

УДК 378

РЖЕВСЬКА-ШТЕФАН Злата Олександрівна –

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
<https://orcid.org/0000-0002-0721-4365>
e-mail: zlatarzhavska@gmail.com

САМОПОВАГА ЯК МОТИВ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Реформи та модернізація вітчизняної вищої школи вимагають від викладача ВНЗ пошуку нових шляхів підвищення ефективності навчального процесу, що неможливо без глибокого розуміння процесів, що відбуваються в мотиваційній сфері студента. Саме мотивація є тим важелем, що спрямовує і підтримує навчально-професійну активність студента, наповнює її особистісним смислом і значущістю, дає відповідь на запитання про причини формального здійснення діяльності або відходу від неї.

Для передбачення міри ефективності учбово-професійної діяльності найбільш значущою виступає змістова характеристика мотивації. Зокрема, загально визнаним є розділення мотивів учбової діяльності на внутрішні та зовнішні, де саме перші забезпечують свідоме і активне ставлення до процесу оволодіння знаннями і визнаються більшістю дослідників найбільш бажаною мотивацією учіння. В першу чергу сюди відносять пізнавальні мотиви, і саме вивченню пізнавальної мотивації були присвячені численні дослідження вітчизняних і зарубіжних дослідників останніх років. Проте, як показує практика, даний вид мотивації є структурою, яка легко руйнується в умовах зовнішнього тиску (контролю) або директивного нав'язування цілей та змісту навчання, що є типовою практикою у вишах. Створення ж недирективного навчального середовища, з одного боку, вимагає від викладача значно більших психоемоційних затрат та часу на підготовку, а з іншого боку, не є гарантією високого рівня навчальної успішності студентів.

З іншого боку, звернення до зовнішніх форм мотивації задовольняють потребу викладача у контролі результатів навчання, проте підривають саму суть процесу навчання як пізнання заради оволодіння знаннями. Посилення зовнішнього тиску неминуче зустрічає опір у вигляді втрати інтересу до процесу навчання і зміщення його на пошуки найменш затратних шляхів

отримання потрібного балу (списування, плагіат під час підготовки курсових та дипломних проектів тощо).

Протиставлення зовнішньої та внутрішньої мотивації скоріше загострює існуючу проблему, ніж розв'язує її. Тому більш перспективним напрямком дослідження, на наш погляд, є погляд на мотивацію як на певного роду континуум, як пропонують у своїй теорії самодетермінації Е. Дісі та Р. Райан [6]. Даний континуум починається амотивацією (прагнення покинути діяльність), переходить до зовнішніх форм мотивації (почуття обов'язку, прагнення отримати схвалення, прагнення уникнути осуду або проблем), а далі до внутрішніх форм (пізнавальна мотивація, мотивація досягнення та мотивація саморозвитку). Цінність даного підходу у більш глибокому розумінні зовнішньої мотивації, визначенні її форм в залежності від ступеню фрустрації потреби суб'єкта у автономії – прагненні бути активним суб'єктом, який керує власною діяльністю, є її джерелом.

До зовнішніх форм мотивації, в тому числі, належить мотивація самоповаги, яка спонукає суб'єкта до виконання діяльності, виходячи з усвідомлення її важливості та цінності для нього самого. Т. О. Гордєєва визначає її як найбільш позитивну і продуктивну форму зовнішньої мотивації, що сприяє досягненням в діяльності і не перешкоджає психологічному благополуччю суб'єкта [3, с. 59]. На її думку, в умовах відсутності внутрішньої мотивації або її низького рівня, мотивація самоповаги є найкращим із доступних додаткових мотиваторів, здатних запускатися стійку учбову активність та наполегливість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження мотивації самоповаги мають коріння у вивченні потреб, що регулюють учбову та трудову діяльність. Зокрема, це потреба у повазі, прагнення поважати себе за докладені зусилля та досягнуті результати, а також потреба у повазі з боку значущих інших.

Найбільш фундаментальними дослідженнями в даній сфері беззаперечно є дослідження А. Маслоу. В його теорії мотивації потреба у повазі розглядається як фундаментальне людське прагнення до стабільної самооцінки, що базується на відчутті власної цінності, на прагненні відчувати себе гідною людиною, діячем, який може впоратися з життєвими труднощами, вправним та компетентним. Це вища потреба, яка виникає після задоволення потреб більш нижчого рівня, в даному випадку – потреби любити та бути любимим. В наслідок задоволення цієї потреби, міра її впливу на поведінку зменшується, і людина починає керуватися не потребою у схваленні оточуючих або страхом втратити їх добре ставлення, а власне потребою у самоповазі. Остання включає два види прагнень: власне потребу у самоповазі, яку А. Маслоу вважає більш високою у ієрархії, оскільки вона базується на прагненні до компетентності, майстерності, незалежності та свободи, та більш низьку потребу – у повазі з боку інших, яка передбачає боротьбу за престиж, визнання, репутацію, статус, оцінку і прийняття [5].

Потреба індивіда у повазі лежить в основі таких видів мотивації як мотивація змагання та мотивація престижу, які широко використовуються для стимулювання навчальної активності. Загальновідомо, що ці засоби мають як позитивні так і негативні наслідки в залежності від того, який різновид потреби у повазі (потреба у самоповазі, чи потреба у повазі та визнанні з боку оточуючих) лежить у їх основі.

Е. Десі та Р. Райан також розрізняють два види самоповаги: «умовну самоповагу» та «істинну» самоповагу [6]. У випадку умовної самоповаги, людина залежить від зовнішньої оцінки, оскільки відчуває себе цінною лише, якщо відповідає стандартам та виправдовує очікування. Така залежність від зовнішніх причин зумовлює нестабільну природу умовної самоповаги. Натомість істинна самоповага більш стабільна, оскільки не залежить напряду від досягнень або зовнішнього підтвердження цінності. Для людини з істинною самоповагою досягнення або поразки також мають значення, проте вони не ставлять під сумнів їх особистісну самоцінність.

Джерело розвитку істинної самоповаги автори вбачають у підтримці автономних, ефективних дій дитини дорослими, в той час як умовна самоповага коріниться у так званому умовному прийнятті, коли дитина отримує заохочення та любов лише тоді, коли відповідає очікуванням батьків та поводить

згідно їх цінностей. Такий спосіб взаємин породжує конфлікт між базовими потребами в автономії та потребою у прийнятті, який найчастіше розв'язується не на користь автономії.

Сучасні уявлення про місце і роль мотивації самоповаги в академічному процесі пов'язані із дослідженнями Т. Гордєєвої, яка визначає її як характерний тип учбової мотивації. На відміну від інших типів учбової мотивації, мотивація самоповаги має позитивний зв'язок із наполегливістю і цим сприяє успішності. І хоча внесок мотивації самоповаги в успішність навчання значно менший, порівняно із внеском внутрішньої мотивації, вона має свої переваги порівняно із мотивацією поваги з боку інших людей, яка не сприяє наполегливості і негативно впливає на успішність. Авторка робить висновок, що цей вид мотивації є найкращим з доступних спонукань при слабкій внутрішній мотивації або в умовах розв'язання рутинних завдань [3, с. 57].

В іншому своєму дослідженні Т. Гордєєва досліджувала способи підтримки самоповаги у підлітків та їхній внесок в розвиток зовнішньої та внутрішньої мотивації учіння. Дослідниця виявила, що найбільш продуктивною та здоровою є самоповага, яка ґрунтується на власних стандартах компетентності та досягнень. Саме така самоповага є запорукою психологічного благополуччя суб'єкта, яке розцінюється як позитивне ставлення до себе, школи та власної родини. Також даний тип самоповаги позитивно впливає на інтерес до навчання та наполегливість. Іншими видами самоповаги є самоповага, яка ґрунтується на визнанні досягнень значущими іншими та компенсаторна самоповага. Перша виступає предиктором виключно мотивації поваги з боку батьків, в той час як друга виступає предиктором екстернальної мотивації, яка базується на фрустрації потреби індивіда у автономії і є найбільш непродуктивним типом учбової мотивації [1, с. 422].

Інтерес представляє також висновок досліджень А. Мішина, який вивчав залежність мотивації і професійної самореалізації педагогів. Він виявив, що мотив самоповаги (як прагнення ставити перед собою все більш складні цілі в однотипній діяльності) має прямий зв'язок із професійною самореалізацією педагогів – чим вище мотивація самоповаги, тим вище рівень самореалізації [2, с. 86]. На наш погляд, даний висновок може мати значення для вивчення мотивації студентів педагогічного вишу в контексті їхньої проблеми професійного самовизначення.

Спираючись на все вищесказане, ми можемо стверджувати, що вивчення самоповаги як мотивації учбової діяльності студентів вищого навчального закладу представляє як практичний, так і теоретичний інтерес. З метою вивчення даного виду мотивації нами було здійснено емпіричне дослідження.

Метою статті є опис результатів дослідження мотивації самоповаги студентів педагогічного вишу, виявлення її місця в загальній ієрархії мотивів учбової діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою вивчення мотивації учбової діяльності студентів університету нами була використана методика Т.О. Гордєєвої «Шкали академічної мотивації». В основі даної психодіагностики – уявлення про внутрішні та зовнішні мотиви діяльності, запропоновані в межах теорії самодетермінації. Досліджувані пропонується по 5-ти бальній шкалі оцінити різні варіанти відповіді на питання «Яка причина на даний момент часу споукає вас ходити на заняття в університет?». Методика дозволяє виявити сім шкал, з них три шкали – внутрішньої мотивації (пізнавальна, досягнення, саморозвитку), три шкали – зовнішньої мотивації (самоповаги, інтроєктована та екстренальна), а також шкалу амотивації (втрата смислу діяльності).

Також нами були використані окремі твердження методики «Мотивація навчання у вузі» Т. І. Ільїної, які стосуються виявлення професійних мотивів студентів (№ 12. Я твердо впевнений в правильності вибору професії. № 22. Я твердо впевнений, що моя професія дасть мені моральне задоволення та матеріальний достаток в житті). У випадку згоди по обом пунктам, нами діагностувалась впевненість у виборі професії, у випадку згоди по одному з них – слабка впевненість, у випадку незгоди по обом пунктам – відсутність впевненості у виборі фаху. Додатково нами бралось до уваги твердження даної методики, яке спрямоване на виявлення емоційного ставлення до обраної професії: №9. Велике задоволення мені дає розповідь знайомим про мою майбутню професію. (Як відомо, студенти, які уникають розмов на тему обраної професії, виявляють тим самим негативне емоційне ставлення до неї).

У дослідженні брали участь 67 студентів Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, які навчаються на фізико-математичному факультеті. Серед них 41 студент – першокурсники і 25 студентів IV курсу.

У ході дослідження академічної мотивації студентів були отримані наступні результати (див. Табл.1).

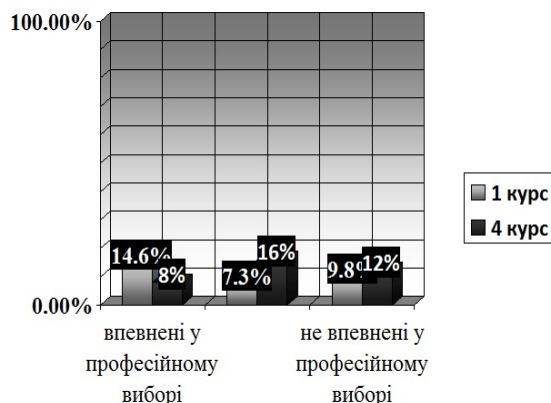
Таблиця 1
Середні значення шкал методики Шкала академічної мотивації

Шкала	Студенти, у яких домінує внутрішня мотивація		Студенти, у яких домінує зовнішня мотивація		Студенти, у яких домінує амотивація	
	1 курс	4 курс	1 курс	4 курс	1 курс	4 курс
1. Мотивація пізнання	17,2	14,8	13,1	13,6	8,6	13
2. Мотивація досягнення успіху	15,1	14,1	11,6	12,9	7	12
3. Мотивація саморозвитку	16,9	15,7	14,1	13,9	9,3	12,5
4. Мотивація самоповаги	13,9	14,9	15,3	15,3	11,6	12,5
5. Інтроєктована мотивація	13,2	11,8	15,1	13,4	11,3	13,5
6. Екстренальна мотивація	8,9	8,6	14,5	11	16,3	13
7. Амотивація	6,1	9	8,5	10,4	18,7	16

Аналіз отриманих результатів дав нам можливість стверджувати, що не зважаючи на те, що середні значення мотивації самоповаги для студентів I і IV курсів суттєво не відрізняються, існує певна відмінність стосовно того, яке місце займають мотиви самоповаги в групах з домінуванням внутрішньої або зовнішньої мотивації. Зокрема, в групі з домінуючими внутрішніми мотивами мотивація самоповаги у студентів I курсу знаходиться на 4 місці, а у студентів IV курсу – на 2 місці. В групі з домінуючими зовнішніми мотивами мотивація самоповаги знаходиться на 1 місці для студентів обох курсів. В групі з домінуванням амотивації мотивація самоповаги займає 3 місце у студентів I курсу і 4 місце – для студентів IV курсу. Такий розподіл свідчить про те, що мотивація самоповаги має велике значення для студентів, у яких внутрішня мотивація слабка, що підтверджує результати досліджень Т. Гордєєвої. Також, результати свідчать про те, що для студентів-четвертокурсників мотивація самоповаги має суттєве значення навіть за наявності у них внутрішньої мотивації: дані мотиви знаходяться на другому місці за рівнем вираженості, в той час як на першому місці – мотивація саморозвитку. Отже порівняно із першим курсом, у четвертокурсників спостерігається збільшення потреби у самоповазі. Ми припускаємо, що збільшення потреби у самоповазі четвертокурсників пов'язане з актуалізацією їх професійного самовизначення і підвищенням їхнього професійної самореалізації після проходження педагогічної практики.

Далі нами було проаналізовано розподіл студентів з домінуючими мотивами самоповаги в залежності від їхньої

впевненості у своєму професійному виборі (Рис.1).



Аналіз отриманих результатів показав, що на першому курсі мотивація самоповаги частіше домінує в мотиваційній сфері студентів, які впевнені в своєму професійному виборі, в той час як на четвертому курсі – найбільший відсоток студентів, у яких домінують мотиви самоповаги, мають значні сумніви з цього приводу. На наш погляд, це пов'язано із переживанням четвертокурсниками кризи професійного самовизначення: сумніви у правильності вибору професії посилюють потребу частини студентів у самоповазі.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Результатом нашого дослідження стало визначення місця мотивації самоповаги в ієрархії мотивації студентів вищого педагогічного закладу в залежності від домінування у них внутрішньої або зовнішньої мотивації. Виявлено, що для студентів першого курсу даний вид мотивації відіграє суттєву роль у випадку, коли домінують зовнішні мотиви або внутрішня мотивація недостатньо висока. Для студентів четвертого курсу мотивація самоповаги відіграє важливу роль навіть у випадку, якщо домінуючими виступають внутрішні мотиви учбової діяльності. Ми припускаємо, що збільшення потреби у самоповазі четвертокурсників пов'язане з одного боку з загостренням кризи професійного самовизначення, а з іншого боку підвищенням їх професійної самореалізації після проходження педагогічної практики.

Отримані результати свідчать про те, що мотивація самоповаги відіграє важливу роль у мотиваційній сфері студентів. Даний вид мотивів академічної діяльності варто враховувати і цілеспрямовано підтримувати, використовуючи позитивні шляхи досягнення

самоповаги за рахунок докладання зусиль, подолання перешкод, досягнення результатів, які дозволяють пишатися своїми вміннями, компетентністю, майстерністю.

Перспективу подальших досліджень в даному напрямку ми вбачаємо у дослідженні зв'язків між мотивацією самоповаги і використанням студентами таких непродуктивних стратегій як списування та плагіат.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гордеева Т. О. Способ поддержания самоуважения как предиктор удовлетворенности жизнью, учебной мотивации и настойчивости подростков / Т. О. Гордеева, М. В. Лункина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2017. – Т. 14. – № 4. – С. 413–426.
2. Мишин А. А. Взаимосвязь мотивации и профессиональной самореализации педагогов / А. А. Мишин // Международный научно-исследовательский журнал. – 2013. – №6 (6). – С. 86–87.
3. Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности / Т. О. Гордеева, В. В. Гижицкий, О. А. Сычев, Т. К. Гавриченко // Психологический журнал. – 2016. – 37(2). – С. 57–68.
4. Шевченко Н. Ф. Теоретичні підходи до розуміння поняття «самоповага» в історичному поступі психологічного знання / Н. Ф. Шевченко // Наука і освіта. – 2015. – № 11–12. – С. 19–25.
5. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation / A. H. Maslow // Psychological Review. – 1943. – V. 50. – No. 4. – P. 370–396.
6. Ryan, R. M. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* / R. M. Ryan & E. L. Deci – 2017, New York, NY: Guilford Press.

REFERENCES

1. Gordeeva, T. O., Lunkina, M. V. (2017). *Sposob podderzhania kak predictor udovletvorionnosti zhizniu, uchebnoi motivatsii i nastoichivosti podrostkov*. [Way of Maintaining the Self-Respect as Predictor of Life Satisfaction, Academic Motivation and Persistence in Adolescents]. Moscow.
2. Mishin, A. A. (2013). *Vzaimosviaz motivatsii i professionalnoi samorealizatsii pedagogov*. [Correlation of pedagogue's motivation and professional self-realization]. Moscow.
3. *Motivation of self-respect and respect by others as factors of academic achievement and persistence in educational activity*. [Motivating self-esteem and respect for others as factors of academic achievement and persistence in learning activities.]. Moscow.

4. Shevchenko, N. F. (2015). *Teoretychni pidhody do rozuminnia poniattia «samopovaga» v istorychnomu postupi psychologichnogo znannia*. [Theoretical approaches to understanding self-esteem concept in historical development of psychological knowledge]. Kyiv.

5. Maslow, A. H. A Theory of Human Motivation /A.H. Maslow // Psychological Review. – 1943. – V. 50. – No. 4. – P. 370–396. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1037/h0054346

6. Ryan, R. M. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* / R. M. Ryan & E.L. Deci – 2017, New York, NY: Guilford Press. doi: 10.7202/1041847ar

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

РЖЕВСЬКА-ШТЕФАН

Злата

Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології Центральноукраїнського

державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: мотивація учбово-професійної діяльності студентів, професійне становлення майбутніх педагогів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

RZHEVSKA-SHTEFAN

Zlata

Oleksandrivna – Candidate of Psychological Sciences, Docent of the Department of Social Work, Social Pedagogy and Psychology Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: motivation methods of teaching the Ukrainian language in higher school, formation of professional identity of non-philological profile.

Стаття надійшла до редакції 19.04.2019 р.

УДК 378

РОСНОВСЬКИЙ Микола Григорович –

кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
<https://orcid.org/0000-0001-9240-3198>
 e-mail: Nikolajros52@gmail.com

МАРИНЧЕНКО Євгеній Олегович –

аспірант Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
<https://orcid.org/0000-0001-9738-2778>
 e-mail: Marinchenko1992@ukr.net

ЕКОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Викладач професійного навчання – центральна фігура в закладах професійної освіти. Завдяки його діяльності здійснюється навчальний процес, який є основою всебічної фахової підготовки майбутніх молодих робітників для різних галузей економіки. Висока фахова компетентність педагога професійного навчання одна з найбільш вагомим вимог до його професійної придатності.

В умовах сучасної екологічної ситуації, що склалася в Україні та на планеті в цілому, стає актуальним включення в структуру загальної компетентності фахівців професійної освіти екологічної складової, а на ринку праці у майбутньому все більш затребуваними будуть компетентні спеціалісти, здатні ефективно працювати в

сучасних динамічних соціально-економічних умовах. Завдяки цьому, мета професійної освіти полягає не тільки у тому, щоб дати людині ту чи іншу кваліфікацію, але і в тому, щоб навчити її долати різні життєві та виробничі ситуації, бути готовим до роботи в команді та здійснювати безперервне професійне самовдосконалення.

Компетентнісний підхід до підготовки сучасного фахівця вимагає інтеграції усіх учасників освітнього процесу. Складність на цьому шляху полягає насамперед в інерційності мислення та дій викладацького складу закладів вищої освіти. У контексті цього особливої уваги заслуговує зміцнення міждисциплінарних зв'язків, оскільки вони сприяють формуванню різноаспектної підготовки студентів, які навчаються за спеціальністю «Професійна освіта». Серед