

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут»

О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, В. М. Павленко

СТРУКТУРА МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Навчальний посібник

Харків «ХАІ» 2011

УДК 378.015.3:005.32 (075.8)
ББК 88.4я73
К 75

Рецензенти: д-р психол. наук, проф. О. Ф. Іванова,
д-р психол. наук, проф. О. К. Дусавицький

Кочарян, О. С.

К 75 Структура мотивації навчальної діяльності студентів
[Текст]: навч. посіб. / О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, В. М. Павленко. –
Х.: Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т, 2011.
– 40 с.

Розглянуто класичні та сучасні підходи до мотивації навчальної діяльності, функціонування та види навчальних мотивів студентів вузів. Здійснено психосемантичний аналіз мотивації навчання студентів технічних і гуманітарних напрямів підготовки та надано рекомендації щодо організації навчальної, наукової та виховної роботи зі студентською молоддю.

Для викладачів, студентів зі спеціальності «Психологія», кураторів академічних груп, співробітників психологічної служби вузів.

УДК 378.015.3:005.32 (075.8)
ББК 88.4я73

Іл. 1. Табл. 7. Бібліогр.: 36 назв

© Кочарян О. С., Фролова Є. В., Павленко В. М., 2011
© Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут», 2011

ЗМІСТ

Вступ.....	4
1. Проблема мотивації навчання у педагогічній психології.....	6
2. Психосемантичний аналіз структури мотивації навчальної діяльності студентів.....	19
3. Рекомендації щодо організації навчальної, наукової та виховної роботи зі студентами.....	32
Бібліографічний список.....	36

ВСТУП

Останнім часом спостерігаються негативні тенденції в сфері освіти, у тому числі й вузівської, пов'язані як зі зниженням широкої соціальної мотивації навчання, соціальної цінності освіти, так і з феноменом девальвації дорослості, що відображає втрату цінності дорослості, а отже, відповідальності, зрілості, селфменеджменту й самоорганізації. Така зміна культурного фону істотно модифікує регулятивну роль тих психологічних чинників навчання, що розглядаються як значущі у забезпеченні навчальної успішності.

Регуляція ефективності навчання забезпечується як «жорсткими» регуляторними ланками, що мають слабку пластичність (такі, як інтелект, психофізіологічні властивості індивіда), так і «гнучкими» ланками – когнітивними стилями, мотивацією, які мають високу варіативність і є сенситивними до конкретних культурно-історичних умов проходження навчальної діяльності. Саме «гнучкі» чинники навчальної успішності можуть стати мішенями розвивального психолого-педагогічного впливу, що зумовлює необхідність їхнього моніторингу й уточнення внеску в регуляцію навчальної активності.

Розгляд регуляторної ланки навчальної активності сучасних студентів не втрачає своєї актуальності, оскільки емпіричні дані, отримані 10-15 років тому, на цей час не відбивають сучасного стану зазначеної проблеми. На сьогоденному етапі трансформації суспільства істотно змінюються зовнішні (соціальні) мотиви навчання, соціальна престижність вищої освіти, значущість професії, потреби суспільства у фахівцях певного напрямку, уявлення студента про власну реалізацію, що суттєво модифікує внутрішні регуляторні ресурси особистості. Регуляторним компонентом навчальної діяльності виступає мотивація навчання, яка не тільки забезпечує високу результативність навчання при безпосередньому педагогічному впливі, але й пролонгує пізнавальну активність студентів і перетворює зовнішню регуляцію в саморегуляцію.

Інтерес до мотивації навчання посилився із впровадженням кредитно-модульної системи навчання, що передбачає суттєве збільшення частки самостійної роботи у навчально-професійній діяльності і орієнтована на «зрілу», відповідальну особистість студента, здатну приймати рішення й діяти самостійно. Перш за все, рівень особистісної зрілості знаходить своє втілення у системі мотивів, які є основою функціонування будь-якого виду діяльності, у тому числі й навчальної.

Структура мотивів студента, сформована за час навчання у вищому навчальному закладі, стає стрижневим витвором особистості майбутнього фахівця, що робить розвиток «позитивних» навчальних мотивів невід'ємною складовою виховання особистості студента. Це ставить перед вищими навчальними закладами завдання психологічного супроводу навчального процесу і цілеспрямованого формування мотивації навчально-професійної діяльності студентів, основою якого є діагностика актуальних мотивів навчання та розроблення методів і заходів «реанімації» внутрішніх мотиваційних ресурсів особистості студентів.

1. ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Проблема мотивації навчання є однією з центральних у педагогічній психології, оскільки і результат, і процес засвоєння знань значною мірою залежать від залученості до навчального процесу, зацікавленості особистості тих, хто навчається [1, 2]. Експериментально було доведено [3], що позитивна професійна мотивація може виступати чинником компенсації недостатності спеціальних здібностей, а негативна мотивація не заповнюється навіть високим рівнем їхнього розвитку. На думку Р. Стернберга [цит. за 4: с. 47-48], який довгий час вивчав можливості прогнозування успіху в різних видах діяльності (навчальної, професійної) за допомогою тестів інтелекту, мотивація є кращим предиктором успіху, ніж інтелект. Він пов'язував це з тим, що люди в рамках певного середовища зазвичай виявляють досить малий діапазон здібностей порівняно із діапазоном мотивації.

Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлюють багатовимірність у розумінні її сутності, природи, структури, а також функцій окремих мотивів. Як відзначає Є. П. Ільїн [2], значна кількість досліджень мотивації навчальної діяльності несе на собі відбиток недоліків у поглядах на мотивацію і мотив, які існують у психології. Під мотивом навчальної діяльності розуміють усі чинники, які зумовлюють вияви навчальної активності: мету, потреби, установки, почуття обов'язку, інтереси, тощо. У психолого-педагогічній літературі не існує єдиного розуміння навчальної мотивації та класифікації навчальних мотивів. Різні дослідники використовують подібні, але не синонімічні, поняття для позначення цього феномену, а саме: *навчальна мотивація, мотивація навчання, мотивація навчальної діяльності, мотиваційна сфера, мотиваційний синдром*.

І. О. Зимня [5] визначає навчальну мотивацію як *окремий вид мотивації, що включено в діяльність навчання або навчальну діяльність*. Як і для будь-якого іншого виду діяльності, навчальна мотивація визначається низкою специфічних для цієї діяльності чинників:

- освітньою системою, закладом освіти, де відбувається навчальна діяльність;
- особливостями організації освітнього процесу;
- особливостями суб'єктів навчальної діяльності (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, взаємодія із соціальним оточенням);

- суб'єктивними особливостями педагога і, передусім, системою його відношень до учня (студента);
- специфікою навчальної дисципліни.

Крім того, навчальна мотивація характеризується складною структурою, системністю, спрямованістю, динамічністю, стійкістю і пов'язана з рівнем інтелектуального розвитку і характером навчальної діяльності. А. К. Маркова [6] підкреслювала ієрархічність її побудови: до її складу входять потреби в навчанні, мета навчання, емоції, ставлення та інтерес.

О. В. Карпова [7] у дослідженні мотиваційної сфери особистості у навчальній діяльності запропонувала розглядати її як інтегративний ефект взаємодії двох основних категорій детермінант – загальних і специфічних. Загальна категорія складається із детермінант власне особистісного плану (ступеня організації структури особистості та її мотиваційної сфери); специфічна категорія містить чинники діяльнісного плану: основні характеристики змісту і структури навчальної діяльності, умови її організації. Мотиваційну сферу особистості у навчальній діяльності, на думку О. В. Карпової, організовано на основі структурно-рівневого принципу, що створює ієрархію п'яти основних рівнів: метасистемного, системного, субсистемного, компонентного і елементного. На метасистемному рівні знаходяться власне особистісні витвори, тобто складові тієї метасистеми (особистості), до якої включено мотиваційну сферу. Системний рівень створюють всі організовані в єдине ціле мотиваційні чинники. Субсистемний рівень мотивації являє собою організацію основних мотиваційних підсистем, кожна з яких є синтезом якісно гомогенних і функціонально подібних мотивів. На компонентному рівні локалізовано окремі мотиви особистості, а на елементному – витвори, які є об'єктивно необхідними для формування мотивів, але тільки їх самих недостатньо для цього.

Навчальна діяльність є полімотивованою [8]. Прийнято виділяти три види джерел активності: *внутрішні, зовнішні й особистісні*. До *внутрішніх* джерел навчальної мотивації відносять пізнавальні та соціальні потреби (прагнення до соціально схвалюваних дій і досягнень). *Зовнішні* джерела навчальної мотивації визначаються умовами життєдіяльності учня, до яких відносяться вимоги, очікування та можливості. Вимоги пов'язані з необхідністю дотримання соціальних норм поведінки, спілкування та діяльності. Очікування характеризують відношення суспільства до учіння як норми поведінки, що приймаються людиною і дозволяють переборювати труднощі, пов'язані зі здійсненням навчальної діяльності. Можливості – це

об'єктивні умови, які необхідні для розгортання навчальної діяльності. До числа *особистісних* джерел належать інтереси, потреби, установки, ідеали, стереотипи, які обумовлюють прагнення самовдосконалення, самоствердження і самореалізації у навчальній та інших видах діяльності.

На основі зазначених вище джерел активності виділяють [8] такі групи мотивів:

- *соціальні* (усвідомлення соціального значення учіння, розуміння особистісно-розвивального значення учіння, потреба в розвитку світогляду і розуміння навколишнього світу, тощо);
- *пізнавальні* (інтерес до отримання знань, допитливість, прагнення до розвитку пізнавальних здібностей, отримання задоволення від інтелектуальної діяльності, тощо);
- *особистісні* (почуття власної гідності і честолюбство, прагнення користуватись авторитетом серед однолітків, наслідування референтних однокласників та одногрупників).

На думку А. К. Маркової [6], можна виділити *пізнавальні* та *соціальні* мотиви. До пізнавальних мотивів відносяться власний розвиток у процесі навчання, діяльність разом з іншими і задля інших, пізнання нового, невідомого; до соціальних – розуміння необхідності навчання для подальшого життя, процес навчання як можливість спілкування, схвалення з боку значущих людей. Вони є цілком природними і корисними в навчальному процесі, хоч їх не можна віднести повністю до внутрішніх форм навчальної мотивації. А. К. Марковою підкреслюється, що пізнавальні та соціальні мотиви можуть мати різні рівні (див. табл. 1). У педагогічній психології використовують класифікацію навчальних мотивів з точки зору їхнього особистісного значення та функції, яку вони виконують у системі навчальної мотивації. Виділяють мотиви змістоутворювальні, які є не лише спонукачами діяльності, але й додають їй особистісного смислу, і мотиви-стимули, які діють паралельно з першими і служать додатковими спонукачами [9].

В. Апелът виділив такі мотиви навчання: *соціальні* (почуття обов'язку і відповідальність, усвідомлення соціальної значущості навчання, прагнення зайняти певну позицію в стосунках з оточуючими, отримати їхнє схвалення); *пізнавальні* (орієнтація на оволодіння новими знаннями, закономірностями, орієнтація на засвоєння засобів одержання знань); *комунікативні* (спілкування з однолітками, дорослими); *мотиви саморегуляції* (орієнтація на

одержання додаткових знань і побудову спеціальної програми самовдосконалення) [цит. за 10].

Таблиця 1

Рівні соціальної та пізнавальної мотивації

Тип мотивації	Характеристика мотиву
Рівні пізнавальних мотивів	
1. Широкі пізнавальні мотиви	Орієнтація на оволодіння новими знаннями-фактами, явищами, закономірностями
2. Навчально-пізнавальні мотиви	Орієнтація на засвоєння засобів одержання знань, прийомів самостійного одержання знань
3. Мотиви самоосвіти	Орієнтація на одержання додаткових знань
Рівні соціальних мотивів	
1. Широкі соціальні мотиви	Почуття обов'язку і відповідальність, розуміння соціальної значущості учіння
2. Вузькі соціальні, або позиційні, мотиви	Прагнення зайняти певну позицію в стосунках з оточуючими, отримати їхнє схвалення
3. Мотиви соціального співробітництва	Орієнтація на різні засоби взаємодії з іншими людьми

Є. П. Ільїн [2, с. 253-270] наводить класифікацію П. М. Якобсона, який виділяє декілька типів мотивації, пов'язаних із результатами навчання:

1) мотивація, яку умовно можна визначити як «*негативну*», – спонуки школяра або студента, викликані усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які можуть виникнути, якщо він не буде вчитися (докори з боку батьків, вчителів, однокласників). Така мотивація не призводить до успішних результатів навчання;

2) мотивація, яка має «*позитивний*» характер, але також пов'язана з мотивами, які сформовано не в самій діяльності. Ця мотивація виступає у двох формах. В одному випадку така позитивна мотивація визначається вагомими для особистості соціальними прагненнями (почуття обов'язку перед близькими). Інша форма мотивації визначається вузькоособистісними мотивами: схвалення з боку оточуючих, шляхи досягнення особистісного благополуччя;

3) мотивація, яка лежить в основі навчальної діяльності (мотивація, безпосередньо пов'язана з цілями навчання, задоволенням допитливості, переборенням перешкод, інтелектуальною активністю).

В. О. Якунін [11] наводить дані В. І. Шкуркіна, який виходить із положення про те, що в основі навчальної мотивації лежать різного роду потреби, стосовно яких мотиви виконують експліцитну, репрезентативну функцію. Існує декілька видів основних потреб особистості, що визначають перебіг і результат тієї або іншої активності. До них відносяться пізнавальні потреби, потреби досягнення, афіліації, домінування, спілкування. Мотиви, за допомогою яких репрезентуються основні потреби, становлять такий перелік: професійні, пізнавальні, мотиви творчих досягнень, широкі соціальні мотиви, мотиви соціально-психологічного плану і особистого престижу.

В. Я. Кікоть і В. О. Якунін [цит. за 2: с. 253-270] розділяють *цілі навчання* і *цілі вчення*. Перші є заданими ззовні й виявляють суспільні запити й цінності, які відносно студентів є зовнішніми. Останні визначаються індивідуальними потребами, що сформувалися на підставі їхнього попереднього досвіду. Обидві цілі можуть збігатися лише в ідеальному випадку, коли перші відтворюють себе в структурі індивідуальних мотивів.

Поряд із різними класифікаціями навчальних мотивів дослідниками розглядається їхній внесок у забезпечення навчальної діяльності. Диференціація навчальних мотивів на певні види досить часто має основою саме їхню регулятивну роль. Надалі розглянемо уявлення, які відображують роль провідних мотивів у навчальній діяльності.

У цей час у психолого-педагогічній літературі стосовно мотивації навчання студентів розділяють поняття «навчальна мотивація» й «професійна мотивація». З одного боку, мотивація навчальної діяльності студентів не може прирівнюватися до шкільної навчальної мотивації, тому що до неї вже закладено професійну спрямованість. З іншого боку, професійна мотивація студентів ще не відповідає професійній мотивації фахівців, залучених у професійну діяльність.

Щодо ефективності навчальної діяльності студентів, яку регулюють пізнавальні й професійні мотиви, існує три точки зору:

- 1) домінування професійних мотивів, які є зовнішніми відносно навчального процесу, призводить до зниження результатів у пізнанні;
- 2) професійні мотиви порівняно з пізнавальними інтенсивніше впливають на ефективність навчальної діяльності студентів, тому

бажано, щоб професійні мотиви були провідними в ієрархії мотивів студентів;

3) пізнавальні й професійні мотиви в навчальній діяльності студентів тісно пов'язані один з одним і підвищують її продуктивність [12].

О. Л. Афанасенкова під час вивчення мотивів навчання та їхньої зміни в процесі навчання студентів [13] дійшла висновку, що мотиваційна готовність студентів є необхідним компонентом успішності професійної діяльності. Вона є витвором, який містить «базовий» професійно-пізнавальний мотив й «супутні» мотиви. Різниця в мотивах навчання студентів визначається низкою чинників. Серед них, у першу чергу, виділяють: напрям професійної підготовки студентів вузу, провідну стратегію поведінки в навчально-професійній діяльності (досягнення успіху/запобігання невдачам), внутрішню або зовнішню спрямованість на процес навчання.

Є. І. Савонько, Н. М. Симонова продовжили дослідження Б. І. Додонова [цит. за 5], на матеріалі вивчення мотивації в оволодінні іноземною мовою у вузі виділили чотири *мотиваційні орієнтації* (на процес, результат, оцінку викладачем й уникнення неприємностей), які разом з іншими компонентами навчальної мотивації визначають напрям, зміст і результат навчальної діяльності. На їхню думку, особливості зв'язків між мотиваційними орієнтаціями дозволяють виділити їхні дві істотні характеристики: по-перше, стабільність зв'язків (за критерієм щільності) між орієнтаціями на процес і результат, з одного боку, і орієнтаціями на «оцінку викладачем» й «уникнення неприємностей», з іншого, тобто відносну незалежність їх від умов навчання. По-друге, варіабельність зв'язків (за критерієм домінування й «питомою вагою») залежно від умов навчання (наприклад, тип вузу – мовний/немовний), особливостей навчальної програми, зокрема її цільових установок, тощо. Цими авторами встановлено (на достовірному рівні значущості) позитивний зв'язок мотиваційних орієнтацій з навчальною успішністю студентів. Найсильніше пов'язаними з успішністю виявилися орієнтації на процес і на результат, менш сильно – орієнтація на оцінку викладачем. Зв'язок орієнтації на запобігання неприємностям з успішністю є слабкою.

К. Ю. Патяєва [14] розділяє види навчальної мотивації на основі різних типів ситуацій навчання:

- *мотивація заданого навчання* оснований на діях, які учневі наказали виконати. Задане навчання характерне для

«виконавців», які не вміють самостійно визначити загальний напрям своїх дій;

- *мотивація стихійного навчання* базується на діях учня «за бажанням», що спираються на його природну допитливість. На думку автора, такий тип навчання може виявитися нестабільним і безсистемним, тому що не вчить ставити певні цілі й досягати їх, переборювати труднощі на шляху їх досягнення;
- *мотивація самообумовленого навчання*. Здатність учня до самовизначення містить усвідомлення своїх мотивів і цінностей, уміння приймати рішення в ситуації конфлікту інтересів, формулювати свою позицію, обґрунтовувати й відстоювати її, приймати рішення з урахуванням різних позицій, діяти цілеспрямовано.

Досить велику кількість класифікацій навчальних мотивів побудовано за принципом їхнього розділення на внутрішні й зовнішні мотиви. Г.Г. Бугрименко [15] було виявлено зв'язок внутрішньої навчальної мотивації з когнітивною складовою образу «Я». Даний зв'язок виявляється в тому, що студенти з більш складним, «тонким» образом «Я», які усвідомлюють у деталях свої відмінності від значущих інших, характеризуються більш високим рівнем внутрішньої навчальної мотивації.

У дослідженні психолого-педагогічних особливостей мотивів навчальної діяльності студентів різних вузів О. О. Чаденкової [16] визначено, що мотиви навчальної діяльності як психологічний феномен можуть змінюватися стихійно і цілеспрямовано, але найчастіше залежать від статевовікових, інтелектуальних й особистісних особливостей студентів, а також від професійної спрямованості вузу. Студенти технічних вузів у середньому мають більш високий рівень розвитку мотивів навчальної діяльності. У вищих навчальних закладах у процесі входження студента у навчальну діяльність може відбуватися виокремлення провідних мотивів навчальної діяльності, які значною мірою відрізняються в юнаків і дівчат. Дівчатам більш властиві ціннісні чинники, юнакам – чинники саморегуляції.

О. Б. Збанацькою було встановлено [17], що основою індивідуальних стилів навчальної діяльності студентів з високою академічною успішністю виступають безумовно особистісні характеристики, а саме: методичність та інтелектуальна гнучкість засвоєння навчальної інформації; інтернальність; високий рівень самовідношення особистості, послідовність, регулярність планування та виконання навчальних дій. Разом із тим на формування стилю

навчання впливає і високий рівень пізнавальної мотивації, мотивації досягнення і орієнтації на кінцевий результат.

У дослідженнях С. І. Кучмієвої [18] показано, що позитивно на процес професійної підготовки впливають мотиви, які базуються на інтересі до професії, мотиви розвитку особистості й навчально-пізнавальні мотиви, негативно впливають просоціальні й інфантильні мотиви. Групи матеріальних і соціальних мотивів можуть мати як позитивний, так і негативний вплив. Недостатній рівень професійної підготовки випускників вузів багато в чому детермінований порівняно невисоким рівнем мотивації студентів, основаної на інтересі до професії й розвитку особистості, що пов'язано з домінуванням мотивів, які акцентують увагу студентів на передбачуваних матеріальних і соціальних перевагах обраної професії [18].

Російськими дослідниками І. В. Тихомировою та Н. Ф. Шляхтою [19] з метою найбільш ефективного використання результатів наукових досліджень у практиці вузівського навчання було розроблено типологію студентів, яка пов'язана з виокремленням і описанням таксонів навченості (здатності до навчання). Критеріями для виділення таксонів послужили темп засвоєння знань і рівень інтелектуального розвитку. Таксон характеризує собою один із дев'яти можливих варіантів поєднання швидкості засвоєння нових понять (низький, середній, високий) і показників рівня інтелектуального розвитку (низький, середній, високий). Найпоширенішими в їхній вибірці виявилися таксони СС, ВС, СН (перша буква означає рівень розвитку інтелекту, друга – темп засвоєння знань). Авторами встановлено, що незалежно від таксона студенти назвали найбільш значущими мотивами навчання у вузі можливість майбутнього працевлаштування, забезпечення майбутньої професійної діяльності, досягнення матеріального благополуччя. Отже, у студентів даної вибірки найбільшою мірою виражені прагматична та професійна мотивація. Але є і відмінності між таксонами. Провідними мотивами навчання у студентів таксона СС є майбутнє працевлаштування, досягнення матеріального благополуччя, виконання побажань батьків і прагнення відповідати соціальним стереотипам. Для таксона ВС – забезпечення успішності майбутньої професійної діяльності, бажання стати висококласним фахівцем, отримати глибокі й різнобічні знання. Студенти таксона СН найбільш мотивовані досягненням матеріального благополуччя, розвитком власної індивідуальності, отримання диплома про вищу освіту.

С. Є. Чиркіна [20] досліджувала мотиви навчальної діяльності дорослих у період професійної перепідготовки й встановила, що до спеціальної групи мотивів, які реально діють у навчальній діяльності дорослих, можуть бути віднесені такі мотиви: пізнавальні, професійні, творчого досягнення, соціальні (відображають спонуки особистісного характеру – особистого престижу, збереження статусу, самореалізації, самоствердження), матеріальні. Таким чином, взаємозв'язок мотивів навчальної діяльності дорослих з потребами у пізнанні, досягненні, афіліації, домінуванні виступає чинником ефективності навчання і дорослих людей у процесі професійної перепідготовки.

Таким чином, на основі аналізу даних різних авторів можна зробити висновок стосовно ефективності різних за своєю природою мотиваційних витворів особистості у забезпеченні успішності навчальної діяльності. Найпродуктивнішими є внутрішні мотиви, які відображають особистісний рівень регуляції навчальної діяльності (саморегуляції), та професійні мотиви, які виконують роль створення взаємозв'язку навчальної діяльності із майбутньою професійною діяльністю.

Разом із визначенням загальнорегулятивної ролі провідних мотивів існує значна кількість емпіричних даних щодо динаміки навчальної мотивації, яка відбиває зміну провідних мотивів на різних етапах навчання у вузі.

С. М. Кусакіною [12] виявлено, що провідними мотивами вступу до вузу у десятикласників, одинадцятикласників і першокурсників є професійний мотив і мотив отримання диплома. Ці дані свідчать про те, що більшість людей, які прагнуть отримати вищу освіту, спрямовані не на сам процес навчання, а лише на його результат у вигляді «скоринки» (диплома). Провідною мотивацією першокурсників є отримання професії й всебічний розвиток особистості. Було також виявлено, що у всієї вибірки мотиваційна готовність має більше високі показники, чим професійна. Це свідчить про більшу готовність респондентів навчатися у вузі взагалі, ніж отримати професійну освіту за певною спеціальністю.

У дослідженні А. Н. Печникова та Г. А. Мухіної [цит. за 2: с. 253-270] виявлено, що загалом провідними навчальними мотивами студентів є «професійні» й «особистого престижу», менш значущими є «прагматичні» (отримати диплом про вищу освіту) і «пізнавальні» мотиви. Однак на різних курсах роль мотивів, що домінують, змінюється. На першому курсі провідними є мотиви «професійні», на другому – «особистого престижу», на третьому й четвертому курсах –

обидва типи мотивів, на четвертому – доповнюються «прагматичними» мотивами. На успішність навчання більшою мірою впливали «професійні» й «пізнавальні» мотиви. «Прагматичні» мотиви в основному притаманні неуспішним студентам.

За даними М. В. Вовчик-Блакитної [цит. за 2: с. 253-270], на першому – стартовому – етапі переходу абітурієнта до студентських форм життя та навчання як провідний мотив відзначається мотив престижу (затвердження себе у статусі студента), на другому місці – пізнавальний інтерес, а на третьому – професійно-практичний мотив. Ф. М. Рахматуліною виявлено загальносоціальні мотиви (усвідомлення високої соціальної значущості вищої освіти) як провідні. За її даними, на всіх курсах перше місце за своєю значущістю займав «професійний» мотив. Друге місце на першому курсі мав «пізнавальний» мотив, але на наступних курсах на це місце став загальносоціальний мотив, який відтіснив «пізнавальний» мотив на третє місце, «утилітарний» (прагматичний) мотив на всіх курсах посідав четверте місце. Характерно, що від молодших до старших курсів його рейтинг падав, у той час як рейтинг «професійного» мотиву, як і «загальносоціального», зростав. У успішних студентів «професійний», «пізнавальний» й «загальносоціальний» мотиви виражено значно більше, ніж у студентів із середнім рівнем академічної успішності, а «утилітарний» мотив у останніх був виражений сильніше, ніж у перших. Характерно й те, що у студентів, які добре навчаються, «пізнавальний» мотив посідає друге місце, а у студентів із середньою успішністю – третє.

У дослідженні структури навчальної діяльності студентів Є. Г. Ізотової [21] мотиваційний компонент навчальної діяльності розглядається поряд із двома іншими компонентами, – операційним і саморегуляційним, які також мають значний вплив на академічну успішність. Авторкою зафіксовано гетерохронність розвитку структури навчальної діяльності, яка виявляється у тому, що її три компоненти мають різні строки формування. Кожний з компонентів має не тільки рівневі показники свого розвитку, але й показник інтегрованості у навчальну діяльність. Що стосується саме мотиваційного компонента навчальної діяльності, то Є. Г. Ізотовою встановлено, що рівень його розвитку є мінімальним на початкових і випускних курсах навчання у вузі (першому-другому та п'ятому курсах), та максимальним – у період «екватора» (треть-четвертий курси). Цим пояснюється той факт, що провідну роль у регуляції ефективності навчання відіграє не мотиваційний, а операційний компонент навчальної діяльності. Провідна роль мотиваційного компонента та його висока

інтегративність відзначаються тільки за наявності мотивів «отримати диплом» та «отримати інтелектуальне задоволення», саме у цьому випадку він впливає на академічну успішність як компонент у цілому, так і на рівні окремих мотивів.

М. В. Овчинников [22] на прикладі студентів педагогічного вузу виявив, що в динаміці мотивації навчання найбільш суттєвою є різниця між показниками мотивації студентів першого-другого і третього-четвертого курсів, що свідчить про значущість відповідних етапів навчання у вузі для її формування. Перший-другий курси – період адаптації студентів до нових умов навчання у вузі, третій-четвертий курси – «екватор» навчання, перехід від навчально-дослідницької до навчально-професійної діяльності. Вказаний автор відзначає, що динаміка мотивації навчальної діяльності студентів педагогічного вузу забезпечується різним співвідношенням її структурних елементів (пізнавальної мотивації, мотивації досягнення успіху і мотиваційно-сміслових витворів) і зміною видів діяльності в процесі навчання у вузі (навчально-пізнавальна на першому-другому курсах, навчально-дослідницька на третьому-четвертому курсах, навчально-професійна на четвертому-п'ятому курсах). При дослідженні динаміки мотивації навчання студентів педагогічного вузу було встановлено, що на першому і другому курсах, на етапі спрямованості на сам процес навчання та за наявності несформованого ставлення до нього, спостерігається задоволеність навчанням і мотивація досягнення успіху. На третьому курсі, на етапі навчально-пізнавальної діяльності, – задоволеність навчанням, мотивація досягнення успіху. На четвертому і п'ятому курсах, на етапі навчально-професійної діяльності, – динамічний аспект мотивації навчання, який відбивається у використанні мотиваційних стратегій та заміщує її змістовну форму.

Результати дослідження мотиваційної сфери студентської молоді С. С. Занюка [23] свідчать, що у структурі мотивації навчання студентів першого-другого курсів домінують зовнішні мотиви (мотив саморозвитку, соціального престижу, матеріального достатку та комунікативний мотив). Власне внутрішня мотивація є недостатньо розвиненою. Встановлено також, що у студентів другого курсу порівняно з першокурсниками відбувається певне зниження мотивації навчання.

Н. Ц. Бадмаєва [24] у дослідженні студентів, майбутніх соціальних робітників встановила, що за час навчання у вузі в них відбуваються такі зміни у мотиваційній сфері: у студентів першого курсу перше місце займає мотив отримання знань, на другому –

отримання диплома, а мотив опанування професією займає третє рангове місце. У студентів другого і третього курсів на перше місце виступає мотив опанування професією, а мотив отримання знань переміщується на третє місце. Мотив отримання диплома залишається на другому місці. У студентів четвертого і п'ятого курсів перше рангове місце займає мотив отримати диплом, мотив опанування професії займає уже друге місце, а мотив отримання знань переміщується на третє місце. У зв'язку із цим вона висуває припущення, що реальними спонукачами навчальної діяльності є ті мотиви, які пов'язані з досить близькими цілями (захист й отримання диплома). Мотив отримання теоретичних знань в даний момент є бажаним («зрозумілим»), але не досить дієвим для студентів п'ятого курсу.

Авторка також виявила, що мотивами, які реально діють у студентів першого і третього курсів, є соціальні мотиви (мотиви престижу та мотиви професійної самореалізації), вони займають перше і друге рангові місця, третє місце посідають навчально-пізнавальні мотиви. Мотиви отримання схвалення, отримання стипендії і запобігання невдачам займають четверте, п'яте й шосте місця. На четвертому курсі відбуваються зміни у мотиваційній сфері студентів, а саме: навчально-пізнавальні мотиви переходять на перше місце, а мотиви престижу – на третє місце. Професійна мотивація залишається на другому місці. На п'ятому курсі мотивація престижу переміщується на перше місце, а навчально-пізнавальна мотивація – з першого місця на друге.

Як видно, на шляху професіоналізації майбутнього фахівця відбуваються вагомі зміни в його мотиваційній сфері, причому важливим етапом є момент «прийняття» професії і отримання особистісного «вищого» смислу в майбутній професійній діяльності. Тоді навчальна діяльність студента отримує для нього більшу привабливість й стимулює його активність в отриманні знань саме в цій професії.

Н. Ц. Бадмаєвою [24] встановлено також, що існують відмінності в мотивації навчальної діяльності залежно від обраного фаху. Наприклад, у майбутніх психологів на першому місці знаходяться професійні мотиви, на другому – комунікативні, на третьому – творчі, а на четвертому – навчально-пізнавальні, далі ідуть мотиви соціальні, престижу і уникнення невдач. Основна різниця між студентами, які отримують різні спеціальності, полягає в тому, що творча мотивація у студентів-психологів стоїть на третьому місці, тоді як у майбутніх соціальних робітників займає шосте місце. Разом із професійними й

навчально-пізнавальними мотивами, провідними в період навчання у вузі у студентів є комунікативні мотиви (перше місце – у соціальних працівників й друге місце – у психологів).

У роботі Г. Г. Павловець [25] виявлено щорічну динаміку навчальних мотивів: у студентів першого курсу в тому чи іншому ступені задіяні всі мотиви навчальної діяльності, на другому курсі незадіяним виявився мотив «уникнути осуду й покарання за погане навчання». Для студентів третього курсу до незначущих мотивів додалися мотиви «бути прикладом для однокурсників» й «виконувати педагогічні вимоги». До четвертого-п'ятого курсів у структурі навчальних мотивів залишаються п'ять-шість конкретних мотивів, що, на думку автора, свідчить про завершеність процесу формування цілей на даному етапі особистісного розвитку студентів. Навчальна мотивація студентів останніх років навчання розрізняється тільки рангом домінуючого мотиву. Так, для студентів четвертого курсу найбільш значущими є мотиви «стати висококваліфікованим фахівцем», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності» й «отримати інтелектуальне задоволення», на п'ятому курсі домінуючим стає мотив «отримати інтелектуальне задоволення», далі виявляється мотив «одержати глибокі й міцні знання», і третім значущим мотивом є мотив «стати висококваліфікованим фахівцем».

Таким чином, основні зміни, які відбуваються у мотивації навчання, обумовлено в першу чергу змістовною трансформацією самої навчальної діяльності: від провідної діяльності пізнання на перших курсах до навчально-професійної діяльності на випускних курсах. Разом із тим численні дані щодо мотивації навчання є украй різноманітними, а наведені емпіричні дані – такими, що важко укласти в деякий єдиний системоутворювальний патерн, який пояснював би регулятивну роль мотиваційної сфери особистості у навчальній діяльності. Висока гнучкість мотиваційного компонента навчання та його диференційований вплив на особистість студента й навчальну активність зумовлюють необхідність урахування не тільки особистості тих, хто навчається, але й специфічність конкретних умов проходження навчальної діяльності. У цьому контексті поглиблення уявлень щодо особливостей структури й функціонування навчальної мотивації залежно від напряму професійної підготовки студентів є актуальним, тому що дозволить створити рекомендації щодо організації навчальної та виховної роботи зі студентською молоддю, орієнтовані на підвищення ефективності процесу навчання на основі «реанімації» мотиваційних ресурсів.

2. ПСИХОСЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУРИ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Інструментальні аспекти діагностики мотиваційної сфери особистості, у тому числі мотивації навчальної діяльності, є досить складними. Серед числа мотиваційних витворів ураховують не тільки ті, які є дійсно особистісно-осмисленими (тобто наповнені особистісним сенсом), але й ті, що функціонують на рівні когнітивних витворів (афірмацій) і несуть компонент стимуляції (мотиви-стимули, мотиви, які усвідомлюються). Таким чином, виявлення власно мотивуючих можливостей тих або інших мотиваторів діяльності людини являє собою окреме дослідницьке завдання, вирішення якого можливе, на наш погляд, із використанням психосемантичних методів.

Процедури психосемантичного аналізу [26, 27, 28, 29, 30] дозволяють урахувати той факт, що стимулююча ситуація набуває сенсу не тільки внаслідок її об'єктивного змісту (тобто денотативного значення), але й з причин, пов'язаних із суб'єктивними схильностями й потягами досліджуваного, інакше кажучи, внаслідок суб'єктивованого, особистісного значення, що надає ситуації досліджуваній. Методи психосемантики (наприклад, семантичний диференціал) дозволяють вимірювати так зване конотативне значення, тобто той стан, який виникає внаслідок сприймання символу-подразника й передує осмисленим операціям із символами. Конотативне значення пов'язане з особистісним смислом, соціальними установками, стереотипами й іншими емоційно насиченими, слабкоструктурованими й малоусвідомленими формами спілкування. Його близьким аналогом у понятійному апараті психології є поняття особистісного смислу. Денотативне значення є об'єктивним, міжособистісним, пізнавальним, тобто має характеристики когнітивного рівня свідомості; конотативне – суб'єктивним, індивідуальним, ціннісним, тобто описується у тих же термінах, що й афективний рівень.

У цьому контексті мотиваційні якості будуть мати ті мотиваційні витвори, які конотовано афективними або ціннісно-смисловими регуляторами. *Метою емпіричного дослідження* є аналіз регуляторних компонентів навчальної діяльності студентів (навчальна мотивація), які отримують вищу освіту за різними напрямками професійної підготовки.

У дослідженні брали участь студенти першого і четвертого курсів Національного аерокосмічного університету

ім. М. Є. Жуковського «ХАІ». Загальна кількість обстежених студентів – 193 особи. Відповідно до мети дослідження було сформовано дві дослідницькі вибірки: 1) студенти технічних спеціальностей – 118 осіб; 2) студенти гуманітарних спеціальностей – 75 осіб. Обидві вибірки було розділено на дві підгрупи – «успішних» і «неуспішних» студентів. Критерієм такого розділення є середній бал академічної успішності за результатами сесії. Було використано метод крайніх груп, згідно з яким крайні групи становлять по 40 % від усього обсягу вибірки, а 20 % усередині вибірок не враховують у подальшому дослідженні. Таким чином, кінцевий обсяг вибірки становив 146 осіб. Обсяг вибірки за критеріями академічної успішності, курсу та спеціальності навчання наведено у табл. 2.

Таблиця 2

Обсяг вибірки за критеріями академічної успішності, курсу та спеціальності навчання

Дослідницькі вибірки		Перший курс (кількість осіб)		Четвертий курс (кількість осіб)	
Студенти технічних спеціальностей	успішні	75	30	43	17
	неуспішні		20		18
Студенти гуманітарних спеціальностей	успішні	46	24	29	12
	неуспішні		13		12

Для дослідження мотивації навчальної діяльності студентам пропонувалося оцінити 15 мотивів навчальної діяльності (О. О. Реан, В. О. Якунін, І. В. Тихомирова [2, 19]):

- 1) стати висококласним фахівцем;
- 2) одержати диплом про вищу освіту;
- 3) успішно вчитися й одержувати гарні оцінки;
- 4) отримати глибокі й різнобічні знання;
- 5) не відставати від однолітків;
- 6) принести в майбутньому користь суспільству;
- 7) розвинути свій інтелект;
- 8) працевлаштуватися;
- 9) забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності;
- 10) досягти матеріального благополуччя;
- 11) розвинути свою індивідуальність;
- 12) виконати побажання батьків;
- 13) спілкуватися з однолітками;
- 14) одержати престижну освіту;
- 15) вийти на широкі соціальні контакти.

Але оскільки пряме оцінювання мотивів, яке пропонується авторами анкети, не є, з нашого погляду, ефективним (особисте значення мотиву у такому випадку буде контаміновано впливом соціальної бажаності та когнітивного змісту), нами було модифіковано процедуру оцінювання мотивів навчальної діяльності із використанням психосемантичних методів. У запропонованому нами варіанті мотиви навчальної діяльності оцінюють за шкалою універсального семантичного диференціала, оцінюванню також було піддано три базові емоції: радість, страх і гнів. Для виявлення того, наскільки зазначені мотиви є значущими й функціонуючими, ми визначили ступінь їх емоційного насичення шляхом установлення зв'язку з базовими емоціями – радості, страху, гніву. Ті мотиви, які виявили кореляцію з радістю, можуть бути інтерпретовано як власне мотиви успішності навчальної діяльності; мотиви, що виявили кореляцію зі страхом або гнівом, – як ті, які на шляху своєї реалізації зустрічають перешкоди (пасивні або активні, відповідно). Усі мотиви також було проаналізовано з погляду кількості утворених зв'язків: мотиви, що мають кореляційні зв'язки з усіма трьома емоціями, є найбільш особистісно значущими й визначено нами як мотиви I рівня значущості; мотиви, які мають два зв'язки, – II рівня значущості, і, відповідно, мотиви, що мають тільки один зв'язок, – III рівня значущості.

Психосемантичний аналіз мотивації був здійснений окремо на вибірках першого та четвертого курсів студентів. Інтерпретація отриманих даних відбувалася за двома напрямками: по-перше, це змістовний аналіз мотивів, що мають особистісну значущість у успішних і неуспішних студентів, і, по-друге, аналіз динаміки навчальної мотивації, тобто порівняння мотиваційної структури особистості студентів першого та четвертого курсів. Результати окремо для студентів технічних і гуманітарних спеціальностей наведено в табл. 4 та 5.

Проведений аналіз дозволив виявити такі особливості:

1) у групі успішних студентів технічних спеціальностей кількість мотивів, що мають особистісну значущість, є набагато більшою, ніж у групі неуспішних. Даний факт означає, що висока навчальна успішність базується на розвиненій системі самомотивування, а виявлені мотиви можуть бути використано як мішені непрямого впливу на успішність;

2) мотивами, що повноцінно функціонують в успішних студентів першого курсу, є мотиви «отримати престижну освіту» й «успішно навчатися».

Таблиця 4

Конотативне значення мотивів успішних і неуспішних студентів
технічних спеціальностей

Перший курс	Четвертий курс
Мотиви успішності (конотація радістю)	
<p>Успішні студенти I – одержати престижну освіту ($\tau = 0,450^{**}$) I – успішно навчатися ($\tau = 0,342^{**}$) II – виконати побажання батьків ($\tau = 0,366^{**}$) II – стати висококласним фахівцем ($\tau = 0,305^*$) II – одержати диплом ($\tau = 0,299^*$) III – досягти матеріального благополуччя ($\tau = 0,287^*$) III – розвинути свою індивідуальність ($\tau = 0,256^*$)</p> <p>Неуспішні студенти III – розвинути свій інтелект ($\tau = 0,353^{**}$)</p>	<p>Успішні студенти не виявлено мотивів</p> <p>Неуспішні студенти III – одержати диплом ($\tau = 0,391^*$) III – принести в майбутньому користь суспільству ($\tau = 0,403^*$) III – розвинути свій інтелект ($\tau = 0,559^{**}$) III – працевлаштуватися ($\tau = 0,340^*$) III – досягти матеріального благополуччя ($\tau = 0,482^{**}$) III – розвинути свою індивідуальність ($\tau = 0,414^*$) III – спілкуватися з однолітками ($\tau = 0,425^{**}$) III – вийти на широкі соціальні контакти ($\tau = 0,352^*$)</p>
Мотиви, які мають пасивні перешкоди (конотація страхом)	
<p>Успішні студенти I – одержати престижну освіту ($\tau = -0,323^{**}$) I – успішно навчатися ($\tau = -0,291^*$) II – стати висококласним фахівцем ($\tau = -0,289^*$) II – одержати диплом ($\tau = -0,287^*$) III – розвинути свій інтелект ($\tau = -0,297^*$)</p> <p>Неуспішні студенти III – стати висококласним фахівцем ($\tau = -0,371^*$)</p>	<p>Успішні студенти не виявлено мотивів</p> <p>Неуспішні студенти не виявлено мотивів</p>
Мотиви, які мають активні перешкоди (конотація гнівом)	
<p>Успішні студенти I – успішно навчатися ($\tau = -0,414^{**}$) I – одержати престижну освіту ($\tau = -0,243^*$) II – одержати диплом ($\tau = -0,308^*$) II – виконати побажання батьків ($\tau = -0,286^*$) III – спілкуватися з однолітками ($\tau = -0,274^*$)</p> <p>Неуспішні студенти не виявлено мотивів</p>	<p>Успішні студенти III – не відстати від однолітків ($\tau = 0,439^{**}$)</p> <p>Неуспішні студенти не виявлено мотивів</p>

Примітка: * – рівень значущості коефіцієнта кореляції т-Кендалла становить 0,05;
 ** – рівень значущості 0,01.

Ці мотиви мають безпосередній зв'язок з навчальною діяльністю, однак вони є фіксованими на процесі (навчатися, отримати освіту), а не на результаті (для чого я навчаюсь), що свідчить про несформованість навчальних цілей.

Мету навчання відбито в мотивах, що мають другий рівень значущості: «стати висококласним фахівцем», тобто орієнтація на самоствердження себе за допомогою професійного росту, і «виконати очікування батьків», що означає залежність від батьків, – їхня думка має велику вагу в системі мотивування поведінки і може бути використана як значущий регулятор навчальної успішності студентів. Ці дані кореспондують із визначеною раніше виразністю типу «нормативності» у структурі відповідальної поведінки. Ця особливість студентів технічних факультетів означає наявність зв'язку із родиною, тобто прийняття цінностей батьківської сім'ї як таких, що керують їхнім життям, а саме: вибір професії, дотримання вимог у навчанні тощо. Разом із тим такі мотиви-регулятори мають виражений нарцистичний компонент (прагнення бути кращим) або компонент залежності від батьків, що свідчить про незрілість регуляторної сфери й особистості в цілому, і тому постає питання про стійкість цих мотивів та збереження їхнього мотиваційного впливу й надалі;

3) у динаміці навчальної мотивації відзначається зникнення мотивів I ступеня значущості, всі виділені мотиви за своєю емоційною наповненістю залишаються ближчими до мотивувань (зовнішніх мотивацій), ніж власне до мотивів, що означає ослаблення сили та нестійкість мотиваційного чинника в регуляції навчальної діяльності;

4) у студентів четвертого курсу більш диференційована система мотивації (більша кількість мотивів, що функціонують), притаманна неуспішним студентам порівняно із успішними (тоді як на першому курсі було виявлено протилежну закономірність).

У табл. 5 наведено систему мотивів, яка характеризує студентів гуманітарних спеціальностей першого та четвертого курсів.

Аналіз дозволив виявити такі особливості:

1) важливою відмінністю від студентів технічних факультетів першого курсу є відсутність повноцінно функціонуючих мотивів (конотованих всіма трьома базовими емоціями), що означає меншу особистісну значущість навчання. Меншу значущість в ієрархії мотивів мають і власне пізнавальні мотиви (спрямовані на отримання знань), які характерні тільки для успішних студентів;

2) привертає увагу наявність мотивів працевлаштування у студентів першого курсу.

Таблиця 5

Конотативне значення мотивів успішних і неуспішних студентів
гуманітарних спеціальностей

Перший курс	Четвертий курс
Мотиви успішності (конотація радістю)	
<p>Успішні студенти</p> <p>II – принести в майбутньому користь суспільству ($\tau = 0,468^{**}$)</p> <p>II – забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності ($\tau = 0,294^*$)</p> <p>III – працевлаштуватися ($\tau = 0,404^{**}$)</p> <p>III – отримати глибокі й різнобічні знання ($\tau = 0,338^{**}$)</p> <p>III – успішно навчатися ($\tau = 0,326^*$)</p> <p>III – розвинути свій інтелект ($\tau = 0,315^*$)</p> <p>Неуспішні студенти</p> <p>III – працевлаштуватися ($\tau = 0,546^{**}$)</p> <p>III – розвинути свою індивідуальність ($\tau = 0,541^{**}$)</p> <p>III – отримати престижну освіту ($\tau = 0,511^{**}$)</p> <p>III – забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності ($\tau = 0,442^{**}$)</p>	<p>Успішні студенти</p> <p>III – отримати глибокі й різнобічні знання ($\tau = 0,450^{**}$)</p> <p>III – вийти на широкі соціальні контакти ($\tau = 0,507^*$)</p> <p>Неуспішні студенти</p> <p>III – стати висококласним фахівцем ($\tau = 0,651^*$)</p> <p>III – успішно навчатися ($\tau = 0,488^*$)</p> <p>III – одержати глибокі й різнобічні знання ($\tau = 0,584^*$)</p> <p>III – розвинути свій інтелект ($\tau = 0,626^*$)</p> <p>III – працевлаштуватися ($\tau = 0,508^*$)</p> <p>III – забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності ($\tau = 0,501^*$)</p> <p>III – досягти матеріального благополуччя ($\tau = 0,644^*$)</p> <p>III – розвинути свою індивідуальність ($\tau = 0,615^*$)</p> <p>III – виконати побажання батьків ($\tau = 0,513^*$)</p> <p>III – одержати престижну освіту ($\tau = 0,487^*$)</p>
Мотиви, які мають пасивні перешкоди (конотація страхом)	
<p>Успішні студенти</p> <p>II – спілкуватися з однолітками ($\tau = 0,439^{**}$)</p> <p>II – принести в майбутньому користь суспільству ($\tau = 0,286^*$)</p> <p>II – забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності ($\tau = 0,274^*$)</p> <p>Неуспішні студенти</p> <p>III – стати висококласним фахівцем ($\tau = -0,430^{**}$)</p>	<p>Успішні студенти</p> <p>не виявлено мотивів</p> <p>Неуспішні студенти</p> <p>не виявлено мотивів</p>
Мотиви, які мають активні перешкоди (конотація гнівом)	
<p>Успішні студенти</p> <p>II – спілкуватися з однолітками ($\tau = 0,439^{**}$)</p> <p>III – виконати побажання батьків ($\tau = 0,339^{**}$)</p> <p>Неуспішні студенти</p> <p>не виявлено мотивів</p>	<p>Успішні студенти</p> <p>III – не відстати від однолітків ($\tau = 0,500^*$)</p> <p>III – одержати престижну освіту ($\tau = 0,457^*$)</p> <p>Неуспішні студенти</p> <p>не виявлено мотивів</p>

Це означає, що навчальна діяльність має прямий зв'язок з майбутньою професійною діяльністю, а студенти гуманітарних спеціальностей більш прагматично підходять до вибору спеціальності. Ці дані кореспондують із зазначеними у літературі особливостями мотивації першокурсників студентів-правознавців [31], у структурі навчальної мотивації яких також домінують саме професійні мотиви, що вказує на усвідомлене ставлення до початку професійного навчання. Виявлена закономірність може бути репрезентованою у свідомості студентів таким чином, що ті, хто має освіту за фахом «Психологія», «Фінанси», «Менеджмент» (у нашому дослідженні брали участь саме студенти таких напрямів підготовки), можуть у подальшому «знайти роботу», «заробляти гроші», тобто ці спеціальності є престижними і такими, яких потребує сучасне суспільство. Тому педагогічні впливи з метою підвищення успішності можуть бути спрямовано саме на ці мотиви (наприклад, працевлаштування успішних студентів після закінчення вузу);

3) у динаміці мотивації навчання відзначено ті ж закономірності, що і у студентів технічних спеціальностей: зменшення емоційної наповненості мотивів, зменшення числа особистісно значущих мотивів у успішних студентів і більш диференційована структура мотивації навчання у неуспішних.

Останнє можна пояснити тим, що до четвертого курсу (завершення навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Бакалавр») у студентів формується «персональний міф», який в успішних студентів має позитивний вплив, і відповідно знімає необхідність прикладати зусилля для отримання гарних оцінок («спочатку ти працюєш на залікову книжку, потім вона працює на тебе»). І, навпаки, у неуспішних студентів «персональний міф» має негативний вплив, що змушує прикладати набагато більше зусиль при підбитті підсумків при завершенні навчання за рівнем бакалавра й часткової компенсації невдач у навчанні на молодших курсах.

У динаміці навчальної мотивації успішних студентів нами був виявлений феномен «сплощення» (або збідніння) мотиваційної структури незалежно від напряму професійної підготовки. Подібні феномени, пов'язані зі зменшенням числа мотивів, відзначаються і у літературі. Зокрема Г. Г. Павловець [25] пояснює таку тенденцію якісною трансформацією навчальної діяльності – навчально-пізнавальна діяльність змінюється навчально-професійною на старших курсів. Внаслідок цього відбувається завершення процесу постановки цілей, коли відбувається розуміння й прийняття змісту навчальної діяльності, усвідомлення важливості навчання для

власної особистості й майбутньої професійної діяльності; створення образу «професійного майбутнього». Зовнішнім корелятом таких внутрішніх перетворень у першу чергу буде виступати формування професійної компетентності, однак реальність сучасної вищої освіти й працевлаштування молодих фахівців демонструє протилежні тенденції.

На наш погляд, феномен збідніння мотиваційної структури на випускних курсах пояснюється не психологічними, а скоріше культурологічними або соціально-економічними чинниками. У сучасних умовах отримана освіта найчастіше виявляється не пов'язаною з майбутньою професійною діяльністю. Так, за даними українських ЗМІ [32], у 2008 році в Україні було зареєстровано майже 1 млн випускників вузів, з яких направлення на роботу за допомогою навчальних закладів отримали лише 19,5%. Таким чином, чотири випускники з п'яти минулого не є працевлаштованими, і, як відзначає автор, «відразу після отримання вищої освіти вчорашні студенти нерідко вирішують перекваліфікуватися», тому що отриманий диплом не гарантує працевлаштування. Тому мотиваційний чинник, що мав значущий внесок у регуляцію навчально-пізнавальної діяльності на молодших курсах і відбивав «систему очікувань» першокурсників від майбутньої спеціальності, значно слабшає й втрачає своє значення на старших курсах.

Виявлений феномен «збідніння мотивації навчання» є досить суперечливим, оскільки деякі літературні джерела містять протилежну інформацію [33]. Тому нами було висунуто гіпотезу про наявність інших регуляторних ланок навчальної діяльності на випускних курсах вузу. Оскільки більшість дослідників акцентують увагу на завершенні формування мотиваційної сфери студентів до п'ятого курсу і наявності провідної ролі не емоційних, а смислових витворів, нами було проведено дослідження з метою перевірки цього твердження. Ця теза кореспондує із концепцією логотерапії В. Франкла [34], згідно з якою рушійною силою людської поведінки і основною мотиваційною тенденцією є прагнення знайти й реалізувати існуючий у зовнішньому світі сенс життя.

Нами було сформовано невелику вибірку зі студентів четвертого курсу Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «ХАІ». Загальна кількість досліджуваних – 49 осіб, яких, як і на попередньому етапі, було розділено на дві дослідницькі групи: 1) студенти технічного факультету (факультет ракетно-космічної техніки ХАІ) – 24 особи; 2) студенти гуманітарного факультету – 25 осіб. Із цих вибірок за методом крайніх груп було

сформовано дві підгрупи «успішних» і «неуспішних» студентів на основі середнього балу академічної успішності. Математичне оброблення результатів було проведено за допомогою кореляційного аналізу з використанням коефіцієнта кореляції Кендалла.

Для дослідження мотивації навчальної діяльності студентам пропонувалося оцінити п'ятнадцять мотивів навчальної діяльності (методики вивчення мотивів навчальної діяльності (О. О. Реан, В. О. Якунін, І. В. Тихомирова [2, 19]) за шкалою універсального семантичного диференціала. Разом з ними оцінюванню були піддано три базові емоції: радість, страх і гнів; а також такі смислові конструкти: інтерес, користь (як необхідність чогось для самої людини), відповідальність, почуття обов'язку і байдужість. Було встановлено емоційне конотування (наявність достовірного зв'язку з базовими емоціями – радості, страху, гніву) та смислове конотування (наявність достовірного зв'язку із смисловими конструктами інтересу, користю, відповідальністю, почуттям обов'язку і байдужістю). Конотативне значення мотивів студентів технічного та гуманітарного факультетів наведено в табл. 6.

Таблиця 6

Емоційна конотація мотивів студентів випускних курсів

Студенти технічного факультету, четвертий курс	Студенти гуманітарного факультету, четвертий курс
Мотиви успішності (конотація радістю)	
Успішні студенти	Успішні студенти
III – не відставати від однолітків ($\tau = 0,688^*$)	III – отримати глибокі й різнобічні знання ($\tau = 0,636^{**}$)
III – забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності ($\tau = 0,461^*$)	III – отримати престижну освіту ($\tau = 0,438^*$)
Неуспішні студенти	III – стати висококласним фахівцем ($\tau = 0,557^*$)
II – працевлаштуватися ($\tau = 0,599^{**}$)	III – спілкуватися з однолітками ($\tau = 0,599^{**}$)
II – виконати побажання батьків ($\tau = 0,736^{**}$)	Неуспішні студенти
III – принести в майбутньому користь суспільству ($\tau = 0,599^{**}$)	I – стати висококласним фахівцем ($\tau = 0,642^*$)
III – спілкуватися з однолітками ($\tau = 0,612^*$)	II – успішно навчатися, отримувати гарні оцінки ($\tau = 0,519^*$)
III – отримати престижну освіту ($\tau = 0,752^*$)	II – отримати глибокі й різнобічні знання ($\tau = 0,572^*$)
III – вийти на широкі соціальні контакти ($\tau = 0,552^*$)	II – забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності ($\tau = 0,648^*$)
	III – принести в майбутньому користь суспільству ($\tau = 0,670^{**}$)
	III – розвинути свій інтелект ($\tau = 0,743^{**}$)

Студенти технічного факультету, четвертий курс	Студенти гуманітарного факультету, четвертий курс
Мотиви, які мають пасивні перешкоди (конотація страхом)	
<p>Успішні студенти III – виконати побажання батьків ($\tau = 0,466^*$)</p> <p>Неуспішні студенти мотивів не виявлено</p>	<p>Успішні студенти мотивів не виявлено</p> <p>Неуспішні студенти I – стати висококласним фахівцем ($\tau = -0,571^*$) II – забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності ($\tau = -0,558^*$) III – працевлаштуватися ($\tau = -0,515^*$)</p>
Мотиви, які мають активні перешкоди (конотація гнівом)	
<p>Успішні студенти мотивів не виявлено</p> <p>Неуспішні студенти II – працевлаштуватися ($\tau = -0,692^{**}$) II – виконати побажання батьків ($\tau = -0,517^*$) III – стати висококласним фахівцем ($\tau = -0,588^{**}$) III – отримати глибокі й різнобічні знання ($\tau = -0,524^*$) III – досягти матеріального благополуччя ($\tau = -0,520^*$) III – розвинути свою індивідуальність ($\tau = -0,485^*$)</p>	<p>Успішні студенти III – виконати побажання батьків ($\tau = -0,537^{**}$)</p> <p>Неуспішні студенти I – стати висококласним фахівцем ($\tau = -0,481^*$) II – успішно навчатися, отримувати гарні оцінки ($\tau = -0,602^*$) II – отримати глибокі й різнобічні знання ($\tau = -0,648^{**}$) III – отримати диплом про вищу освіту ($\tau = -0,546^*$) III – отримати престижну освіту ($\tau = -0,577^*$)</p>

Як видно із табл. 6, отримані дані підтвердили раніше виявлений феномен «збідніння» мотиваційної структури особистості успішних студентів і більшу диференційованість мотиваційної структури особистості неуспішних студентів. Ці дані свідчать про відтворення визначеного феномену на іншій вибірці, що означає його стійкість і притаманність сучасним випускникам.

На тій же самій вибірці ми здійснили визначення ціннісно-сислової конотації навчальних мотивів (результати наведено у табл. 7).

Як видно з табл. 7, у студентів випускних курсів обох факультетів ціннісно-сислові витвори конотують вкрай малу кількість мотивів навчальної діяльності. Загалом результати визначення ціннісно-сислової конотації мотивів студентів обох напрямів професійної підготовки теж відображують феномен збідніння мотиваційної сфери успішних студентів.

Змістовний аналіз мотивації навчальної діяльності студентів випускних курсів дозволяє встановити такі особливості:

Таблиця 7

Смислова конотація мотивів студентів випускних курсів

Студенти технічного факультету, четвертий курс	Студенти гуманітарного факультету, четвертий курс
Конотація інтересом	
<p>Успішні студенти мотивів не виявлено</p> <p>Неуспішні студенти мотивів не виявлено</p>	<p>Успішні студенти отримати глибокі й різнобічні знання ($\tau = 0,636^{**}$)</p> <p>Неуспішні студенти стати висококласним фахівцем ($\tau = 0,656^{**}$) принести в майбутньому користь суспільству ($\tau = 0,512^*$) розвинути свій інтелект ($\tau = 0,556^*$) досягти матеріального благополуччя ($\tau = 0,607^*$) вийти на широкі соціальні контакти ($\tau = 0,582^*$)</p>
Конотація відповідальністю	
<p>Успішні студенти мотивів не виявлено</p> <p>Неуспішні студенти принести в майбутньому користь суспільству ($\tau = 0,536^*$)</p>	<p>Успішні студенти стати висококласним фахівцем ($\tau = 0,557^*$)</p> <p>Неуспішні студенти мотивів не виявлено</p>
Конотація користю	
<p>Успішні студенти мотивів не виявлено</p> <p>Неуспішні студенти мотивів не виявлено</p>	<p>Успішні студенти отримати престижну освіту ($\tau = 0,438^*$)</p> <p>Неуспішні студенти принести в майбутньому користь суспільству ($\tau = 0,583^*$) розвинути свій інтелект ($\tau = 0,748^{**}$)</p>
Конотація почуттям обов'язку	
<p>Успішні студенти принести в майбутньому користь суспільству ($\tau = -0,577^*$)</p> <p>Неуспішні студенти не відставати від однолітків ($\tau = 0,602^{**}$) принести в майбутньому користь суспільству ($\tau = 0,563^{**}$)</p>	<p>Успішні студенти мотивів не виявлено</p> <p>Неуспішні студенти мотивів не виявлено</p>
Конотація байдужістю	
<p>Успішні студенти мотивів не виявлено</p> <p>Неуспішні студенти мотивів не виявлено</p>	<p>Успішні студенти мотивів не виявлено</p> <p>Неуспішні студенти стати висококласним фахівцем ($\tau = -0,571^*$) працевлаштуватися ($\tau = -0,515^*$) забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності ($\tau = -0,558^*$)</p>

– успішні студенти технічного факультету виявляють невелику кількість мотивів, що конотовано емоційними та смисловими регуляторами. Найбільш значущим мотивом успішності є мотив «не відставати від однолітків», тобто навчальна діяльність втрачає мотиваційні регулятори, такі, як пізнавальний або професійний мотиви. Мотив «принести в майбутньому користь суспільству» навіть має негативну конотацію почуттям обов'язку, що може означати наявність особистісної позиції «ми нікому нічого не винні»;

– неуспішні студенти технічного факультету виявляють більш розгорнуту систему мотивування навчальної діяльності. В них визначено мотиви працевлаштування та соціальні мотиви як провідні мотиви навчання. Важливою відмінністю є конотування мотиву «принести в майбутньому користь суспільству» двома смисловими витворами: почуттям відповідальності та обов'язку. Але спільною рисою студентів технічного факультету, незалежно від рівня академічної успішності, є суб'єктивне відчуття відсутності користі від вищої освіти;

– студенти гуманітарного факультету загалом виявляють більш розвинену мотивацію навчання, але успішні студенти також не мають повноцінно функціонуючих мотивів. У структурі їхньої навчальної мотивації спостерігається комунікативний мотив (спілкування з однолітками), пізнавальний мотив («отримувати глибокі й різнобічні знання»), вони почувають себе відповідальними за якість отримуваної спеціальності і бачать користь в одержанні вищої освіти.

– у неуспішних студентів гуманітарного факультету виявлено різні групи навчальних мотивів, конотованих як емоційними, так і смисловими регуляторами: професійні, пізнавальні, соціальні, прагматичні мотиви, мотиви саморозвитку. Це свідчить скоріш про ідеалізацію та нереалістичні очікування від отримуваної освіти, ніж про реальне функціонування виявлених мотивів. Разом із тим ця група студентів не виявляє почуття відповідальності та обов'язку як регулятора їхнього навчання, що робить всю систему мотивації не заглибленою в особистісні структури.

В цілому у студентів випускних курсів як технічного, так і гуманітарного факультету спостерігаються такі феномени:

1) збіднення, сплощення мотиваційної структури у успішних студентів. Гіпотеза щодо ціннісно-смислової регуляції навчальної мотивації не підтверджується, і питання про те, що є спонуканами успішного навчання на випускних курсах вузу, залишається відкритим. Успішні студенти продовжують навчатися «по інерції», у цьому їм сприяє «персональний міф»;

2) неуспішні студенти характеризуються більш диференційованою системою мотивів. Можливо, це свідчить про бажання компенсувати неуспішність на попередніх курсах, оскільки в системі дворівневого навчання (бакалавр – спеціаліст/магістр) п'ятий курс є цілком самостійним і передбачає отримання окремого диплома, тобто неуспішні студенти прагнуть наздогнати втрачене за всі попередні роки навчання за останній рік. Крім того, подібна структура мотиваційної сфери характерна більше для успішних студентів першого курсу. Можна висунути припущення про *ретардацію* розвитку мотиваційної сфери неуспішних студентів, для яких усвідомлення важливості навчання приходить на останніх курсах навчання;

3) визначені особливості мотивації на випускних курсах можуть бути пояснені, на нашу думку, *мотиваційним «виснаженням»* особистості успішних студентів. Зокрема, у студентів технічних факультетів первинні форми мотивації, орієнтовані на сім'ю та батьків, втрачають свою стимулюючу роль і стають нефункціонуючими. Для студентів-гуманітаріїв мотивація професійної реалізації також є девальвованою завдяки відсутності зв'язку із подальшою професійною діяльністю. Мотиви навчання мають бути пов'язаними з найближчим майбутнім, яким є випуск із вузу та працевлаштування. Таку деформацію мотиваційної структури можна пояснити низкою соціокультурних та економічних чинників, зокрема низьким рівнем працевлаштування випускників вузів. Важливу роль відіграє і те, що одержаний диплом не гарантує працевлаштування («із цією освітою я нічого не зможу вдіяти»), тому значущість отримує не стільки спеціальність, скільки сам факт наявності вищої освіти.

Мотиваційне виснаження є більш виразним у студентів технічних спеціальностей. Воно спостерігається у формі як емоційного, так і смислового виснаження. У студентів гуманітарного факультету збережено регулятивну роль ціннісно-смислових витворів (інтерес, відповідальність, користь, почуття обов'язку). Це означає, що за час навчання у вузі відбувається виснаження ініціальної мотивації, яка була діючою на перших курсах навчання, і не формується нової навчально-професійної мотивації. Загалом, спостерігається явище девальвації дорослості (зрілості) особистості та, зокрема, вищої освіти.

Виявлені закономірності структури та функціонування навчальної мотивації студентів орієнтують на створення системи психолого-педагогічних впливів на основі задіяння мотиваційних ресурсів особистості студентів і підвищення якості навчання у вузі.

3. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ, НАУКОВОЇ ТА ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ

В основу системи рекомендацій було покладено основні феномени, що характеризують мотиваційні особливості студентів технічних і гуманітарних спеціальностей, а саме:

- змістовна характеристика мотиваційної структури студентів, які навчаються за різними фаховими напрямками (вузька сімейна мотивація у студентів технічних напрямів підготовки, професійна мотивація у студентів гуманітарних напрямів підготовки);
- артикульованість мотиваційної структури успішних студентів початкових курсів;
- ретардація розвитку мотивації навчання неуспішних студентів;
- феномен «мотиваційного виснаження», який притаманний успішним студентам випускних курсів.

Проблема полягає у тому, що значна частка успішних студентів технічних напрямів підготовки є мотивованою на успішне навчання вузькими сімейними мотивами (виправдати очікування батьків, бути хорошим для батьків, реалізувати батьківські настанови, тобто інтроекти батьківських атитюдів). Інакше кажучи, це є цілком зовнішньою відносно студента мотивацією, яка у зв'язку із дорослішанням і відривом від батьківської сім'ї виснажується. Довгий час такі студенти зберігають «інфантильну» мотивацію, причому, як правило, вплив кураторів спрямований саме на стимуляцію цього ресурсу (листи додому, дзвінки батькам, апеляція до сімейних цінностей та почуття провини). З часом така мотивація перестає функціонувати і потребує зміни більш зрілою соціально зумовленою або професійною мотивацією. Отже, особистісний ресурс мотивації до навчання не тільки не використано, а навпаки, він працює проти вектора навчальної успішності. Це піднімає питання про ієрархію цінностей та підпорядкування інфантильних цінностей зрілим.

Психологічний аналіз визначених особливостей структури й функціонування навчальної мотивації студентів дозволив сформулювати такі рекомендації щодо організації навчальної, наукової та виховної роботи зі студентами:

1. *Побудова процесу навчання на принципах суперництва, реалізації праці, близькості до «життя».* Це дозволить сформувати широку соціальну мотивацію, яка здатна замінити вузьку сімейну мотивацію, що втрачає свою значущість на випускних курсах. Реалізація цього принципу можлива шляхом участі студентів у конкурсних проектах, студентських наукових конференціях,

розробленні моделей авіаційно-космічної техніки та їхня апробація на виставках із обов'язковим заохоченням (соціальним – нагороди, грамоти, навчальним – переваги у зарахуванні на п'ятий курс, або матеріальним).

Основним чинником, що зумовлює виснаження ініціальної мотивації, є відсутність зв'язку вищої освіти із майбутньою професійною діяльністю, а отже, й з реальністю життя, що не дозволяє сформувати професійну мотивацію, яка підтримує навчальну діяльність випускників. Можливість бачити втілення своїх навчально-прикладних досягнень у конкретному виді діяльності або галузі застосування наближає студента до усвідомлення цінності навчання у вузі, викликає почуття «нарцистичної радості» («я чогось заслуговую») та відтворює ціннісно-сміслову наповнення вищої освіти. Таким чином, створення мотивації суперництва, змагання у досягненнях приведе й до формування широкої соціальної мотивації навчання.

2. Організація індивідуальних форм спілкування у навчальному процесі між викладачем і студентом. Важливість аудиторних форм роботи й індивідуальних зустрічей не узгоджується із концепцією Болонського процесу, коли основне навантаження припадає на самостійну роботу, і викладач фактично перестає бути таким і перетворюється на інформатора, що знаходить відображення у новому терміні «т'ютор».

Для підтримки високого рівня мотивації навчання особливо важливою є проблема особистісної зустрічі студента й викладача, коли текст як знакова денотована система, на думку, А. У. Хараша [35], містить зміст, особистісну позицію самого викладача, з якою й стикається студент. Це орієнтує на перегляд сформованих уявлень про процес передачі й прийому інформації в системі «викладач – студент». Необхідність ця диктується тим фактом, що вихідним моментом усякого комунікативного впливу є міжособистісний контакт комунікатора й реципієнта, що розвивається за логікою суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Викладач, що функціонує як інформатор, передає навчальний матеріал як «текст» – сукцесивно пропоновану сукупність знаків, «вербальну продукцію». Текст може бути відкритим (персоніфікованим), коли комунікатор свідомо відкривається реципієнтові, розкривається перед ним, «пред'являє» йому свою особистість, індивідуально неповторні сторони й особливості свого буття. Текст може бути і закритим (деперсоніфікованим), коли відбувається виключення міжособистісної взаємодії у процесі навчання, що значною мірою деперсоніфікує навчальний матеріал,

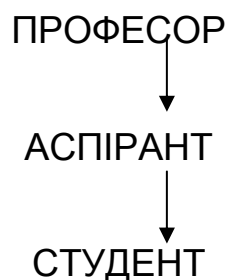
редукує його до рівня «голих» знань, які не знаходять втілення в реальності.

Особиста зустріч із носієм знань (студента з викладачем) перетворює «текст» у «живе повідомлення», у якому, з одного боку має місце пред'явлення тексту, з іншого – пред'явлення комунікатором самого себе, у якому комунікатор мимоволі відкриє істотні риси своєї «духовної індивідуальності». За словами А. У. Хараша [35], усяке повідомлення є повідомленням комунікатора про самого себе – про свої особистісні якості, домагання, про рівень своєї самоповаги й самооцінки, про ступінь своєї зацікавленості предметом, про свою загальну компетентність у вибраній ним тематичній області й, нарешті, про дійсні мотиви своєї діяльності й особистісні смисли, що є основою його діяльності. У цьому контексті педагог несе значний ресурс, який транслює не тільки текст (інформацію), але й особистісний смисл.

3. *Залучення до викладацької діяльності на випускних курсах фахівців, які мають практичний досвід у галузі навчальної дисципліни, що викладається.* Варіантом реалізації цього принципу може бути і участь викладачів у конкретній прикладній галузі або наявність досвіду практичної роботи. Це дозволить наблизити сферу освіти до професійної діяльності й сприятиме формуванню навчально-професійної мотивації.

4. *Принцип вибірності у процесі розподілу студентів під час написання курсових і дипломних робіт.* Реалізація зазначеного принципу полягає у можливості студента самостійно вибирати керівника курсової або дипломної роботи за умови погодження із викладачем. Таким чином, студент будує свій вибір на основі наукового / науково-технічного напрямку, який розробляє той чи інший викладач, або на основі особистісної позиції певного викладача. Зрозумілим є те, що найчастіше ці чинники діють сумісно.

Результатом такої форми роботи має стати побудування «наукових» шкіл кафедр (або факультетів), організованих на основі узагальненого принципу «наукового підпорядкування», показаного на рисунку.



Узагальнений принцип «наукового підпорядкування»

Цей принцип організації наукової та виховної роботи зі студентами дозволить отримувати результати власної роботи у вигляді наукових публікацій, перемог у конкурсах, участі у виконанні науково-дослідної роботи кафедри тощо. Така взаємодія студента із викладачем відтворюватиме феномен «*трансляції особистісного смислу*», і, таким чином, професорсько-викладацький склад сприятиме формуванню професійної мотивації навчання в студентів.

Зрозумілим є те, що зміна у підходах до взаємодії зі студентами потребує і специфічної підготовки викладачів, що може бути реалізовано у мотиваційному тренінгу для викладачів і співробітників кафедр [36].

Наведені рекомендації не вичерпують усього обсягу можливої роботи зі студентською молоддю. Разом із тим вони визначають напрям, орієнтований на підсилення зрілості особистості студента і формування навчально-професійної мотивації шляхом трансляції особистісного смислу за вектором «викладач – студент».

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК

1. Эффективность учебной деятельности студентов: проблема выбора факторов успешности и мишеней педагогического воздействия [Текст] / А. С. Кочарян, Е. В. Фролова, В. Н. Павленко, Н. А. Чичихина // Проблемы емпіричних досліджень у психології. – 2009. – Вип. 2. – С. 379-387.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
3. Реан, А. А. Психология и педагогика [Текст] / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб.: Питер, 2002. – 432 с.
4. Гордеева, Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы [Текст] // Современная психология мотивации / Т. О. Гордеева; под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 47-103.
5. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
6. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст]: пособие для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
7. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Карпова Елена Викторовна; ГОУВПО Ярославск. гос. пед. ун-т. – Ярославль, 2009. – 51 с.
8. Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология [Текст] / Б. Б. Айсмонтас. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 208 с.
9. Герасимова, А. С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии / А. С. Герасимова. – Электронный ресурс. Режим доступа: www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_2_p/gerasimova.html.
10. Мусаев, К. Ф. Теоретичні основи мотивації навчальної діяльності / К. Ф. Мусаев. – Электронный ресурс. Режим доступа: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_6/files/PD610_47.pdf
11. Якунин, В. А. Педагогическая психология [Текст] / В. А. Якунин. – СПб.: Полиус, 1998. – 639 с.

12. Кусакина, С. Н. Мотивация поступления в вуз у старшеклассников и студентов [Текст] / С. Н. Кусакина // Психологическая наука и образование. – 2008. – №1. – С. 58-67.
13. Афанасенкова, Е. Л. Мотивы обучения и их изменение в процессе обучения студентов вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Афанасенкова Елена Леонидовна; М., 2005. – 23 с.
14. Патяева, Е. Ю. Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое учение [Текст] // Современная психология мотивации / Е. Ю. Патяева; под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 289-314.
15. Бугрименко, А. Г. Соотношение образа «Я» и внутренней учебной мотивации студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Бугрименко Анна Георгиевна; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 2007. – 24 с.
16. Чаденкова, О. А. Психолого-педагогические особенности мотивов учебной деятельности студентов различных вузов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Чаденкова Оксана Александровна; Самарский гос. пед. ун-т. – Самара, 2003. – 19 с.
17. Збанацкая, А. Б. Личностные характеристики студентов вуза как основа индивидуального стиля учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Збанацкая Александра Борисовна; Моск. психолого-социальный ин-т. – М., 2007. – 19 с.
18. Кучмиева, С. И. Мотивационные факторы профессиональной социализации студентов в период обучения в ВУЗе: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Кучмиева Светлана Ивановна; ГОУВПО Волгоградск. гос. ун-т. – Волгоград, 2007. – 24 с.
19. Тихомирова, И. В. Мотивационные особенности студентов, представляющих разные таксоны обучаемости [Текст] / И. В. Тихомирова, Н. Ф. Шляхта // Труды СГУ. Сер.: Гуманитарные науки. Психология и социология образования. – Вып. 82. – М.: СГУ, 2005. – С. 11-24.
20. Чиркина, С. Е. Мотивы учебной деятельности как фактор эффективности обучения взрослых в период профессиональной переподготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Чиркина Светлана Евгеньевна; Ин-т развития образования Республики Татарстан. – Казань, 2005. – 18 с.

21. Изотова, Е. Г. Психологическая структура учебной деятельности студентов 1-5 курсов высших учебных заведений: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Изотова Елизавета Геннадьевна; Ярославск. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2009. – 23 с.
22. Овчинников, М. В. Динамика мотивации обучения студентов педагогического ВУЗа и ее формирование: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Овчинников Михаил Владимирович; ГОУВПО Курганск. гос. ун-т. – Екатеринбург, 2008. – 25 с.
23. Занюк, С. С. Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Занюк Сергій Степанович; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 20 с.
24. Бадмаева, Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей [Текст]: моногр. / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. – 280 с.
25. Павловец, Г. Г. Учебная мотивация как фактор профессионального становления современных студентов / Г. Г. Павловец, В. В. Филоненко. – Электронный ресурс. Режим доступа: conf.stavsu.ru/_WordDocs/604.doc
26. Столин, В. В. Личностный смысл: строение и форма существования в сознании [Текст] / В. В. Столин, М. Кальвиньо // Вестник МГУ. Сер. XIV. Психология. – 1982. – № 3. – С. 38-46.
27. Петренко, В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании [Текст] / В. Ф. Петренко. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 175 с.
28. Петренко, В. Ф. Психосемантика сознания [Текст] / В. Ф. Петренко. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 207 с.
29. Шмелев, А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности [Текст] / А. Г. Шмелев. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 157 с.
30. Osgood Ch. The Measurement of Meaning. / Ch. Osgood, G. Suci, P. Tannenbaum. – Urbana, IL: University of Illinois Press, 1957. – 520 p.
31. Гриценко, Л. І. Мотивація навчання студентів-правознавців [Текст] / Л. І. Гриценко // Науковий вісник КНУВС. – 2010. – №4. – С. 179-188.

32. Мичковская, Н. Кому нужны выпускники украинских вузов? / Н. Мичковская // СЕЙЧАС. – Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.seychas.ua/life/2009/4/22/articles/7215.htm>
33. Губа, Н. Особливості ціннісно-мотиваційної сфери сучасної студентської молоді [Текст] / Н. Губа, М. Кандиба. // Психологічні перспективи. – 2009. – Вип. 13. – С. 93-99.
34. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 386 с.
35. Хараш, А. У. Смысловая структура публичного выступления (об объекте смыслового восприятия) [Текст] / А. У. Хараш // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 84-95.
36. Сидоренко, Е. В. Мотивационный тренинг [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.

Навчальне видання

Кочарян Олександр Суренович

Фролова Євгенія Валеріївна

Павленко Віталій Миколайович

СТРУКТУРА МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Редактор Т. Г. Кардаш

Зв. план, 2011

Підписано до друку 27.01.2011

Формат 60x84/16. Папір офс. № 2. Офс. друк

Ум. друк. арк. 2,2. Обл.-вид. арк. 2,5. Наклад 100 прим.

Замовлення 42. Ціна вільна

Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського

«Харківський авіаційний інститут»

61070, Харків-70, вул. Чкалова, 17

<http://www.khai.edu>

Видавничий центр «ХАІ»

61070, Харків-70, вул. Чкалова, 17

izdat@khai.edu

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничого діла до державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції, серія ДК № 391, видане Державним комітетом інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України від 30.03.2001 р.