

МОТИВАЦІЯ ТА ЇЇ РЕСУРСИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Якщо ми хочемо, щоб діти були у захваті від навчання і присвятили себе більш глибокому вивченню, вони повинні бути мотивовані, щоби вчитися і насолоджуватись процесом навчання

Sherhoff

Інформатизація є характерним процесом, що охопив сучасний світ і має вже глобальний характер. Інтенсивність цього процесу різна в різних регіонах, проте вплив його у кожному випадку досить суттєвий. Інформаційно-комунікативні технології суттєво впливають на життя людини та суспільства, змінюють її простір взаємодій, трансформують і вносять зміни у соціальні процеси її розвитку. Сучасний світ надає можливість масштабного використання комунікативно-інформаційних технологій у процесі соціалізації особистості, у системі виховання на навчання. Ефективне володіння інформаційними технологіями та комунікативними засобами змінюють стиль освітнього і виховного процесів, чинять свій вплив на мислення (свідомість), поведінку, організацію своєї діяльності, переоцінку подій, явищ та процесів, а доступність та швидкість засвоєння інформаційних технологій в освітньому середовищі допомагають вирішити задачі формування мотиваційних та ціннісних основ життя.

Інформаційний освітній простір більшість дослідників розглядають як джерело для розвитку мотивації учнів (Бурносова, 2000; Добридин, 2002). Процеси модернізації освіти ініціювати інформатизацію, яка в більшій мірі орієнтовна на технічне оснащення навчального процесу, і який, на думку студентів, є більш цікавим і ефективним. Проте використання нових інформаційних технологій не дозволяє утримати початковий рівень мотивації протягом всього процесу навчання, тому важливо вивчити психологічні складові становлення, формування та розвитку мотивації. Аналіз мотивації в інформаційному освітньому просторі є необхідним з позиції забезпечення ефективності освітнього процесу. Мотивація – неперервна, вона не припиняється, вона складна та нестабільна і є універсальною характеристикою практично будь-якого стану організму (Maslow, 1970).

Мотивація може мати величезний вплив на успішність і результати навчання. Практично кожен може навести приклад розумного члена сім'ї, родича чи приятеля, який мав високі екзаменаційні оцінки, але при цьому ніколи не турбувався про навчання та не отримував високих поточних оцінок. Чому такій розумній дитині не вистачає бажання досягти успіху? Або ж в одній родині одна дитина захоплена навчанням, а інша – зовсім не дбає про нього? Це вказує на складне і важливе питання – мотивації до навчання, – на яке немає простої відповіді.

З огляду на нинішню увагу до таких чинників, як покращення якості викладання вчителів/викладачів, перегляд навчальних планів та освітніх програм, впровадження нової системи оцінювання, затьмарюється основний чинник: мотивація самих учнів. Якщо учні/студенти не будуть умотивовані вчитися, то досягати успіху буде складно, чи навіть неможливо. Висока мотивація пов'язана не лише з успішністю, але й з більш концептуальним розумінням, задоволенням навчальним закладом, самооцінкою та соціальною адаптацією учня. Тому успішне навчання залежить від ряду чинників, найважливішим з яких є мотивація, конкретні цілі, внутрішня готовність до навчання та саморозвитку, а допомогою в цьому стають мотиваційні ресурси які практично невичерпні.

Важливість вивчення мотивації до навчання безсумнівна, особливо тому, що значна кількість вітчизняних та зарубіжних досліджень, проведених з вивчення мотиваційних особливостей у навчанні, містять у своїх висновках загальні факти про те, що мотивація необхідна, студенти потребують «нових форми навчання», вчителям і викладачам необхідно «активніше пробуджувати мотивацію до навчання», але, при цьому, зовсім не торкаються причин зниження чи відсутності мотивації. Найчастіше дослідники цікавляться питаннями мотивації лише з боку учнів та студентів, не зосереджуючи увагу на мотивації вчителів та викладачів. Проте є умови та ресурси, які здатні керувати мотиваційними процесами, створювати передумови подолання негативних моментів, пов'язаних із ситуаціями демотивації, створення механізмів для перемотивації у навчанні, тому важливим є їх дослідження з боку учнів/студентів та вчителів/викладачів. Мотиваційні ресурси стають тими потужностями, які змушують слідувати за бажаним результатом, а мотивація стає відправним пунктом у цьому процесі.

Мотивація. «Мотивація» у психології пов'язується зі щоденними процесами, які стосуються навчання чи роботи, чи будь-яких інших діяч, і представляє собою високу готовність до досягнення цілі, яка найчастіше є економічно виправданою. З психологічної точки зору цей термін позначається як стимул до дії; внутрішня умова, яка ініціює, керує та підтримує дію; джерело енергії, що надихає та спрямовує на взаємодію з оточуючим середовищем для відкритого рішення проблем (Reeve, 2015); внутрішня енергія чи розумова сила, яка допомагає досягти своїх цілей (Sternberg, & Williams, 2002); спонукаюча (мотивуюча) сила, яка заохочує, скеровує людей робити бажане; наснага, яка примушує дотримуватись запланованих дій; сила, що визначає поведінку (Brown, n.d)) та ін.

Отже, мотивація в психологічному плані є одним з основних понять, яке пояснює рушійні сили людини, її поведінку та діяльність. Мотивація є процесом і ситуацією вибору людиною дії у їх різноманітті; процесом, який скеровує, корегує та регулює діяльність людини для досягнення тих чи інших цілей і підтримує цю спрямованість. Вона пояснює

цілеспрямованість дій, які чинить особистість. У будь-якому випадку мотивація підвищує ефективність роботи, а її відсутність негативно впливає на продуктивність та результат (Ersari, & Naktiyok, 2012).

Зазначимо основні теорії мотивації:

- 1) теорія Д. Маклелланда показує, що потреби кожної людини пізнаються через її життєвий досвід і не є вродженими, тому її називають теорією потреб у досягненнях (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953);
- 2) теорія мотивації Ф. Герцберга показує, що задоволеність людини роботою пояснюється самою роботою, а незадоволеність – робочим середовищем (Herzberg, Mausner and Snyderman, 1959);
- 3) теорія справедливості С. Адамса пояснює, що люди будуть мотивовані, якщо до них будуть ставитись справедливо, і рівень мотивації буде знижуватись, якщо несправедливо. Це переконання походить від порівняння друзів та/або колег (Adams, 1963);
- 4) теорія очікування В. Врума пояснює, що поведінка є результатом свідомого вибору серед альтернатив, метою яких є максимізувати задоволення і мінімізувати біль (Vroom, 1964);
- 5) теорія К. Альдефера класифікує ієрархію потреб А. Маслоу на потреби існування, потреби взаємозв'язку та потреби особистісного зростання. Це також передбачає, що ієрархічний порядок потреб буде відрізнятися для кожної людини, і одночасно можна задовольнити декілька потреб (Alderfer, 1969);
- 6) теорія ієрархії потреб А. Маслоу, яка припускає, що люди мають потреби, які можуть бути пріоритетними в ієрархії. Потреби найнижчого порядку мають бути задоволені до того, як люди почнуть цікавитися потребами вищого порядку (Maslow, 1970);
- 7) теорія підкріплення стверджує, що підтримана поведінка приведе до повторного виконання. Підкріплення – це чинники, які мотивують (Smithers and Walker, 2000);
- 8) теорія постановки цілей Е. Locke and G. Latham (1968), яка показує, що постановка цілей заряджає енергією, продуктивність досягається через вмотивованість людини докладати зусилля у відповідності до труднощів чи вимог самої цілі (цит. за J. V. Miner, 2006).

Теорії мотивації визначають процеси, які активізують чи спрямовують поведінку (Reeve, 2001). Мотивація є тією силою, яка стимулює, спрямовує людей робити бажане; примушує людей підтримувати потрібну поведінку. Найбільш поширеними чинниками мотивації є: зосередження на меті, наявність натхнення, відповідний настрій, поетапність дій,

оприлюднення, позитивне мислення, а також налаштованість не впадати у відчай і не здаватись.

Мотивація людини формується у залежності від соціальних умов, виховання, спрямованості, змістових характеристик особистості. У залежності від обставин, люди можуть по-різному регулювати свої мотиви, підсилюючи чи послабляючи їх або навіть видаляючи із мотиваційної сфери. Мотиваційна сфера включає: професійні цінності, ідеали; розуміння значущості професії; професійний світогляд; володіння етичними нормами у професії, професійні домагання; професійне покликання, професійні наміри; професійні мотиви (не тільки зовнішні – інтерес до заробітку, але і внутрішні – прагнення до самореалізації), наявність реально діючих мотивів; професійні цілі, сильне цілепокладання; індивідуальність як самотність професійного світогляду, системи оцінок, відносин; позиція професіонала – визнання себе як професіонала; прагнення до кар'єрного зростання, мотивація до різних видів підвищення кваліфікації; задоволеність працею як усвідомлення відповідності свого рівня домагань вимогам професії.

Мотиви можуть змінюватися протягом життя людини: як під впливом зовнішніх, об'єктивних чинників, так і в зв'язку з розвитком і зміною самої особистості. Це означає, що діагностику мотивації треба проводити знову і знову (Polishchuk, 2015).

Мотивація – це внутрішня умова, яка ініціює, керує та підтримує дію, це також внутрішня енергія або розумова сила, яка допомагає людям досягти своїх цілей (Sternberg & Williams, 2002). Існує два основні типи мотивацій: зовнішня (екстринсивна) і внутрішня (інтринсивна). Зовнішня мотивація впливає на поведінку через незалежні дії людини: похвала, визнання, будь-яке винагородження та такі впливи, як словесне лаяння, заборона, покарання, санкції. Її називають ще засобом досягнення цілей, і вона може використовуватись у двох напрямках: як стимул при очікуванні переваг – принцип надії та як засіб тиску при очікуванні неуспіху – принцип страху. У такий спосіб зовнішня мотивація не задовольняє потреби людини, а є важливою для адаптації до очікувань оточуючого середовища. Вона безпосередньо впливає на поведінку, але ефективність її дії обмежена, доки вона не буде сприйматись у якості стимулу чи тиску. Внутрішня мотивація – це розуміння смислу діяльності, переконаність, яка виникає у тому випадку, якщо ідея, цілі, задачі та діяльність сприймаються як гідні та доцільні. Вона допомагає задовольнити потреби людини, незалежно від очікувань навколишніх; внутрішньомотивована поведінка не зумовлена зовнішніми чинниками. У діях, що мають внутрішню мотивацію, поведінка йде від особистості (Bollók, Takács, Kalmár, & Dobay, 2011). Внутрішня мотивація виникає тоді, коли людина сама, добровільно займається будь-чим заради себе самої, проте зовнішня мотивація проявляється, якщо людина мотивована зовнішніми чинниками, як нагороди чи суспільне визнання (Gill,

2000). Теоретично, внутрішня мотивація – це внутрішній драйв (спонука), який впливає із задоволення та допитливості, щоб отримати новий досвід та почати самовдосконалення (Ryan, Deci, 2000).

Механізми, за допомогою яких внутрішня мотивація може вплинути на діяльність і подальший суб'єктивний і об'єктивний успіх, розглядаються у таких компонентах внутрішньої мотивації як усвідомлення, компетентність, вибір та прогрес (Quigley, Tymon Jr., 2006).

Проте чи такі важливі обидва цих типи мотивації? Існує припущення, що найкраще керуватись внутрішньою мотивацією, оскільки бути внутрішньо мотивованим більш вигідно, ніж бути мотивованим зовні (Hollembek & Amorose (2005). Це зумовлюється тим, що при внутрішній мотивації причина діяльності є внутрішньою, наприклад, коли людина відчуває задоволення чи хвилювання. З цих причин, поведінка, зумовлена внутрішніми мотивами, вважається більш корисною. Від внутрішньомотивованих людей очікується, що вони будуть наполегливо працювати, займатись відповідною діяльністю, вибирати складні задачі, докладати зусилля, проявляти інтерес, отримувати задоволення від роботи. Механізми, за допомогою яких внутрішня мотивація може вплинути на подальший успіх, містяться у таких компонентах внутрішньої мотивації, як усвідомлення, компетентність, вибір та прогрес (Quigley, Tymon Jr., 2006).

Позитивна та негативна мотивація. О. Mower (1960) запропонував свою концепцію мотивації, яка базується на очікуванні позитивних та негативних емоцій. І позитивна мотивація, і негативна мотивація є протилежними сторонами однієї медалі. Очікування винагороди за успіхи є рушійною силою, тобто позитивною мотивацією, і навпаки, коли існує страх покарання за неуспіх, – мотивація стає негативною. Тобто позитивна та негативна мотивації – це мотивації до досягнення успіху та уникнення невдач. Дані мотиви є переважаючими.

Мотив прагнення до успіху забезпечує високу зацікавленість особистості в самому процесі діяльності, орієнтує лише на позитивний результат. Людина, яка хоче успіху, здатна подолати страх перед новими видами діяльності та способами її виконання, проявити помірний ризик; проявляє готовність до актуалізації всіх своїх інтелектуальних, фізичних і емоційних ресурсів. При мотивації на успіх завжди виникає готовність зайнятись малопривабливою справою заради результату.

Ймовірним є прояв ще одного мотиву: уникнення невдач, – який є менш продуктивним мотивом, ніж прагнення до успіху. Уникнення невдач, прагнення убезпечити себе від неуспіху, позбавляє людину перспектив і залишає велику кількість нереалізованих можливостей поза увагою людини. Перед страхом невдач людина з даним типом мотивації

безсила. Як наслідок – рутинне виконання дій, спрямованих на добре знайомий результат, або й бездіяльність взагалі. Проте це може знижувати ризик відсутності позитивного результату, забезпечує певну швидкість у роботі. При уникненні невдач, людина проявляє бережливе ставлення до самооцінки та знижує ризик виникнення руйнівних, негативних емоцій (Polishchuk, 2016).

Проте, як повернути мотивацію, якщо вона втрачена, чи як її розвинути, якщо здається, що її ніколи не було? Потрібно уникати власних негативних думок, шаблонів мислення, які позбувають людину мотивації. Моделі негативної мотивації, які позбавляють людину енергії, стають причинами прокрастинації і бездіяльності. Як зазначає D. Burns (1999), найчастіше це: безнадійність (відсутність мотивації здається нескінченною та незворотною); безпорадність (зумовленість настрою такими чинниками, як доля, удача, зовнішні оцінки, фізіологічні чинники тощо); пригніченість (перевантаженість кількістю задач, що може призвести до неможливості їх вирішення); поспішність висновків (відсутність сил для ефективних дій, що приведуть до задоволення, і натомість відмова чи уникання будь яких дій); самозвинувачення (зволікання виконання завдань, і як наслідок, засудження себе як неспроможного); недооцінювання винагород (відчуття того, що винагороди не співрозмірні з затраченими зусиллями); перфекціонізм (перемога над собою невідповідними цілями та стандартами); страх невдачі (відмова намагатися щось зробити, оскільки докласти зусиль і не досягти успіху було б особистою поразкою); страх успіху (відсутність впевненості у собі зумовлює те, що успіх буде здаватися більш ризикованим, ніж невдача, оскільки він базується/ґрунтується на випадковості); страх перед несхваленням чи критикою (спроба чогось нового, будь-яка помилка, прорахунок можуть бути сприйняті як несхвалення чи критика значущими людьми); примус та образа (сильний тиск, що виникає ззовні і з середини – це примус, який є ворогом мотивації; людина мотивує себе моральними обов'язками: «мушу», «повинен»); низька толерантність до розчарувань (звичка порівнювати реальне та ідеальне, які часто не співпадають, і призводять до перекручувань реальності, замість того, щоб змінити свої очікування); відчуття провини та самозвинувачення (переконаність у своїй некомпетентності та неспроможності приведе до відчуття відсутності мотивації) (цит. за Meier, 2008). До внутрішніх негативних мотивів також відносяться: відчуття провини, сорому, збентеження; руйнівний гнів; виснажливий стрес; потреба у владі; необхідність догоджати іншим; низька самооцінка тощо. Негативна мотивація – це або мотивація наздоганяючих (людина починає щось робити, коли неможливо більше це відкладати/відтермінувати) або мотивація бездіяльності (пошук причин для зволікання, щоб зробити справу якомога пізніше). Проте негативна мотивація може підточувати впевненість у своїх силах і здатність вільно діяти.

Моделі позитивної мотивації такі: зосередження на меті, наявність натхнення,

відповідний настрій, поетапність дій, оприлюднення, позитивне мислення, а також налаштованість не впадати у відчай і не здаватись. Люди з позитивною мотивацією діють, щоб досягти своїх цілей. Позитивна мотивація – це або мотивація лідерів (які здатні своїм позитивним мисленням та енергетикою захоплювати людей), або мотивація успіху (тих людей, які звикли домагатися успіху, бачити шлях до мети, боротися з неприємностями, долати труднощі та перешкоди). Як зазначає М. Чиксентмихайи (2011) до внутрішньої позитивної мотивації відносяться «стани потоку» (осмислені зусилля) чи «умови переживання радості», які містять вісім компонентів: посиленість задач; можливість зосередитись; чітко сформульовані цілі; можливість отримання зворотнього зв'язку; захопленість; відчуття контролю над своїми діями; усвідомлення свого Я; зміна сприйняття плину часу.

Мотивація в освітніх професіях. Мотивація є однією з найважливіших складових педагогічної діяльності. Як стверджує А. Байметов (1999), обираючи педагогічну професію, людина, як правило, керується мотивами обов'язку, інтересу та захоплення предметом навчання та спілкування з дітьми. Виходячи з особливостей домінуючих мотивів, він виділив 4 групи вчителів з домінуванням: обов'язку (43 %), інтересу до предмета, що викладає (39 %), потреби у спілкуванні з дітьми (11 %), не основного мотиву (7 %). На його думку, останні володіють найвищою кваліфікацією та авторитетом. Він також доводить, що домінування мотиву обов'язку є характерним для вчителів, схильних до авторитаризму, домінування мотиву спілкування – для ліберальних вчителів, а відсутність домінуючого мотиву – для вчителів, схильних до демократичного способу управління (P'in , Baymetov, 1999: 279-280).

Активність людини визначається, зазвичай, кількома мотивами: одним основним, який не лише спонукає і спрямовує діяльність людини, а й надає їй особистісний зміст, й другорядними, які виконують додаткову стимуляцію. На думку А. Реана (1990, 1999), «чим більш оптимальним є мотиваційний комплекс у вчителя (високий рівень внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації та низький рівень негативної зовнішньої мотивації), тим вища задоволеність роботою» (Slastenin, 2000 : 253). Тому ми можемо керуватися трьома мотивами вибору професійної діяльності: домінантним (стійкий інтерес до професії), ситуативним (вплив життєвих умов, які не завжди пов'язані з інтересами людини), конформістським (вплив порад близьких людей: членів сім'ї друзів, знайомих і т.ін.). На наш погляд, у сфері професійної мотивації важливу роль грає позитивне ставлення до професії, вибір професійної діяльності, відповідно до покликання та здібностей, розуміння її ймовірності та значущості для себе, суспільства, домінуюча мотивація, а також наявність відповідних навичок. Ситуативні та конформістські мотивації нестабільні за своєю природою і в основному є зовнішніми або формальними, не надають особистісної значущості вибору професії. Орієнтація особистості на формальну мотивацію часто є причиною

внутрішньоособистісних та міжособистісних конфліктів, відсутності цінностей у професії і спричиняє той факт, що люди чи речі, з якими взаємодіє професіонал, стають інструментом, а сама діяльність, поступово втрачаючи внутрішню цінність, перетворюється на практичну цінність (інструмент досягнення цілі) (Lengle, 2008 : 7-9); на зниження морально-психологічного клімату у групі чи колективі, небажання йти на роботу (відчуження), збіднення стосунків з іншими людьми, з активністю, самим собою, і врешті решт – з професійним вигоранням. У дослідженнях Н.В. Кузьміної на прикладі педагогічної професії встановлено, що на стадії професіоналізації по мірі становлення індивідуального стилю діяльності знижується рівень професійної активності особистості, виникають умови для стагнації професійного розвитку. Педагог характеризується різким зниженням показників здоров'я (невротизація, психосоматичні захворювання й ін.), яке зумовлене домінуючим почуттям незадоволеності, що спричиняє різного роду зміни в особистісному розвитку та мотиваційні трансформації в професійній діяльності (Kuzmina, 1989).

Мотивація педагогічної діяльності, як і будь-якої іншої професійної діяльності, особистості починається з прагнень, покликання, які визначаються як потяг, що спирається на знання, усвідомлення своїх можливостей, оволодіння певною діяльністю й оцінку своїх потенційних здібностей. Мотивація може бути описана як рушійна сила, яка змушує людину добровільно робити те, що їй подобається і у неї виходить, те, що вона любить. А результати мотивації «примушують» її здійснити свої кращі наміри без тиску та погроз. Найбільш поширеними чинниками мотивації є: зосередження на меті, наявність натхнення, відповідний настрій, поетапність дій, оприлюднення, позитивне мислення, а також налаштованість не впадати у відчай і не здаватись.

Мотивація та навчання. В наукових публікаціях мотивація розглядається і як складний феномен, і джерело активності, і система спонукань до будь-якої діяльності. Мотивація підвищує ефективність роботи людини та її прихильність до своєї організації, а відсутність мотивації негативно впливає на продуктивність праці (Ersari, & Naktiyok, 2012).

Сама по собі мотивація потребує значної уваги, і кілька теорій мають відношення і до навчання зокрема. Ці теорії пояснюють основні результати процесу навчання, незалежно від інших теорій навчання:

1) теорія внутрішньої та зовнішньої мотивації, яка визначає діяльність, яка здійснюється заради неї самої та відчуття задоволення (Ryan, & Deci, 2000). Обидва ці види мотивації відіграють значну роль у процесі навчання: коли внутрішня мотивація може привести до підвищення рівня самомотивації, то зовнішня мотивація надає першочергового імпульсу, який залучає студентів до діяльності і допомагає підтримувати мотивацію протягом всього періоду навчання;

2) теорія самовизначення, яка пояснюється через саморегуляцію, де зовнішня мотивація є відображенням внутрішнього контролю над поведінкою, а внутрішня мотивація і є саморегуляцією (Ryan, & Deci, 2000). Теорія самовизначення інтегрувала у собі вчення з теорії когнітивної оцінки, яка пояснює вплив зовнішніх чинників (наслідків) на внутрішню мотивацію, визначаючи основний вплив автономії та компетентності у розвитку внутрішньої мотивації; організмичної інтеграційної теорії та причинно-наслідкової теорії, які пояснюють мотивацію від амотиваційної стадії до мотиваційних станів, де основна увага віддається компетентності особистості; теорії базових психологічних потреб, таких як автономія, компетентність та взаємозв'язки, що показує, наскільки задоволення цих потреб має вирішальне значення для залучення, мотивації, здорового розвитку та прогресу і благополуччя учнів; теорії змісту цілей, яка доказує взаємозв'язок між задоволенням фундаментальних потреб та благополуччям на основі внутрішньої та зовнішньої мотиваційних цілей, де внутрішні цілі призводять до більших досягнень та кращих успіхів у навчанні, особливо у соціальному просторі освітнього середовища;

3) модель ARCS – уваги (attention), актуальності (relevance), впевненості (confidence) і задоволення (satisfaction). Це модель проектування навчального процесу, яка фокусується на мотиваційних аспектах навчального середовища та таких компонентах мотивації, як стимулювання інтересу, створення актуальності, розвиток очікуваного успіху, підвищення задоволеності за рахунок внутрішніх та зовнішніх винагород (Keller, 1987);

4) соціальна когнітивна теорія, яка стосується того, що знання здобуваються шляхом безпосереднього спостереження, взаємодії, досвіду та зовнішнього впливу засобів масової інформації (Bryant, & Oliver, 2002);

5) теорія очікувань пояснює мотивацію з точки зору вибору поведінки для очікуваних результатів. У контексті освіти це дозволить учням сприйняти те, що їх зусилля призведуть до кращої успішності, а діяльність – до бажаної цілі та винагороди, і, нарешті, цінністю винагороди стане задоволення, що і підтримує цілі їх навчання (Bauer et al., 2016).

Отже, мотивація до навчання є складним та неоднозначним процесом зміни ставлення учня/студента, як до окремого предмету/дисципліни, так і всього процесу навчання загалом. Вона є рушійною силою людини, підвищує ефективність її діяльності, в точу числі, і у процесі планування та реалізації запланованих цілей.

Мотивацію можна уявити «мостом» між свідомістю та діяльністю, тому, впливаючи на мотивацію, можна змінити свідомість, а відповідно, – і діяльність (Bartnovskaya, 2012). А. Дьячук (2015) вказує на те, що описані психологічні структури діяльності дозволяють виокремити компоненти для здійснення певної роботи, і навчальної зокрема. У психологічному плані розв'язання цієї задачі повинно опиратись на закономірності та умови

розвитку особистості в онтогенезі, закономірності її становлення. Важливим у цьому напрямку є формування мотивації навчальної діяльності (Gorskaya, Glyizina, 2016). Сама мотивація може вплинути як на навчання, так і на його результати, зокрема вона: 1) підвищує енергію та працездатність; 2) орієнтує людину до визначених цілей; 3) скеровує людей на започаткування діяльності та змушує підтримувати її; 4) впливає на стратегію навчання та когнітивні процеси людей (Tokinan & Bilen, 1999).

Мотивація у навчанні визначається як окремий вид мотивації, включеної до навчальної діяльності. Вона, як і будь який інший її вид, має системний характер, характеризується стійкістю та динамічністю. Загальну структуру мотивації навчання утворюють потреби, зміст навчання, мотив навчання, ціль, інтерес, бажання, наміри, задачі. Традиційно прийнято виділяти високий середній та низький рівень мотивації людини до будь якої діяльності. Коли навчання торкається важливих життєвих інтересів учасників навчання і включає їх внутрішні мотиви, воно мотивує на кращу роботу чи досягнення. Із загального переліку мотивів виокремлюють *зовнішні мотиви у навчанні* (загроза покарання чи очікування санкцій за недостатнє володіння знаннями і навичками; очікування винагороди за успіхи у навчанні; вимоги та правила, прийняті у групі, до якої належить людина, що навчається; прагнення уникнути неприємностей чи невдач; очікування майбутніх благ чи позитивних змін у результаті отримання нових знань та навичок; похвала чи висока оцінка вчителем/керівником), а також *внутрішні мотиви у навчанні* (ставлення до знань як самостійної цінності; розуміння ролі та значимості знань у самореалізації; інтерес до процесу отримання знань; допитливість і прагнення до розширення світогляду; прагнення підвищити свій загальний рівень; потреба у новизні та інформації). І для кожної людини притаманний їй власний баланс зовнішньої та внутрішньої мотивації.

Мотивація є безперечною умовою академічної успішності, навчальних досягнень особливо у дитячому та підлітковому віці (Elliott, & Dweck, 2005). І знову ж таки зазначається про вплив зовнішньої та внутрішньої мотивації та навчання, зокрема E. Linnenbrink and P. Pintrich (2002) пропонують модель взаємозв'язку між мотивацією та пізнанням, яка включає попередні досягнення учнів, соціальні аспекти навчальної установки, мотиваційні змінні та пізнання (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Основна мета вчителя – щоб учні вчилися, а освіта протягом багатьох років намагається заповнити розрив між викладанням і навчанням (teaching and learning), а мотивація стає тією силою, яка активізує та спрямовує поведінку до мети, і безумовно, може сприйматись як одна з найважливіших концепцій у навчанні.

F. Rajares (2003) зазначає, що учні, які очікують успіху у якомусь зі шкільних предметів, як правило, цінують його, що пов'язано з тим, що уявлення учнів про те, що вони можуть досягти, впливає на їхні очікування щодо результату. Коли їхня впевненість у собі висока,

вони довіряють своїм можливостям і розуміють, що здатні досягти успіху. У такий спосіб уявлення учнів про свої можливі досягнення впливають на вибір уподобань у шкільних предметах. Коли вони впевнені у своїх здібностях, довіряють їм, вони вибирають предмет і сподіваються на хороший результат. Як показують дослідження, також існує взаємозв'язок між мотивацією та впевненістю у собі, сприйняттям себе та самоефективністю, що, у свою чергу, може впливати на майбутнє, на вибір кар'єри зокрема (Hackett, 1985, Hackett and Betz 1989).

Часто вчитель стикається з такою категорією учнів, яких називають «гальорка», яка не хоче брати участь у обговореннях, відповідати на запитання, займатись будь-якою діяльністю у класі. Таких учнів вчитель характеризує як неухажливих, нездатних розуміти та слідувати вказівкам, таких, що часто дають недоречні відповіді. Їх серйозні проблеми можуть сприйматись як симптоми низьких здібностей, відсутності мотивації, погане ставлення, емоційне збудження тощо. Проте, це можна побачити і з іншого боку. На жаль, у більшості випадків учителі не докладають жодних зусиль, не вживають заходів щодо активізації уваги цих дітей, залучення до активності таких дітей, що мають труднощі у навчанні. Мотивація, як внутрішній імпульс, може грати важливу роль для успішності діяльності, і вчитель повинен звернути увагу на те, чому деякі учні поведуть себе саме так, бо є ще демотивуючі чинники, як зовнішні сили, які «зменшують мотиваційну основу поведінкового наміру чи триваючої дії» (Dornyei, 2005). Мотивувати людей важко, демотивувати – легко. Демотиваційні стратегії – ні що інше, ніж неправильна поведінка мотиваційних стратегій у тому розумінні, що вони мають негативні наслідки. Отже, є ще один термін, який варто визначити у понятті мотивації, це термін *амотивації*. Це стан, коли людину не мотивують жодні причини. Амотивація – «відносна відсутність мотивації, яка викликана не відсутністю початкового інтересу, а пов'язана з переживаннями людей щодо власної некомпетентності та безпорадності при «зіткненні» з діяльністю». «Амотиваційні події – це події, що відбуваються всередині людини і вказують на нездатність оволодіти ситуацією чи подіями» (цит. за Muhonen, 2004). У навчальній діяльності такими причинами для учня можуть бути: думки про те, що не вистачає здібностей; стратегії дій недостатньо ефективні; зусилля, що необхідні для досягнення результатів, занадто великі; відчуття безпорадності, через думки про те, що його чи її зусилля несуттєві, враховуючи розмір завдання, яке потрібно виконати.

Наприклад, ми бачимо що сьогодні значна частина випускників шкіл достатньо добре володіє українською та англійською, а також математикою, і що саме у нашому інформаційному столітті володіння не менш ніж двома/трьома мовами, а також математичними навичками виходить на передній план. Проте не всі показують високі

результати на випускних іспитах, не можуть вільно спілкуватись іноземною мовою, чому однією з причин може бути низька *мотивація до навчання, як зовнішня так і внутрішня*.

Зовнішня навчальна мотивація зумовлена впливом вчителів, батьків, суспільства. Батьки мотивують добре вчитись, багато читати, дізнаватись, розширювати світогляд; вони залучають репетиторів для кращого освітнього ефекту. Батьки значно підвищують прагнення вчитись, цікавлячись і підтримуючи дітей при виконанні важких завдань, прийнятті рішень, хвалячи навіть за незначні успіхи, стимулюючи рухатись уперед, не впадати у відчай. Проте мотивація до навчання з боку батьків може проявлятися у вигляді примушування займатись чимось необхідним чи корисним, на їх думку; через погрози покарань чи позбавлення задоволень у випадку недостатніх результатів у навчанні, продуктивність такої мотивації сумнівна. Розвиток навчальної мотивації є однією з основних функцій педагогів, тому вчителям в більшій мірі вдається підвищити інтерес учнів до навчання. Д. Лемов зазначив, що вчителі «обов'язково привносять у свою працю любов, енергію, ентузіазм, веселощі та гумор – не лише у якості антидоту від своєї тяжкої праці, а й тому, що це один із найефективніших способів виконання будь-якої важкої задачі» (Lemov, 2014 : 282). Вчитель не лише організовує процес мотивації, а й вдало керує ним, використовуючи засоби, методики, комунікативні технології навчання, підтримуючи доброзичливий стиль спілкування зі всіма учнями, зміцнюючи мотивацію навчатись з інтересом.

Внутрішня навчальна мотивація позначена наявністю чітких цілей, термінів їх досягнення. Бажання, яке сформоване у вигляді конкретної цілі, мотивує людину на чіткі дії. Формальна освіта без чітко окреслених цілей і строків їх виконання не приносить великих результатів. У освітньому контексті, засвоєння конкретних знань, навчання стоять між людиною та її перспективними цілями, а внутрішня готовність до навчання передбачає конкретні зусилля та дії. Внутрішньо мотивована людина вміє контролювати себе, стримувати емоції, аналізувати інформацію, підтримувати стійку увагу до предмету вивчення, робити узагальнення, порівнювати тощо (Astapenko, 2016). Внутрішні мотиви слугують потужними спонуками до дії: «...весь світ показує нам, що успіх починається з бажання людини, все залежить від психологічної установки» (Treysi, 2011).

Успіх чи невдача у діяльності залежить від особистих ресурсів людини, що дає можливість утворення нового рівня мотивації чи зміни існуючого. Виділяють такі структурні компоненти мотивації : 1) мотивація ініціації (спонукання до дії); 2) мотивація селекції (вибір мети, напрямку діяльності); 3) мотивація реалізації (регулювання і контроль виконання дії); 4) мотивація постреалізації (відповідальність за завершення виконуваної діяльності та перехід до наступної) (Nikitina, 2010). Мотиви можуть змінюватись протягом життя людини як під впливом зовнішніх, об'єктивних чинників, так і внутрішніх, які залежать від розвитку самої

особистості. Тоді доводиться «діагностувати» мотивацію знову і знову. Мотиваційні ресурси практично невичерпні, необхідно лише правильно ними скористатись. Велику роль для мотивації себе виконують натхнення, енергія, працездатність, ентузіазм, зосередженість, сумлінність, цілеспрямованість та перспективне бачення. Формування і розвиток навчальної мотивації – це створення таких умов та ситуацій для учнів, в яких вони будуть залучені до творчої активності, яка б стимулювала б їх до подальшої самостійності і співпадала б з внутрішніми стремліннями та прагненнями молодшої людини.

Демотивація та навчання. Мотивацію ми визначаємо як зміну збудження людини, яке провокує, припиняє чи оцінює когнітивні процеси, в яких первинні бажання можуть бути розставлені за пріоритетами (успішно чи невдало). Обговорення питань мотивації, які пов'язані з тим, що людина щось робить без охоти або опирається тому, щоб щось робити, повинно бути на основі розуміння того, що заважає їй у цьому. Тому існує ще і зворотний бік мотивації, відомий як демотивація. Однією з проблем, пов'язаних з визначенням поняття демотивації, є відсутність чіткого визначення. J. Meier (1978) розглядає демотивацію як «контрпродуктивний процес», який складається з шести фаз, які сприяють втраті мотивації: плутанина, гнів, підсвідома надія, розчарування, відмова від співробітництва і відхід від справ. Більшість дослідників зазначають, що не існує єдиного розуміння мотивації, тому що багато хто використовує це поняття у різних значеннях (Rollinson, 2002). А префікс «де» позначає як видалення чогось від чогось, тому це і передбачається як відсутність мотивації, і найчастіше використовується у клінічній психології і передбачає, що «демотивація – це нездоланне відчуття самознищення, відмова, зумовлена моментом» (Hazif-Thomas, Charazac, & Thomas, 2009).

Серед запропонованих визначень демотивації зазначимо такі:

- втрата мотивації, апатія; згасання відчуттів, емоцій, інтересу до взаємодії з оточуючим середовищем (Hazif-Thomas, Charazac & Thomas, (2009);
- зменшення рушійних сил, послаблення відчуттів і дій (Kúpers, 2001)
- відсутність мотивації, негативна мотивація чи мотивація не діяти певним чином (Grubišić & Goić, 2003)
- стан порушеної чи зруйнованої мотивації;
- недовіра до життя, відсутність ідеалів, набуття ознак меншовартості.

Отже ми можемо говорити про демотивацію як порушення мотивації та зниження активності людини за рахунок наявності певних причин як демотивуючих чинників. До зовнішніх причин порушення мотивації відносяться: несприятлива соціальна ситуація, труднощі в самореалізації, зміна, аж до погіршення, міжособистісних стосунків і психологічного клімату в колективі, недостатній рівень морального і матеріального

стимулювання тощо. Внутрішніми причинами є кризи, дезадаптація, емоційне виснаження, втома та інші явища, які можуть зумовити незадоволеність діяльністю, переживання й емоційну напруженість, які провокують внутрішні і зовнішні конфлікти. Ці явища знижують і соціальну, і професійну активність, призводять до втрати смислу виконуваної діяльності і професійної і кар'єрної перспективи, а в подальшому можуть призвести до прийняття ірраціональних рішень у майбутньому (Polishchuk, 2015).

Незважаючи на те, що у кожної людини реакція на демотивація індивідуальна, виділяють загальні ознаки, що характеризують кожен з етапів демотивації (Tkachenko, 2008).

Типова ознака першого етапу демотивації, яку можна охарактеризувати як «легкий стрес» – здивування і розгубленість. Другий етап демотивації проявляється у вигляді відкритого невдоволення. Його ознаки можуть бути різними: ігнорування рекомендацій, демонстративна агресивність, ухилення (можливо, неусвідомлене) від виконання завдань під незначними приводами і т.ін. Завершальний етап втрати мотивації має найбільш яскраві зовнішні прояви, оскільки відбувається повне відчуження, людина втрачає бажання до співпраці, що часто стає причиною конфлікту. Тому основна ознака цієї фази – постійне підкреслення меж своїх обов'язків, а також звуження їх до мінімуму. Своєю манерою дій, яка характеризується безініціативністю або ж відкритим негативізмом, людина намагається відмежуватися від організації (Polishchuk, 2015: 19-30).

Демотивація у навчанні лише недавно привернула увагу педагогів, а самих досліджень було проведено досить мало. Ранні дослідження показали спроби виявити демотивуючі чинники і визначити три категорії демотивів (Gorham, and Millette, 1997):

- контекстні демотиви (чинники, які, швидше за все, будуть розглядатись як передуючі впливу вчителя);
- структурні/формативні демотиви (чинники, на які вчитель, ймовірно, матиме певний ступінь впливу, якщо не повний контроль);
- поведінка вчителя (чинники, які можливо, сприйматимуться як безпосередній контроль вчителя).

Інші дослідження показали відмінності у розумінні демотивуючих чинників з боку вчителів та учнів. Вчителі вважають, що ці причини мають психологічне, настановне, соціальне, історичне походження, а учні вважають що причинами демотивуючих чинників є поведінка вчителів, розмір класу тощо (Chambers, 1993). Серед психологічних чинників демотивації учителі зазначали: погану концентрацію уваги учнів; невіру у власні можливості; жодних зусиль, щоб дізнатись щось; «що толку?»; негативна чи нульова відповідь на похвалу; відсутність співробітництва; розсіяність; відволікання; необов'язковість; несумлінність (цит. за Но, 1998). Також було виявлено чотири джерела демотивації: особистісні відносини з учнями;

ставлення вчителя до дисципліни чи матеріалу; конфлікти стилів учнів та вчителя; атмосфера у класі (Oxford, 1996). У відповідності до створених умов навчання, Н. Sakai & К. Kikuchi (2009) виділили шість демотиваторів, включивши: вчителів, характеристики класів, середовище у класі, досвід невдач, навчальні матеріали і відсутність інтересу. Кожен із цих демотиваторів може знизити бажання та мотивацію учнів до навчання. Отже, всі дослідження зводились в основному до звинувачень у бік вчителів щодо демотивації учнів. Лише не так давно звернули увагу на концепцію демотивації учнів, пов'язану з такими чинниками, як орієнтація на цілі та контекстуальні чинники (цит. за Jahedizadeh, Ghanizadeh, & Ghonsooly, 2016).

Як зазначає Z. Dörnyei (2001), у галузі освіти демотиватори як згубні чинники, що ведуть до зменшення мотиваційної основи дії чи поведінкових намірів, здійснюють значний вплив на зниження ефективності як вчителів, так і учнів. Проте демотивація не є постійним явищем – демотивовані учні можуть реабілітувати свою мотивацію, тобто перемотивувати себе (Falout, 2012, Ushioda, 1998), або ремотивувати себе. В зарубіжній практиці термін ремотивація вживається в розумінні ремотиваційної терапії (в медичній практиці) чи ремотиваційної техніки (в навчальній практиці), яка сприяє отриманню додаткової підтримки, спрямованої на саморозвиток в життєвих і професійних ситуаціях. У такий спосіб можливі такі види ремотивації як: індивідуальна (у випадку, коли людина не може прийняти участь у сесії групи); групова (проводиться у групах з 6-8 людей); терапевтична (практикується в межах програми лікування чи як медична допомога); як освітня техніка (для мотивації дітей і дорослих) (Dyer, Stotts, 2005).

Отже, вивчення таких несприятливих чинників, як зниження мотивації, демотивація, а також і амотивація, повинно ставати пріоритетними для педагогів, оскільки вони впливають на сприйняття учнями свого колективу, емоційне виснаження, зміщення цілей та зниження досягнень. Вивчення причин демотивації повинні допомогти вчителям та учням зрозуміти джерела демотивації і посприяти покращенню навчального процесу. Вчителі несуть відповідальність за визначення інтересів учнів, адаптацію методик, матеріалів, середовища навчання, відповідно до потреб та вподобань учнів, що призводить до позитивного сприйняття діяльності класу, що і впливає на цілі та досягнення у навчанні. Проте і учні повинні розуміти, що ціль та мотивація навчання може залежати від багатьох чинників, серед яких є виснаження та зниження сприйняття. Отже, мотивація важлива і для вчителів/викладачів і для учнів/студентів. Мотивовані викладачі надихають студентів із середини, а студенти, мотивовані навчанням, надихають педагогів викладати. Отже наuczіння – самовіддана практика.

Мотивація до навчання та її ресурси. Як це працює сьогодні у традиційній школі/освіті та як мотивувати дітей.

Поняття «ресурсу» є найбільш інтегруючим, цілісним поняттям, вміщує в себе сукупність потенційних якостей, характеристик, умов, які можуть стати джерелом чи запасом засобів, і можуть бути використані у необхідній ситуації у потрібний час. Ресурси «взаємодіють» між собою і можуть або підсилювати один одного, або послаблювати.

Ресурси у навчанні – це сукупність наявних можливостей та засобів, які можуть бути використані у процесі оволодіння знаннями та навичками для досягнення поставленої мети, визначаються як система утворень, характеристик і властивостей, які в кінцевому результаті приведуть до досягнення цілі та самореалізації людини.

Як ми вже зазначали, мотивація є основою будь-якої самостійної діяльності, і людина вкладає в неї свої ресурси: енергію час, талант, знання, волю тощо для досягнення своєї цілі. Мотивація стає ключовою умовою ефективного процесу навчання/пізнання і стосується всіх дисциплін, що опановуються. Окрім цього, мотивація чи нестача мотивації стає передумовою успішної спільної діяльності учня/студента з вчителем чи викладачем, і водночас може стати причиною різних непорозумінь. Учителі розраховують на високу мотивацію учнів, вони переконані, що ті прагнуть отримати максимальну кількість інформації, умінь, тобто що їх мотивація досить висока. Проте реальність розчаровує їх тією низькою мотивацією учнів, з якою вони стикаються на заняттях, у домашній підготовці. З іншого боку, учні та студенти, не задоволені процесом навчання, звинувачуючи вчителів у неефективності передачі знань та умінь, очікуючи, що викладач у процесі навчання вкладає в них знання та вміння, без самостійної праці студентів, без їх зусиль.

Ми вважаємо, що відповідальність за мотивацію лежить повністю на учневі чи студентові (внутрішня мотивація, самомотивація). Вчителі, викладачі чи інші люди можуть лише стимулювати, підтримувати, розвивати ззовні ті імпульси, які індукують мотивацію (зовнішня мотивація). Тобто, поєднання, взаємодоповнення мотивації та стимуляції стають передумовою дійсно ефективного процесу навчання, за який відповідають обидві сторони: і викладачі, і студенти. Проблема полягає у тому, що сучасна система освіти не приймає у повному обсязі факти про те, що результати навчання залежать від обох сторін: 1) зони відповідальності викладача, який повинен працювати за планом, виконувати задачі з підготовки лекцій, семінарів так, щоб студенти прийшли до певної системи знань, володіли певними вміннями, компетенціями, пропонуючи це студентам і вказуючи що з цього є обов'язковим, а що – додатковим; 2) зони відповідальності студента, який обрав собі спеціальність, зобов'язаний сприйняти обов'язкову частину інформації, що міститься в освітній програмі, підготуватись до іспитів, і у студентів є можливість отримати додаткову

інформацію з питань, що найбільше цікавлять студента, допомагаючи викладачу поєднати вимоги програми з їх особистими мотивами. Сучасна система освіти вважає, що більшу частину відповідальності за результати процесу навчання/пізнання несе викладач. Він несе відповідальність і за планування та організацію освітнього процесу, використовувані методи, підбір матеріалу, додаткових джерел навчання, і за кінцевий результат – засвоєння знань та вмінь. Але процес навчання ґрунтується не лише на тому, що інформація надана, що вміння тренуються, навички напрацьовуються, а й на тому, як і що з цією інформацією робить студент.

Викладач відповідальний за інноваційні методи навчання, постійні підвищення кваліфікації, нові, удосконалені освітні проекти, яких все частіше вимагають в університетах. Це типово для багатьох предметів і дисциплін, які пропонують студентам виконувати різного роду проекти та завдання. І як наслідок цього, студенти опираються великій кількості різного роду завдань, перестають довіряти викладачам, які здаються їм недостатньо компетентними. І в цілому «споживачі»-студенти вважають такий процес навчання незадовільним.

Інший чинник, який провокує недовіру до викладача, це очікування того, що процес навчання/пізнання повинен бути захопливим і навіть розважальним. Якщо під час заняття, на думку студента, буде забагато інформації, завдань, понять, тобто багато вимог, то студенту не буде весело і захопливо. Навіть якщо таке заняття приведе до потрібних і запланованих результатів, думка студента про незадовільний процес навчання/пізнання не зміниться, а винен в цьому буде викладач. Проте часто викладачі не говорять зі студентами про цілі, методи і їх переваги, умови, при яких ці цілі будуть досягнуті, відсутні пояснення того, чому вибрані саме ці методи і засоби, чому програма складена саме так. Тому обидві сторони освітнього процесу: і викладачі, і студенти, – повинні знати заплановані результати, а бажання досягти потрібної мети підвищує їх мотивацію, хоча лише потім, на практиці, студент зможе дізнатись, чи була програма та її мета складені доцільно і зі знанням того, що потрібно на практиці.

Існує ще дві проблеми студента в університеті, які починаються ще з навчання у школі: 1) відсутність конкуренції серед учнів, 2) необхідність знижувати рівень вимог, щоб дати можливість менш обдарованим чи менш мотивованим учням справитись із задачами навчання, успішно вчитись. Обидва ці чинники негативно впливають на мотивацію: учням не потрібно докладати багато зусиль, бо вчителі все зроблять самі, адже вимушені мати хороші показники. Можна припустити, що кількох років у таких умовах навчання буде достатньо, щоб у студента залишилось мінімум мотивації до його ж власної активності у процесі навчання/пізнання. А викладачу зараз дуже важко стимулювати студентів, бо вони чудово розуміють, що наявність

чи відсутність роботи у викладача залежить саме від студента, і це теж впливає на мотивацію студента.

Викладач опиняється у замкненому колі: якщо він дійсно любить свою справу, хоче працювати зі студентами, то більшість часу буде витратити на підготовку до занять, консультацій, посібників та ін. Але в цьому випадку залишається зовсім мало часу на саморозвиток – підвищення кваліфікації, наукову роботу та публікування, поновлення вже оновлених програм. Багато викладачів відчують виснаження, переважно, недостатню повагу на свою адресу, і їх бажання якісно навчати студентів знижується, вони відчують втрату мотивації. Демотивований викладач стимулювати студентів до навчання навряд чи зможе. Тому для підвищення мотивації студента, на наш погляд, потрібно підвищити мотивацію викладача: 1) якщо викладач не буде відчувати себе затиснутим у рамки економічних та адміністративних критеріїв, які не завжди сприяють навчальній діяльності, то він/вона зможе вільно обирати методи навчання, що відповідають його потребам та талантам, зуміє підібрати відповідні механізми стимулювання студента для сумлінної та цілеспрямованої роботи, для досягнення запланованих у освітніх програмах результатів і виключити тих студентів, які не справляються з вимогами освітніх програм; 2) передумовою підвищення мотивації студентів стане зростання довіри до освітніх програм, викладачів, усвідомлення того, що за програмою потрібно працювати, оскільки саме вона може надати бажані знання та навички; 3) стимуляція. Стимуляція з боку викладача потребує додаткових зусиль з боку студента, тобто визнання своєї частки відповідальності обох сторін процесу навчання. Отже, необхідно навчитися організовувати навчальний процес на позитивній мотивації: а) виклик без перевантаження: діяльність має бути складною, проте не перевищувати можливості студента (якщо задача буде складною, студенти будуть тривожитись та здаватись, якщо занадто легкою, то їм стане нудно); б) створення інтересу співвідносно до інтересів студентів; в) підтримка автономії та заохочення студентів до самостійного вибору; г) чітке цілепокладання та надання зворотного зв'язку; д) розвиток концентрації на задачі; е) зміцнення позитивних відносин через оцінку внеску кожного студента у роботу. Досвід навчання у такій атмосфері може сприяти підвищенню мотивації студентів і досягненню ними більш високих результатів.

Отже, мотивація є однією з основних і важливих проблем у освітньому просторі. Її значимість для сучасної психології пов'язана з аналізом джерел та ресурсів активності людини, спонукальних сил її діяльності та поведінки. Комунікація, яка лежить в основі нових інформаційних технологій, є невичерпним джерелом для формування мотивації учнів/студентів до взаємодії. А професійна мотивація є важливою складовою самого освітнього процесу, а правильна організація управління вчителями/викладачами мотиваційними станами учнів/студентів, призведуть до досягнення цілей.

Дослідження особливостей мотивації та демотивації у навчанні висувають перспективу розвитку багатомірного розуміння демотивації учнів/студентів, її впливу на емоційне виснаження, орієнтацію на досягнення цілей, сприйняття навчального матеріалу та ставлення до вчителів/викладачів.

Формування та розвиток мотивації – це не надання вчителям/викладачам готових мотивів і цілей для учнів/студентів, а створення таких умов, які будуть для них найкращими для навчання, стимулювання їх активності та цілепокладання. Вчитель/викладач має стати коучем, який буде думати про створення творчої атмосфери навчання, а не думати лише про те, яку надати інформацію.

References :

Adams, J. (1963). "Towards an understanding of inequity," *Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 67 (5), 422–436.

Alderfer, C. (1969). "An empirical test of a new theory of human needs," *Organizational Behavior and Human Performance*, v. 4 (2), 142–175.

Astapenko, E.V.(2016). Motivatsionnyie resursyi lichnosti dlya uspeshnogo obrucheniya i samovershenstvovaniya [Personal motivational resources for successful learning and self-improvement], *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 3 (191), 3-8 [in Russian].

Bartnovskaya L.A. Formirovanie motivirovannoy potrebnosti studentov spetsialnoy meditsinskoj gruppyi vuza v individualnom zdorovesohranenii [Formation of the motivated needs of students of a special medical group of the university in individual health preservation], *Vestnik KGPU im. V.P. Astafeva*, 2012. 2 (20), 26-32 [in Russian].

Bauer, K.N., Orvis, K. Ely, and E.A. Surface, (2016). Re-examination of motivation in learning contexts: Metaanalytically investigating the role type of motivation plays in the prediction of key training outcomes. *Journal of Business and Psychology*, 31, 1, 33-50.

Baymetov, A. K. (1973). Opyt kompleksnogo izucheniya lichnostiuchitelya [The experience of a comprehensive study of the teacher's personality], *Voprosy psikhologiiichnosti i truda. Nauch. tr. Sverdlovskogo gos. ped.instituta.Sverdlovsk*, 1973, 228-230 [in Russian].

Bollók S., Takács J., Kalmár Z., & Dobay, B. (2011). External and internal sport motivations of young adults. *Biomed Hum Kinet*, 3(3), pp. 101-105.

Brown, M. (n.d.). Environmental Influences on Academic Motivation. Retrieved from <http://sitemaker.umich.edu/melissa.brown/home>

Bryant, J. & Oliver, M. (2002). *Media Effects: Advances in Theory and Research Routledge Communication Series*. 648 p.

Burnosova, O.V. (2000) Ispol'zovanie uchebnyh telekonferencij v obuchenii studentov [Using

educational teleconferencing in teaching students]. *Distancionnoe obrazovanie*. № 6 [in Russian].

Ceci, S. J., & Williams, W. M. (1997). Schooling, intelligence, and income. *American Psychologist*, 52(10), 1051–1058. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.10.1051>

Chambers, G. (1993). Taking the 'de' out of demotivation. *Language Learning Journal* 7, 13-16.

Chiksentmihayi, M. (2011). Potok: Psihologiya optimalnogo perezhivaniya [Flow: The Psychology of Optimal Experience], Per. s angl. M. Smyisl: Alpina non-fikshn, 461 [in Russian].

Dobrydin, S.N. (2002) Nekotorye aspekty ispol'zovaniya novykh informacionnykh tekhnologij v obuchenii [Some aspects of the use of new information technologies in teaching]. *Nauka i obrazovanie: Mater. Vserossijskoj nauch. konf. V 2 ch.* Belovo, BI(F) KemGU, Ch. 2, 375. [in Russian].

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Dörnyei, Z., Ushioda, E. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman. Retrieved from: <https://www.diako.ir/e-learning/prepare-download-link/teaching-and-researching-motivation/5d81ee404ae45753346a9212>

Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2009). The development and correlates of academic interests from childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 101, 509-519.

Dyachuk, A.A. (2015). Lichnostnyie osobennosti organizatsii deyatel'nosti studentov i vozmozhnosti ih otsenki [Personal characteristics of the organization of students' activities and the possibility of their assessment], *Vestnik KGPU im. V.P. Astafeva*, 2 (32), 160-166 [in Russian].

Elliott, A. J., & Dweck, C. S. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.

Ersarı, G., & Naktiyok, A. (2012). Role of stress fighting techniques in internal and external motivation of employees. *Atatürk University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 16(1), pp. 81-101.

Falout, J. (2012). Coping with demotivation: EFL learners' remotivation processes. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 16(3), 1-29.

Gill, D.L. (2000). *Psychological dynamics of sport and exercise*. 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics.

Gorham, J. and Millette, D. M. (1997). A comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 46 (4), 245-261.

Gorskaya, N.E., Glyzina, V.E. (2016). Sub'ektivnyiy kontrol (USK) v oblasti professional'noy

sferyi kak odna iz fundamentalnyih potrebnostey lichnosti [Subjective control (SC) in the field of the professional sphere as one of the fundamental needs of the individual], *Vestnik KGPU im. V.P. Astafeva*, 1, 129-132 [in Russian].

Grouzet F.M., Otis N., Pelletier L.G. (2006). Longitudinal cross-gender factorial invariance of the Academic Motivation Scale. *Structural Equation Modeling*, V. 13, 73-98.

Grubišić, D & Goić, S. (2003). Demotivation factors research study in a manufacturing company in Croatia, *South-East Europe Review*, 1: 153-178.

Hackett, G. (1985). The role of mathematics self-efficacy in the choice of math-related majors of college women and men: A path analysis. *J Counsel Psychol*, 32(1), 47-56.

Hackett, G., & Betz, N.E. (1989). An exploration of the mathematics self efficacy/mathematics performance correspondence. *J Res Math Educ*, 20(3), 261-273.

Hazif-Thomas, C., Charazac, M. & Thomas, P. (2009). 'Apathie, depression et suicide' La Revue Francophone de Gériatrie et de Gérontologie, XVI(152), 91-98.

Herzberg, F. Mausner, B. and Snyderman B. (1959). *The Motivation to Work*, John Wiley and Sons, New York, NY, USA, 2nd edition.

Ho, M. C. (1998). Culture studies and motivation in foreign and second language learning in Taiwan. *Language, Culture and Curriculum*, 11 (2), 165-182.

Hollembek, J., & Amorose, A.J. (2005). Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory. *J Appl Sport Psychol*, 17, 20-36.

Ilin, E.P. (2006). *Motivatsiya i motivyi* : [ucheb. posobie] [Motivation and motives], SPb. [i dr.] : Piter, 508 [in Russian].

Jahedizadeh, S., Ghanizadeh, A. & Ghonsooly, B. (2016). The role of EFL learners' demotivation, perceptions of classroom activities, and mastery goal in predicting their language achievement and burnout. *Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ.* 1, 16.

Jahedizadeh, S., Ghanizadeh, A. & Ghonsooly, B. (2016). The role of EFL learners' demotivation, perceptions of classroom activities, and mastery goal in predicting their language achievement and burnout. *Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ.* 1, 16. Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/s40862-016-0021-8>

Jean A. Dyer, Michael L. Stotts, (2005). *Handbook of remotivation therapy editors* Retrieved from: <http://ptjournal.apta.org/content/86/3/463.2.full>

Koltunovych, T. (2014) The Peculiarities of Motivational Sphere of Preschool Teachers with Different Levels of Professional Burnout. *Education and Development, Research and Practice.* 1, 1, (25-32). Retrieved from: <http://www.dppd.usv.ro/journal/index.php/EDRP/article/viewFile/25/13>

Küpers, W. (2001). *A Phenomenology of embodied passion and the demotivational realities of organisations*, paper presented at CMS. Manchester.

Kuzmina, N.V. (1989). *Professionalizm deyatelnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya proftehuchilischa* [Professionalism of the activity of the teacher and the master of industrial training of the vocational school], 167 [in Russian].

Lemov, D. (2014). *Masterstvo uchitelya. Proverennyye metodiki vyidayuschihnya prepodavatelye* [Mastery of the teacher. Proven methods of outstanding teachers], per. s angl. O. Medved. M, Mann, Ivanov i Ferber, 416 [in Russian].

Lengle A. (2008). Emotsionalnoye vygoraniye s pozitsii ekzistentsial'nogo analiza [Emotional burn out from position existential analysis], *Voprosy psikhologii*, №2, 3–156 [in Russian].

Leontev, A.N. (1979) *Problemy razvitiya psihiki* [Mental development problems], M, Izdatelstvo Moskovskogo Universiteta, 573, s.302 [in Russian].

Linnenbrink, A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.

Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row.

Mayer, M. C. (1978) Demotivation – its cause and cure, *Personnel Journal*, 57: 260-266.

McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.

McClelland, D.C. (1958). *Methods of measuring human motivation /Motives in Fantasy, Action, and Society / J.W. Atkinson (Ed.)*. Princeton, N.J: Van Nostrand.

Meier, J.D. *The 13 Negative Motivation Patterns that Hold You Back*. Retrieved from: <https://sourcesofinsight.com/13-negative-motivation-patterns/>

Miner, J. B. (2006). *Organizational Behavior 1: Essential Theories of Motivation and Leadership*, M.E. Sharpe, Inc., New York.

Muhonen, J. (2004). Second language demotivation: Factors that discourage pupils from learning the English language. Unpublished Master's thesis, University of Jyväskylä, Finland.

Narda R. Quigley, Walter G. Tymon Jr. (2006). "Toward an integrated model of intrinsic motivation and career self-management", *Career Development International*, Vol. 11 Iss: 6, 522 – 543. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/228711621>

Nikitina, I.V. (2010) Formuvannia profesiinoi motyvatsii studenta yak determinanty yoho tvorchoho rozvytku i pratsevlashtuvannia [Formation of professional motivation of a student as determinants of his creative development and employment], *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy "Kyivskiy politekhnichnyi instytut"*. Serii: Filosofiia. Psykholohiia. Pedagogika, №1(28), 206-211 [in Ukraine].

Oxford, R. L. and Shearin, J. (1996). *Language learning motivation in a new key*. In R. Oxford (ed.) *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century* (pp. 121-60). Manoa, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Read Writ Q*, 19, 139-158.

Polishchuk, O.M. (2016). Motyvatsiini ta tsinnisni osoblyvosti v protsesi profesiinoi samorealizatsii osobystosti [Motivational and value features in the process of professional self-realization of the individual], *Osobystisno-akmeolohichni faktory vplyvu na samorealizatsiiu individualnosti u polikulturnomu sviti: monohrafiia /za nauk.* red. I.M. Zvarycha. Chernivtsi. Chernivetskyi natsionalnyi universytet. 245. s.63-83[in Ukraine].

Polishchuk, O.M. (2015). Causes of demotivation and features of remotivation at person's career. Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României. *Educația în societatea contemporană. Aplicații. Iași : Editura LUMEN*, 395, P.19-30.

Reeve, J. (2001). *Understanding motivation and emotion*, (Third Edition), USA: John Wiley & Sons, Inc.

Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion* (6th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Rollinson, D. (2002). *Organisational Behaviour and Analysis*, Harlow: Pearson.

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am. Psychol.* 55 (1), 68-78. Retrieved from: <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.55.1.68>

Sakai, H., & Kikuchi, K. (2009). An analysis of de-motivators in the EFL classroom. *System*, 37, 57-69.

Slastenin, V. A. (2000). *Pedagogika: uchebnoye posobiye* [Pedagogy study guide].[3-ye izd.], M, Shkola-Press, 512, P.253 [in Russian].

Smithers, G. L. and T.Walker, D. H., (2000) The effect of the workplace on motivation and demotivation of construction professionals, *Construction Management and Economics*, v.18, (7), 833-841.

Souders, B (2021). *Motivation in Education: What it Takes to Motivate Our Kids*. Retrieved from: [Motivation in Education: What it Takes to Motivate Our Kids \(positivepsychology.com\)](https://www.positivepsychology.com/motivation-in-education-what-it-takes-to-motivate-our-kids)

Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (2002). *Educational psychology*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Tkachenko, N. E. (2008). The reasons for demotivation of staff in the organization, *Economy. Management. Entrepreneurship*, 20, 132.

Tokinan, B.Ö., & Bilen, Ş. (1999). The effects of creative dancing activities on motivation, self-esteem, self efficacy and dancing performance. *H. U. Journal of Education*, 40, 363-37. Ormrod, J.E. *Human learning*, (Third Edition), USA: Prentice-Hall, Inc.

Treysi, B. (2011). *Dostizhenie maksimuma: Strategii i navyiki, kotoryie razbudyat vashi skrytyie silyi i pomogut vam dostich uspeha* [Peaking: Strategies and Skills to Awaken Your Hidden

Powers and Help You Become Successful], per. s angl. D. Belet'skogo 4-e eizd., ster. M. SmartBuk, 315 [in Russian].

Ushioda, E. (1998). Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In E. A. Soler & V. C. Espurz (Eds.), *Current issues in English language methodology* (pp. 77-89). Spain: Universita Jaume I.

Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*, Wiley, New York, NY, USA.

Walberg, H. J. (1981). A psychological theory of educational productivity. Paper presented at the 1976 annual meeting of the American Educational Research Association. Also in Farley, F. H. , and Gordon, N. (Eds), *Psychology and Education*. Chicago: National Society for the Study of Education.

Yarborough, C. B., & Fedesco, H. N. (2020). *Motivating students*. Vanderbilt University Center for Teaching. Retrieved from: <https://cft.vanderbilt.edu/cft/guides-sub-pages/motivating-students/>