

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра практичної психології

**ОСОБЛИВОСТІ УЧБОВОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ
ТА СТУДЕНТІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ
ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ**

Дипломна робота
Рівень вищої освіти - другий (магістерський)

Виконала: студентка VI курсу, 622 групи
спеціальності «Психологія»

Руснак Каріна

Керівник: канд. псих. наук,
доц. Гуцуляк Н. М.

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри № ____

від „__” _____ 2021 р.

Зав. кафедри _____ доц. Радчук В.М.

Чернівці – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ УЧБОВОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗВО	7
1.1. Основні підходи до вивчення проблеми мотивації у сучасній психології.....	7
1.2. Структура та динаміка розвитку учбової мотивації студентів ЗВО.....	12
1.3. Загальні детермінанти становлення учбової мотивації студентів ЗВО.....	20
РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: ХАРАКТЕРИСТИКА ВИБІРКИ ТА МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ	25
РОЗДІЛ III. ПОРІВНЯЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ УЧБОВОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВІДПОВІДНО ДО РІВНЯ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ	31
3.1. Професійна спрямованість студентів: дефініції та структура.....	31
3.2. Порівняльний аналіз особливостей учбової мотивації та професійної спрямованості студентів-психологів і студентів- перекладачів.....	36
3.3. Статистичний аналіз компонентів учбової мотивації студентів- психологів та студентів-перекладачів за рівнями професійної спрямованості.....	51
ВИСНОВКИ	61
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	65

ВСТУП

В умовах сучасного динамічного та уніфікованого соціуму постійно зазнають змін соціальні орієнтири, які визначають розвиток людства. Відповідно до цих умов гостро постає проблема збереження особистісної цілісності та індивідуальної неповторності людини. Основні якості людини, як члена суспільства, формуються під час навчання в системі освіти, де відбувається становлення мотиваційної сфери особистості. Сформована за час навчання у ЗВО структура мотивів студента стає стрижнем особистості майбутнього фахівця, що робить формування позитивних учбових мотивів невід'ємною складовою виховання особистості студента.

Незважаючи на те, що в останні роки спостерігається інтерес дослідників до питань фахової підготовки, проблемі впливу освітнього середовища на формування мотиваційної сфери особистості студента приділяється недостатньо уваги. Мабуть, це пов'язано з тим, що радикальних змін у цій царині донедавна не проводилось. Однак, зростаючі вимоги до підготовки майбутніх фахівців, а також приєднання України до європейського освітнього простору, обумовили переосмислення поглядів на систему вітчизняної вищої освіти, здійснення кроків щодо її реорганізації. Відтак, зміни в організації освітнього процесу ЗВО, позначились не лише на результатах успішності, а й на ставленні студентів до учбової діяльності, їхній мотиваційній сфері. Відповідно, ситуація, яка склалась на сьогодні, потребує ґрунтовного вивчення та осмислення.

Проблема розвитку мотиваційної сфери особистості розкрита в концепціях М. Алексеєвої, Б. Ананьєва, В. Асєєва, Л. Божович, В. Вілюнаса, Л. Виготського, Є. Ільїна, Ю. Кюля, О. Леонтєва, Б. Ломова, А. Маркової, А. Маслоу, В. Мерліна, В. М'ясищева, Ж. Нюттена, Р. Френкіна, Д. Узнадзе, З. Фрейда, Г. Холла, Х. Хекхаузена та інших, в яких закладено теоретико-

методологічні основи дослідження сутності даного особистісного феномену. У контексті мотиваційної сфери досліджувались потреби як внутрішні джерела активності людини, природа мотиву та мотивації, різновиди мотиваційних утворень, онтогенетичні аспекти мотиваційної сфери особистості, мотивація у теоріях спілкування, мотиви просоціальної та девіантної поведінки людини, мотивація учбової та професійної діяльності особистості. Однак, дані концепції мотивації різняться теоретичними та термінологічними установками, що зумовлює відсутність єдиного розуміння мотиваційних термінів та складових мотивації людини. Різноманітність поглядів виявлена, насамперед, щодо пояснення змістовної та динамічної сторін мотивації, виділення чинників детермінації та самодетермінації поведінки.

Проблема розвитку мотиваційних феноменів займає провідне місце у психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених вивченню різних аспектів учбової мотивації учнів загальноосвітніх шкіл та студентів закладів вищої освіти. Учбова мотивація, як компонент учбової діяльності, досліджувалася у таких напрямках: онтогенетичному (В. Асєєв, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Скрипченко); діяльнісному (М. Алексєєва, Н. Зубалій, А. Маркова, М. Матюхіна, Т. Матіс); дидактичному (Ю. Бабанський, М. Данилов, А. Кузьмінський, Я. Лернер, А. Омеляненко, М. Скаткін, О. Савченко, Г. Щукіна).

Мотивацію діяльності студентів під час розв'язання навчальних завдань досліджували О. Афанасєнкова, О. Васильєва, Л. Гриценко, Н. Губа, О. Кочарян, Р. Малінаускас, О. Малінка, О. Павлова, М. Рогов та інші. Розвиток мотиваційної сфери студентів-майбутніх психологів став предметом досліджень упродовж останніх років: вивчалась мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації особистості (Ж. Вірна), психологічна корекція проявів дестабілізуючого впливу безсвідомого рівня психіки на якість

професійної підготовки психологів (Т. Яценко), консультативна діяльність психолога у вищих навчальних закладах (Г. Хомич).

Цікавим є вивчення питання щодо особливостей учбової мотивації майбутніх фахівців відповідно до рівня їх професійної спрямованості, окремі аспекти якої розглядалися в контексті формування професійної ідентичності особистості (О. Денисова, Т. Маралова, У. Родигіна, О. Трандіна, Л. Шнейдер та ін.), професійної самосвідомості (Л. Григорович, Н. Веселова, С. Кошелева та ін.), професійних інтересів і нахилів (С. Крягжде, О. Прядехо, Б. Федоришин та ін.), ціннісного ставлення до професії (М. Дьоміна). Дослідники наголошують на особливому значенні професійної спрямованості в процесі професійного і життєвого самовизначення молоді (В. Абрамова, Ю. Андрєєва, Ю. Вавілов, О. Голомшток, О. Губайдулліна, Т. Деркач, Н. Дороніна, В. Жернов, В. Журавльов, Є. Климов, В. Потіха, Н. Пустовалова, Р. Рахманова Б. Федоришин, П. Шавір та ін.). Все вищезазначене й обумовило вибір теми дипломного дослідження **«Особливості учбової мотивації студентів-психологів та студентів-перекладачів із різним рівнем професійної спрямованості»**.

Об'єкт дослідження: учбова мотивація студентів ЗВО.

Предмет дослідження: психологічні особливості учбової мотивації студентів-психологів та студентів-перекладачів із різним рівнем професійної спрямованості.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування та емпіричне з'ясування особливостей учбової мотивації студентів-психологів та студентів-перекладачів відповідно до рівня їх професійної спрямованості.

Згідно з поставленою метою та для перевірки гіпотези було визначено такі завдання дослідження:

1. Узагальнити теоретичні дані щодо розуміння учбової мотивації студентів ЗВО, її структури та чинників становлення.

2. Статистично визначити рівні професійної спрямованості студентів-психологів та студентів-перекладачів.

3. З'ясувати та порівняти особливості учбової мотивації студентів-психологів та студентів-перекладачів за різним рівнем їх професійної спрямованості.

4. Систематизувати та узагальнити опрацьований матеріал, сформулювати висновки.

Гіпотеза дослідження: існують відмінності у прояві учбової мотивації досліджуваними студентами відповідно до рівня їх професійної спрямованості.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження використовувався комплексний підхід, який передбачав поєднання теоретичних (аналіз, синтез, узагальнення науково-психологічної літератури з означеної проблеми) та емпіричних методів (тестування, зокрема методики: тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості студентів Т.Д. Дубовицької, опитувальник спрямованості учбової мотивації Т.Д. Дубовицької, методика «Шкала академічної мотивації» (ШАМ) Т.О. Гордєєвої, О.А. Сичова, Є.Н. Осіна, методика діагностики мотивів навчальної діяльності студентів по А.О. Реан та В.О. Якуніна у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої), а також методів математичної статистики й інтерпретаційних методів (структурний метод).

Структура роботи. Дипломна робота складається з вступу, теоретичного та двох практичних розділів, висновків та списку використаних джерел (79 найменувань). Робота викладена на 72 сторінках машинописного тексту, проілюстрована 12 рисунками та 6 таблицями.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ УЧБОВОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗВО

1.1. Основні підходи до вивчення проблеми мотивації у сучасній психології

Мотивація є процесом, який підтримує на певному рівні й стимулює поведінкову активність людини. Мотивація включає в себе систему потреб, мотивів, цілей, намірів, які здатні впливати на поведінку людини, а також пояснювати її поведінку та активність.

Т. Матієнко зауважує, що мотивація є своєрідним барометром суспільних відносин і змін, які в них відбуваються. При цьому вчена підкреслює, що зміни в мотивації є показником ефективності не тільки виховання, а й праці. Успіх трудової діяльності визначається не лише здатністю працівників до ініціативної, творчої, пошукової роботи, а й рівнем розвитку такого виду мотивації, як мотивація професійного самовдосконалення працівників [43].

О.В. Струкова [62] стверджує, що складність проблеми мотиваційної сфери особистості пов'язана із необхідністю розпізнавання природи мотивації, основних механізмів її формування та системоутворюючих структурних компонентів. Розробка проблеми мотивації, згідно із поглядами В.Д. Шадрікова, пов'язана із аналізом спонукальних сил діяльності людини, її поведінки, з пошуком відповіді на питання, що саме спонукає людину до діяльності [67]. В.О. Климчук, В.В. Горбунова додають, що мотивація на даний момент є психологічним поняттям, щодо якого немає одностайного розуміння. Відповідно до концептуальної орієнтації дослідника вона стає потребами, сукупністю мотивів, процесом, ситуаційною характеристикою, цінностями, цілями, предметами, результатом чи процесом оцінки, підструктурою особистості чи особистісною надбудовою тощо [31].

На думку М.П. Козирєва, мотивація людської поведінки та діяльності належить до найскладніших понять сучасної психології [33]. Через нез'ясованість поняття «мотив» деякі науковці, як зазначає О.М. Яцишин, пропонують відмовитись від його ідентифікації або ж звузити його до якої-небудь однієї реальності, виділивши відповідно дві категорії явищ: власне мотиви особистості та сукупність «динамічних сил» або «психологічних моментів», які також визначають цілісну поведінку людини [79].

Є.А. Уткін вважає, що мотивація - це стан людини, що визначає міру активності та спрямованості дій людини в конкретній ситуації [64, с. 61].

Сутність терміну «мотивація», згідно із поглядами Н.М. Богацької, полягає в зовнішньому і внутрішньому спонуканні суб'єкта до діяльності для досягнення конкретних цілей, динамічному процесі фізіологічного та психологічного плану, що керує поведінкою людини, характеризує її організованість, активність і стійкість [7].

Є.П. Іллін звертає увагу, що у працях Л. Божович, В. Ковальова, О. Леонтєва, А. Маркової, В. Ляудіс наголос робиться на полімотивованій діяльності; мотивацію як динамічний процес розглядають К. Ізард, І. Ільїн, А. Маслоу, М. Савчин; мотивацію як сукупність стимулів розглядають Д. Мазоха, Н. Опанасенко, Н. Юдіна [25, с. 198].

На основі теоретичного аналізу Т.В. Чаусова прийшла до висновку, що розвиток теорій мотивації відбувався у двох основних напрямках. У першому напрямку мотиви і мотивація розглядались як ситуативні інваріанти поведінки людини (М. Алексєєва, В. Моргун, С. Москвичов та ін.). Другий напрям передбачав розуміння мотивів і мотивації як стійких диспозицій особистості, що регулюють її поведінку незалежно від ситуацій (В. Асєєв, І. Меліхова та ін.). Вчена додає, що можна виділити і третій підхід, який поєднує дослідників, котрі намагались знайти компроміс між цими двома напрямками (М. Матюхіна, Л. Фрідман та ін.) [66].

Н.О. Клименко узагальнює, що вітчизняні психологи вважають, що формування мотивів людини пов'язане з її соціальними установками, ідеалами, переконаннями, звичками, відчуттями і характером. На основі цього науковець узагальнює, що мотив є інтегральним способом організації активності людини, будь-яким її спонуканням, чинниками якого є внутрішні та зовнішні причини [29].

Н.В. Ветрова [10] наголошує, що тлумачення терміна «мотив» у сучасній науковій літературі різняться. Аналіз визначень терміна «мотив» засвідчує, що всі вони мають єдину сему: це складне психологічне утворення, усвідомлене спонукання людини до певної поведінки чи діяльності, пов'язаної з прагненням задовольнити свої потреби.

На думку Н.О. Задорожнюк, Ю.О. Кващук [17], найбільш детально розкриває поняття «мотивація» О.В. Ромашов, який зазначає, що мотивація є вербальною поведінкою, яка спрямована на вибір мотивів (суджень) для пояснення реальної поведінки. Науковці відзначають, що даний підхід враховує психологічні чинники, що є важливою складовою частиною ефективності діяльності людини. Однак, як погоджуються І. Мазур, В. Гура, Х. Солодовнікова, поняття «мотивація» не може обмежуватися виключно психологічним аналізом, оскільки воно включає й інші аспекти поведінки особистості: соціальний, соціально-економічний, морально-етичний, правовий тощо [40].

Є. Єлфімов, К. Замфір, О. Захарко, В. Ковальов пропонують класифікувати мотиви за екстра-інтернальною спрямованістю. Є. Єлфімов класифікує мотиви за типами активності, що їм відповідають, й виділяє зовнішню мотивацію і зовнішньо мотивовану поведінку; внутрішню мотивацію і внутрішньо мотивовану поведінку [16]. Слід зауважити, що зовнішня мотивація характеризується чинниками, які ініціюють активність, що знаходяться поза «Я» або індивідуальної поведінки, внутрішня ж

мотивація є прагненням виконувати діяльність заради самого процесу (О. Захарко [20]).

Є. Ільїн [22] класифікує мотиви за часовою характеристикою: ситуативні та постійно (періодично) діючі; короточасні та стійкі. В окрему темпоральну групу мотивів вчений виділяє мотиваційні установки (оперативні, відстрочені до виконання, та перманентні, довготривалі, такі, що характеризують спрямованість особистості). Також Є. Ільїн за структурою виділяє первинні (абстрактні) мотиви, які мають абстрактну ціль, та вторинні, із наявністю конкретної цілі. Необхідно відмітити, що вторинні мотиви за структурою є складнішими, бо поділяються на повні, які мають потребовий, цільовий блоки та внутрішній фільтр, та скорочені, які формуються без участі внутрішнього фільтра.

Відповідно до структуризації мотивів М. Пряжников виділяє наступні види мотивів: 1) залежно від різних потреб: біологічні та соціальні; мотиви самоповаги та самоактуалізації; мотиви прагнення до результату та безпосередньо до діяльності; мотиви прагнення до успіху та уникнення невдачі; 2) за стимулами, що викликають потреби: зовнішні та внутрішні; 3) за соціальними установками та спрямованістю: особистісні та суспільні; егоїстичні та суспільно значимі (ідейні й моральні, що відображають світогляд та переконання особистості); 4) за провідним мотиватором: однозначні та багатозначні; 5) за видами активності: мотиви спілкування, вчення, діяльності (професійної, спортивної, суспільної та ін.); 6) з урахуванням темпоральних характеристик: короточасні та стійкі мотиваційні установки; ситуативні та постійно діючі; 7) на підставі структури: первинні (із абстрактною ціллю); вторинні - повні (із наявністю всіх компонентів: потребового, цільового та внутрішнього фільтра) та скорочені (відсутній внутрішній фільтр) [55, с. 48-49].

А.В. Карпов, А.М. Колот узагальнили, що у сучасній літературі наголошується важливість питання про співвідношення «внутрішньої» і

«зовнішньої» мотивації, проте викладені лише деякі аспекти цієї проблеми. На думку А.В. Карпова, внутрішні (процесуальні) потреби є принципово ненасичуваними, через них особистість розвивається, а не лише задовольняє свою нужду у чомусь. Відповідно, це спонукає розмежовувати дві мотиваційні системи - системи зовнішньої і внутрішньої мотивації. Також науковець додає, що між системами зовнішньої і внутрішньої мотивації існують досить складні та закономірні стосунки:

- 1) реалізація зовнішніх мотивів може підсилювати внутрішні мотиви;
- 2) реалізація внутрішніх мотивів може призводити до формування нових складніших результативних (зовнішніх) мотивів;
- 3) гіпертрофія внутрішньої мотивації може обумовлювати зниження зовнішньої мотивації, коли людина настільки поглинена самим процесом діяльності та отримує від нього настільки сильне задоволення, що результати відходять на другий план, стають суб'єктивно незначимими [26, с. 486; 35].

О. Захарко звертає увагу, що для позначення феномена внутрішньої мотивації в українській та російській науковій літературі існує кілька термінів, що зумовлено особливостями перекладу та розуміння такого терміна: «процесуальна мотивація» (С. Занюк), «інтринсивна мотивація» (Г. Гекгаузен) та, власне, «внутрішня мотивація» (В. Климчук, Е. Сидоренко) [20].

Д. Мак-Клелланд, Х. Хекхаузен відмітили, що однією з важливих людських мотивацій є мотивація досягнення. Мотив досягнення, на думку вчених, є єдиною потребою, яка спонукає людину до активної діяльності. Дослідники відзначають ознаки мотивації досягнення: орієнтація на досягнення успіху; мотивація досягнення виявляється тоді, коли діяльність надає можливості для вдосконалення; мотивація досягнення орієнтована на певний кінцевий результат, на мету; для людей із високою мотивацією досягнення характерне повернення до вже перерваних занять і доведення їх до кінця [41; 65, с. 147-148].

І.О. Васильєв і М.Ш. Магомед-Емінов зауважують, що суттєвим для розуміння сутності мотивації є визначення її етапів. Науковці розрізняють чотири етапи (цикли) мотивації, які відповідають її чотирьом функціям (ініціації, селекції, реалізації та постреалізації): 1) актуалізація мотивації та ініціація діяльності; 2) цілеутворення, вибір дії та формування наміру; 3) реалізація наміру; 4) постреалізація [8, с. 117-118].

Є.П. Ільїн акцентує увагу на існуванні трьох стадій процесу мотивації, підґрунтям якого є стимул: 1) формування первинного (абстрактного) мотиву (прийняття людиною стимулу); 2) пошукова активність (внутрішня або зовнішня), пов'язана з визначенням засобів задоволення потреби за цих обставин; 3) вибір конкретної мети та формування наміру на її досягнення [22, с. 75-80].

Можемо узагальнити, що мотивація, як важливе утворення особистості, не лише лежить в основі її структури, а й є передумовою її активності та ефективності будь-якої діяльності. Мотив і мотивація належать до таких психологічних явищ, які забезпечують взаємодію людини з оточуючим світом і з собою, а також спонукають та регулюють її діяльність.

1.2. Структура та динаміка розвитку учбової мотивації студентів ЗВО

На даному етапі вже немає дилеми у питанні, якими чинниками обумовлена успішність студентів - природними здібностями чи розвитком учбової мотивації. Загальновідомо, що існує складна система взаємозв'язків і що за певних умов може включатися компенсаторний механізм, коли нестача здібностей «перекривається» розвитком мотиваційної сфери, і, як наслідок, досягаються високі результати в учбовій діяльності. Незважаючи на те, що мотиваційні аспекти учбово-професійної діяльності студентів ЗВО є

предметом аналізу багатьох наукових розвідок, все ж у даному питанні залишається дуже багато проблем, які потребують більш детального дослідження.

О.С. Кочарян, Є.В. Фролова, В.М. Павленко підкреслюють, що проблема мотивації навчання є однією з актуальних проблем психології, оскільки і результат, і процес засвоєння знань значною мірою залежать від залученості до навчального процесу, зацікавленості тих, хто навчається [36]. В.А. Якунін шляхом експериментального дослідження виявив, що «сильні» та «слабкі» студенти відрізняються один від одного не стільки по рівню інтелекту, а скільки по мотивації учбової діяльності [77].

Л.З. Сердюк визначила мотивацію учіння не як сукупність мотивів чи потреб людини, а як динамічний аспект функціонування організму, який забезпечується складною структурно-рівневою мотиваційною системою. Згідно із їх поглядами, системоутворюючим фактором мотивації учіння є саморозвиток особистості, витоком якого є потреба як енергетично-інформаційна сутнісна якість, що забезпечує експансію життя в онто- і філогенезі [59].

Проведений аналіз проблеми мотивації учбової діяльності дав можливість О.В. Карповій розглядати дану мотивацію як таку, що організована за структурно-рівневим принципом. Відповідно науковець виділяє п'ять основних рівнів: метасистемний (особистісний), системний (рівень організації мотиваційної сфери як системи), субсистемний (рівень мотиваційних підсистем), компонентний (рівень окремих мотивів) та елементний (рівень окремих складових мотивів) [27].

Залежність успішності учбової діяльності від мотивації була детально розглянута багатьма науковцями. Зокрема, Г. Клаус з'ясував, що установки на учіння найбільш стійко впливають на активне засвоєння, на хід цього процесу і його успішність. На основі цього вчений виокремив позитивну і негативну мотивацію та зауважив, що людина із сильним бажанням оволодіти знаннями

вчитиметься без зовнішнього примушування, виявляючи наполегливість, достатньо швидко засвоюючи необхідний матеріал, демонструючи інтелект, гнучкість, фантазію [28].

Н.М. Лисовець [38] також підкреслює значущість позитивних мотиваційних орієнтацій в успішності студентів. На її думку, найбільше пов'язаними з успішністю є орієнтації на процес і на результат, меншою мірою - орієнтація на «оцінку викладача». При цьому був виявлений незначний зв'язок орієнтації на «уникнення неприємностей» з успішністю. У дослідженнях також було встановлено, що задоволеність учінням залежить від міри задоволеності потреби в досягненні, яка змушує студентів більше концентруватися на навчанні, підвищує їхню соціальну активність та ефективно впливає на мотивацію.

В.І. Ковальов звертає увагу, що відповідно до різних теорій учбову діяльність дорослої людини зумовлюють від шести до тринадцяти важливих мотивів. При цьому найважливішого значення надається групі процесуально-змістовних мотивів або пізнавальних мотивів, а також мотивам саморозвитку та афіліації. Слід зауважити, що процесуально-змістовні мотиви є спонуканням до активності процесом і змістом діяльності, а не зовнішніми факторами. Людині подобається виконувати цю діяльність, проявляти свою інтелектуальну або фізичну активність [32].

А.К. Маркова [1] зауважує, що становлення учбової мотивації є не просто зростанням позитивного чи посилюванням негативного ставлення до учіння, а означає ускладнення структури мотиваційної сфери, тих спонук, які належать до неї. А.М. Сільвейстр стверджує, що від першого до останнього курсу змінюється і сама навчально-професійна діяльність, і її мотивація. Зокрема, специфічним для студентів-першокурсників вважається процес їх адаптації до нової ситуації в цілому і до навчальної діяльності [60].

Вітчизняні психологи на основі результатів проведених наукових досліджень узагальнили, що мотивація до навчання студентів з першого по випускний курси характеризується динамікою: знижується внутрішня мотивація (Л.З. Сердюк); змінюється ієрархія учбових мотивів (від домінування професійних мотивів до мотивів отримання диплома, соціальних мотивів) (Л.І. Гриценюк), проявляється феномен «збідніння» мотиваційної структури незалежно від напряму професійної підготовки, що пояснюється не психологічними, а культурологічними або соціально-економічними чинниками (О.С. Кочарян, Є.В. Фролова, В.М. Павленко) [36; 58].

Як вважають В.Є. Михайличенко, Л.М. Грень, В.В. Полянська [48], критичними моментами в генезисі мотивації є ухвалення учбової діяльності та усвідомлення її особистісного сенсу. Науковці підкреслюють, що на різних етапах навчання різні мотиви стають провідними і це явище називають «дрейфом» мотивів. Відповідно, учбова мотивація складається з оцінки студентами різних аспектів навчального процесу з погляду їх особистих індивідуальних потреб і цілей, які можуть збігатися або не збігатися з цілями навчання.

С.С. Занюк [18] стверджує, що у структурі мотивації студентів першого-другого курсів домінують зовнішні мотиви, а саме мотив саморозвитку, соціального престижу, матеріального достатку та комунікативний мотив, а власне внутрішня мотивація є недостатньо розвиненою. Вченим також встановлено, що у студентів другого курсу, порівняно із студентами першого курсу, відбувається певне зниження учбової мотивації. Також було з'ясовано, що серед соціогенних потреб найбільший вплив на ефективність учбової діяльності здійснювала потреба в досягненні. Саме ця потреба, з однієї сторони, спонукала студентів більше концентруватися на навчанні, а, з іншої сторони, сприяє підвищенню їхньої соціальної активності [19].

У свою чергу, Н.Ц. Бадмаєва [3] виявила, що серед реально діючих мотивів у студентів першого і третього курсів є мотиви престижу та мотиви

професійної самореалізації. Відповідно, третє місце посідають навчально-пізнавальні мотиви, четверте - мотиви отримання схвалення, п'яте - отримання стипендії й шосте місце - запобігання невдачам. При цьому виявлено, що на четвертому курсі спостерігаються зміни у мотиваційній сфері студентів: навчально-пізнавальні мотиви переходять на перше місце, професійна мотивація залишається на другому місці, а мотиви престижу переходять на третє місце. На п'ятому ж курсі мотивація престижу переміщується на перше місце, а навчально-пізнавальна мотивація - з першого місця на друге. Науковець звертає увагу, що на шляху професіоналізації майбутнього фахівця відбуваються зміни в його мотиваційній сфері, причому суттєвим етапом є момент «прийняття» професії і отримання особистісного смислу в майбутній професійній діяльності.

Науковець Н.В. Нежданова також зазначає, що розвиток учбово-пізнавальної діяльності студентів відбувається поетапно: першокурсники демонструють високі показники професійних і навчальних мотивів, однак вони ідеалізовані через розуміння їх суспільного змісту, а не особистісного; на другому-третьому курсах відбувається загальне зниження інтенсивності всіх мотиваційних компонентів, пізнавальні й професійні мотиви перестають керувати навчальною діяльністю; на четвертому-п'ятому курсах зростає рівень усвідомлення різних форм мотивів навчання [51].

І.Л. Козова зосереджує увагу, що стан учбово-професійної мотивації студента залежить від того, чи оцінює він учбову діяльність згідно з його власними, реальними можливостями і рівнем домагань, а також чи мають значущий вплив на його мотивацію думки референтних осіб. Останнє означає, що у даних студентів більшою мірою виражена зовнішня мотивація, тобто при оцінці своїх дій, успіхів чи невдач, поведінки чи діяльності у них домінуючою є екстернальна локалізація [34].

В.О. Климчук, В.В. Горбунова довели, що внутрішня мотивація студентів проходить у своєму розвитку три рівні: 1) ситуативний рівень - поява

внутрішньої мотивації визначається тим наскільки здатна діяльність задовольнити потреби людини у самодетермінації, компетентності та значимих відносинах; 2) ситуативно-ціннісний рівень - поява внутрішньої мотивації можлива лише тоді, коли у діяльності задовольняються не всі названі психологічні потреби (потрібно лише, щоб діяльність була для людини значимою); 3) суб'єктно-ціннісний рівень - внутрішня мотивація стає особистісною властивістю, а потреби у самодетермінації, компетентності та значимих відносинах набувають статус цінностей: людина сама здатна змінити ситуацію чи переформулювати зовнішньо поставлене завдання [30; 31].

М.Г. Лаврова в процесі дослідження особливостей емоційно-мотиваційних диспозицій студентів у сесійний та позасесійний періоди виявила позитивні зв'язки між нервово-психічною напругою і тривожністю, фрустрацією, ригідністю та рівнем мотивації досягнення, а також негативні зв'язки між мотивацією уникнення невдачі та виразністю станів фрустрації й ригідності [37].

Н.Є. Шахова [68] звернула увагу на структуру мотиваційної сфери студентів соціономічних спеціальностей (майбутніх психологів та педагогів) відповідно до рівня суб'єктної активності. Вченою були створені наступні факторні моделі мотивації для типу активності: 1) з орієнтацією на самодостатність (переважає мотив власного благополуччя, прагнення до особистісної першості, наполегливість у досягненні мети, прагнення зробити діяльність цікавішою, а її результат кращим, отримання задоволення від успіху і невдоволення легкістю досягнення успіху, відсутність духу суперництва); 2) з орієнтацією на самопідвищення та на комфортне соціальне оточення (студенти відчувають власну відповідальність за своє життя, джерелом досягнень вважать власні здібності та якості, здатні відстоювати власну позицію і думку стосовно ділових проблем).

В цьому контексті цікавими є отримані результати досліджень М.Д. Белея [4-6] студентів-психологів. Вченим виявлено, що у багатьох з даних студентів надто низький рівень суб'єктності або ж низький ресурс особистісного творення власного «Я» (і, зокрема, професійного). Відповідно, це корелює з відносною бідністю їхнього внутрішнього світу, вузькістю світогляду, слабким рівнем розвитку морально-вольових якостей. У них, здебільшого, порушений баланс потребово-ціннісної регуляції, він зміщений у сторону домінування потреб. Потреби відіграють першочергову, провідну роль у мотивації поведінки таких суб'єктів. Вчений зауважує, що домінуюча орієнтація на потреби, «закритість» для суб'єкта сфери безумовних цінностей та ідеалів призводять до своєрідного «звуження перспективи», обмеження можливостей розвитку особистості.

С.О. Микитюк, С.С. Микитюк зауважують, що у структурі мотивації учбової діяльності учнів та студентів Т.О. Гордєєва виділяє п'ять автономних підсистем: 1) мотиваційно-смісловий блок (внутрішні та зовнішні мотиви діяльності); 2) цільовий блок (особливості цілепокладання або постановки цілей); 3) інтенціонально-регуляторний блок (планування діяльності та самоконтроль (саморегуляція) її виконання); 4) блок «реакція на невдачу» (реагування на ситуації перешкоди, труднощі та невдачі, які виникають у процесі виконання діяльності); 5) мотиваційно-поведінковий блок (інтегративний прояв завзятості та наполегливості при виконанні діяльності, спрямованої на досягнення поставлених цілей і намірів). Слід зауважити, що вчена окремо виділяє блок когнітивних предикторів, що включає систему уявлень про роль різних засобів досягнення успіху, міру володіння ними, віру у власний потенціал тощо [46].

Ж.О. Рудницька [56] пропонує умовну класифікацію мотивації учбової діяльності студентів за типами: 1) перший, домінантний тип, пов'язаний із психологічними особливостями студентів та по відношенню до навчального процесу, тобто притаманний їм внутрішній тип мотивації; 2) ситуативна

мотивація - даний тип можна вважати зовнішнім по відношенню до навчального процесу; 3) конформістська або сугестивна мотивація, яка пов'язана з розбіжностями між ціннісними орієнтаціями та реальною поведінкою особистості. Стимулами, які обумовлюють дану мотивацію, є, зокрема, отримання підвищеної стипендії, бажання продовжувати навчання за кошти держбюджету, бажання навчатися у магістратурі після здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». Вчена підкреслює, що третій тип мотивації носить примусовий характер, що викликає психологічний дискомфорт.

А.О. Вербицький, Т.А. Платонова зауважують, що Н.Н. Власова пропонує такі два плани мотивації, як довільний та мимовільний. Мимовільний план мотивації проявляється в тому випадку, коли мотиви хтось спеціально формує. У свою чергу, довільний план мотивації виявляється тоді, коли мотиви у студента викликаються без сторонньої допомоги, довільно [9].

У свою чергу, П.М. Якобсон виділяє такі типи мотивації, як негативна та позитивна. Під негативною мотивацією вчений розглядає спонуки студента, які обумовлені усвідомленням виникнення певних незручностей та неприємностей, якщо він не буде вчитися. Позитивна мотивація, на думку науковця, виступає в двох формах: 1) мотивація визначається важливими для студента соціальними прагненнями або вузькоособистісними мотивами; 2) мотивація, яка безпосередньо пов'язана з інтересом студента до змісту та процесу учбової діяльності [76].

Таким чином, завданням освітнього процесу сучасного ЗВО є не лише професійна підготовка студентів, а й розвиток особистості - активного суб'єкта власного життя, здатного до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності та саморегуляції. Саме характер мотивів учбової діяльності студентів визначають спрямованість і зміст їх активності, включеності, осмисленості, задоволеності.

1.3. Загальні детермінанти становлення учбової мотивації студентів ЗВО

В психологічних наукових працях останніми роками приділяється особлива увага питанням мотивації учбової діяльності. Це обумовлено тим, що переважання зовнішніх, утилітарних мотивів призводить до того, що учіння набуває формального характеру, студенти характеризуються відсутністю творчого підходу та самостійною постановкою учбових цілей. Загальновідомо, що саме байдуже або негативне ставлення до учіння може обумовлювати низьку успішність або неуспішність студента.

К. Штарке зазначає, що на становлення мотивації студентів впливають такі фактори, як передісторія, яка характеризує їх до вступу у ЗВО, теперішній стан і учбова діяльність у вузі та життєві плани майбутнього фахівця [73, с. 32].

Н.В. Ліфарєва звертає увагу, що Г. Розенфельд серед ефективних факторів мотивації учіння називає навчання заради успіху; навчання для досягнення мети в житті; а також навчання, яке засноване на соціальних цілях, вимогах і цінностях [39].

І.О. Зимня [21] пише, що учбова мотивація обумовлюється наступними чинниками: освітньою системою; закладом освіти, де відбувається учбова діяльність; особливостями організації освітнього процесу; особливостями суб'єктів навчальної діяльності (вікові та статеві особливості, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, особливості взаємодії із соціальним оточенням); суб'єктними особливостями вчителя і, насамперед, системою його ставлень до студента; специфікою навчальної дисципліни.

В.Г. Дуб, І.М. Галян, досліджуючи умови формування мотивації навчально-професійної діяльності майбутніх педагогів, виділили наступні

фактори: ставлення до майбутньої педагогічної діяльності, зацікавленість професійною діяльністю, активність у досягненні навчальних результатів. Вчені зауважують, що саме при вищезазначених умовах студенти прагнуть до постійного розвитку креативності, спрямованого на отримання нового знання і формування професійно важливих якостей [14].

О.А. Столярчук стверджує, що основними дієвими чинниками формування професійно спрямованої мотивації студентів є педагогічна діяльність викладачів, зміст загальноуніверситетської освіти та педагогічної практики. Також науковець зазначає, що отримані результати дослідження із студентами педагогічних спеціальностей засвідчують, що фактори вибору професії вчителя молодими людьми мають пропедевтичну дію для подальшого формування мотивації їхньої фахової підготовки. Слід зауважити, що стосовно даної вибірки мало місце домінування опосередкованих чинників їхнього професійного вибору, а згодом домінування зовнішньої мотивації фахового навчання [61].

І.Л. Козова підкреслює, що на розвиток мотивації учіння студентів вищих медичних навчальних закладів суттєвий вплив має низка психолого-педагогічних чинників:

1) організаційно-педагогічних - характеристики освітнього середовища: особистість викладача, організація спільної учбової діяльності викладача і студентів та їхня взаємодія, діалогізація освітнього процесу та моделювання учбово-професійних ситуацій у формі фахових теоретико-практичних задач і евристичних запитань, специфіка академічної групи;

2) соціально-психологічних - соціальні вимоги й очікування, умови життєдіяльності студента та умови його фахової самореалізації;

3) індивідуально-особистісних - домінуючі мотиви, поведінкові стратегії, стереотипи; рівень інтелектуального розвитку та здібностей; рівень домагань і самооцінки; рівень соціальної лабільності (контактності, тривожності).

Вчена додає, що саме взаємодія цих чинників із внутрішніми психологічними утвореннями суб'єкта актуалізує його особистісно-професійну рефлексію та процес фахового самотворення [34].

Необхідно зауважити, що прихильники теорії проблемного навчання (А.М. Матюшкін, М.І. Махмутов і інші) вважали, що одним із шляхів до мотиваційного забезпечення учбово-професійної діяльності є створення перед студентами проблемних ситуацій, їх усвідомлення, прийняття й вирішення в процесі спільної діяльності суб'єктів навчання при максимальній самостійності студентів. Крім цього, А.М. Матюшкіним пояснюється актуальність включення проблемних методів в усі види учбової роботи студентів, а також розроблено поняття діалогічного проблемного навчання, яке найбільш повно передає сутність взаємодії викладача і студентів як рівноправних суб'єктів [44].

Л. Русалкіна зауважує, що інші вчені, зокрема О. Леонтьєв, І. Лернер, М. Скаткін, також звертали увагу педагогів та психологів на значення проблемного навчання у формуванні мотивації. На їхню думку, продуктивна мотивація, яка викликається проблемними ситуаціями, характеризується такими елементами мислення як оригінальність висновків, нестандартність відповідей, швидкість та доцільність дій, відчуття проблеми, здатність виявляти нові аспекти об'єкта дослідження, здатність інтегрувати нові ідеї, гіпотези; гнучкість мислення; здатність класифікувати, узагальнювати, синтезувати; вміння трансформувати минулий досвід для здобуття нових знань; критичність і самостійність мислення, стійкість і глибина знань [57].

А.К. Маркова [42], в свою чергу, робить акцент на тому, що важливу роль в ефективності учбової діяльності відіграє учбово-пізнавальний мотив, який трактується як «мотив оволодіння узагальненими способами дій в сфері наукових понять». Мотивація в даному випадку аналізується як функція, наслідок певним чином організованої і сформованої учбової діяльності, а

проблема формування мотивації учіння значною мірою зводиться до формування учбової діяльності.

Н.В. Ліфарєва вважає, що розвиток і виховання особистості в процесі навчання відбувається лише за умови прояву її високої активності в навчально-пізнавальній діяльності, активної участі у всіх видах і формах пізнання. Вчена зауважує, що організована діяльність, у якій людина бере участь без бажання, практично не розвиває її. Лише справжнє духовне багатство створюється тоді, коли людина сама тягнеться до знань, науки чи мистецтва [39].

Згідно із поглядами Н.Г. Морозової, за повної відсутності інтересу до учіння дуже важливо створити позитивні переживання, пов'язані з тим, що супроводжує засвоєння даного предмета, розділу теми, тобто слід формувати емоційно-позитивне ставлення до учіння [49, с. 14]. Д.Х. Бакєєва доповнює, що емоційна атмосфера суттєво впливає на підвищення атрактивності навчального процесу. Відповідно, якщо в учнів не виникають найбільш сприятливі для учбової діяльності емоційні стани, то неминуче з'являються дидактично-комунікативні труднощі [23, с. 60-61].

О.М. Яцишин розповідає, що М. Чиксентмихалі стан найвищої радості від активності назвав почуттям «поток» та розглядає його як важливу характеристику внутрішньої (інтринсивної) мотивації. Дане почуття становить собою радісне почуття активності, коли студент ніби повністю розчиняється у предметі, з яким має справу, а увага цілком зосереджена на занятті, що змушує забувати про власне «Я». Вчений зауважує, що однією з умов виникнення «поток» є оптимальне співвідношення можливостей суб'єкта учіння і складності завдання. Якщо можливості набагато перевищують складність завдання, то виникає нудьга, у протилежному випадку з'являється тривожність. Відповідно, почуття «поток» студенти можуть переживати, коли складність завдань лише трохи переважає їхні можливості. Дана умова відповідає рівню запитів орієнтованих на успіх

людей, таке почуття максималізує внутрішню локалізацію причин досягнутого результату дії. Даний факт дозволив О.М. Яцишину вважати даний емоційний стан бажаним особистісним новоутворенням, каталізатором мотиваційного процесу під час вивчення іноземної мови у ЗНО [79].

Л.П. Шумакова при дослідженні психолого-педагогічних умов розвитку мотивації досягнення психолога-практика у процесі професійної підготовки виявила, що розвиток мотивації досягнення відбувається як процес саморозвитку та саморозгортання мотиваційної сфери особистості, який проходить за умов мотиваційного тренінгу, який побудований за принципом модульно-розвивального навчання [74].

І.Г. Головська, Т.М. Лазоренко, Т.М. Чернєва [12] погоджуються з тим, що мотивацію учбової діяльності можна підвищити шляхом втілення в навчальний процес методу тренінгу та ігрового навчання, використання прикладів із життя, нового актуального матеріалу, найсучасніших методів викладання, комп'ютерних технологій. Також актуальним є комунікативний зв'язок студента з викладачем й позитивна емоційна атмосфера в аудиторії, можливість студента для міркувань, творчого мислення, самостійної роботи та самоконтролю. На думку вчених, під час карантину найефективнішими способами вмотивувати студентів є мотивація оцінками, можливість спілкуватися з одногрупниками, а також зворотний зв'язок від викладачів.

Можемо узагальнити, що однією із найбільш актуальних проблем сучасного освітнього процесу є побудова такого процесу учбової діяльності, який міг би бути передумовою формування мотиваційної сфери студентів.

РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: ХАРАКТЕРИСТИКА ВИБІРКИ ТА МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

Емпірична частина присвячена дослідженню особливостей учбової мотивації студентів відповідно до прояву рівня їхньої професійної спрямованості. Дослідження проводилось на базі Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича. У дослідженні прийняли участь студенти 3-курсу спеціальностей «Психологія» та «Англо-український переклад» (по 21 особі в кожній групі). Загальна вибірка становить - 42 досліджуваних раннього юнацького віку (від 19 до 21 років). Середній вік досліджуваних 19,5 років.

Для реалізації поставленої мети емпірично з'ясувати особливості учбової мотивації студентів-психологів та студентів-перекладачів із різним рівнем професійної спрямованості було обрано наступні методики: тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості студентів Т.Д. Дубовицької; опитувальник спрямованості учбової мотивації Т.Д. Дубовицької; методика «Шкала академічної мотивації» (ШАМ) Т.О. Гордєєвої, О.А. Сичова, Є.Н. Осіна; методика діагностики мотивів навчальної діяльності студентів по А.О. Реан та В.О. Якуніна (у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої); «Методика діагностики мотивації досягнення успіху студентів у ВНЗ» С.О. Пакуліної.

Методика «Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості студентів» Т.Д. Дубовицької [15]

Дана методика має на меті визначити рівень професійної спрямованості студентів закладу вищої освіти. Розробником методики виступає Т.Д. Дубовицька, яка стверджує, що професійна спрямованість розуміється, перш за все, як сукупність мотиваційних утворень (інтересів, потреб, схильностей,

прагнень та ін.), пов'язаних з професійною діяльністю людини, та яка впливає, зокрема, на вибір професії, прагнення працювати за нею та задоволеність професійною діяльністю.

Запропонована методика може використовуватись: для дослідження динаміки рівня професійної спрямованості студентів різних курсів; для порівняльного дослідження рівня професійної спрямованості студентів різних ЗВО (факультетів); для виявлення факторів, що впливають на рівень професійної спрямованості студентів; для виявлення психологічних та інших індивідуальних особливостей студентів з різним рівнем професійної спрямованості. Методика спрямована на діагностику трьох рівнів професійної спрямованості: низького, середнього та високого рівнів.

Методика «Опитувальник спрямованості учбової мотивації»

Т.Д. Дубовицької [50]

Наведена методика покликана виявити спрямованості та рівні розвитку внутрішньої мотивації учбової діяльності студентів. Методика була запропонована і впроваджена Т.Д. Дубовицькою.

В основі тестування студентів за допомогою методики К. Замфір у модифікації А.А. Реана лежить концепція про внутрішню і зовнішню мотивацію. Дану методику можна використовувати як для діагностики мотивації професійної діяльності, так і для визначення мотивів учбової діяльності.

Методика спрямована на визначення переваги зовнішньої та внутрішньої мотивації, діагностує три рівні мотивації: низький рівень внутрішньої мотивації, середній рівень внутрішньої мотивації, високий рівень внутрішньої мотивації.

Внутрішні мотиви пов'язані з пізнавальною потребою суб'єкта, задоволенням, яке отримується від процесу пізнання. Оволодіння навчальним матеріалом є метою навчання, яке в цьому випадку починає носити характер

учбової діяльності. Учень безпосередньо включений у процес пізнання, що приносить йому емоційне задоволення. Домінування внутрішньої мотивації характеризується проявом власної активності учня в процесі учбової діяльності.

Зовні вмотивованою учбова діяльність є в тому випадку, коли оволодіння змістом навчального предмета є не метою, а засобом досягнення інших цілей. Це може бути отримання гарної оцінки (атестата, диплома), отримання стипендії, підпорядкування вимогам вчителя, отримання похвали, визнання товаришів і ін. При зовнішній мотивації знання не є метою навчання, учень відчужений від процесу пізнання. Досліджувані предмети не є для учня внутрішньо прийнятими, внутрішньо мотивованими. Зміст навчальних предметів не є для учня особистісної цінністю.

**Методика «Шкала академічної мотивації» (ШАМ) Т.О. Гордєєвої,
О.А. Сичова, Є.Н. Осіна [13]**

Мотивація учбової діяльності є складною, багатовимірною структурою, що включає не лише мотиви, а й цілі, стратегії реагування на невдачі, наполегливість, когнітивні складові та механізми. Тому з метою діагностики внутрішньої та зовнішньої мотивації учбової діяльності студентів ми застосували методику «Шкала академічної мотивації» (ШАМ). Т.О. Гордєєва стверджує, що вона відповідає формату студентської версії опитувальника академічної мотивації (AMS-C) Р. Валлеранда. Випробуванням пропонується за 5-бальною шкалою оцінити різні варіанти відповіді на питання «Чому ви нині ходите на заняття в університет?».

Методика складається з семи основних шкал:

Шкала мотивації пізнання спрямована на діагностику прагнення дізнатися про нове, зрозуміти предмет, що вивчається, пов'язаного з переживанням інтересу та задоволення в процесі пізнання.

Шкала мотивації досягнення вимірює прагнення досягати максимально високих результатів у навчанні, відчувати задоволення у процесі розв'язання важких завдань.

Шкала саморозвитку є оригінальною та вимірює виразність прагнення розвитку своїх здібностей, свого потенціалу у межах учбової діяльності, досягнення відчуття майстерності та компетентності.

Шкала мотивації самоповаги вимірює бажання вчитися заради відчуття власної значущості та підвищення самооцінки за рахунок досягнень у навчанні, вона відповідає потребі в повазі й самоповазі.

Шкала інтродюкованої мотивації вимірює спонукання до навчання, обумовлене відчуттям сорому й почуттям обов'язку перед собою та іншими значущими людьми.

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

Шкала амотивації вимірює відсутність інтересу та відчуття усвідомленості учбової діяльності.

«Методика діагностики учбової мотивації студентів»

А.О. Реана та В.О. Якуніна (у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої) [3]

Наведена методика покликана виявити різноманітні мотиви учбової діяльності студентів, оцінити рівень їх прояву. В структуру опитувальника входять сім шкал: «Комунікативні мотиви», «Професійні мотиви», «Учбово-пізнавальні мотиви», «Широкі соціальні мотиви», «Мотиви творчої самореалізації», «Мотиви уникнення невдачі», «Мотиви престижу».

Н.Ц. Бадмаєва наголошує, що сприятливим для учбової діяльності є високий показник учбово-пізнавальної та професійної мотивації. Найменш сприятливою є мотивація уникнення. Високий рівень мотивів уникнення може

призвести до негативних емоцій під час навчання, низького рівня самостійності та нездатності організувати власне навчання. Різні складові соціальної мотивації (комунікативні та широкі соціальні мотиви, мотиви престижу) у сприятливій ситуації можуть знаходитись на середньому чи відносно високому рівні. Проте важливо, щоб вони поєднувались з високим рівнем учбово-пізнавальних та професійних мотивів. Переважання соціальної мотивації за низького рівня учбово-пізнавальних та професійних мотивів може призвести до формальності в навчанні, зниженні цікавості та позитивного емоційного фону в процесі навчання. Високий рівень мотивів творчої самореалізації може бути фактором, що полегшує виконання нестандартних, творчих завдань. Проте, знову ж таки, ці мотиви мають поєднуватись із високим рівнем учбово-пізнавальної та професійної мотивації.

«Методика діагностики мотивації досягнення успіху студентів у ЗВО»

С.О. Пакуліної [52]

Дана методика має на меті визначити ціннісні переваги мотивів успіху студентів у ЗВО, що утворюють структуру мотивації досягнення успіху. Методика покликана виявити одну з двох тенденцій - на інтеріоризований чи екстеріоризований успіх, які являють собою внутрішню і зовнішню сторону спрямування особистості щодо досягнення успіху.

Екстеріоризований успіх спрямований на зовнішню, предметну сферу і складається з наступних чотирьох шкал:

- успіх-удача - успіх являє собою нестійкий, ситуативний результат діяльності;
- успіх-матеріальний рівень - успіх визначається матеріальним продуктом діяльності, зовнішнім, результативним досягненням;
- успіх-визнання - успіх визначається популярністю особистості в соціальному оточенні, її схвалення авторитетними «значущими іншими»;

– успіх-влада - успіх виявляється в потребі домінувати над іншими, бажанні контролювати соціальне оточення.

Інтеріоризований успіх - це успіх внутрішньої діяльності людини, який включає наступні п'ять шкал:

– успіх-результат - успіх визначається досягненням результату діяльності;

– успіх-психічний стан - успіх як емоційний підйом, переживання задоволення;

– успіх-подолання перешкод - успіх визначається як досягнення, що відображається в результаті подолання перешкод внаслідок певних дій;

– успіх- покликання - успіх як рефлексивна оцінка значущості не лише результату, а, перш за все, самої діяльності, яку здійснює особистість;

– особистий успіх - успіх, що досягається людиною у житті шляхом пізнання та актуалізації власних можливостей й формує самоповагу.

Результатом обробки даної методики є виявлення тенденції, що переважає; порівняння питомої ваги тенденцій у структурі мотивації досягнення успіху студентів.

РОЗДІЛ III. ПОРІВНЯЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ УЧБОВОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВІДПОВІДНО ДО РІВНЯ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ

3.1. Професійна спрямованість студентів: дефініції та структура

Соціально-економічні зміни, які відбуваються на сучасному етапі, торкнулися всіх ланок суспільного життя, у тому числі й професійної підготовки фахівців. Динамічний розвиток науки, виробничих технологій і соціальних відносин вимагає від сучасних фахівців не тільки ґрунтовних знань та умінь, але й особистісної включеності в професію, відповідної самоідентифікації, установки на постійне професійне самовдосконалення, ціннісного ставлення до професійної діяльності. Одним із важливих завдань у підготовці майбутніх фахівців є зміцнення їх професійної спрямованості, що передбачає внутрішнє прийняття цілей професійної діяльності, інтерес і схильність до неї, сформованість професійних ідеалів і ціннісних орієнтацій.

На думку Л.М. Мітіної, необхідно розрізняти широке і вузьке трактування поняття «професійна спрямованість». Якщо брати до уваги вузьке розуміння даного поняття, то професійна спрямованість - це професійно важлива властивість, яка посідає центральне місце у структурі особистості фахівця й визначає його індивідуально-типологічну своєрідність. У широкому розумінні професійна спрямованість становить систему емоційно-ціннісних ставлень, ієрархічну структуру домінуючих мотивів, які спонукають особистість до їх втілення у професійній діяльності [47, с. 5].

Н.І. Аніськіна вважає, що професійна спрямованість є якістю особистості, яка включає в себе професійні мотиви, інтереси і схильності, які виражають ставлення до обраної професії, формуються під впливом професійного середовища і забезпечують успішність освоєння професійної діяльності [2].

С.В. Яремчук професійну спрямованість аналізує як динамічне психічне утворення, що визначає стійке, активно-дійове позитивне ставлення студента

до оволодіння важливими у майбутній професії знаннями, уміннями і навичками, а також зумовлює успішність професійного самовизначення майбутнього фахівця [78, с. 4].

О. Врублевська [11] звертає увагу, що професійну спрямованість вивчення фізики можна розглядати, як таку організацію навчання, яка забезпечує засвоєння базових теоретичних знань, практичних умінь і навичок, необхідних майбутньому фахівцю для ефективного засвоєння дисциплін професійної підготовки, формування професійного мислення, професійної самосвідомості та професійної культури.

Згідно із поглядами Л.М. Шевченко, професійна спрямованість - це складне, багатогранне утворення, яке є наслідком формування системи ціннісних мотивів, які спонукають особистість до засвоєння нею професійних знань, умінь, навичок та способів їх творчого використання на практиці [70, с. 207].

Професійна спрямованість, як стверджує Н.В. Шварп [69], є динамічним утворенням і становить собою провідну, інтегральну якість особистості, що виявляється у вибіркового й мотивованому ставленні до вибору професії, відповідно до її світоглядних поглядів, ідеалів. Дослідник підкреслює, що на зовнішньому рівні професійна спрямованість проявляється як соціально-психологічна установка на певний вид діяльності, прийняття її цілей і завдань на основі сформованої потреби в отриманні професійних знань.

Л.П. Пономарюк [54], у свою чергу, зазначає, що професійна спрямованість - це властивість, яка проявляється в активному і стійкому прагненні займатися певною професійною діяльністю, вдосконалюватися в ній. Вчена додає, що професійна спрямованість передбачає розуміння та внутрішнє сприйняття цілей і завдань професійної діяльності.

М.І. Шерман зауважує, що під професійною спрямованістю фахівців слід розуміти відносно стійкий складник загальної спрямованості особи, що

зумовлена системою професійних потреб, домінуючих мотивів, ціннісних орієнтацій та реалізується у меті професійної діяльності та активності щодо її досягнення майбутніми фахівцями [72].

Н.Ф. Шевченко звертає увагу фахівців, що у понятті «професійна спрямованість» можна виділити окремі сторони, що виражають її змістову і динамічну характеристики: 1) повнота і рівень спрямованості; 2) інтенсивність, тривалість і стійкість спрямованості. Дослідник пише, що повнота і рівень спрямованості означає змістовно-особистісну характеристику професійної спрямованості та значною мірою містить її формально-динамічні особливості. Слід відмітити, що під повнотою професійної спрямованості розуміють різноманітність мотивів переваги професії. Як правило, вибіркоче ставлення до професії найчастіше починається з виникнення мотивів, пов'язаних із окремими сторонами змісту певної діяльності, або процесом, або з якими-небудь зовнішніми атрибутами професії. Відповідно до певних умов суттєвими для людини можуть стати багато пов'язаних із професією чинників: її творчі можливості; перспективи професійного зростання; престиж професії; її суспільна значущість; матеріальні, гігієнічні та інші умови праці, її відповідність звичкам, особливостям характеру тощо. Тобто, як зауважує Н.Ф. Шевченко, чим повніша професійна спрямованість, тим більш багатобічне значення має для людини вибір певного виду діяльності, тим різносторонніше задоволення, яке вона отримує від реалізації цього наміру [71].

Є.А. Іванченко вважає, що професійна спрямованість студентів складається з таких компетенцій: позитивне ставлення до професії; професійна придатність; професійна мотивація; професійні інтереси, цінності, відносини; психологічна готовність до професійної діяльності; професійна усталеність [24, с.124].

С.І. Тихолаз на основі аналізу наукових джерел прийшла до висновку, що окремі науковці у структурі професійної спрямованості, крім мотиваційних складових, виділяють також інші властивості особистості (здібності,

особистісні якості тощо). Зокрема, як зауважує вчена, А.П. Сейтешев та Ю.Є. Коньшина до структури професійної спрямованості відносять потреби, установки, інтереси, нахили, ідеали, переконання особистості, а також здібності до певного виду діяльності. На думку С.І. Тихолаз, неможливо погодитись із включенням здібностей до структури професійної спрямованості, бо вони належать не до мотиваційно-ціннісної, а до інструментальної сфери особистості, та визначають ефективність, успішність діяльності, а не її спрямованість. Виходячи з цього, здібності особистості опосередковано впливають на формування професійної спрямованості, однак не належать до її структури [63].

О.Л. Мачушник на основі теоретичного аналізу з'ясувала, що багато науковців розглядають професійну спрямованість як інтегральне утворення, яке характеризується предметом професійної спрямованості, в якості якого виступає професія (вид діяльності); видами мотивів професійної діяльності; силою (рівнем) спрямованості, що виявляється мірою вираження прагнення до оволодіння професією і бажанні працювати за отриманою спеціальністю; а також ступенем задоволеності людини своєю професією [45].

Згідно із поглядами М.І. Шермана, структуру такого особистісного утворення, як професійна спрямованість, складають мотиваційний, орієнтаційний, ціннісний, когнітивний складники. При цьому наголошується на домінуванні саме мотиваційного компоненту як визначального для потребнісно-мотиваційної сфери майбутнього фахівця. Вчений також звертає увагу, що значна частина науковців виділяє наступні критерії сформованості професійної спрямованості фахівця: знання про професію та усвідомлення її важливості для особи та суспільства, інтерес до фаху, позитивне ставлення до професії, задоволеність нею, наявність професійних умінь та навичок, досвіду успішної професійної діяльності в обраній або спорідненій сферах [72].

В.В. Петренко, О.М. Василенко звертають увагу, що у дослідженнях М. Скиби та О. Коханка аналізуються чинники, що впливають на професійне

самовизначення молоді. На думку вчених, найсуттєвішим серед них є педагогічний (психологічний) чинник, важливими складовими якого є нахили; здібності, здоров'я; самооцінка; думка батьків, родини; думка однолітків; позиції вчителів, професіоналів; особистий професійний план [53].

Д.К. Щербакова [75], проаналізувавши психолого-педагогічні дослідження, виявила, що процес формування професійної спрямованості передбачає наявність двох етапів. На першому етапі інтерес до професії пов'язаний із привабливістю її зовнішніх сторін та із переживаннями свого ставлення в даний момент. Даний етап формування професійної спрямованості завершується вихованням інтересу до діяльності з оволодіння професією і становить собою нижчу стадію розвитку професійної спрямованості. Другий етап формування професійної спрямованості завершується готовністю спеціаліста до самостійної професійної діяльності. Як вчена зауважує, можна виділити такі умови для професійного становлення студентів: забезпечення усвідомлення студентами завдань та вимог майбутньої професії; формування в студентів професійно-психологічної спрямованості; організація активності кожного студента; врахування у процесі навчальної взаємодії зі студентами індивідуальних особливостей кожного; організація керованої самостійної роботи студентів.

На основі вищезазначеного можемо узагальнити, що саме високий рівень професійної спрямованості, ціннісне ставлення до професії спонукає фахівців до постійного самовдосконалення, стимулює професійний розвиток як поступальне досягнення нових вершин, що забезпечують особистісну самореалізацію.

3.2. Порівняльний аналіз особливостей учбової мотивації та професійної спрямованості студентів-психологів і студентів-перекладачів

На першому етапі емпіричного дослідження ми звернули увагу на прояв професійної спрямованості студентів спеціальностей «Психологія» та «Англо-український переклад», який досліджували за допомогою методики «Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості студентів» Т.Д. Дубовицької (див. розділ II).

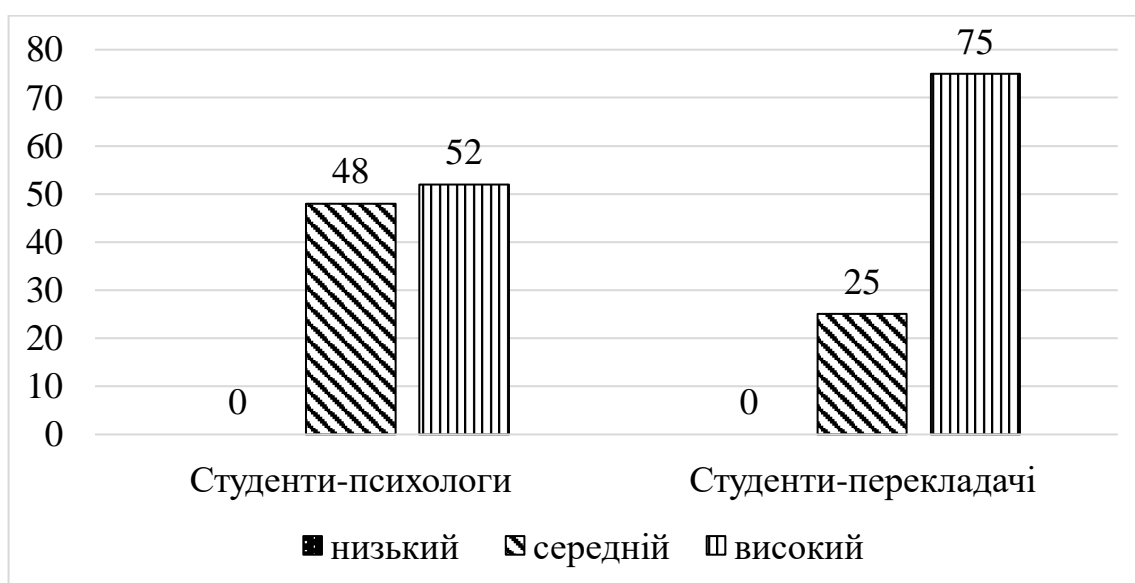


Рис. 3.1. Рівні прояву професійної спрямованості студентів спеціальностей «Психологія» та «Англо-український переклад» (у %)

Відповідно до результатів, які зображені на рисунку 3.1., ми спостерігаємо прояв таких рівнів професійної спрямованості серед студентів: у групі студентів спеціальності «Психологія» 48% досліджуваних проявляють середній рівень та 52% високий рівень, натомість у групі студентів спеціальності «Англо-український переклад» у 75% виявлено високий рівень та у 25% середній рівень. Низький рівень професійної спрямованості у обох групах відсутній.

Це свідчить про те, що студенти обох груп вмотивовано навчаються за обраною спеціальністю та прагнуть максимально опанувати обраний фах і професію. При цьому, студенти-перекладачі дещо більше вбачають перспективу й власний розвиток у професії, у вільний час займаються справами, які мають відношення до майбутнього фаху та більшою мірою розглядають обрану сферу діяльності як інтегровану частину власного життя.

Для порівняння груп та більш детального розуміння ситуації ми проаналізували середні показники прояву професійної спрямованості груп між собою.

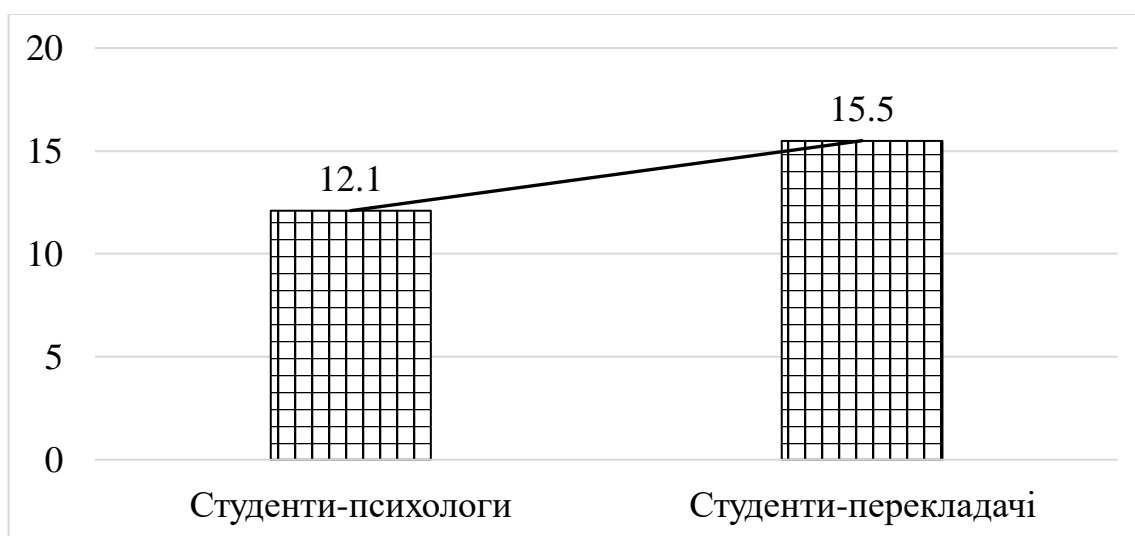


Рис. 3.2. Порівняння середніх показників професійної спрямованості студентів спеціальностей «Психологія» та «Англо-український переклад»

Як видно з рисунку 3.2., середні показники вищі в групі студентів спеціальності «Англо-український переклад», що вказує на те, що вони мають вираженішу спрямованість на професію, більшу зацікавленість в отриманні фахових знань, навичок та отримання задоволення від цього, аніж студенти-психологи.

Задля вивчення учбової мотивації студентів нами було використано методику «Опитувальник спрямованості учбової мотивації» Т.Д. Дубовицької (див. розділ II).

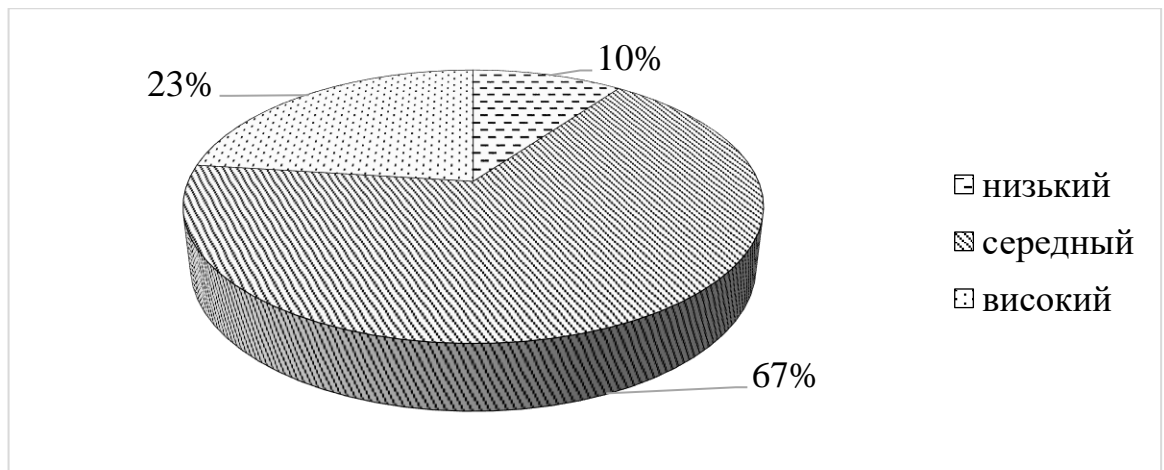


Рис. 3.3. Розподіл студентів спеціальності «Психологія» за рівнем прояву учбової мотивації

Відповідно до результату аналізу отриманих даних, які наведені на рисунку 3.3., було виявлено наступні значення учбової мотивації для студентів спеціальності «Психологія»: 67% студентів мають середній рівень прояву учбової мотивації, 23% - високий і 10% відповідно низький рівень.

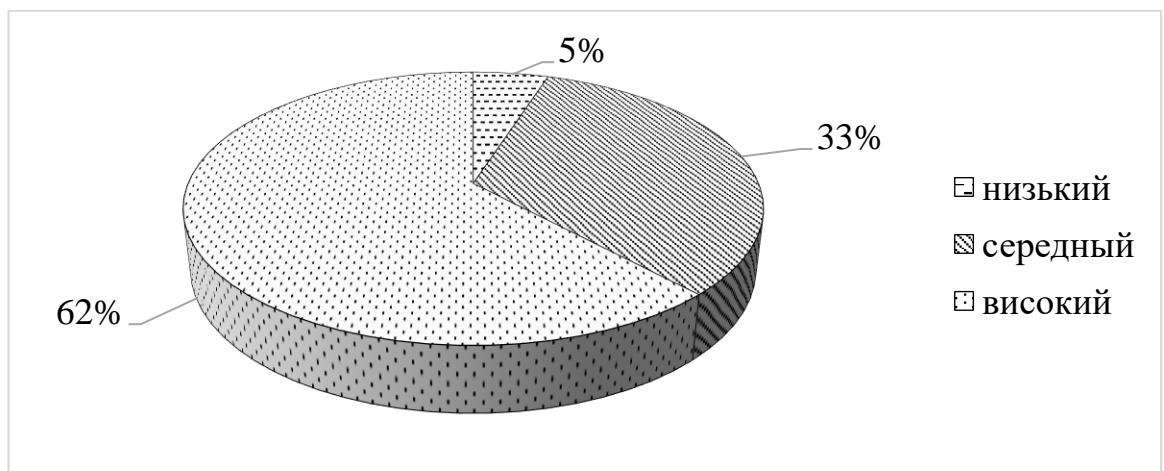


Рис. 3.4. Розподіл студентів спеціальності «Англо-український переклад» за рівнем прояву учбової мотивації

Як засвідчують дані рисунку 3.4., у студентів спеціальності «Англо-український переклад» спостерігається дещо інша ситуація: 62% студентів мають високий рівень прояву учбової мотивації, 33% середній рівень та решта (5%) низький рівень. Це вказує на те, що лише 10% студентів спеціальності «Психологія» та 5% студентів спеціальності «Англо-український переклад»

мають знижену учбову мотивацію. При цьому, високий рівень значення показника у студентів порівнювальних груп істотно відрізняється - 62% у студентів спеціальності «Англо-український переклад» і 23% у студентів спеціальності «Психологія». Окрім того, у студентів спеціальності «Психологія» було виявлено середній рівень значення показника у 67% осіб, а у студентів спеціальності «Англо-український переклад» даний рівень складає 33% досліджуваних.

Вищезазначене свідчить про те, що студенти спеціальності «Англо-український переклад» мають більш виражену систему внутрішніх мотивів, що пов'язані з пізнавальною потребою студента, їх метою навчання виступає оволодіння навчальним матеріалом, безпосередньо включатися у процес пізнання, що приносить їм більшу емоційну задоволеність. Характерна тенденція учбової мотивації дещо знижена у студентів «Психологів».

На наступному етапі дослідження задля більш повного вивчення мотиваційної сфери студентів ми використали методику «Шкала академічної мотивації» (ШАМ) Т.О. Гордєєвої, О.А. Сичова, Є.Н. Осіна (див. розділ II). За результатами обробки даних було визначено середні значення для кожної шкали академічної мотивації серед студентів спеціальностей «Психологія» та «Англо-український переклад».

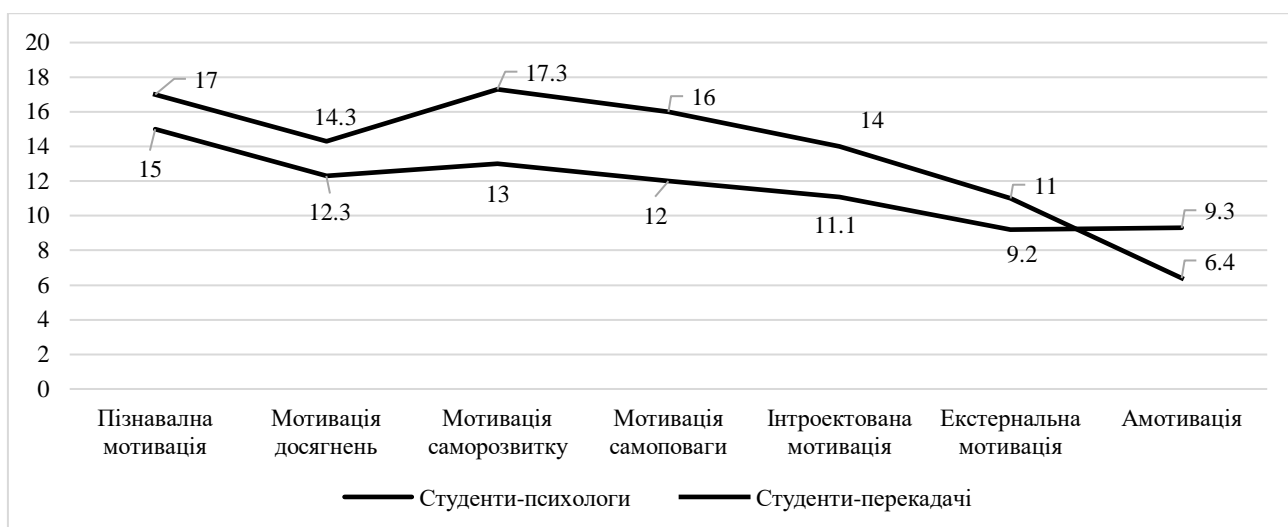


Рис. 3.5. Порівняння середніх показників академічних мотивацій студентів спеціальностей «Психологія» та «Англо-український переклад»

Виходячи з результатів, які зображені на рисунку 3.5., співставлення середніх значень вказує, що в профілі мотивів передовими видами мотивації виступають пізнавальна та мотивація саморозвитку, менше вираженими виступають мотивація самоповаги та досягнень. Значно слабкіше виражена інтроєктована мотивація, ще меншою виступає екстернальна мотивація. Найменші показники отримані за шкалою амотивації. Відповідно, це свідчить, що студентам обох груп найбільш притаманні внутрішні мотиви, пов'язані з інтересом до учбової діяльності, відчуттям росту та компетентності. Досить актуальними є також мотиви, пов'язані із задоволенням від подолання труднощів, вирішення складних завдань і прагненням підтримати свою самоповагу та самооцінку завдяки успіхам в учбовій діяльності. При цьому, інтроєктовані мотиви (навчання як обов'язок, почуття обов'язку) та екстернальні мотиви, пов'язані з відчуттям зовнішнього примусу з боку значимих людей, батьків та викладачів, у студентів відіграють меншу роль.

Порівнюючи мотиваційні тенденції групи студентів спеціальностей «Психологія» та «Англо-український переклад» (див. рис. 3.5.), ми спостерігаємо, що переважаюча мотиваційна тенденція проявляється більше у студентів-перекладачів, аніж у студентів-психологів. Це свідчить про те, що студенти спеціальності «Англо-український переклад» більш мотивовані до учбової діяльності, на що вказує і підтверджує середній показник за шкалою «Амотивація», який вищий у групі студентів спеціальності «Психологія».

Відповідно поставленим завданням дослідження нами було проведено порівняльний аналіз прояву академічних мотивацій студентів відповідно до рівня їх професійної спрямованості. Згідно отриманим показникам (див. рис. 3.6.) виявлено, що серед студентів спеціальності «Психологія» відповідно до рівня їхньої професійної спрямованості спостерігаються різні мотиваційні профілі. Так, студенти з середнім рівнем професійної спрямованості більше проявляють мотивацію до саморозвитку та самоповаги, аніж студенти з високим рівнем. Цікавим є те, що у студентів з середнім рівнем професійної

спрямованості вищі показники екстернальної мотивації, що полягає у відчутті тиску на студента з боку значимих дорослих, батьків і вчителів, і полягає в примусі останніми до фахового навчання. Студенти з високим рівнем професійної спрямованості проявляють вище інтроєктовану мотивацію, аніж екстернальну, що вказує на орієнтацію студента на власні усвідомлення й ресурси здобуття фахової світи, та має власну особистісну систему внутрішніх мотивів до навчання. Натомість, на обох рівнях визначено високий показник пізнавальної мотивації, тобто студентам спеціальності «Психологія» цікаво навчатися та здобувати практичні навички, спонукаючи себе до отримання нових знань, досвіду тощо.

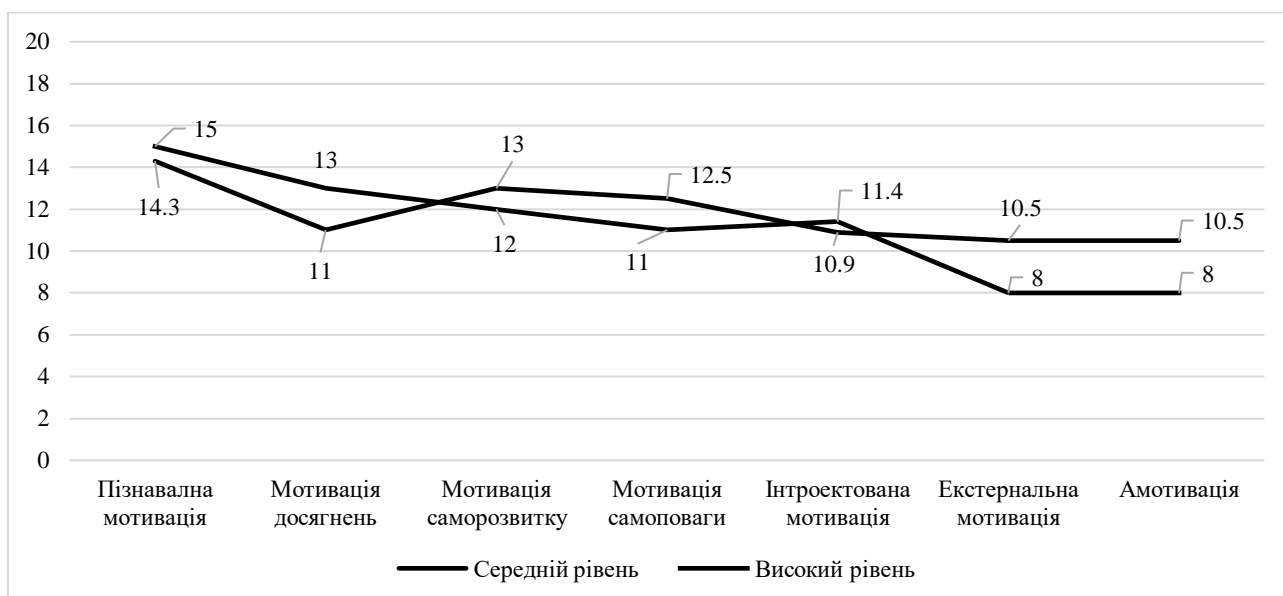


Рис. 3.6. Порівняння середніх показників академічних мотивацій студентів спеціальності «Психологія» за рівнями професійної спрямованості

У студентів спеціальності «Англо-український переклад» виявлено інші мотиваційні профілі за рівнем прояву професійної спрямованості. За порівнянням середніх показників на рис. 3.7., група студентів-перекладачів із середнім рівнем професійної спрямованості демонструє значно вищі показники мотивації саморозвитку та мотивації самоповаги, а також пізнавальної мотивації. Цікавий розподіл значень простежується за шкалою

амотивація, де показник вищий у групі з високим рівнем професійної спрямованості. Така динаміка мотиваційних компонентів свідчить, що студенти-перекладачі з середнім рівнем професійної спрямованості мають більше мотивів до отримання нових знань, навичок, бажання досягати нових цілей, розвивати власну особистість та отримувати визнання і повагу за результатами і професійними досягненнями, ніж студенти з високим рівнем професійної спрямованості.

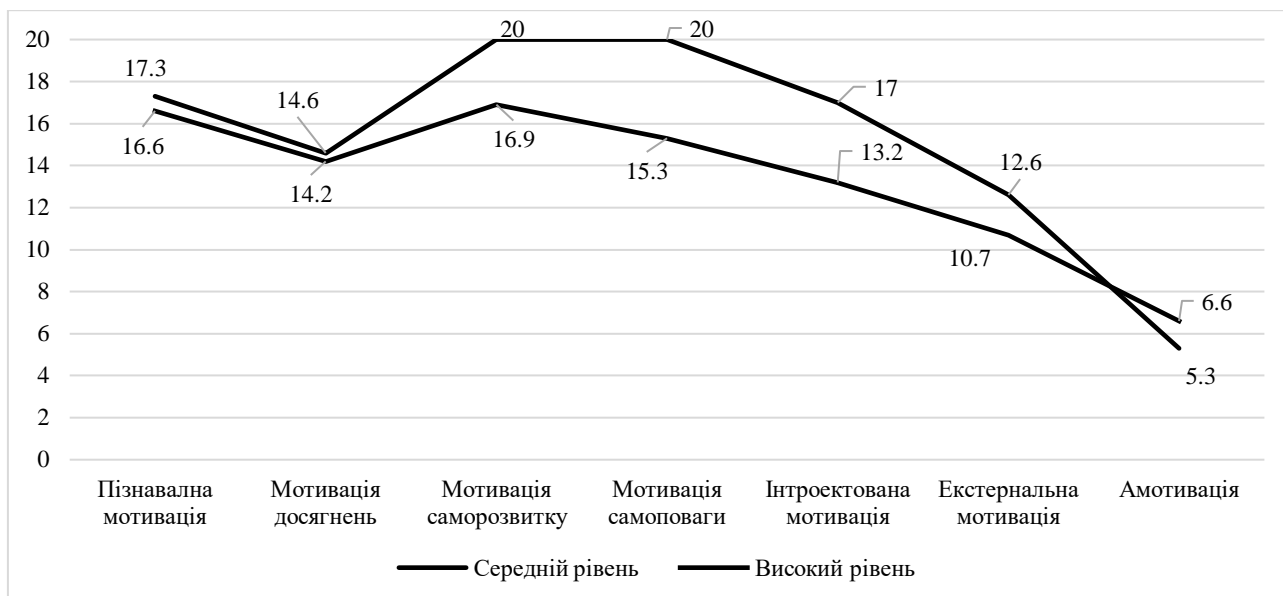


Рис. 3.7. Порівняння середніх показників академічних мотивацій студентів спеціальності «Англо-український переклад» за рівнями професійної спрямованості

Отже, в профілі мотивів студентів обох груп домінуючими видами мотивації виступають пізнавальна й мотивація саморозвитку, менше вираженими виступають мотивація самоповаги та досягнень. Порівнюючи мотиваційні тенденції групи студентів спеціальностей «Психологія» та «Англо-український переклад» ми виявили, що переважаюча мотиваційна тенденція проявляється більше у студентів-перекладачів, ніж у студентів-психологів. Дані факти свідчать про те, що студенти-перекладачі більш мотивовані до учбової діяльності, ніж студенти-психологи, на що вказує рівень амотивації. Також виявлено, що існують відмінності у мотиваційній

структурі студентів обох спеціальностей відповідно до рівня професійної спрямованості.

З метою діагностики складових мотивації учіння та визначення мотивів учбової діяльності на наступному етапі емпіричного дослідження нами була використана методика діагностики мотивів навчальної діяльності студентів по А.О. Реан та В.О. Якуніна (у модифікації Н.Ц. Бадмасвої) (див. розділ II).

За результатами обробки даних було визначено середні значення для кожної шкали мотивів учбової діяльності серед студентів спеціальностей «Психологія» та «Англо-український переклад» (див. рис. 3.8).

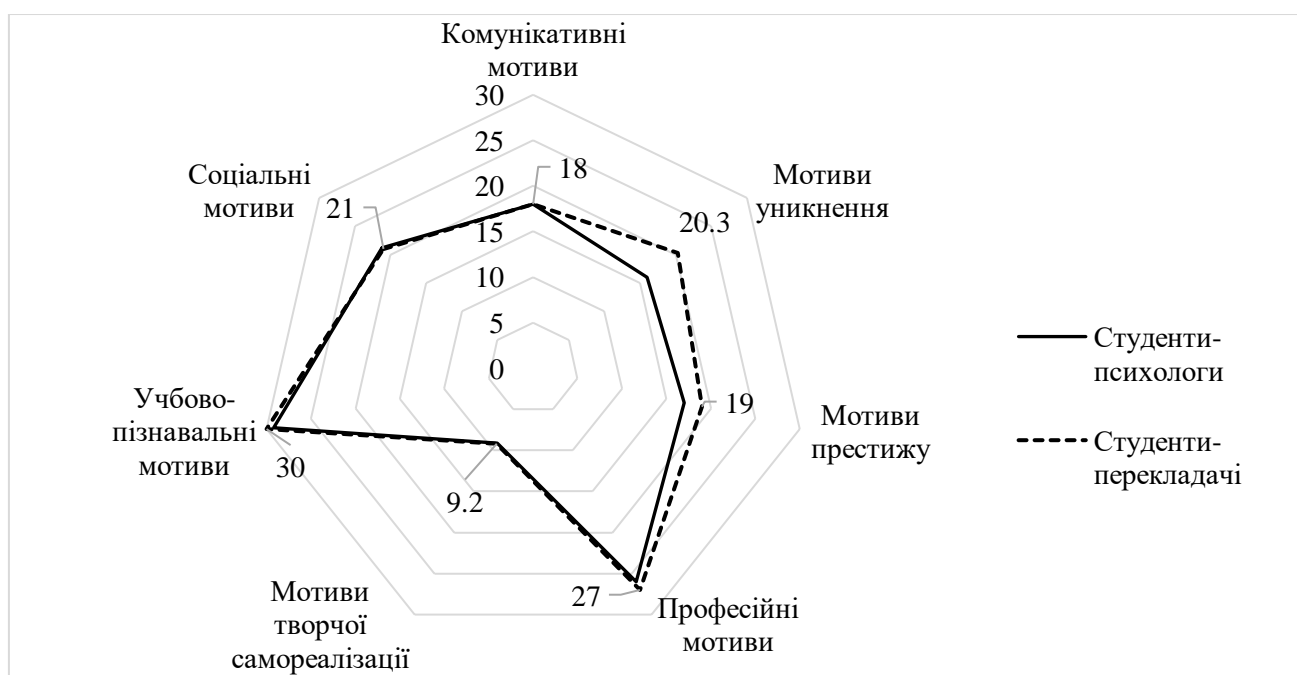


Рис. 3.8. Порівняння середніх показників мотивів учбової діяльності студентів спеціальностей «Психологія» та «Англо-український переклад»

Як видно з рисунку, середні значення переважної більшості компонентів учбової діяльності студентів-психологів та студентів-перекладачів наближені один до одного і не проявляють значну різницю. Натомість показники за шкалою «Мотиви престижу» та «Мотиви уникнення» більші у групі студентів-перекладачів. Такі результати свідчать, що студенти-перекладачі більше обирають стимулом для учбової діяльності уникнення невдач, щоб не відставати від однолітків, мати значення для оточуючих, також студентам-

перекладачам більше притаманне бажання лідерства у навчанні, йти попереду не зважаючи ні на що інше, бути першим усюди, аніж студентам-психологам.

Для більш ширшого аналізу особливостей мотивів учбової діяльності студентів спеціальностей «Психологія» та «Англо-український переклад» ми розглянули основні компоненти мотивів за різними проявами професійної спрямованості студентів. Спершу розглянемо основні результати серед студентів спеціальності «Психологія» (див. рис. 3.9.).

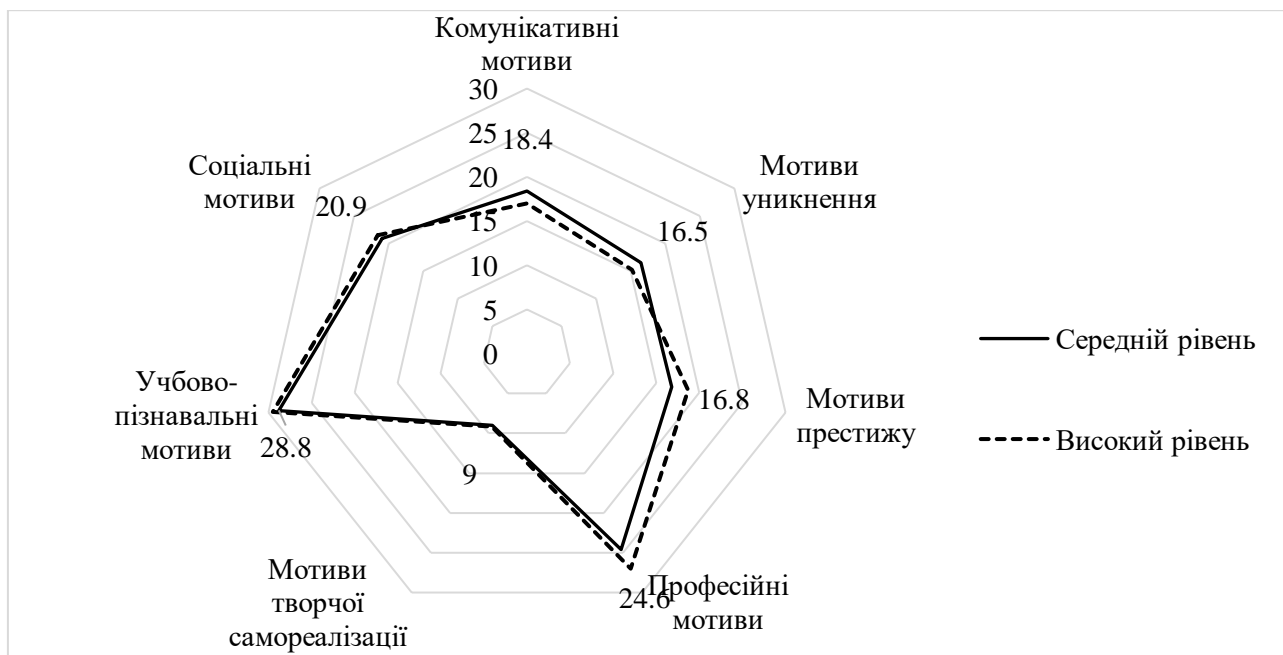


Рис. 3.9. Порівняння середніх показників мотивів учбової діяльності студентів спеціальності «Психологія» за рівнями професійної спрямованості

Виходячи з отриманих даних, що зображені на рисунку, спостерігається переважання показників за шкалами «Професійні мотиви» та «Мотиви престижу» серед студентів-психологів із високим рівнем професійного спрямування. Натомість, за шкалою «Комуникативні мотиви» переважають показники серед майбутніх психологів із середнім рівнем професійного спрямування, аніж з у студентів з високим рівнем. Це свідчить, що досліджувані з високим рівнем професійного спрямування вбачають себе більшою мірою майбутніми фахівцями і прагнуть отримати знання з області

своєї майбутньої професії у процесі навчання та професійного становлення, більшою мірою бажають займати лідерські позиції та досягати поставлених цілей, аніж студенти з середнім рівнем.

За логікою дослідження далі ми досліджували мотиви учбової діяльності студентів спеціальності «Англо-український переклад» за рівнем прояву професійної спрямованості (див. рис. 3.10.).

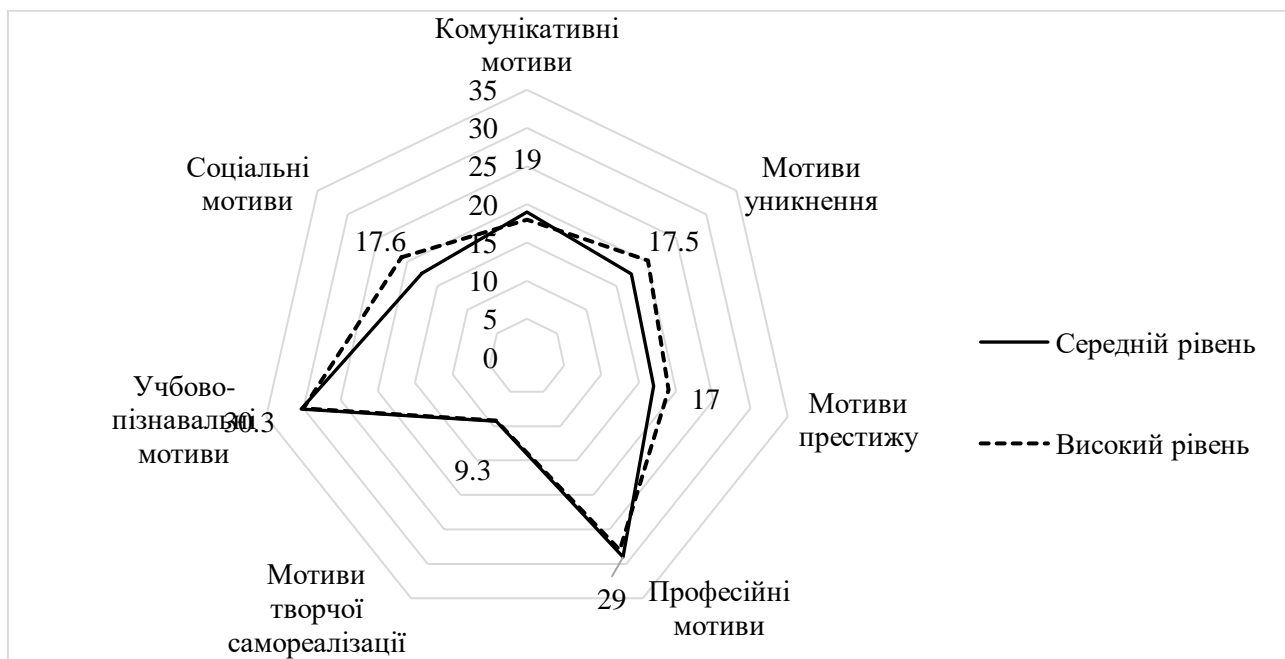


Рис. 3.10. Порівняння середніх показників мотивів учбової діяльності студентів спеціальності «Англо-український переклад» за рівнями професійної спрямованості

Як зазначено на рисунку, середні показники за шкалами між порівнювальними групами знаходяться на одному рівні прояву, натомість за шкалами «Соціальні мотиви», «Мотиви престижу», «Мотиви уникнення» переважають у групі студентів-перекладачів із високим рівнем професійного спрямування. Це вказує на те, що серед майбутніх перекладачів із високим рівнем професійного спрямування переважають спонукання замислюватися над майбутнім, чи можливе застосування їхньої професії з ціллю заробітку грошей, чи з ціллю отримання певного положення в суспільстві, вони

організують свою учбову діяльність з метою уникнення невдач, для отримання визнання тощо.

Для глибшого аналізу мотивації студентів нами також було використано методику діагностики мотивації досягнення успіху студентів С.О. Пакуліної (див. розділ II). За результатами обробки даних було визначено середнє значення за кожною шкалою, а також ієрархію мотивів досягнення успіху для студентів обраних спеціальностей (див. табл. 3.1.) та порівняльний аналіз рангів мотивів (див. табл. 3.2.).

Таблиця 3.1.

Ієрархія мотивів досягнення успіху у ЗВО студентів спеціальностей «Психологія» та «Англо-український переклад»

Шкали	Спеціальність			
	«Психологія»		«Англо-український переклад»	
	Середній бал	Ранг	Середній бал	Ранг
Успіх-удача	15	6	15	6
Успіх-матеріальний рівень	16	5	18	2
Успіх-визнання	12,3	7	12,2	7
Успіх-влада	10,3	8	11	8
ЕКСТЕРІОРИЗАЦІЯ УСПІХУ	54	-	56,2	-
Успіх-результат власної діяльності	16,3	4	18	2
Особистий успіх	17,1	2	18,4	1
Успіх-психічний стан	17,2	1	17,4	3
Успіх - подолання перешкод	17	3	17	4
Успіх-покликання	16	5	15,3	5
ІНТЕРІОРИЗАЦІЯ УСПІХУ	83,6	-	86,1	-

Відповідно до результатів проведеного аналізу можна зробити висновок, що як ієрархія мотивів досягнення успіху, так і їх середнє значення є

практично однаковими для обох спеціальностей, але простежуються значні відмінності. Так, на перше місце у студентів спеціальності «Англо-український переклад» виступає досягнення особистісного успіху, що виявляє важливість реалізації ними власного потенціалу та актуалізації можливостей їх особистості. Натомість студенти спеціальності «Психологія» на перше місце ставлять відчуття успіху як психічного стану, що визначає уявлення про успіх як про процес, що супроводжується позитивними емоціями. Наступними в ієрархії серед студентів-перекладачів є успіх як результат власної діяльності та успіх як матеріальний рівень. Це означає, що дані студенти відчують залежність успіху від власних зусиль, розуміють, що для його досягнення необхідно працювати, долати певні труднощі і що успіх це певний результат, що може бути вираженим у матеріальному еквіваленті. Для студентів-психологів на другому місці виступає особистісний успіх, що говорить про те, що для них успіх можливий при постійному особистісному розвитку та реалізації власних можливостей.

Як видно з порівняльної таблиці 3.2., студентам-перекладачам характерно розглядати успіх через призму власного «Я», що виражається у великому рівні домагань, поваги до себе, що успіх є складовою особистісного розвитку та здобувається в ході життя. Натомість студенти-психологи розглядають успіх як позитивний емоційний підйом, який характеризується переживанням відчуття задоволеності та закріплює діяльність, на базі якого формуються нові, більш сильні мотиви діяти.

Також спостерігається цікавий результат, що студенти спеціальності «Психологія» та спеціальності «Англо-український переклад» лише на п'яте місце ставлять уявлення про успіх як про покликання. Цей факт не може не насторожувати, оскільки він виявляє орієнтацію на результат більше, ніж на процес, слабке відчуття власного життєвого призначення та сенсу свого існування, якщо розглядати цей показник з екзистенціальної точки зору.

Порівняльний аналіз мотивів досягнення успіху у ЗВО студентів спеціальностей «Психологія» та «Англо-український переклад»

Ранг шкали	Спеціальність	
	«Психологія»	«Англо-український переклад»
1.	Успіх-психічний стан	Особистий успіх
2.	Особистий успіх	Успіх-матеріальний рівень/ Успіх -результат власної діяльності
3.	Успіх-подолання перешкод	Успіх-психічний стан
4.	Успіх - результат власної діяльності	Успіх-подолання перешкод
5.	Успіх-матеріальний рівень/ Успіх-покликання	Успіх-покликання
6.	Успіх-удача	Успіх-удача
7.	Успіх-визнання	Успіх-визнання
8.	Успіх влада	Успіх-влада

Спираючись на мету нашого дослідження, нами також було розглянуто особливості мотивації досягнення успіху студентів обох спеціальностей відповідно до рівня професійної спрямованості (див. табл. 3.3.).

На основі отриманих результатів, порівняння середніх балів за показниками, які наведені у таблиці, ми визначили, що суттєвих переваг на користь групи з середнім та високим рівнями професійного спрямування серед студентів обох спеціальностей не спостерігається. Визначені ранги мотивів досягнення успіху відповідають характеристикам, які надані досліджуваним групам та описані вище.

**Ієрархія мотивів досягнення успіху у ЗВО студентів
спеціальностей «Психологія» та «Англо-український переклад» за
рівнями професійного спрямування**

Шкали	Спеціальність							
	«Психологія»				«Англо-український переклад»			
	Середній рівень		Високий рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Середній бал	Ранг	Середній бал	Ранг	Середній бал	Ранг	Середній бал	Ранг
Успіх-удача	11,5	6	14,4	5	14,4	6	15,1	6
Успіх-матеріальний рівень	12,0	5	13,9	6	17	2	17	2
Успіх-визнання	11,3	7	11,4	7	12,2	7	15,1	6
Успіх-влада	9,3	8	10	8	11	8	12	7
ЕКСТЕРІОРИЗАЦІЯ УСПІХУ	44,1	-	49,7	-	54,6	-	59,2	-
Успіх-результат власної діяльності	14,3	4	15	3	17	2	17	2
Особистий успіх	16,4	2	15,2	2	17,4	1	17,5	1
Успіх-психічний стан	17,0	1	16,5	1	16,8	3	16,7	3
Успіх - подолання перешкод	16,1	3	14,8	4	16,1	4	15,4	5
Успіх-покликання	12,0	5	14,4	5	15,3	5	16	4
ІНТЕРІОРИЗАЦІЯ УСПІХУ	75,8	-	75,9	-	82,1	-	82,6	-

Отже, в ході проведеного емпіричного порівняльного аналізу нами визначено, що студенти-перекладачі більшою мірою вбачають перспективу й власний розвиток у професії, більшою мірою розглядають обрану сферу діяльності як інтегровану частину власного життя, аніж студенти-психологи. Студенти спеціальності «Англо-український переклад» мають більш

виражену систему внутрішніх мотивів, що пов'язані з пізнавальною потребою студентів, метою їхньої учбової діяльності виступає оволодіння навчальним матеріалом, безпосередньо включатися у процес пізнання, що приносить їм більшу емоційну задоволеність. Характерна тенденція учбової мотивації дещо знижена у студентів-психологів.

Встановлено, що досліджувані студенти спеціальності «Психологія» з високим рівнем професійного спрямування вбачають себе більшою мірою майбутніми фахівцями і прагнуть отримати знання з області своєї майбутньої професії, у ході навчання та професійного становлення більшою мірою бажають займати лідерські позиції та досягати поставлених цілей, аніж студенти з середнім рівнем. Натомість, серед студентів спеціальності «Англо-український переклад» із високим рівнем професійного спрямування переважають спонукання замислюватися над майбутнім, наскільки можливе застосування їхньої професії для заробітку грошей та для отримання певного положення в суспільстві. Крім того, вони організують свою учбову діяльність для уникнення невдач, для того, щоб займати лідерські позиції тощо.

Встановлено, що студентам-перекладачам характерно розглядати успіх через призму власного «Я», що виражається у великому рівні домагань, поваги до себе, що успіх є складовою особистісного розвитку та здобувається в ході життя. Натомість студенти-психологи розглядають успіх як позитивний емоційний підйом, який характеризується переживанням відчуття задоволеності та закріплює діяльність, на базі якого формуються нові, більш сильні мотиви діяти. Також ми визначили, що суттєвих переваг на користь групи з середнім та високим рівнем професійного спрямування серед студентів обох спеціальностей не спостерігається.

3.3. Статистичний аналіз компонентів учбової мотивації студентів-психологів та студентів-перекладачів за рівнями професійної спрямованості

За результатами нашого дослідження було проведено кореляційний аналіз з метою виявлення взаємозв'язків між учбовою мотивацією досліджуваних студентів та їхньою професійною спрямованістю. Кореляційний аналіз проводився окремо для кожної досліджуваної групи (спеціальність «Психологія» та спеціальність «Англо-український переклад») для встановлення специфічних зв'язків між показниками всередині групи та для порівняння показників груп між собою. Оскільки у студентів цих груп проявились різні кореляційні зв'язки, то спершу розглянемо кореляційні плеяди, які були виявлені у результаті аналізу даних студентів спеціальності «Психологія» (див. рис. 3.11.).

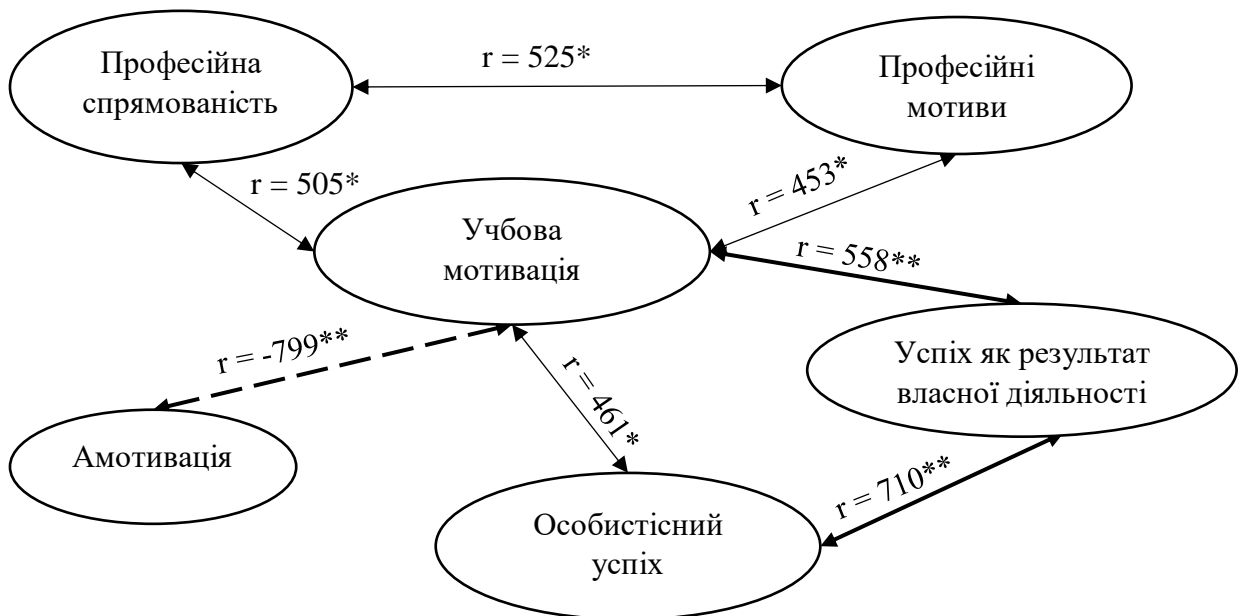


Рис. 3.11. Кореляційна плеяда взаємозв'язків учбової мотивації з професійною спрямованістю та компонентами внутрішньої мотивації студентів спеціальності «Психологія»

Як бачимо з рисунку, встановлені прямі кореляційні зв'язки між шкалами «Учбова мотивація» та шкалою «Професійна спрямованість» ($r = 0,505$; $p \leq 0,05$), шкалою «Успіх як результат власної діяльності» ($r = 0,558$; $p \leq 0,01$), шкалою «Професійні мотиви» ($r = 0,453$; $p \leq 0,05$), шкалою «Особистісний успіх» ($r = 0,461$; $p \leq 0,05$), також встановлено негативну кореляцію із шкалою «Амотивація» ($r = -0,799$; $p \leq 0,01$). Отриманні дані свідчать, що чим вище внутрішній мотив оволодіти навчальним матеріалом, вище активність студента-психолога в учбовій діяльності, тим вище бажання студента здобувати обраний фах, подальше розвиватись за професією та вдосконалювати свою майстерність. Також виявлено, що чим вищий рівень учбової мотивації у студентів-психологів, тим вище досягнення успіху студента в ході власного життєвого досвіду, при актуалізації та реалізації власних можливостей, що сприяє зниженню рівня амотивованості.

Розглянемо далі кореляційну плеяду, яка була виявлена при розгляді взаємозв'язку учбової мотивації з професійною спрямованістю студентів спеціальності «Англо-український переклад».

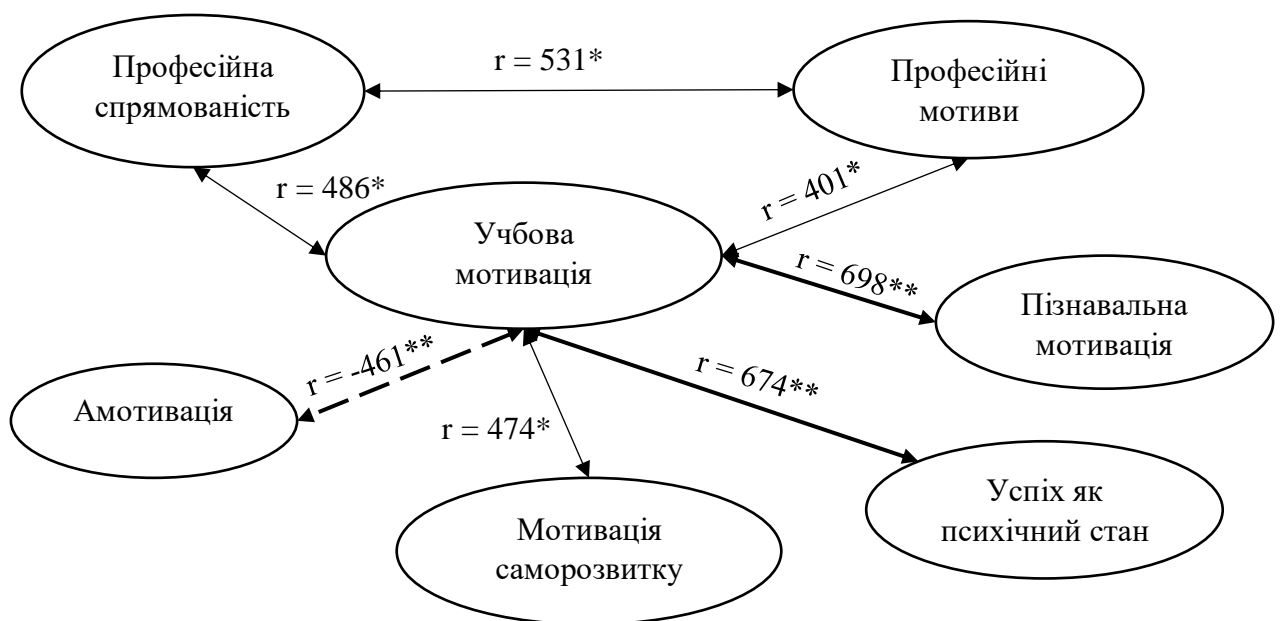


Рис. 3.12. Кореляційна плеяда взаємозв'язків учбової мотивації з професійною спрямованістю та компонентами внутрішньої мотивації студентів спеціальності «Англо-український переклад»

Як засвідчують отримані дані, існує прямий кореляційний зв'язок між шкалою «Учбова мотивація» та шкалою «Професійна спрямованість» ($r = 0,486$; $p \leq 0,05$), додатково простежується позитивний зв'язок із шкалою «Мотивація саморозвитку» ($r = 0,474$; $p \leq 0,05$), шкалою «Успіх як психічний стан» ($r = 0,674$; $p \leq 0,01$), «Пізнавальні мотиви» ($r = 0,698$; $p \leq 0,01$), «Професійні мотиви» ($r = 0,401$; $p \leq 0,05$). Також встановлено негативний кореляційний зв'язок між шкалою «Учбова мотивація» та «Амотивація» ($r = -0,461$; $p \leq 0,01$).

На основі цих результатів можна зробити узагальнення, що у студентів спеціальності «Англо-український переклад» учбова мотивація та професійна спрямованість взаємопов'язані. Встановлено, що чим вищий рівень учбової мотивації, тим вище орієнтація студента-перекладача на розвиток власної професійності в межах обраного фаху. Високі показники цих компонентів підвищують професійні мотиви, що стимулюють студентів розуміти і дотримуватись обов'язків, пов'язаних із їхньою професією, здійснювати трудову діяльність. Також встановлено, що чим вище рівень учбової мотивації, тим вище прагнення студента розвивати свої здібності, потенціал у межах учбової діяльності; вище намагання досягнути відчуття майстерності та компетентності; вище прагнення дізнаватися про нове, розуміти предмет, що вивчається, та отримувати задоволення в процесі пізнання. Виявлено, що чим більш відсутній інтерес, усвідомлення учбової та професійної діяльності, тим менше проявляється учбова мотивація у студентів-перекладачів.

Можемо узагальнити, що на основі проведеного кореляційного дослідження виявлено, що існує взаємозв'язок між учбовою мотивацією та професійною спрямованістю у студентів обох спеціальностей. Також визначено, що у обох групах учбова мотивація та професійна спрямованість прямо корелюють із професійними мотивами. Крім того, спостерігається особливість, що чим нижче у здобувачів освіти проявляються стимули до учбової діяльності, тим більше відсутній інтерес та усвідомлення учбової

діяльності. Слід відмітити також, що спостерігаються різні кореляції у досліджуваних групах між мотиваційними компонентами.

На наступному етапі статистичного дослідження для визначення ступеню значимості відмінностей компонентів учбової мотивації студентів спеціальностей «Психологія» та «Англо-український переклад» за рівнями професійної спрямованості ми використали непараметричний критерій – U-критерій Манна Уїтні. Аналізу піддавалися різні категорії у групах студентів досліджуваних спеціальностей за середнім та високим рівнями професійної спрямованості.

Для підтвердження достовірності поділу вибірки студентів-психологів та студентів-перекладачів на мікрогрупи за рівнями професійної спрямованості ми застосували статистичний критерій. Згідно отриманим даним у таблиці 3.4. та таблиці 3.5. визначено, що показник професійної спрямованості статистично вищий у мікрогрупі з високим рівнем професійної спрямованості у обох групах студентів досліджуваних спеціальностей (у групі студентів спеціальності «Психологія» $U=110,00$; при рівні достовірності $p \leq 0,000$; у групі студентів спеціальності «Англо-український переклад» $U=54,00$; при рівні достовірності $p \leq 0,002$). Це означає, що розподіл та утворення окремих груп за ознакою професійної спрямованості є підтвердженим та дозволяє порівнювати групи за проявами основних компонентів учбової мотивації.

Розглянемо для початку статистичні відмінності мотиваційних компонент серед вибірки студентів спеціальності «Психологія». У ході аналізу (див. табл. 3.4.) було виявлено відмінності в прояві мотивів в учбовій діяльності між студентами з середнім та високим рівнями професійної спрямованості у показниках: професійна спрямованість ($U=110,00$; $p = 0,000$); комунікативні мотиви ($U=33,50$; $p = 0,047$), мотиви престижу ($U=78,50$; $p = 0,045$), професійні мотиви ($U=75,50$; $p = 0,013$). На основі отриманих результатів встановлено, що рівень комунікативних мотивів, мотиви престижу, професійні мотиви статистично вищі в груп студентів із середнім рівнем професійної спрямованості, ніж у студентів із високим рівнем. Це

означає, що сукупність внутрішніх і зовнішніх сил, які штовхають студента до трудової діяльності в межах обраної професії, бажання отримувати знання для надбання певного багажу знань при подальшому спілкуванні з людьми, бажання проявляти лідерські здібності у навчанні, йти крізь різні перепони, не зважаючи ні на що інше, вищі у студентів-психологів із середнім рівнем професійної спрямованості.

Таблиця 3.4.

Статистично достовірні показники відмінностей компонентів учбової мотивації серед студентів із середнім та високим рівнями професійної спрямованості спеціальності «Психологія»

Параметр	Середній ранг для групи з середнім рівнем професійної спрямованості	Середній ранг для групи з високим рівнем професійної спрямованості	Значення U-критерію Манна-Уїтні	р-рівень значущості
Професійна спрямованість	5,50	16,00	110,000	0,000
Комунікативні мотиви	14,50	9,05	33,500	0,047
Мотиви престижу	13,14	8,65	78,500	0,045
Професійні мотиви	13,86	8,95	75,500	0,013

У ході емпіричного дослідження ми також вивчили статистичні відмінності у показниках компонентів учбової мотивації серед студентів спеціальності «Англо-український переклад» відповідно до рівня їх професійної спрямованості (див. табл. 3.5.).

Статистично достовірні показники відмінностей компонентів учбової мотивації серед студентів із середнім та високим рівнями професійної спрямованості спеціальності «Англо-український переклад»

Параметр	Середній ранг для групи з середнім рівнем професійної спрямованості	Середній ранг для групи з високим рівнем професійної спрямованості	Значення U-критерію Манна-Уїтні	p-рівень значущості
Професійна спрямованість	2,00	12,50	54,000	0,002
Мотивація саморозвитку	18,50	9,75	4,500	0,017
Мотивація самоповаги	18,50	9,00	4,500	0,017
Інтроєктована мотивація	17,67	9,89	7,000	0,047
Соціальні мотиви	4,50	12,08	46,500	0,047

Виходячи з отриманих результатів, що продемонстровані в таблиці, виявлено статистичні відмінності між групами студентів-перекладачів із середнім та високим рівнями професійної спрямованості у показниках:

- показник «Мотивація саморозвитку» у групі студентів із середнім рівнем професійної спрямованості вищий, ніж у групі з високим рівнем: $U=4,50$; при рівні достовірності $p \leq 0,017$. Це свідчить про те, що прагнення розвитку своїх здібностей, свого потенціалу у межах учбової діяльності, досягнення відчуття

майстерності та компетентності переважає в групі студентів із середнім рівнем професійного спрямування, ніж із високим;

- показник «Мотивація самоповаги» у вибірці студентів із середнім рівнем професійної спрямованості вищий, ніж у групі з високим рівнем: $U=4,50$; при рівні достовірності $p \leq 0,017$. Отже, респонденти з групи студентів із середнім рівнем професійної спрямованості більш бажають вчитися заради відчуття власної значущості та підвищення самооцінки за рахунок досягнень у навчанні;

- показник «Інтроектівана мотивація» також статистично переважає у групі студентів із середнім рівнем професійної спрямованості: $U=7,00$; при рівні достовірності $p \leq 0,047$. Це свідчить про те, що спонукання до учбової діяльності у студентів із середнім рівнем професійної спрямованості обумовлене відчуттям сорому і почуттям обов'язку перед собою та іншими значущими людьми;

- показник «Соціальні мотиви» також чутливий до критерію і статистично переважає на користь групи студентів-перекладачів із високим рівнем професійної спрямованості: $U=46,50$; при рівні достовірності $p \leq 0,047$. Ці показники вказують, що спонукання студентів замислюватися над майбутнім і можливістю застосувати їхню професію з ціллю придбання грошей чи то з ціллю отримання певного положення в суспільстві вищий у студентів із високим рівнем професійного спрямування, аніж з середнім рівнем.

Для більш широко розуміння відмінностей компонентів учбової мотивації відповідно рівня професійної спрямованості ми застосували критерій до загальної вибірки студентів ($n=42$) і порівняли студентів із середнім та високим рівнями професійної спрямованості. У ході аналізу ми виявили статистичні відмінності у показнику «Мотив престижності» (сер. ранг для студентів із високим рівнем професійної спрямованості = 24,60, з середнім рівнем = 15,35) $U=268,500$, при рівні достовірності $p = 0,028$). Такі результати свідчать, що студенти з високим рівнем професійної спрямованості

усвідомлюють престижність і значущість власної професії більше, що і зміцнює їхню мотивацію до учіння та подальшого професійного розвитку.

З метою детального дослідження відмінностей між групами студентів спеціальностей «Психологія» та «Англо-український переклад» ми застосували критерій – U-критерій Манна Уїтні.

Таблиця 3.6.

Статистично достовірні показники відмінностей учбової мотивації між групами студентів спеціальностей «Психологія» та «Англо-український переклад»

Параметр	Середній ранг для групи студентів-психологів	Середній ранг для групи студентів-перекладачів	Значення U-критерію Манна-Уїтні	p- рівень значущості
Професійна спрямованість	16,48	26,52	326,000	0,007
Учбова мотивація	17,02	26,98	314,500	0,018
Мотивація саморозвитку	15,02	27,98	356,500	0,001
Мотивація самоповаги	16,43	26,57	327,000	0,007
Мотив уникнення	15,55	27,45	345,500	0,002
Успіх як матеріальний рівень життя	17,52	25,48	304,000	0,034

Дослідження виявило відмінності в прояві компонентів учбової мотивації між студентами-психологами та студентами-перекладачами у показниках: професійна спрямованість (U=326,00; p = 0,007), учбова мотивація (U=314,50; p = 0,018), мотивація саморозвитку (U=356,50; p = 0,001),

мотивація самоповаги ($U=327,50$; $p = 0,07$), мотив уникнення ($U=345,50$; $p=0,002$), успіх як матеріальний рівень життя ($U=304,00$; $p = 0,034$).

На основі отриманих результатів (див. табл. 3.6.) встановлено, що рівень прояву професійної спрямованості, учбової мотивації, мотивації саморозвитку, мотивації самоповаги, мотиву уникнення, успіху як матеріального рівня життя статистично вищий у групі студентів спеціальності «Англо-український переклад», ніж у студентів спеціальності «Психологія». Такі результати підтверджують якісний порівняльний аналіз особливостей прояву учбової мотивації у досліджуваних групах (див. розділ III, п. 3.2.).

Отже, у ході емпіричного дослідження встановлено, що існує взаємозв'язок між учбовою мотивацією та професійною спрямованістю у студентів обох спеціальностей. Також визначено, що у обох групах учбова мотивація та професійна спрямованість прямо корелюють з професійними мотивами. В обох групах встановлено, що чим нижче у здобувачів освіти проявляються стимули до учбової діяльності, то тим більше відсутній інтерес та усвідомлення учбової діяльності.

Встановлено, що існують відмінності у прояві компонентів учбової мотивації досліджуваних студентів відповідно до рівня їх професійної спрямованості. Зокрема, визначено, що рівень комунікативних мотивів, мотиви престижу, професійні мотиви статистично вищі в групі студентів-психологів із середнім рівнем професійної спрямованості, ніж у студентів-психологів із високим рівнем. Щодо студентів-перекладачів, то спостерігається, що мотивація саморозвитку, мотивація самоповаги, інтроєктована мотивація вищі у студентів із середнім рівнем професійної спрямованості, натомість соціальні мотиви переважають у студентів-перекладачів із високим рівнем.

Також визначено, що існують статистичні відмінності у показнику «мотив престижності» серед загальної вибірки студентів, де результати свідчать, що студенти з високим рівнем професійної спрямованості

усвідомлюють престижність і значущість власної професії більше, що і зміцнює їхню мотивацію до учіння та подальшого професійного розвитку.

ВИСНОВКИ

Аналіз теоретичних джерел із досліджуваної проблеми та результати емпіричного дослідження дозволяють сформулювати наступні висновки.

Завданням освітнього процесу сучасного закладу вищої освіти є не тільки професійна підготовка студентів, навчання предметним знанням, вмінням та навичкам, а й формування особистості - активного суб'єкта власного життя, здатного до самовдосконалення, свідомої предметної діяльності та саморегуляції.

На сучасному етапі розвитку суспільства суттєво змінюються зовнішні мотиви навчання, значущість професії, потреби суспільства у фахівцях певного напрямку, уявлення студента про власну реалізацію, що суттєво модифікує внутрішні регуляторні ресурси особистості. Регуляторним компонентом учбової діяльності виступає мотивація, яка не тільки забезпечує високу результативність навчання за безпосереднього педагогічного впливу, але й пролонгує пізнавальну активність студентів і перетворює зовнішню регуляцію в саморегуляцію.

Саме характер мотивів, які лежать в основі учбової діяльності студентів, визначають спрямованість і зміст їхньої активності, її включеність, осмисленість, задоволеність. Можна стверджувати, що активним у навчанні буде той студент, який усвідомлює потребу в знаннях, необхідних у майбутній фаховій діяльності, а свою професію сприймає як основне джерело задоволення власних матеріальних і духовних потреб.

Основними психолого-педагогічними чинниками впливу на процес становлення учбово-професійної мотивації студентів є створення відповідних психолого-дидактичних умов для того, щоб моделювати предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності, а засвоєння ними абстрактних знань повинно накладатись на канву цієї діяльності. Доцільними

в даній ситуації будуть активні форми і методи навчання: проведення аналізу реальної ситуації, використання професійних задач, ситуативні та ділові ігри, студентська наукова робота, практика тощо. В усіх цих формах і методах повинні бути продемонстровані ситуації, наближені до реальної практичної діяльності, що попереджає труднощі мотиваційного забезпечення учіння.

У ході проведеного емпіричного дослідження були визначено, що існують відмінності особливостей учбової мотивації студентів-психологів та студентів-перекладачів відповідно до рівня прояву їхньої професійної спрямованості.

Внаслідок кореляційного аналізу між показниками методик виявлено відмінність взаємозв'язку учбової мотивації студентів-психологів та студентів-перекладачів із компонентами мотивації досягнення успіху, академічної мотивації та професійної спрямованості.

Встановлено, що у студентів обох груп існує прямий кореляційний зв'язок між професійною спрямованістю та професійними мотивами. Також визначено, що безпосередньо професійні мотиви корелюють з учбовою мотивацією як у групі студентів-психологів, так і в групі студентів-перекладачів.

Виявлено, що у студентів-психологів існує позитивний взаємозв'язок між учбовою мотивацією та особистісним успіхом, успіхом як результатом власної діяльності, а також негативний кореляційний з амотивацією. Такі результати свідчать, що чим вище орієнтація студента-психолога на результат власної діяльності, реалізацію власних можливостей у ході життєвого та професійного розвитку, тим вища його учбова мотивація. Відповідно, чим вища амотивація (відсутність інтересу та усвідомлення важливості учбової діяльності), то тим нижча учбова мотивація в цілому.

У групі студентів-перекладачів простежуються позитивні взаємозв'язки між учбовою мотивацією та мотивацією саморозвитку, пізнавальною мотивацією, успіхом як психічного стану, а також обернений зв'язок із

амотивацією. Це означає, що чим вищий рівень поривань студентів-перекладачів до нових знань, досвіду, розвитку власних здібностей, власного потенціалу, можливості отримувати від процесу учіння задоволення та позитивні емоції, то тим вища учбова мотивація.

Відповідно до статистичного аналізу у групі студентів-психологів було визначено статистичні відмінності за показниками «комунікативні мотиви», «мотиви престижу», «професійні мотиви», де показники вищі в групі з середнім рівнем професійної спрямованості, ніж у групі з високим рівнем. Різниця рівня професійної спрямованості є статистично значимою для груп із середніми та високими показниками.

У групі студентів-перекладачів простежуються статистичні відмінності за показниками «мотивація саморозвитку», «мотивація самоповаги», «інтроектовна мотивація», де вищі показники демонструє група з середнім рівнем професійної спрямованості, ніж група з високим рівнем. Натомість за показником «соціальні мотиви» статистично вищі показники простежуються у групі студентів із високим рівнем професійної спрямованості, ніж із середнім. Різниця рівня професійної спрямованості є статистично значимою для груп із середніми та високими показниками.

Виявлено статистично значимі відмінності за показниками «професійна спрямованість», «учбова мотивація», «мотивація саморозвитку», «мотивація самоповаги», «мотив уникнення», «успіх матеріального рівня життя», де показники вищі у групі студентів-перекладачів, ніж серед студентів-психологів. Це свідчить, що студентів-перекладачі більше спрямовані на професію, мають вищу задоволеність професійною діяльністю, навчаються для відчуття власної значущості, ніж студенти-психологи.

За загальною вибіркою студентів встановлено статичну відмінність за показником «мотив престижу», що вищий у групі студентів із високим рівнем професійної спрямованості, ніж із середнім рівнем. Це вказує на те, що студенти з високим рівнем професійної спрямованості усвідомлюють

престижність і значущість власної професії більшою мірою, що зміцнює їхню мотивацію до учіння та подальшого професійного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. Санкт-Петербург, 2001. 688 с.
2. Аниськина Н.И. Формирование профессиональной направленности студентов средних медицинских учебных заведений: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Брянск, 1999. 22 с.
3. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. Улан-Удэ, 2004. 280 с.
4. Белей М.Д. Проблеми формування професійних смислів у сучасного студентства. Науковий вісник Львівського юридичного інституту. Серія: Психологічна. Львів, 2005. № 2. С. 16-28.
5. Белей М.Д. Фахові орієнтири майбутніх психологів у контексті їх «професійного Я». Професійна кар'єра педагога: динаміка, основні проблеми, шляхи їх вирішення: Матеріали науково-практичної конференції. Івано-Франківськ, 2007. С. 38-45.
6. Белей М.Д. Ціннісно-мотиваційні особливості професійного становлення в умовах сучасного ВНЗ. Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ, 2011. Вип. 16 (1). С. 12-23.
7. Богацька Н.М. Мотивація як основний чинник підвищення ефективності праці на підприємстві. Глобальні та національні проблеми економіки. 2015. Випуск 3. С. 210-214.
8. Васильев И.А., Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация и контроль за действием. Москва, 1991. 144 с.
9. Вербицкий А.А., Платонова Т.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации. Москва, 1986. 40 с.
10. Ветрова Н.В. Наукові підходи до дослідження мотивації підприємницької діяльності у студентському віці. Теорія і практика сучасної психології. 2020. Т.1, №1. С. 150-154.

11. Врублевська О. Професійна спрямованість вивчення фізики в техніко-економічному коледжі. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2003. Вип.17. С. 142-147.
12. Головська І.Г., Лазоренко Т.М., Чернєва Т.М. Мотивація навчання студентів в умовах дистанційного навчання. Габітус. 2020. Випуск 17. С. 57-61.
13. Гордеева Т.О., Сычев О. А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации». Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 4. С. 98-109.
14. Дуб В.Г., Галян І.М. Навчально-професійна мотивація майбутніх педагогів як складова їх професійного становлення. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. 2012. №2 (2). С. 415-423.
15. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. Психологическая наука и образование. 2004. № 2. С. 82-86.
16. Елфимов Е.А. Внешняя и внутренняя мотивация как основа профессионального развития и самореализации в труде. Человеческий капитал. Москва, 2013. Вып. 11 (59). С. 102-103.
17. Задорожнюк Н.О., Кващук Ю.О. Аналіз базових теорій мотивації персоналу. Причорноморські економічні студії «Економіка та управління підприємствами». 2016. Випуск 9-1. С. 77-80.
18. Занюк С.С. Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді: автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук зі спеціальності 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2004. 20 с.
19. Занюк С.С. Тренінг особистісної причинності як метод формування мотивації учіння. Психологія. Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Київ, 2000. Випуск 2 (9), Ч.1. С. 171-176.
20. Захарко О. Внутрішня мотивація як психологічний феномен. Соціогуманітарні проблеми людини. 2008. №3. С. 143-173.
21. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Москва, 2004. 384 с.
22. Ильин Е.П. Мотивы и мотивация. Санкт-Петербург, 2002. 512 с.

23. Интенсивные формы обучения иностранным языкам / Под науч. ред. Д.Х. Бакеева. Казань, 1984. 94 с.
24. Іванченко Є.А. Дослідження щодо виявлення професійної спрямованості студентів та результати її формування в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. Наука і освіта. Одеса, 2009. №10. С. 123-129.
25. Іллін Є.П. Мотивація і мотиви / Переклад з російської мови, передмова та примітки Т.В. Тадеєвої. Тернопіль, 2013. 512 с.
26. Карпов А.В. Психология менеджмента. Москва, 2005. 584 с.
27. Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра психол. наук: 19.00.07. Ярославль, 2009. 51 с.
28. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. Москва, 1987. 173 с.
29. Клименко Н.О. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю: автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04. Луганськ, 2005. 20 с.
30. Климчук В.О. Психологічні детермінанти розвитку внутрішньої мотивації студентів у навчальній діяльності: автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук зі спеціальності 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2004. 36 с.
31. Климчук В.О., Горбунова В.В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді. Житомир, 2014. 110 с.
32. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. Москва, 1988. 192 с.
33. Козирев М.П. Мотивація в психологічній структурі злочину. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. 2012. №1. С. 164-174.
34. Козова І.Л. Психолого-педагогічні чинники розвитку мотивації учіння студентів вищих медичних навчальних закладів: дисертація на здобуття

- наукового ступеня кандидата психологічних наук зі спеціальності 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ, 2019. 269 с.
35. Колот А.М. Мотивація персоналу. Київ, 2002. 337 с.
36. Кочарян О.С., Фролова Є.В., Павленко В.М. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: Навчальний посібник. Харків, 2011. 40 с.
37. Лаврова М.Г. Психологічні особливості перебігу студентами стресу. Збірник наукових праць «Культурна інтеграція і імміграція в сучасному суспільстві: міждисциплінарна перспектива». Одеса, 2010. С. 93-96.
38. Лисовец Н.М. Профессиональная мотивация студентов как способ активации обучения. Мир психологии. 2007. №3. С. 155-159.
39. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості: Навчальний посібник. Київ, 2003. 240 с.
40. Мазур І., Гура В., Солодовнікова Х. Сучасні тренди в мотивації підприємництва: міждисциплінарний підхід. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка «Економіка». 2020. №5 (212). С. 18-26.
41. Мак-Клелланд Д. Мотивация человека. Санкт-Петербург, 2007. 672 с.
42. Маркова А.К. Учебно-познавательные мотивы и пути их исследования. Давыдов В.В. Формирование учебной деятельности школьников. Москва, 1982. С. 163-169.
43. Матієнко Т. Особливості мотивації професійної діяльності правоохоронців. Национальный юридический журнал: теория и практика. 2019, март. С.109-112.
44. Матюшкин А.М. Актуальные проблемы психологии высшей школы. Москва, 1977. 44 с.
45. Мачушник О.Л. Вивчення особливостей професійної спрямованості майбутніх психологів. Теорія і практика сучасної психології: збірник наукових праць. Запоріжжя, 2019. №2, Т.2. С. 77-81.
46. Микитюк С.О., Микитюк С.С. Мотивація начальної діяльності як ресурс освітнього процесу. Збірник наукових праць Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого. 2021. №76, Т.2. С. 121-126.

47. Митина Л.М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы. Психологическая наука и образование. Московский городской психолого-педагогический институт. 1999. №3-4. С.5-9.
48. Михайличенко В.Є., Грень Л.М., Полянська В.В. Динаміка мотиваційної структури студентів вищих технічних навчальних закладів і значення цілепокладання у цьому процесі. Теорія і практика управління соціальними системами. 2011. №2. С.76-82.
49. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. Москва, 1979. 48 с.
50. Мотиваційна сфера студента, особливості її дослідження. <https://naurok.com.ua/motivaciyna-sfera-studenta-osoblivosti-doslidzhennya-142251.html>
51. Нежданова Н.В. Емпіричний аналіз динаміки мотивації майбутніх фахівців як важливої складової структури їх професійних якостей. Вісник ОНУ ім. І.І. Мечникова. Серія: Психологія. 2015. Т. 20, Випуск 3 (37), Ч. 1. С. 71-81.
52. Пакулина С.А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха в студентов в ВУЗе. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. №88. С. 23-32.
53. Петренко В.В., Василенко О.М. Професійна спрямованість та чинники, що впливають на вибір професії студентами закладів вищої освіти. Актуальні питання соціальної роботи: надбання, проблеми, перспективи: збірник наукових праць студентів та викладачів. Хмельницький, 2020. Вип. 1. С. 90-93.
54. Пономарюк Л.П. Професійна спрямованість та її вплив на формування відповідальності молодшого медичного спеціаліста в процесі фахової підготовки. Наука і освіта. 2015. №5. С. 96-101.
55. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. Москва; Воронеж, 1996. 246 с.
56. Рудницька Ж.О. Формування мотивації навчання студентів у процесі виконання лабораторних робіт з курсу загальної фізики. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 15. С. 321-323.

57. Русалкіна Л. Мотиваційні чинники англomовної професійної підготовленості майбутніх лікарів. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Серія: Педагогіка. Одеса, 2019. Випуск 2 (127). С. 120-124.
58. Сердюк Л.З. Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців: системно-синергетичний підхід: Монографія. Київ, 2012. 323 с.
59. Сердюк Л.З. Чинники внутрішньої мотивації учіння студентів ВНЗ. Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. 2014. Випуск 679. С. 148-156.
60. Сільвейстр А.М. Мотивація навчальної діяльності студентів нефізичних спеціальностей педагогічного ВНЗ до вивчення курсу загальної фізики. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2012. Випуск 108, Частина 2. С. 120-124.
61. Столярчук О.А. Кореляційний аналіз вступної, навчальної та професійно орієнтованої мотивації студентів. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. 2015. Випуск 51. С. 221-228.
62. Струкова О.В. Соціально-психологічні особливості мотиваційної сфери жінок у бізнесі: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.05 - соціальна психологія; психологія соціальної роботи. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля МОН України. Сєверодонецьк, 2020. 202 с.
63. Тихолаз С.І. Педагогічні умови розвитку професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця, 2011. 258 с.
64. Уткин Э.А. Курс менеджмента: Учебник для вузов. Москва, 1998. 448 с.
65. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. Санкт-Петербург, 2001. 240 с.

66. Чаусова Т.В. Особливості формування мотиваційної сфери підлітків. Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки». 2018. Випуск 6 (35). С. 121-134.
67. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. Москва, 1998. 320 с.
68. Шахова Н.Є. Теоретичні аспекти дослідження ціннісних орієнтацій особистості. Вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. 2013. №3-4. С. 102- 109.
69. Шварп Н.В. Реалізація принципу професійної спрямованості у викладанні гуманітарних дисциплін. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2012. №34-35. С. 49-54.
70. Шевченко Л.М. Професійна спрямованість: методологічний аспект. Науковий вісник. Київ, 2005. Випуск 88. С. 204-215.
71. Шевченко Н.Ф. Дослідження професійної спрямованості майбутніх психологів. Вісник Дніпропетровського університету імені А. Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2013. №1(5). С. 95-101.
72. Шерман М.І. Професійна спрямованість фахівців: дефініції та структура в педагогічному дискурсі. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. 2019. Випуск LXXXVIII. С. 162-168.
73. Штарке К. Студенты. Становление личности. Москва, 1982. 136 с.
74. Шумакова Л.П. Развитие мотивации достижения личности психолога-практика в процессе профессиональной подготовки: автореферат дис. ...канд. психол. наук. Киев, 1997. 24 с.
75. Щербакова Д.К. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих навчальних закладів. Режим доступу: 23.08.2014 http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/Sherbakova.pdf
76. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва, 1969. 317 с.
77. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. Санкт-Петербург, 2000. 348 с.

78. Яремчук С.В. Формування професійно-психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя: дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 1999. 171 с.

79. Яцишин О.М. Формування мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти. Вінниця, 2004. 218 с.