезе. Вопросы психологии. 1973. №5. С. 23-40.

12. Варава И.М. Взаимосвязь мотивов и некоторых свойств личности в учебной деятельности студентов. *Проблемы высшей школы*. Вып. 25. К.: Вища школа, 1976. С. 38-44.

13. Васильева М.М. Условия формирования мотивации при изучении. 1981. №2. С.41-45.

14. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие для студентов пединститутов. И.В.Матюхина, Т.С.Михальчик, Н.Ф.Прохина. М.:Просвещение,1984. 256с.

15. Григорян С.Т. Проблема мотивации учения школьников в советской психологии. М.: Изд-во МПИ, 1985. 115с.

16. Даль. В.И. Толковый словарь. М.: Русский язык, 1979. Т2. 779с.

17. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття). К.:Райдуга, 1994. 61с.

18. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск: БГУ, 1981. 383с.

19. Євтух М.Б. Методичні рекомендації до вивчення курсу педагогіки. Київський державний лінгвістичний університет. К, 1999. 50 с.

20. Забрედовский С.Г. Педагогічні умови розвитку мотиваційної сфери студентів хореографічних спеціалізацій в процесі фахової підготовки у вузі культури. Дис...канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1997. 179с.

21. Зайцева І.В. Формування мотивації учіння студентів вищих економічних навчальних закладів: *Автореф. дис...канд..пед.наук*: 13.00.04. Тернопільський держ.педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Е., 2001. 20с.

22. Зеличенко А.І., Шмельов А.Г. К вопросу о классификации мотивационных факторов трудовой деятельности и профессионального выбора. *Вестник Московского Университета*. Сер. 14. 1987. №4. С.33-43.

23. Зерниченко А.Н., Гончаров Н.В. Мотивационный процесс,

структура личности и трансформация энергии потребности. *Вопросы психологии*. 1989. №2. С. 73-81.

24. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Под ред. Л.И.Божович и Л.В.Благонадежиной. М.: Педагогика, 1972.352с.

25. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Е.П. Ильин. Спб. : Изд-во "Питер", 2000. 324 с.

26. Ительсон Л.Б. Психологические основы обучения. М.: Знание, 1972. 59с.

27. Казмиренко В.П. Социально-психологическая регуляция деятельности организаций: *Дис...д-ра психол. наук*: 19.00.05. Киевский ун-т им. Тараса Шевченко. К., 1994. 357с.

28. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. М.: Наука, 1988. 192с.

29. Кокин Ю.П. Система мотивов и стимулов к высокоэффективному труду в современных условиях. Мотивация и поведение человека в сфере труда. *Сборник научных трудов*. М.:НИИ труда, 1990. 198с.

30. Костишина Г.І. Формування навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів: *Автореф.дис...канд..пед.наук*: 13.00.04. Тернопільський держ. Педагогічний ун-т ім.. Володимира Гнатюка. Т., 2003. 20с.

31. Кузовлева Р.Е. Профессиональная, ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении иностранным языкам. ИЯШ - 1986. №4. С.22-25.

32. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы: Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию. М.: Педагогика, 1977. 152с.

33. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций. М.: Изд-во Московского ун-та, 1971. 38с.

34. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной

деятельности: *Учебное пособие*. Новосибирск: Изд. НГПИ, 1987. 89с.

35. Лузан П.Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти: *Автореф.дис...д-ра..пед.наук: 13.00.04*. Інститут педагогіки АПН України. К., 2004. 42с.

36. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 132 с.

37. Маркова А.К. Стратегия формирования мотивации учения. *Prospects*. Vol. XX. 1990. №3. Pg. 30-36.

38. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М. : Просвещение, 1990. 192 с.

39. Матушанский Г.У. Непрерывное образование преподавателей высшей школы (история, проблемы, перспективы). Г.У. Матушанский, Л.И. Соломко. Казань: Новое знание, 1999. 196 с.

40. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.:Педагогика, 1984. 144с.

41. Матюшин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.:Наука, 1972. 180с.

42. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 1971. 120с.

43. Методология и методы педагогического исследования. Под ред. Скаловой Я. К.: Либідь, 1997. 374с.

44. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности. *Вопросы психологии*. 1987. №5. С. 129-139.

45. Москвичев С.Г. Проблемы мотивации в психологических исследованиях. К.: Наукова думка, 1975. 144с.

46. Мотивы и сознание в поведении человека. М.:Наука, 1996. 105с.

47. Мотивы учебной и общественно-полезной деятельности школьников и студентов: Межвуз. сб. науч.тр. Моск. обл. пед. ин-т им.

Крупской Н.К. М.: Б.и., 1980. 128с.

48. Мясичев В.Н. Психология отношений: Избр.психол.тр. Под ред. А.А.Бодалева - Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. М.: Ин-т практ. психологии, 1998. 362с.

49. Неймарк М.С. О соотношении осознаваемых и неосознаваемых мотивов в поведении, характеризующем направленность личности подростков. *Вопросы психологии*. 1968. №5. С. 104-111.

50. Немов Р.С. Психология. М.: Просвещение, 1990. 300с.

51. Нові технології навчання: *Респ. наук.метод. збірник*. К.: НМК ВО, 1991. Вип.1.160 с.

52. Нові технології навчання: *Респ. наук.-метод. збірник*. К.: НМК ВО, 1992. Вип.2. 106с.

53. Нюттен Ж. Мотивация. Экспериментальная психология. Под ред. Ж.Пиаже. Вып. 5. Гл. 15. М.: Наука, 1975. С. 212-238.

54. О.А. Дубасенюк. Житомир: Житомир. держ. пед.ін-т, 1994. 260 с.

55. Обуховский К. Психология влечений человека. М.: Прогресс, 1972. 247с.

56. Общая психология: *Учеб. для студентов пед. ин-тов*. А.В. Петровский, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко и др.; Под ред. А.В. Петровского. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1986. 464с.

57. Орлов А.А. Научные основы управления общеобразовательной школой. М.: Просвещение, 1982. 217с.

58. Особистісно орієнтована організація післядипломної освіти: *Матеріали наук.- практик. конф.*, 19 травня 2004 р. Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка; Інститут післядипломної освіти. Є.М. Хриков (ред.), С.Я. Харченко (ред.) .Луганськ : Альма-матер, 2004. 72с.

59. Оцінка знань студентів та якості підготовки фахівців. (*Методичні та методологічні аспекти*): навч. посібник. Кол. авторів. К.: ІЗМН, 1997. 216 с.

60. Павлов И.П. Мозг и психика: Избранные психологические труды. Академия педагогических и социальных наук; Московский психолого-



социальный ин-т. Под ред. М.Г. Ярошевский. М.: Ин-т практ. психологии, 1996. 320с.

61. Павлютенков Е.М. Профессиональная ориентация учащихся. К.: Радянська школа, 1983. 152 с.

62. Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології. *Навчальний посібник*. - К.: Видавництво «Українська енциклопедія» ім. Бажана М.П., 1995. 253с.

63. Педагогическая энциклопедия. М.: Сов. Энциклопедия, 1965. Т2. 911с.

64. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. Л.: ЛГПИ, 1975. 134с.

65. Педагогический словарь. В 2т. Под ред. И.А. Капрова. М.: Педагогика, 1960. Т.1. 774с.

66. Педагогический словарь. В 2т. Под ред. И.А. Капрова. М.: Педагогика, 1960. Т.2. 766с.

67. Пейсахов Н.М. Психологическая служба в вузах и проблема психологической службы вузов. Научн. ред. Н.М. Пейсахов. Самоуправления. Проблемы самоуправления в системе. Казань: Изд-во КГУ, 1983. С. 3-14.

68. Петражицкий Л.И. О мотивах человеческих поступков, в особенности об этических мотивах и их разновидностях. СПб.: Тип. Э.Л. Пороховщиковой, 1904. 75с.

69. Рубин Б. Студент глазами социолога. Б. Рубин, Ю. Колесников. М.: Академия, 1980. 142 с. 219

70. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. С.Л. Рубинштейн. М.: Просвещение, 1976. 424 с.

71. Семиченко В. Проблема педагогічного оцінювання. В. Семиченко, В. Заслужнюк. Рідна школа. 2001. № 7. С. 3-9.

72. Тимошенко В. М. Психологічні особливості формування мотивації досягнення майбутніх учителів(на матеріалі вивчення іноземної мови): *Автореф. дис... канд. психол. наук*: 19.00.07. Національний

педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2001. 21с.

73. Хридина Н.Н. Современные методы педагогических исследований. Н.Н. Хридина. Профессиональное образование. 2002. №9. С.42-47.

74. Шевченко Н.Ф. Вісник Запорізького національного університету № 2 , 2009

75. Якунин В.А. Педагогическая психология. В.А. Якунин. СПб.: Питер, 1998. 638 с.

## ДОДАТОК А

### АНКЕТА

Ми пропонуємо Вашій увазі анкету “Квадрат мотивів”, метою якого є виявлення мотивів навчально - пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів.

Перед Вами бланк, розділений на квадрати і тому має вид таблиці. У ньому усього 50 понять. У кожному квадраті по дві назви мотивів навчально - пізнавальної діяльності студента. Вам потрібно викреслити з кожного квадрата назву того мотиву, який є менш значущий для Вас. У кожному квадраті залишається по одній назві. Тепер подивіться на перший ряд по горизонталі. У квадратах залишилося 5 назв мотивів. Виберіть назву одного, властивого Вам найбільшою мірою і поставте 5 балів у трикутник, розташований у правому верхньому куту квадрата, у якому позначений цей мотив. Подивитися на мотиви 4 які залишилися. Який із них притаманний Вам найбільшою мірою? Поставте в трикутник оцінку «4». Аналогічним способом що залишився 3 мотивам виставте оцінки 3,2,1 у залежності від ступеня їхньої значимості для Вас.

Потім перегляньте другий ряд квадратів і зробіть те ж саме з назвами мотивів, розташованих у них. Аналогічним способом проаналізуйте назви мотивів, внесених у квадрати 3,4,5-ого рядів по горизонталі. Перевірте правильність виконання по всіх 5 рядах, простежте, щоб у кожному квадраті в трикутниках стояли оцінки від 1 до 5 (у будь-яке послідовності). Однакових оцінок стояти не повинно. Тепер почніть вивчення мотивів по вертикалі. На бланку 5 вертикальних стовпчиків. Вам знову необхідно проставити оцінки, вписуючи 5 балів у квадрат із мотивом, властивим Вам найбільшою мірою, 4 – з мотивом, що Ви ставите на друге місце і так далі. Оцінки потрібно вписувати в маленький квадрат, що знаходиться в лівому нижньому куту кожного великого квадрата, причому вони не повинні повторюватися при переході від

одного квадрата по вертикалі до іншого.

*Моє навчання у ВНЗ мотивує*

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. потреба в спілкуванні</li> <li>2. бажання зайняти гідне місце у суспільстві</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. отримання високооплачуваної роботи</li> <li>2. отримання „диплому”</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. бажання не засмучувати батьків</li> <li>2. прагнення бути не гіршим за інших</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. інтерес до предмету</li> <li>2. любов до дітей</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. потреба більше знати</li> <li>2. бажання стати культурною людиною</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. осмислення власного досвіду</li> <li>2. потреба самовдосконалення</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. обов’язок перед Батьківщиною</li> <li>2. можливість принести користь людям</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. потяг до отримання хороших оцінок</li> <li>2. бажання бути кращим за інших</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. бажання не бути відрахованим</li> <li>2. прагнення бути таким як усі</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. гуманітарний склад розуму</li> <li>2. прагнення добре знати англійську мову (юриспруденцію)</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. інтерес до процесу навчання</li> <li>2. схильність до вивчення мов</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. потреба в становленні і світогляді</li> <li>2. теоретичний інтерес</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. прагнення впливати на інших</li> <li>2. бажання співпрацювати з іншими людьми</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. прагнення стати хорошим спеціалістом</li> <li>2. батьки примушу при</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. марнославство</li> <li>2. почуття протиріччя</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. бажання зайняти вільний час</li> <li>2. прагнення вдало вийти заміж (оженитися)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. любов до читання</li> <li>2. прагнення пізнати нове</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. звичка вчитися</li> <li>2. усвідомлення значущості навчання</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. потреба самовизначення в суспільстві</li> <li>2. потяг до нових вражень</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. потяг до вільного студентського життя</li> <li>2. потяг до того, щоб мною пишалися</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. почуття протиріччя</li> <li>2. орієнтація на перспективні цілі</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. бажання не отримувати поганих оцінок</li> <li>2. прагнення відчувати повагу до себе з боку оточуючих</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. інтерес до методів наукового пізнання</li> <li>2. інтерес до методів самостійної роботи</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. задоволення від розумового напруження</li> <li>2. задоволення результатом розумової праці</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. прагнення змінити соціальний статус</li> <li>2. потреба підвищити культурний рівень</li> </ol>