

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний аерокосмічний університет ім. М.Є. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут»

Гуманітарно-правовий факультет

Кафедра психології

Дипломна робота

Магістр

(освітній ступень)

на тему « Особливості мотивації навчально-професійної діяльності здобувачів вищої освіти з різним ставленням до дистанційного формату навчання.

«ХАІ.704.7-96п1.200.053 206-9/19 ЗВ».

Виконав: студент 2 курсу групи №7-96п1

Спеціальність 053 «Психологія»

(код та найменування)

Освітня програма: «Психологічне консультування та психотерапія»

(найменування)

Гулага А. В.

(прізвище й ініціали студента)

Керівник: Старовойт Т.П.

(прізвище й ініціали)

Рецензент: Фролова Є В.

(прізвище й ініціали)

Харків – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	5
1.1 Наукові підходи до вивчення мотивів навчальної діяльності.....	5
1.2 Мотив як структурний компонент навчальної діяльності.....	10
1.3 Особливості мотивації навчальної діяльності студентів.....	14
РОЗДІЛ 2 ОПИСАННЯ ПРОЦЕДУРИ І МЕТОДУ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	26
2.1 Описання вибірки та процедури дослідження.....	24
2.2 Описання методу дослідження.....	24
РОЗДІЛ 3 ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СТАВЛЕННЯ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ТА МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	27
3.1 Особливості взаємозв'язку між ставленням до дистанційного навчання, легкістю навчання у дистанційному форматі та мотивацією навчальної діяльності	27
3.2 Взаємозв'язок між ставленням до дистанційного навчання, складністю навчання у дистанційному форматі та імпліцитним теоріями особистості та інтелекту здобувачів вищої освіти.....	30
3.3 Структура взаємозв'язку між ставленням до дистанційного навчання, легкістю навчання у дистанційному форматі навчання та мотивації здобувачів вищої освіти.....	31
ВИСНОВКИ.....	35
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	37

ВСТУП

Актуальність. Розвиток інформаційних технологій потребує зміни процесу підготовки майбутніх фахівців, елементи дистанційного навчання, впроваджують у сучасних вищих навчальних закладах, що дозволяє найзручніше організувати навчальну роботу. Поширення дистанційної освіти – важливий механізм інформування та інтелектуального розвитку суспільства, подолання нерівності в системі освіти, долає територіальні проблеми у доступі до якісної вищої освіти. У сучасних реаліях від студента потребують високої самоорганізації, відповідальності та цілеспрямованості. Однак все частіше спостерігається негативні прояви від студентів, такі як безвідповідальність, втрата зацікавленості у навчальному процесі, амотивованість оволодіння професією. Таким чином, важливим є визначення чинників, які будуть сприяти конструктивній мотивації навчально-професійної діяльності у студентів та, відповідно, ефективності навчально-професійної діяльності. І, оскільки проблема взаємозв'язку між ставленням до дистанційного формату навчання та мотивацією навчальної діяльності у студентів, на даний час є недостатньо вивченою в українській психологічній науці, тема роботи потребує детальної розробки.

Об'єкт – мотивація навчальної діяльності у студентів.

Предмет – взаємозв'язок між ставленням до дистанційного формату навчання та мотивацією навчальної діяльності у студентів.

Метою данного дослідження є визначення особливостей взаємозв'язку між ставленням до дистанційного формату навчання та мотивацією навчальної діяльності у студентів.

Для досягнення мети поставленні наступні **завдання**:

- На основі теоретичного аналізу літератури надати характеристику мотивації навчальної діяльності у студентів, а також дистанційного формату навчання
- Описати особливості мотивації навчальної діяльності у студентів з різним ставленням до дистанційного формату навчання.
- Визначити взаємозв'язок ставленням до дистанційного формату навчання та видів академічної мотивації і типів мотивації навчання у ВНЗ у студентів.
- Описати взаємозв'язок між ставленням до дистанційного формату навчання та імпліцитними теоріями і цілями навчання у студентів.
- Виявити структуру взаємозв'язку ставлення до дистанційного формату навчання та мотивації навчання у студентів.

Для досягнення поставлених завдань були використані наступні групи методів:

- Методи теоретичного аналізу літератури.
- Психодіагностичний: шкала академічної мотивації Т.О. Гордєєвої, О.А. Сичова, Є.М. Осіна; опитувальник імпліцитних теорій і цілей навчання К.Двек (модифікація Т.В. Корнілової і С.Д. Смирнова); тест мотивації досягнення; методика вивчення мотивації навчання в вузі Т.І. Ільїної; Семантичний метод диференціалу.
- Методи математико-статистичної обробки отриманих результатів: кореляційний аналіз за Спірменом, факторний аналіз.

Дослідження проводилося зі студентами віком від 19 до 22 років, які навчаються у вищих навчальних закладах м. Харкова. Загальний об'єм вибірки 35 осіб.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

1.1 Наукові підходи до вивчення мотивів навчальної діяльності

Мотивація є однією з фундаментальних проблем, як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Її значимість для розробки сучасної психології пов'язана з аналізом джерел активності людини, спонукальних сил його діяльності, поведінки. Відповідь на питання, що спонукає людину до діяльності, який мотив, «заради чого» він її здійснює, є основа її адекватної інтерпретації. «Коли люди спілкуються один з одним то, перш за все, виникає питання про мотиви, спонукань, які штовхнули їх на такий контакт з іншими людьми, а також про ті цілі, які з більшою або меншою усвідомленістю вони ставили перед собою [28, с. 12-13]. У найзагальнішому плані мотив це те, що визначає, стимулює, спонукає людину до вчинення будь-якої дії, включеного в визначається цим мотивом діяльності.

Складність і багатоаспектність проблеми мотивації обумовлює множинність підходів до розуміння її сутності, природи, структури, а також до методів її вивчення (Б. Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, М.Аргайл, В.Г.Асеев, Л.І. Божовч, К. Левін, А.Н. Леонтьєв, З. Фрейд та ін.). Істотно підкреслити, що основним методологічним принципом, що визначає дослідження мотиваційної сфери у вітчизняній психології, є положення про єдність динамічної (енергетичної) і змістовно-смісловий сторін мотивації. Активна розробка цього принципу пов'язана з дослідженням таких проблем, як система відносин людини (В.Н.Мясищев), співвідношення змісту і значення (О. М. Леонтьєв), інтеграція спонукань і їх смисловий контекст (С. Л. Рубінштейн), спрямованість особистості і динаміка поведінки (Л. І. Божович, В.Е.Чудновській), орієнтування в діяльності (П. Я. Гальперін) і т.д.

У вітчизняній психології мотивація розглядається як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини - її поведінки, діяльності. Вищим рівнем цієї регуляції є свідомо-вольовий. Дослідники відзначають, що «... мотиваційна система людини має набагато більш складну будову, ніж простий ряд заданих мотиваційних констант. Вона описується виключно широкою сферою, що включає в себе і автоматично здійснювані установки, і поточні актуальні прагнення, і область ідеального, яка в даний момент не є актуально діючою, але виконує важливу для людини функцію, даючи йому ту смислову перспективу подальшого розвитку його спонукань, без якої поточні турботи повсякденності втрачають своє значення» [3, с. 122]. Все це, з одного боку, дозволяє визначати мотивацію як складну, неоднорідну багаторівневу систему збудників, що включає в себе потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності і т.д., а з іншого, - говорити про полімотивірованність діяльності, поведінки людини і про домінуючий мотив в їх структурі.

Що розуміється як джерело активності і одночасно як система побудників будь-якої діяльності мотивація вивчається в самих різних аспектах, в силу чого поняття трактується авторами по-різному. Дослідники визначають мотивацію як один конкретний мотив, як єдину систему мотивів і як особливу сферу, що включає в себе потреби, мотиви, цілі, інтереси в їх складному переплетенні і взаємодії [13, с. 67].

Трактування «мотиву» співвідносить це поняття або з потребою (драйвом) (Ж.Ньютенн, А. Маслоу), або з переживанням цієї потреби і її задоволенням (С. Л. Рубінштейн), або з предметом потреби. Так, в контексті теорії діяльності О. М. Леонтьєва термін «мотив» вживається не для «позначення переживання потреби, але так, що означає те об'єктивне, в чому ця потреба конкретизується в даних умовах і на що спрямовується діяльність, як вона спонукає її» [16, 225]. Відзначимо, що розуміння мотиву

як «опредмеченої потреби» визначає його як внутрішній мотиву, що входить в структуру самої діяльності.

Найбільш повним є визначення мотиву, запропоноване одним з провідних дослідників цієї проблеми - Л.И.Божович. Згідно Л.И.Божович, в якості мотивів можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання, словом, все те, в чому знайшла втілення потреба. Таке визначення мотиву знімає багато суперечностей в його тлумаченні, де об'єднуються енергетична, динамічна і змістовна сторони. При цьому підкреслимо, що поняття «мотиву» вже поняття «мотивація», яке «виступає тим складним механізмом співвіднесення особистістю зовнішніх і внутрішніх факторів поведінки, який визначає виникнення, напрямок, а також способи здійснення конкретних форм діяльності» [7].

Найбільш широким є поняття «мотиваційної сфери», що включає і афективну, і волюву сферу особистості (О.), переживання задоволення потреби. У загальнопсихологічному контексті мотивація являє собою складне поєднання, «сплав» рушійних сил поведінки, що відкривається суб'єктом у вигляді потреб, інтересів, включень, цілей, ідеалів, які безпосередньо детермінує людську діяльність [27]. Мотиваційна сфера або мотивація в широкому сенсі слова з цієї точки зору розуміється як стрижень особистості, до якого «стягуються» такі її властивості, як спрямованість, ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування, емоції, волюві якості та інші соціально-психологічні характеристики. «Поняття мотивації у людини включає в себе всі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, потяги, мотиваційні установки або диспозиції, ідеали і т.д.» [2]. Таким чином, можна стверджувати, що, незважаючи на різноманітність підходів мотивація розуміється більшістю авторів як сукупність, система психологічно різнорідних чинників, що детермінують поведінку і діяльність людини.

Продуктивним у вивченні мотивації (В.Г.Асеев, Дж. Аткинсон, Л. І. Божович, Б.І. Додонов, А. Маслоу, Е.І.Савонько) є уявлення про мотивацію як про складну систему, в яку включені певні ієрархізовані структури. При цьому структура розуміється як відносно стійка єдність елементів, їх відносин і цілісності об'єкта; як варіант системи. Аналіз структури мотивації дозволив В.Г.Асееву виділити в ній а) єдність процесуальних і дискретних характеристик і б) двухмодальное, тобто позитивне і негативне підстави її складових.

Важливо також положення дослідників про те, що структура мотиваційної сфери є не застиглою, статичною, а розвиваються, що змінюються в процесі життєдіяльності освітою [25, с. 145].

Істотним для дослідження структури мотивації виявилось виділення Б.І. Додонової її чотирьох структурних компонентів: задоволення від самої діяльності, значущості для особистості безпосереднього її результату, «мотивуючої» сили винагороди за діяльність, що примушує тиску на особистість [9]. Перший структурний компонент умовно названий «гедонічним» складовою мотивації, інші три - цільовими її складовими. Разом з тим перший і другий виявляють спрямованість, орієнтацію на саму діяльність (її процес і результат), будучи внутрішніми по відношенню до неї, а третій і четвертий фіксують зовнішні (негативні і позитивні по відношенню до діяльності) фактори впливу. Істотно також і те, що два останніх, які визначаються як нагорода і уникнення покарання, є, по Дж. Аткинсону, складовими мотивації досягнення. Відзначимо, що подібне структурне уявлення мотиваційних складових, співвіднесені зі структурою навчальної діяльності, виявилось дуже продуктивним. Інтерпретація мотивації і її структурної організації проводиться і в термінах основних потреб людини (Х.Мюррей, Дж. Аткинсон, А. Маслоу та ін.) [4].

Одним з ранніх дослідників особистісної мотивації (в термінах потреб особистості), як відомо, була робота Х.Мюррея (1938). З безлічі розглянутих автором побудників поведінки їм були виділені чотири основних: потреба в досягненні, потреба в домінуванні, потреба в самостійності, потреба в аффіляції. Ці потреби були розглянуті в більш широкому контексті М.Аргайлом (1967). Він включив в загальну структуру мотивації (потреб):

- Не соціальні потреби, які можуть викликати соціальну взаємодію (біологічні потреби у воді, їжі, грошах);
- Потреба в залежності, як прийняття допомоги, захисту, прийняття керівництва, особливо від тих, хто авторитетний і має владу;
- Потреба в аффіляції, тобто прагнення бути в суспільстві інших людей, в дружньому відгуку, прийняття групою, однолітками;
- Потреба в домінуванні, тобто прийняття себе іншими або групою інших як лідера, якому дозволено говорити більший час, приймати рішення;
- Сексуальна потреба - фізична близькість, дружнє і інтимне соціальну взаємодію представниками однієї статі з привабливим представником іншого;
- Потреба в агресії, тобто в нанесенні шкоди, фізично або вербально;
- Потреба в почутті власної гідності (self - esteem), самоідентифікація, тобто в прийнятті самого себе як значущого.

У плані розгляду структури потрібнісної сфери людини вельми цікавим є «потрібностний трикутник» А. Маслоу, в якому, з одного боку, очевидніше висвічується соціальна, інтерактивна залежність людини, а з іншого боку, - його пізнавальна, когнітивна природа, пов'язана з самоактуалізацією. Його трикутник потреб А. Маслоу, звертає на себе увагу при його розгляді, по-перше, місце і значення, яке відводиться власне потребам людини, і, по-друге, що потрібнісна сфера людини розглядається поза структури його діяльності -

тільки стосовно його особистості, її самоактуалізації, розвитку, комфортного існування (в розумінні Дж. Брунера) [19].

1.2 Мотив як структурний компонент навчальної діяльності

Під діяльністю в психології прийнято розуміти активну взаємодію людини з середовищем, в якому він досягає свідомо поставленої мети, що виникла в результаті появи у нього певної потреби, мотиву. Види діяльності, що забезпечують існування людини і формування його як особистості - спілкування, гра, навчання, праця.

Вчення має місце там, де дії людини управляються свідомою метою засвоїти певні знання, вміння, навички, форми поведінки і діяльності. Вчення - специфічно людська діяльність, причому воно можливе лише на тій ступені розвитку психіки людини, коли він здатний регулювати свої дії свідомою метою. Вчення висуває вимоги пізнавальному процесу (пам'яті, кмітливості, уяві, гнучкості розуму) і вольовим якостям (управління увагою, регуляції почуттів і т. д.) [30, с. 35].

У навчальній діяльності об'єднуються не тільки пізнавальні функції діяльності (сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява), а й потреби, мотиви, емоції, воля.

Навчальна діяльність - провідна діяльність в шкільному віці. Під провідною діяльністю розуміється така діяльність, в процесі якої відбувається формування основних психічних процесів і властивостей особистості, з'являються новоутворення, що відповідають віку (довільність, рефлексія, самоконтроль, внутрішній план дій). Навчальна діяльність здійснюється протягом усього процесу навчання. Особливо інтенсивно формується навчальна діяльність в період молодшого шкільного віку.

В ході навчальної діяльності відбуваються зміни:

- в рівні знань, умінь і навичок;
- в рівні сформованості окремих сторін навчальної діяльності;
- в розумових операціях, особливості особистості, тобто в рівні загального і розумового розвитку.

Навчальна діяльність - це, перш за все, індивідуальна діяльність. Вона складна за своєю структурою і вимагає спеціального формування. Як і праця, навчальна діяльність характеризується цілями і завданнями, мотивами.

Побудником навчальної діяльності є система мотивів, органічно включає в себе:

- пізнавальні потреби;
- мети;
- інтереси;
- прагнення;
- ідеали;
- мотиваційні установки, які надають їй активний і спрямований характер, входять в структуру і визначають її змістовно-сміслові особливості.

Названа система мотивів утворює навчальну мотивацію, яка характеризується як стійкістю, так і динамічністю.

Домінуючі внутрішні мотиви визначають стійкість навчальної мотивації, ієрархію її основних підструктур. Соціальні мотиви обумовлюють постійну динаміку вступають в нові відносини один з одним спонукань.

На думку А.К. Маркової, якості мотивів можуть бути:

- змістовними, пов'язаними з характером навчальної діяльності (усвідомленість, самостійність, узагальненість, дієвість, домінування в загальній структурі мотивації, ступінь поширення на кілька навчальних предметів і ін.);
- динамічними, пов'язаними з психофізіологічними особливостями дитини (стійкість мотиву, його сила і виразність, переключення з одного мотиву на інший, емоційне забарвлення мотивів) і т.д.

Навчальна мотивація визначається як приватний вид мотивації, включений в певну діяльність, - в даному випадку діяльність навчання, учбову діяльність.

Як і будь-який інший вид, навчальна мотивація визначається цілою низкою специфічних для цієї діяльності, в яку вона включається, факторів:

- характером освітньої системи;
- організацією педагогічного процесу в освітньому закладі;
- особливостями самого учня (стать, вік, рівень інтелектуального розвитку та здібностей, рівень домагань, самооцінка, характер взаємодії з іншими учнями і т.д.);
- особистісними особливостями вчителя (викладача) і перш за все системою його відносин до якого навчають, до педагогічної діяльності;
- специфікою навчального предмета.

Навчальна діяльність є полімотивованою, так як активність учня має різні джерела. Прийнято виділяти три види джерел активності: внутрішні пізнавальні і соціальні потреби (прагнення до соціально схвалюваних дій і досягнень); зовнішні об'єктивні умови, які необхідні для розгортання навчальної діяльності (наявність школи, підручників, бібліотеки тощо.) [5]; особисті інтереси, потреби, установки, ідеали і стереотипи, які обумовлюють прагнення до самовдосконалення, самоствердження і самореалізації в навчальній та інших видах діяльності.

Взаємодія внутрішніх, зовнішніх і особистих джерел навчальної мотивації впливає на характер навчальної діяльності і її результати. Відсутність одного з джерел призводить до переструктурування системи навчальних мотивів або їх деформації.

Навчальна мотивація характеризується силою і стійкістю навчальних мотивів. Сила навчального мотиву виступає показником нездоланного прагнення учня і оцінюється за ступенем і глибиною усвідомлення потреби і самого мотиву, за його інтенсивності. Сила мотиву обумовлена як фізіологічними, так і

психологічними факторами. До перших слід віднести силу мотиваційного збудження, а до других - знання результатів навчально-пізнавальної діяльності, розуміння її змісту, певна свобода творчості. Крім того, сила мотиву визначається і емоціями, що особливо яскраво проявляється в дитячому віці. Стійкість навчального мотиву оцінюється по його наявності у всіх основних видах навчально-пізнавальної діяльності учня, по збереженню його впливу на поведінку в складних умовах діяльності, щодо його збереження в часі. По суті, мова йде про стійкість (ригідність) установок, ціннісних орієнтацій, намірів учня.

Виділяють наступні функції навчальних мотивів:

- побуджуючу функцію, яка характеризує енергетику мотиву, іншими словами, мотив викликає і обумовлює активність учня, його поведінку і діяльність;
- направляючу функцію, яка відображає спрямованість енергії мотиву на певний об'єкт, тобто вибір і здійснення певної лінії поведінки, оскільки особистість учня завжди прагне до досягнення конкретних пізнавальних цілей. Напрямна функція тісно пов'язана зі стійкістю мотиву;
- регулюючу функцію, суть якої полягає в тому, що мотив визначає характер поведінки і діяльності, від чого, в свою чергу, залежить реалізація в поведінці і діяльності учня або вузькоособистих (еґоїстичних), або суспільно значущих (альтруїстичних) потреб. Реалізація цієї функції завжди пов'язана з ієрархією мотивів. Регуляція полягає в тому, які мотиви виявляються найбільш значимими і, отже, в найбільшій мірі обумовлюють поведінку особистості.

Отже, навчальна діяльність завжди полімотивована. Мотиви навчальної діяльності не існують в ізольованому вигляді. Найчастіше вони виступають в складному взаємопереплетенні і взаємозв'язку. Одні з них мають основне значення в стимулюванні навчальної діяльності, інші - додаткове. Прийнято вважати, що соціальні та пізнавальні мотиви є психологічно більш значущими і частіше їх виявляють.

Навчальні мотиви розрізняються не тільки за змістом, але і в міру їх усвідомленості. Найбільш адекватно усвідомлюються мотиви, пов'язані з близькою перспективою в навчанні. У ряді ситуацій навчальні мотиви залишаються замаскованими, тобто важко виявляються.

1.3 Особливості мотивації навчальної діяльності студентів

Загальне системне уявлення мотиваційної сфери людини дозволяє дослідникам класифікувати мотиви. Як відомо, в загальній психології види мотивів (мотивації) поведінки (діяльності) розмежовуються за різними підставами, наприклад, в залежності:

- Від характеру участі в діяльності (що розуміються, реально діючі мотиви, по А. Н. Леонтьєву);
- Від часу (протяжності) обумовлення діяльності (далека - коротка мотивація, по Б.Ф.Ломова);
- Від соціальної значущості (соціальні - вузкоособисті, по П.М.Якобсону);
- Від факту включеності в саму діяльність або знаходяться поза нею (широкі соціальні мотиви і вузкоособисті мотиви, по Л. І. Божович);
- Мотиви певного виду діяльності, наприклад, навчальної діяльності, і т.д.

П.М.Якобсону належить розмежування мотивів по характеру спілкування (ділові, емоційні) [12, с. 12-13]. Продовжуючи цю лінію дослідження, згідно А.Н.Леонтьєву, соціальні потреби, що визначають інтеграцію і спілкування, можна розділити на три основні типи. Орієнтовані на об'єкт або мета взаємодії, інтереси самого комунікатора, інтереси іншої людини або суспільства в цілому.

Як приклад прояву першої групи потреб (мотивів) автор наводить виступ члена виробничої групи перед товаришами, спрямоване на зміну її виробничої

діяльності. Потреби, мотиви власне соціального плану пов'язані «... з інтересами і цілями суспільства в цілому ...» [17, с. 178]. Ця група мотивів і обумовлює поведінку людини як члена групи, інтереси якої стають інтересами самої особистості. Очевидно, що ця група мотивів, характеризуючи, наприклад, весь навчальний процес в цілому, може характеризувати також і його суб'єктів: педагога, учнів в плані далеких, загальних, що розуміються мотивів.

Говорячи про мотиви (потреби), орієнтованих на самого комунікатора, А.Н. Леонтьєв має на увазі мотиви, «спрямовані або безпосередньо на задоволення бажання дізнатися щось цікаве або важливе, або на подальший вибір способу поведінки, способу дії» [15, с. 22]. Ця група мотивів представляє найбільший інтерес для аналізу домінуючої учбової мотивації у навчальній діяльності.

До визначення домінуючої мотивації її діяльності доцільно також підійти і з позиції особливостей інтелектуально-емоційно-вольової сфери самої особистості як суб'єкта. Відповідно вищі духовні потреби людини можуть бути представлені як потреби (мотиви) морального, інтелектуально-пізнавального і естетичного планів. Ці мотиви співвідносяться із задоволенням духовних запитів, потреб людини, з якими нерозривно пов'язані такі спонуки, по П.М.Якобсону, як «почуття, інтереси, звички і т.д.» [29]. Іншими словами, вищі соціальні, духовні мотиви (потреби) умовно можуть бути розділені на три групи: 1) мотиви (потреби) інтелектуально-пізнавальні, 2) морально-етичні мотиви, і 3) емоційно-естетичні мотиви.

Однією з проблем оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів є вивчення питань, пов'язаних з мотивацією навчання. Це залежить від того, що в системі «навчальний - той, якого навчають» студент є не тільки об'єктом управління цієї системи, але і суб'єктом діяльності, до аналізу навчальної діяльності якого у Вузї не можна підходити односторонньо, звертаючи увагу лише на «технологію» учбового процесу, не беручи в розрахунок мотивацію. Як

показують соціально-психологічні дослідження, мотивація навчальної діяльності неоднорідна, вона залежить від безлічі факторів: індивідуальних особливостей студентів, характеру найближчої референтної групи, рівня розвитку студентського колективу і т.д. З іншого боку, мотивація поведінки людини, виступаючи як психічне явище, завжди є відображенням поглядів, ціннісних орієнтацій, установок того соціального шару (групи, спільності), представником якого є особистість.

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

Навчальна мотивація визначається як приватний вид мотивації, включений в певну діяльність, - в даному випадку діяльність навчання, учбову діяльність. Як і будь-який інший вид, навчальна мотивація визначається рядом специфічних для цієї діяльності, в яку вона включається, факторів. По-перше, вона визначається самою освітньою системою, освітнім закладом; по-друге, - організацією освітнього процесу; по-третє, - суб'єктивними особливостями того, хто навчається; по-четверте, - суб'єктивними особливостями педагога і, перш за все, системи його відносин до учня, до справи; по-п'яте - специфікою навчального предмета [9].

Навчальна мотивація, як і будь-який інший її вигляд, системна, характеризується спрямованістю, стійкістю і динамічністю. Так, в роботах Л.І. Божович і її співробітників, на матеріалі дослідження учбової діяльності учнів наголошувалося, що вона збуджується ієрархією мотивів, в якій домінуючими можуть бути або внутрішні мотиви, пов'язані зі змістом цієї діяльності і її виконанням, або широкі соціальні мотиви, пов'язані з потребою дитини зайняти певну позицію в системі суспільних відносин. При цьому з віком

відбувається розвиток співвідношення взаємодіючих потреб і мотивів, зміна провідних домінуючих потреб [5].

При аналізі мотивації стоїть складне завдання визначення не тільки домінуючого спонукача (мотиву), але і обліку всієї структури мотиваційної сфери людини. Розглядаючи цю сферу стосовно навчання, А. К. Маркова підкреслює ієрархічність її будови. Так, в неї входять: потреба в навчанні, сенс вчення, мотив навчання, мета, емоції, відношення і інтерес.

Характеризуючи інтерес (в загальнопсихологічному визначенні - це емоційне переживання пізнавальної потреби) як один з компонентів навчальної мотивації, необхідно звернути увагу на те, що в повсякденному побутовому, так і в професійному педагогічному спілкуванні термін «інтерес» часто використовується як синонім учбової мотивації. Про це можуть свідчити такі вислови, як «у нього немає інтересу до навчання», «необхідно розвивати пізнавальний інтерес» і т.д. Таке зміщення понять пов'язане, по-перше, з тим, що в теорії навчання саме інтерес був першим об'єктом вивчення в області мотивації (І.Герберт). По-друге, воно пояснюється тим, що сам по собі інтерес - це складне неоднорідне явище. Інтерес визначається «як наслідок, як одне з інтегральних проявів складних процесів мотиваційної сфери», і тут важлива диференціація видів інтересу і відносин до навчання. Інтерес, згідно А.К.Марковой, «може бути широким, які планують, результативним, процесуально-змістовним, учбово-пізнавальним і вищий рівень - перетворюючий інтерес» [22, с. 14].

Можливість створення умов виникнення інтересу до вчителя, до навчання (як емоційного переживання задоволення пізнавальної потреби) і формування самого інтересу наголошувалася багатьма дослідниками. На основі системного аналізу були сформульовані основні чинники, що сприяють тому, щоб навчання було цікавим для учня [14]. Згідно з даними цього аналізу, найважливішою передумовою створення інтересу до навчання є виховання широких соціальних

мотивів діяльності, розуміння її сенсу, усвідомлення важливості досліджуваних процесів для власної діяльності.

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

Велику роль у формуванні інтересу до навчання відіграє створення проблемної ситуації, зіткнення учнів з проблемою, яку вони не можуть дозволити за допомогою наявного у них запасу знань; стикаючись з проблемою, вони переконуються в необхідності отримання нових знань або застосування старих в новій ситуації. Цікава тільки та робота, яка вимагає постійної напруги. Легкий матеріал, що не вимагає розумової напруги, не викликає інтересу. Подолання труднощів у навчальній діяльності - найважливіша умова виникнення інтересу до неї. Труднощі навчального матеріалу і навчального завдання призводить до підвищення інтересу лише тоді, коли ця трудність посильна, переборна, в іншому випадку інтерес швидко падає [26, с. 74].

Навчальний матеріал і прийоми навчальної роботи повинні бути достатньо (але не надмірно) різноманітні. Різноманітність забезпечується не тільки зіткненням учнів з різними об'єктами в ході навчання, а й тим, що в одному і тому ж об'єкті можна відкривати нові сторони. Один із прийомів збудження у учнів пізнавального інтересу - «відсторонення», тобто показ учням нового, несподіваного, важливого в звичному і буденному. Новизна матеріалу - найважливіша передумова виникнення інтересу до нього. Однак, пізнання нового повинно спиратися на вже наявні в учня знання. Використання раніше засвоєних знань - одне з основних умов появи інтересу. Істотний фактор виникнення інтересу до навчального матеріалу - його емоційне забарвлення [20].

Ці положення, сформульовані С.М.Бондаренко, можуть служити певною програмою організації навчального процесу, спеціально спрямованої на формування інтересу.

Різні види інтересу, наприклад результативний, пізнавальний, процесуальний, учбово-пізнавальний та ін., можуть бути співвіднесені з мотиваційними орієнтаціями (Е.І.Савонько, Н.М.Сімонова). Продовжуючи дослідження Б.І. Додонова, ці автори на матеріалі вивчення мотивації в оволодінні іноземною мовою у ВНЗ виявили чотири мотиваційні орієнтації (на процес, результат, оцінку викладачем і на «уникнення неприємностей»), деякі поряд з іншими компонентами навчальної мотивації визначають напрям, зміст і результат навчальної діяльності. На їхню думку, особливості зв'язків між мотиваційними орієнтаціями дозволяють виділити дві істотні характеристики: по-перше, стабільність зв'язків (по критерію щільності) між орієнтаціями на процес і результат, з одного боку, і орієнтаціями на «оцінку викладачем» і «уникнення неприємностей», з іншого, тобто відносну незалежність їх від умов навчання; по-друге, варіабельність зв'язків (по критерію домінування і «питомій вазі») в залежності від умов навчання (типу ВНЗ - мовний, немовних), сітка годин, особливості навчальної програми, зокрема цільові установки і т.д.[23].

Встановлено (на достовірному рівні значущості) позитивний зв'язок мотиваційних орієнтацій з успішністю студентів. Найбільш щільно пов'язаними з успішністю виявилися орієнтації на процес і на результат, менш щільно - орієнтація на «оцінку викладачем». Зв'язок орієнтації на «уникнення неприємностей» з успішністю слабка.

Навчальна діяльність мотивується, перш за все, внутрішнім мотивом, коли пізнавальна потреба «зустрічається» з предметом діяльності - виробленням узагальненого способу дії - і «опредмечується» в ньому, і в той же час різними зовнішніми мотивами - самоствердження, престижності, обов'язку, необхідності, досягнення та ін. на матеріалі дослідження учбової діяльності студентів було

показано, що серед соціогенних потреб найбільший вплив на її ефективність надавала потреба в досягненні, під яким розуміється «прагнення людини до поліпшення результатів своєї діяльності» [20]. Задоволеність ученням залежить від ступеня задоволеності цієї потреби. Ця потреба змушує студентів більше концентруватися на навчанні і в той же час підвищує їх соціальну активність.

Істотний, але неоднозначний вплив на навчання надає потреба в спілкуванні і домінуванні. Однак для самої діяльності особливо важливі мотиви інтелектуально-пізнавального плану. Мотиви інтелектуального плану зрозумілі і діючі. Вони усвідомлюються людиною як жадання знань, необхідність (потреба) в їх привласненні, прагнення до розширення кругозору, поглибленню, систематизації знань [7, с. 65]. Це саме та група мотивів, яка співвідноситься із специфічно людською діяльністю, пізнавальною, інтелектуальною потребою, що характеризується, по Л. І. Божович, позитивним емоційним тоном і ненасиченості. Керуючись подібними мотивами, не зважаючи на втому, часом, протистоячи іншим побудникам і іншим відволікаючим чинникам, учень наполегливо і захоплено працює над навчальним матеріалом, на рішенням навчального завдання. Тут важливий висновок був отриманий Ю.М. Орловим - «найбільший вплив на академічні успіхи надає пізнавальна потреба у поєднанні з високою потребою в досягненнях» [21].

Важливим для аналізу мотиваційної сфери навчання є характеристика їх відношення до нього. Так А. К. Маркова, визначаючи три типи відношення: негативне, нейтральне, і позитивне, приводить чітку диференціацію останнього на основі включеності в навчальний процес. Дуже важливо для управління навчальною діяльністю: «а) позитивне, неявне, активне, що означає готовність учня включитися в вчення, б) позитивне, активне, пізнавальне, в) позитивне, активне, особистісно-упереджене, що означає включеність учня як суб'єкт спілкування, як особистості і члена суспільства» [17, с. 17]. Іншими словами, мотиваційна сфера суб'єкта учбової діяльності або його мотивація не

тільки багатокomпонентна, але і різнорідна і різнорівнева, що зайвий раз переконує в надзвичайній складності не тільки її формування, а й обліку, і навіть адекватного аналізу.

Спочатку навчально-пізнавальний мотив починає діяти, потім стає домінуючим і набуває самостійності і лише після усвідомлюється, тобто першою умовою є організація, становлення самої учбової діяльності. При цьому сама дієвість мотивації, краще формована при напрямі на способи, чим на «результат» діяльності. У той же час вона по-різному проявляється для різних вікових груп в залежності, як від характеру учбової ситуації, так і від жорсткого контролю викладача [11, с. 132].

Психологічна стійкість визначається, як здатність підтримувати необхідний рівень психічної активності при широкому варіюванні чинників, що діють на людину. Стосовно учбової мотивації її стійкість - це така динамічна характеристика, яка забезпечує відносну тривалість і високу продуктивність діяльності, як в нормальних, так і в екстремальних умовах. Грунтуючись на системному представленні стійкості, дослідники розглядають її в комплексі з такими характеристиками учбової мотивації, як сила, усвідомленість, дієвість, сформованість змістотворюючого мотиву діяльності, орієнтація на процес і т.д. Зв'язок стійкості мотиваційної структури (орієнтацій на процес - результат - винагорода - тиск) з її динамічністю полягає в диференціації компонентів в структурі, їх впорядкування з тенденцією до стійкості структури. При цьому такі характеристики мотиваційних структур, як прискорена динаміка внутрішньоструктурних змін, рух компонентів внутрішньої мотивації (процес - результат) до впорядкування, чітко виражена тенденція до диференційованості, є показниками стійкості структур з мотиваційною орієнтацією на процес. Це дозволяє припускати, що абсолютне домінування процесуальної мотивації додає структурі велику стійкість. Процесуальна мотивація є як би змістовним і «енергетичним» ядром структури, від якого

залежить стійкість і особливості її мінливості. У тих випадках, коли процесуальна і результативна мотиваційна орієнтація займають перше і друге місця в структурі, рівень її стійкості ще вищий - це перший по силі впливу чинник. До психологічних детермінант стійкості відносяться:

- вихідний тип мотиваційної структури;
- особистісна значимість предметного змісту діяльності;
- вид навчального завдання;

Найбільш сильними є внутрішні чинники: домінування мотиваційної орієнтації, особливості внутрішньоструктурної динаміки і психологічний зміст мотиваційної структури.

Другим за силою чинником, що впливає на зміну мотиваційних структур, є такий вид проблемної ситуації, який через необхідність вибору, зняття оцінки і зняття тимчасових обмежень спонукає людину до творчої активності (Е.І.Савонько, Н.М.Сімонова). Авторами встановлено, що а) домінуюча мотиваційна орієнтація виявляється в продукті діяльності; б) фактором, опосередуючим вплив мотиву на особливості продукту, є його особиста значимість; в) психологічний зміст особистісної значущості залежить від типу мотиваційної структури.

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

У дослідженнях з цієї проблеми розкриті чинники, через які можна впливати на внутрішньоструктурну динаміку мотиваційних структур, а, отже, управляти їх перебудовою. До таких факторів належать зняття оцінки і тимчасових обмежень, демократичний стиль спілкування, ситуація вибору,

особова значущість, вид роботи (продуктивний, творчий). Творчий характер проблемної ситуації стимулює тенденцію до диференціювання і впорядкування компонентів структури, тобто тенденцію до стійкості. Все розглянуте вище свідчить про складність учбової мотивації як психологічного феномена, управління якою в навчальному процесі вимагає обліку її структурної організації, динамічності, вікової обумовленості.

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

Між мотивацією і властивостями особистості існує взаємозв'язок: властивості особистості впливають на особливості мотивації, а особливості мотивації, закріпившись, стають властивостями особистості.

Навчальна діяльність завжди полімотивована. Мотиви навчальної діяльності не існують в ізольованому вигляді. Найчастіше вони виступають в складному взаємопереплетенні і взаємозв'язку. Одні з них мають основне значення в стимулюванні навчальної діяльності, інші - додаткове. Прийнято виділяти три види джерел активності: внутрішні; зовнішні; особисті.

Структура мотивів студента, що формується в період навчання, стає стержнем особистості майбутнього фахівця. Отже, розвиток позитивних навчальних мотивів - невід'ємна складова частина формування особистості студента.

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

РОЗДІЛ 2. ОПИСАННЯ ПРОЦЕДУРИ І МЕТОДУ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1 Описання вибірки та процедури дослідження

Для підготовки проведення дослідження було визначено:

- вибірка: 35 досліджуваних
- вік досліджуваних: 19 - 22 роки;

Процедура дослідження: дослідження проводиться на студентах вищих навчальних закладів м. Харкова, віком 19-22 роки за допомогою тестової процедури.

З учасниками дослідження проводилась розмова, що до їх добровільної згоди в участі дослідження. Їм пояснили правила та ціль тестової процедури.

2.2 Описання методу дослідження

В ході дослідження використовувався тестовий метод, під час якого були використані різні групи тестових завдань, які направлені на виявлення взаємозв'язку між суб'єктивною вітальністю та мотивацією досягнення та метод математико-статистичної обробки даних.

Використовувались наступні методики:

- Шкала академічної мотивації - розроблена Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым і Е.Н. Осиним в 2014 році на основі Шкали академічної мотивації Валлеранд. Це опитувач, призначений для виміру вираженості і типу мотивації до учбової діяльності.

Використання методики дозволяє оцінити всі три теоретично постульованих типи внутрішньої мотивації: вираженість мотивів пізнання, досягнення, а також саморозвитку (вдосконалення). Крім того, опитувальник дозволяє оцінити три типи зовнішньої мотивації: екстернальну (прагнення до виконання діяльності задля уникнення проблем), інтросцірувати (задану

фрустрацією потреби в автономії і виявляється в переживанні почуття обов'язку і сорому) і мотивацію самоповаги.

Методика складається з 28 тверджень, які формують сім шкал:

1. Шкала мотивації пізнання спрямована на діагностику прагнення пізнати нове, зрозуміти досліджуваний предмет, пов'язаного з переживанням інтересу і задоволення в процесі пізнання.

2. Шкала мотивації досягнення вимірює прагнення домагатися максимально високих результатів у навчанні, відчувати задоволення в процесі вирішення складних завдань.

3. Шкала саморозвитку вимірює виразність прагнення до розвитку своїх здібностей, свого потенціалу в рамках навчальної діяльності, досягнення відчуття майстерності та компетентності.

4. Шкала мотивації самоповаги вимірює бажання вчитися заради відчуття власної значущості і підвищення самооцінки за рахунок досягнень у навчанні, вона відповідає потреби в повазі і самоповагу, що виділяється А. Маслоу, а також близьким типам потреб, описаних іншими авторами (С. Хартер).

5. Шкала інтроєцированої мотивації вимірює спонукання до навчання, обумовлене відчуттям сорому і почуття обов'язку перед собою та іншими значущими людьми.

6. Шкала екстернальної мотивації оцінює ситуацію вимушеністю навчальної діяльності, обумовлену необхідністю для учня слідувати вимогам, які диктуються соціумом: він вчиться, щоб уникнути можливих проблем, при цьому потреба в автономії максимально фруструється.

7. Шкала амотивації вимірює відсутність інтересу і відчуття осмисленості навчальної діяльності.

- Опитувальник імпліцитних теорій і цілей навчання Двек - розроблен у 2008 році Т.В. Корніловою і С.Д. Смирновим на основі трьох опитувальників К. Двек, що вимірюють різні імпліцитні теорії навчання, з додаванням власної

авторської шкали. Методика є опитувальником, спрямованим на виявлення імпліцитних цілей навчального процесу.

Опитувальник складається з 28 пунктів, відповіді на які формуються за 6-бальною шкалою Ліккерта. Пункт №4 є питання про вибір з двома варіантами відповіді.

З опитувальника можливий витяг чотирьох показників: ухвалення імпліцитної теорії «нарощуваного» інтелекту, ухвалення імпліцитної теорії «збагачування» особистості, прийняття цілей навчання і самооцінка навчання. Деякі шкали мають спільні пункти.

- Методика «Мотивація навчання у вузі Т. І. Ільїної.

Мета методики: діагностика мотиваційної сфери студентів. В даному дослідженні вона використовується для виявлення провідних мотивів навчально-професійної діяльності студентів-психологів.

При створенні даної методики використані інші відомі методики. У ній є три шкали:

1. «Придбання знань» (прагнення до придбання знань, допитливість);
2. «Оволодіння професією» (прагнення оволодіти професійними знаннями та сформувати професійно важливі якості);
3. «отримання диплома» (прагнення придбати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при здачі іспитів і заліків).

В опитувальник для маскуванню автор методики включила ряд фонових тверджень, які в подальшому не обробляються.

- Семантичний метод деференціалу. Кількісна та якісна індексація значень
- Методи математико-статистичної обробки результатів: кореляційний аналіз за Спірменом та фаторний аналіз.

РОЗДІЛ 3. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗІ СТАВЛЕННЯМ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Особливості взаємозв'язку між ставленням до дистанційного навчання, легкістю навчання у дистанційному форматі та мотивацією навчальної діяльності

Було визначено взаємозв'язок між типами академічної мотивації, легкістю навчання у дистанційному форматі та ставленням до дистанційного навчання у здобувачів вищої освіти. Результати показано на рис. 3.1.

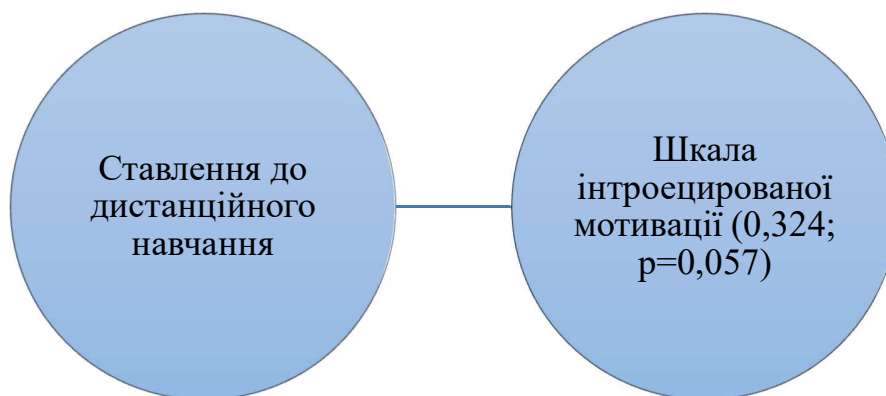


Рис. 3.1. Статистично достовірні взаємозв'язки між типами академічної мотивації та ставленням до дистанційного навчання

Як видно на рис. 3.1., ставлення до дистанційного навчання значущо корелює тільки зі шкалою інтроецированої мотивації. Отже, чим більш позитивним є ставлення до дистанційного навчання досліджуваних, тим більш притаманним для них є мотивація до навчання, обумовлена відчуттям сорому і почуттям обов'язку перед собою та іншими значущими людьми. Або ж навпаки

– чим менш здобувачам вищої освіти характерний такий тип академічної мотивації, тим менш позитивним буде їх ставлення до дистанційного навчання.

Було визначено взаємозв'язок між типами академічної мотивації та тим, як легко або складно здобувачам вищої освіти вчитися в дистанційному форматі. Результати показано на рис. 3.2.

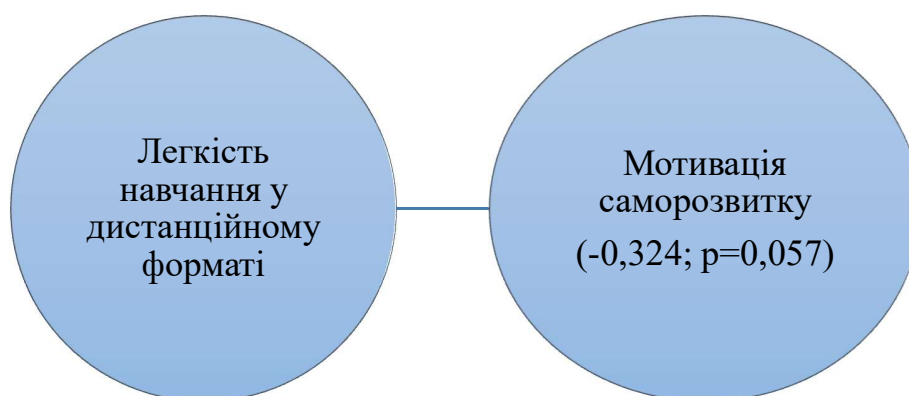


Рис. 3.2. Статистично достовірні взаємозв'язки між типами академічної мотивації та тим, як легко здобувачам вищої освіти навчатися у дистанційному форматі

Виявлено статистично достовірний взаємозв'язок між тим, як легко здобувачам вищої освіти навчатися у дистанційному форматі та типами академічної мотивації. Значущу кореляцію встановлено лише з мотивацією саморозвитку.

Мотивації саморозвитку означає прагнення до розвитку своїх здібностей, потенціалу у навчальній діяльності, досягнення відчуття майстерності та компетентності. Отже, чим нижчим є прагнення до розвитку своїх здібностей, потенціалу у навчальній діяльності, тим легше здобувачам вищої освіти навчатися у дистанційному форматі. І навпаки, чим сильніше здобувачі вищої

освіти прагнуть до саморозвитку, досягнення відчуття майстерності та компетентності, тим важче їм дається навчання у дистанційному форматі.

Визначено також взаємозв'язок мотивів навчання та ставлення до дистанційного навчання і легкостю навчання у дистанційному форматі. Результати подано у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Взаємозв'язок мотивів навчання, ставлення до дистанційного навчання та складності навчання у дистанційному форматі

Мотиви навчання у ЗВО	Ставлення до дистанційного навчання	Легкість навчання у дистанційному форматі
Набуття знань	0,134	-0,112
Оволодіння професією	-0,084	-0,232
Отримання диплому	-0,237	0,04

Статистично достовірних кореляцій не виявлено. Можна звернути увагу, що ставлення до дистанційного навчання негативно корелює з прагненням отримати диплом, тобто чим більш позитивним є ставлення до дистанційного навчання, тим слабшим – прагнення отримати диплом про вищу освіти. Однак цей взаємозв'язок не досягає рівня значущого. Подібна ситуація спостерігається і стосовно кореляції між тим, як легко здобувачам вищої освіти навчатися та бажанням опанувати професією. Можна говорити про наявність тенденції, що чим сильніше студенти прагнуть оволодіти професією, тим легше їм навчатися у дистанційному форматі.

3.2. Взаємозв'язок між ставленням до дистанційного навчання, складністю навчання у дистанційному форматі та імпліцитним теоріями особистості та інтелекту здобувачів вищої освіти

Визначено взаємозв'язок між ставленням до дистанційного навчання, легкістю навчання у дистанційному форматі та імпліцитним теоріями особистості та інтелекту студентів. Імпліцитні теорії відбивають уявлення здобувачів вищої освіти про сутність (стабільну або мінливу) когнітивних і особистісних характеристик людини і беруть участь в інтерпретації людьми подій і регулювання їх діяльності (через процеси цілеутворення, реагування на невдачі, стратегії при навчанні та ін.) [9]

Результати подано у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Взаємозв'язок між ставленням до дистанційного навчання, легкістю навчання у дистанційному форматі та імпліцитним теоріями особистості та інтелекту здобувачів вищої освіти

Мотиви навчання у ЗВО	Ставлення до дистанційного навчання	Легкість навчання у дистанційному форматі
Уявлення про зміну інтелекту	-0,025	0,011
Уявлення про зміну особистості	0,095	0,414* (p=0,013)
Прийняття цілей навчання	-0,215	0,006
Самооцінка успішності навчання	-0,062	-0,148

Визначено статистично достовірні взаємозв'язки між уявленням про зміну власної особистості та оцінкою складності навчання. Чим сильніше студенти

переконані, що їх особистість не є фіксованою, а піддається змінам, збагачується, тим легше їм навчатися у дистанційному форматі.

3.3. Структура взаємозв'язку між ставленням до дистанційного навчання, легкістю навчання у дистанційному форматі навчання та мотивації здобувачів вищої освіти

Таблиця 3.2.

Структура взаємозв'язку між ставленням до дистанційного навчання, легкістю навчання у дистанційному форматі навчання та мотивації здобувачів вищої освіти

Змінні	Фактори				
	1	2	3	4	5
Нарощування інтелекту	803	-	-	-	-
Ухвалення теорії «збагачення» особистості	-	-	-	-	-
Ухвалення цілей навчання	601	-	-	-	-
Самооцінка навчання	855	-	-	-	-
Пізнавальна мотивація	-	-	550	-	-
Мотивація досягнення	-	-812	-	-	-
Мотивація саморозвитку	-	-	782	-	-
Мотивація самоповаги	-	-	623	-	-
Інтроєкційована мотивація	-415	-	-	518	-
Екстернальна мотивація	-	801	-	-	-
Амотивація	-	-	713	-	-

Мотивація досягнення успіху/уникнення невдач	-	664	-	-	-
Отримання знань	-	-	-	405	-
Опанування професією	-451	403	-	-	-480
Отримання диплому про вищу освіту	-	-	-	-743	-
Ставлення до дистанційного навчання	-	-	-	704	435
Складність дистанційного навчання	-	-	-	-	829
Вага фактора, %	16	14	13	10	9

Першим фактором є «Самооцінка навчання» є біполярним і має найбільшу вагу – 16%. На позитивному полюсі знаходиться самооцінка навчання (855), нарощування інтелекту (803), ухвалення цілей навчання (601), а на негативному опанування професією (-451) та інтродекційована мотивація (-415). Що може свідчити про те, що студентам важливіше навчатись, отримувати знання, здобувати новий досвід. Опанування професією та інтродекційована мотивація має негативний полюс. Можна припустити, що студенти сумніваються в обраній професії, немає спонукання до навчання, обумовлене відчуттям сорому і почуття обов'язку перед собою та іншими значущими людьми, бажання вчитися заради відчуття власної значущості і підвищення самооцінки за рахунок досягнень у навчанні.

Другий фактор біполярний, «Мотивація досягнення має вагу» - 14%. Позитивним полюсом є Екстернальна мотивація (801), Мотивація досягнення

успіху/уникнення невдач (664), Опанування професією (403). На негативному полюсі Мотивація досягнення (-812). Що може свідчити про те, що переважає вимушеність навчальної діяльності, обумовлену необхідністю слідувати вимогам, які диктуються соціумом: студент вчиться, щоб уникнути можливих проблем, при цьому потреба в автономії максимально фруструється. Однак пригнічується мотивація досягнення, бажання здобувати нові знання через вирішення складних задач, отримання задоволення від подолання складнощів.

Третій фактор «Мотивація саморозвитку» є та має вагу – 13%. Мотивація саморозвитку (782), Амотивація (713), Мотивація самоповаги (623) та Пізнавальна мотивація (550) знаходяться на позитивному полюсі. Можемо побачити, що для студентів важливим є розвивати свої здібності, пізнавати нове

Четвертий фактор «Отримання диплому про вищу освіту» також є біполярним і має вагу – 10%. На позитивному полюсі Ставлення до дистанційного навчання (704), Інтроєкційована мотивація (518), Отримання знань (405), на негативному полюсі тільки один фактор Отримання диплому про вищу освіту (-743). Ці данні можуть свідчать, що студентам важливе отримання знань, однак спонукається це відчуттям сорому перед соціумом або близькими, навчанням бо треба, а не хочу, цей фактор також пов'язан з гарним ставленням до дистанційного навчання. На протилежному полюсі ми бачимо не бажання і відсутність мотивації для отримання диплома та розвитку своїх здібностей, свого потенціалу в рамках навчальної діяльності, досягнення відчуття майстерності та компетентності.

П'ятий, найменший фактор «Складність дистанційного навчання», має біполярний фактор і вагу – 9%. На позитивному полюсі Складність дистанційного навчання (829), Ставлення до дистанційного навчання (435), на негативному полюсі Опанування професією (-480). Можна побачити що для людей які добре ставляться до дистанційного навчання та кому воно дається легко не зацікавленні у опануванні професією, можна припустити, що студенти

або не впевнені у власному виборі, тому що обрана професія їм не підходить, або не переконані, чи будуть працювати за обраним фахом, оскільки не знають, де і як можуть працювати.

ВИСНОВКИ

Підсумовуючи отримані результати, можна сказати, що:

1. На основі теоретичного аналізу літератури було виявлено, що мотивація навчальної діяльності студентів розглядається як система чинників, які детермінують та регулюють навчальну діяльність. При переході до нових освітніх стандартів вищої професійної освіти, дистанційного навчання, підвищується значення самостійної роботи студентів, що супроводжує зниженням мотивованості, зібранності і організаційної компетентності.

2. Визначено особливості взаємозв'язку між ставленням до дистанційного навчання, легкістю навчання у дистанційному форматі та мотивацією навчальної діяльності. Чим більш позитивним є ставлення до дистанційного навчання досліджуваних, тим більш притаманним для них є мотивація до навчання, обумовлена відчуттям сорому і почуттям обов'язку перед собою та іншими значущими людьми. Або ж навпаки – чим менш здобувачам вищої освіти характерний такий тип академічної мотивації, тим менш позитивним буде їх ставлення до дистанційного навчання. Чим нижчим є прагнення до розвитку своїх здібностей, потенціалу у навчальній діяльності, тим легше здобувачам вищої освіти навчатися у дистанційному форматі. І навпаки, чим сильніше здобувачі вищої освіти прагнуть до саморозвитку, досягнення відчуття майстерності та компетентності, тим важче їм дається навчання у дистанційному форматі.

3. Виявлено взаємозв'язок мотивів навчання, ставлення до дистанційного навчання та складності навчання у дистанційному форматі. Статистично достовірних кореляцій не виявлено. Можна звернути увагу, що ставлення до дистанційного навчання негативно корелює з прагненням отримати диплом, тобто чим більш позитивним є ставлення до дистанційного навчання, тим слабшим – прагнення отримати диплом про вищу освіти. Однак цей

взаємозв'язок не досягає рівня значущого. Подібна ситуація спостерігається і стосовно кореляції між тим, як легко здобувачам вищої освіти навчатися та бажанням опанувати професію. Можна говорити про наявність тенденції, що чим сильніше студенти прагнуть оволодіти професією, тим легше їм навчатися у дистанційному форматі.

4. Виявлено взаємозв'язок між ставленням до дистанційного навчання, легкістю навчання у дистанційному форматі та імпліцитним теоріями особистості та інтелекту студентів. Визначено статистично достовірні взаємозв'язки між уявленням про зміну власної особистості та оцінкою складності навчання. Чим сильніше студенти переконані, що їх особистість не є фіксованою, а піддається змінам, збагачується, тим легше їм навчатися у дистанційному форматі.

5. Визначено особливості взаємозв'язку між ставленням до дистанційного навчання, легкістю навчання у дистанційному форматі навчання та мотивації здобувачів вищої освіти. Студентам важливе отримання знань, однак спонукається це відчуттям сорому перед соціумом або близькими, навчанням бо треба, а не хочу, цей фактор також пов'язан з гарним ставленням до дистанційного навчання, не бажанням і відсутністю мотивації для отримання диплома та розвитку своїх здібностей, свого потенціалу в рамках навчальної діяльності, досягнення відчуття майстерності та компетентності. Студенти які добре ставляться до дистанційного навчання та кому воно дається легко не зацікавлені в опануванні професією, можна припустити, що студенти або не впевнені у власному виборі, тому що обрана професія їм не підходить, або не переконані, чи будуть працювати за обраним фахом, оскільки не знають, де і як можуть працювати.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. Москва : Мысль, 1976. – 158 с.
2. Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. / Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович. Москва : Педагогика, 1972. С.7-44.
3. Годфруа, Ж. Что такое психология: пер. с фр. / Ж. Годфруа, А. Аракелов. – М. : Мир, 1992. – 376 с.
4. Гордеева, Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов : структура, механизмы, условия развития: дис. канд. псих. Наук : 19.00.07 / Гордеева Т. О. – Москва, 2013. – 444 с.
5. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. – Москва : Смысл, 2006. – 336 с.
6. Джидарьян, И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности. / Теоретические проблемы в психологии личности / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – Москва : Наука, 1974. С.145-169.
7. Додонов, Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии, 1984, № 4. С. 126-130
8. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. Ростов— на-Дону: Феникс, 1997. С. 480 с.
9. Зиренко, М. С. ИмPLICITные теории интеллекта и личности: связи с интеллектом, мотивацией и личностными чертами [Электронный ресурс] / М. С. Зиренко. – Режим доступа: <https://psy-journal.hse.ru/2018-15-1/217802819.html>.
10. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. М. : Академия, 2004. - 304 с.

11. Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. М.: Наука, 1988. - 192 с.
12. Кон, И. С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. М.: Просвещение, 1982. – 270 с.
13. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: Московский университет, 1984. – С.162—171.
14. Магомед-Эминов, М.Ш. Психодиагностика мотивации. / Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Изд-во МГУ, 1987. С.155-170.
15. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. СПб: Питер, 2009. – С. 352 с.
16. Маркова, А.К. Формирование мотивации в школьном возрасте / А.К. Маркова. М.: Просвещение, 1983. – С. 96 с.
17. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии /С.Л. Рубинштейн. - М. : Педагогика, - 1976. - 416 с.
18. Рыбалко, Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. Д.: Изд-во ЛГУ, 1990.-256с.
19. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: пер. с нем. / Х. Хекхаузен, Б. Величковский. - М. : Педагогика, 1986. т.1 - 406 с.
20. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. — М., Просвещение, 1969. — 317 с.
21. Якунин, В.А., Мешков Н.И. Психолого-педагогические факторы учебной успешности студентов/ Вестник ЛГУ. Серия: Экономика, философия, право. Выпуск 2, 1980. № 11. - С. 55-59.