

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

На правах рукопису

Кафедра професійної освіти та
технологій сільськогосподарського виробництва

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО
НАВЧАННЯ

Виконав: Голодов Віталій Олексійович

студент 62М-Пр(М)з групи заочної ф. н.

спеціальність: 015 Професійна освіта

спеціалізація: 015.18 Технологія виробництва і
переробки продуктів сільського господарства

Науковий керівник:

Самусь Тетяна Володимирівна, кандидат
педагогічних наук, ст. викладач

Допущено до захисту

«__» _____ 20__ року

Завідувач кафедри: _____ В.І. Ковальчук

Дата захисту _____

Оцінка « _____ »

Підписи членів ДЕК:

Глухів 2020 р.

ЗМІСТ	
ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ	6
1.1. Мотивація до професійної діяльності студентів як педагогічна проблема.....	6
1.2. Теоретичні аспекти підготовки майбутніх педагогів професійного навчання.....	21
1.3. Мотивація до професійної діяльності у структурі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання.....	29
РОЗДІЛ 2	
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ТРЕНІНГУ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ	37
2.1. Результати дослідження показників зв'язку професійної мотивації майбутніх педагогів професійного навчання з їх особистісними якостями.....	37
2.2. Організаційні та методичні аспекти тренінгу формування професійної мотивації майбутніх педагогів професійного навчання.....	50
2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи.....	63
ВИСНОВКИ	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	72
ДОДАТКИ	81

ВСТУП

Актуальність дослідження. Система вищої освіти є одним із наріжних каменів держави, оскільки від її ефективності залежить забезпечення суспільства кваліфікованими фахівцями, справжніми знавцями своєї справи, які є основою стабільності та процвітання країни. Справді, якщо людина любить свою справу і вміє якісно, відповідально її виконувати, то це створює умови для успіхів у відповідній галузі. На жаль, сучасна вища школа України не здатна повноцінно забезпечити країну професійними кадрами, які б стали рушійною силою суспільного розвитку та основою до подолання системної кризи. Тому нагальним є завдання ефективної, кардинальної реформи діяльності закладів вищої освіти, де одним із ключових аспектів має бути науково обґрунтований індивідуальний підхід.

Як показує досвід, розв'язання проблеми врахування індивідуальних особливостей залишається на рівні деклараційних заяв і, як правило, не знаходить практичного втілення. Слід зазначити, що ефективний диференційований підхід передбачає не тільки фіксацію різного рівня інтелектуальних можливостей, а й орієнтацію на комплекс особистісних властивостей, професійних схильностей і мотивів особистості.

Психологічні особливості студентського періоду є актуальною проблемою, що висвітлюється у низці наукових праць (М. А. Данилова, В. М. Поліщук, М. Л. Смульсон, В. М. Чернобровкін та ін.). У контексті вивчення означеного вікового проміжку значущими є психолого-педагогічні дослідження феномену профорієнтації та професійного вибору (А. В. Батаршев, В. А. Бодров, Є. В. Гудкова, Е. Ф. Зеєр, О. М. Коропецька, С. П. Крягжде, М. П. Лукашевич, Н. С. Пряжніков, Г. В. Резапкіна, В. В. Рибалка, О. В. Федосенко, А. А. Фрумкін, А. П. Чернявська, Л. Б. Шнейдер та ін.). У плані вивчення профорієнтаційної роботи актуальними є наукові розвідки

спрямовані на з'ясування специфіки фахової мотивації (Г. Дьяконов, С. А. Єрохін, Т. І. Ільїна, Ю. В. Нікітін та ін.).

Проте, слід зазначити, що ці дослідження, зазвичай, мають на меті вивчення професійної мотивації студентів різних напрямів підготовки, тоді як інші аспекти проблеми залишаються майже нез'ясованими. Зокрема, майже нез'ясованою залишається проблема розроблення методики формування професійної мотивації майбутніх педагогів професійного навчання. Практична значущість цієї проблеми полягає у можливості розробки ефективних програм розвитку фахових спонук, що враховували б виявлені індивідуальні відмінності студентів.

Отже, практична і теоретична значущість проблеми обумовила вибір теми курсової роботи: **«Методика формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх педагогів професійного навчання».**

Об'єкт дослідження – фахова підготовка майбутніх педагогів професійного навчання.

Предмет дослідження – формування мотивації до професійної діяльності у майбутніх педагогів професійного навчання.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка методики формування мотивації до професійної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати теоретичні джерела з проблеми формування мотивації до професійної діяльності здобувачів вищої освіти.
2. Визначити основні шляхи та методи формування мотивації до професійної діяльності здобувачів вищої освіти.
3. Розробити програму формування мотивації до професійної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання.

4. Експериментально перевірити ефективність методики формування мотивації до професійної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання.

Для досягнення окресленої мети й виконання визначених завдань під час дослідження застосовано комплекс **методів**, а саме: *теоретичні* – аналіз психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури, нормативно-правових документів, що регламентують діяльність освітньої галузі для з'ясування стану розробленості проблеми; узагальнення, порівняння; *емпіричні* – спостереження за освітнім процесом, бесіди, тестування, опитування, аналіз результатів освітньої діяльності студентів; формувальний, педагогічний експеримент; *статистичні* – обчислення відсоткових тенденцій, графічне представлення даних.

Апробація результатів дослідження. Апробація і впровадження результатів магістерського дослідження оприлюднено на VII Міжнародній науково-практичній конференції «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка» (Суми, 2020 р.), III Всеукраїнському науково-методичному семінарі «Підготовка майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій» (Глухів, 2019 р.), IV Всеукраїнському науково-методичному семінарі «Підготовка майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій» (Глухів, 2020 р.), регіональному науково-методичному семінарі «Компетентнісний підхід в освіті: теорія і практика» (Глухів, 2020 р.).

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (79 найменувань) та 4 додатків. Загальний обсяг роботи становить 95 сторінок, із яких основного тексту – 80 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Мотивація до професійної діяльності студентів як педагогічна проблема

Мотивація, зазвичай, розглядається у контексті діяльності, оскільки це явище визначає дії людини, спрямованість і загальну активність [47], [61], [85], [56]. У зв'язку з цим, професійна діяльність як базова і конкретна форма трудової активності людини є полімотивованою. У структуру трудової мотивації, що відповідає за спонукання людини до праці, входить професійна мотивація, що обумовлює цілеспрямовану активність з освоєння конкретної професії майбутнім фахівцем, студентом (загальних і спеціальних компетентностей).

У вітчизняній психології проблема професійної мотивації студентів є актуальним предметом наукових досліджень (І. В. Архипова, Е. П. Белозерцев, А. А. Вербицький, О. В. Гаврилова, О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк, Н. В. Кузміна, Ф. К. Савіна та ін.) Ці наукові розвідки спрямовані на виявлення ієрархії професійних мотивів, визначення взаємовпливу окремих мотиваційних компонентів, аналіз психолого-педагогічних умов формування спонук професійного навчання. Особливий інтерес становлять дослідження динаміки мотивації особистості на різних етапах професійної підготовки (Е. П. Белозерцев, Ф. К. Савіна, Г. І. Щукіна та ін.).

У дослідженнях Л.А. Головей та Е.А. Климова професійна мотивація трактується як частина структури професійної спрямованості. У сучасній вітчизняній психології професійна мотивація студентів розглядається як

система усвідомлених ієрархічно взаємопов'язаних внутрішніх спонукань до навчально-професійної діяльності вищої освіти поза межами ЗВО [25].

У психологопедагогічній теорії структурні моменти діяльності отримують специфічну якісну визначеність при співвіднесенні їх з мотивами, цілями й умовами реалізації дії. Конкретні види діяльності виокремлюються за критерієм їх спонукальних об'єктів. Мотиваційний об'єкт в теорії діяльності розуміють як матеріальний або ідеальний феномени, цілі суб'єкта, наміри і бажання. У цілому, як зазначає Б.Ф. Ломов, «діяльність заснована на певних мотивах і спрямована на досягнення конкретної мети. При цьому, вектор «мотив-мета» виступає в ролі своєрідної бази, що організує систему психічних процесів і станів, що включені до діяльності».

В умовах професійної діяльності вектор «мотив – мета» конкретизується за такою схемою: в основі мотивів професійної діяльності знаходяться «потреби у фаховій праці» та «ціннісні орієнтації професійної діяльності» [49]. Потреба у фаховій праці визначається як психічний стан, що створює передумову до реалізації професії, а ціннісні орієнтації трактуються як вироблені і прийняті суспільством умови для оцінки призначення праці. Зважаючи на вищезазначену інформацію, найбільш доцільно запропонувати таке визначення професійної мотивації студентів – цілісну систему процесів, станів, властивостей, що визначає цілеспрямовану діяльність особистості з освоєння професійних компетентностей [15], [72].

Отже, професійна мотивація студентів – сукупність факторів, що визначають стійкий інтерес особистості студента до майбутньої професійної діяльності, формування стратегії свого професійного розвитку і досягнення відповідних навчально-професійних цілей [16]. Будь-яка діяльність передбачає цілеспрямовану активність особистості з набуття навичок, реалізації здібностей і умінь, вирішення поставлених завдань, а також досягнення близьких і перспективних цілей. Ігрова, навчальна і професійна діяльність є «полем» для

прояву всієї сукупності психічних явищ, що відповідають за спрямованість й інтенсивність поведінки, тобто мотивацію. Професійна діяльність, як основна і конкретна форма трудової активності особистості, відіграє істотну роль у життєдіяльності, соціальному розвитку, самореалізації та самоствердженні. Особливістю проходження людиною свого професійного шляху є не тільки розвиток його як особистості і становлення як суб'єкта праці, але й періодична зміна характеру самої діяльності (виду, змісту, умов, організації тощо), що обумовлює нестабільність взаємозалежності людини і діяльності, специфічність цих зв'язків для кожної професії або їх сукупності [9].

Професійна мотивація студента як майбутнього суб'єкта праці, визначається її змістом, який проявляється у здатності викликати активність особистості спрямовану на засвоєння обраної професії [3], [24], [53]. Зміст людської мотивації є фактично необмеженим, оскільки активаторами спрямованості можуть бути будь-які матеріальні або ідеальні об'єкти (досягнення у майбутньому певного рівня фахової майстерності, фінансового та соціального благополуччя, усвідомлення своєї значущості тощо).

Мотиваційний механізм у праці відрізняється особливою якістю задоволення й специфічним соціальним характером процесу задоволення. Ю.К. Стрельцов зазначає, що успіх у професійній діяльності забезпечує переживання задоволення, поваги і авторитету [81]. До праці може спонукати також негативно забарвлені переживання: страх покарання і втрати робочого місця, втрати поваги оточуючих. Означені наповнюють змістом робочі дії, змушують долати труднощі, нудьгу, втому, безглуздість з якими стикається людина в трудовій активності. При цьому задоволення людина отримує від самого процесу виконання дії.

Якщо актуальну мотивацію у професійній діяльності позначити як точку відліку, то в плані подальшого її висвітлення найбільш природними і важливими є два питання: щодо її рушійних сил та можливих наслідків.

Мотиваційний розвиток передбачає прояв певних психологічних механізмів, що оперують предметним змістом, перетворюють його, але водночас, існують автономно. Зміст професійної мотивації може бути розглянуто через ланцюг послідовних подій: від постановки і усвідомлення мети до плану дії щодо досягнення цілей. Компонентний склад структури психічної регуляції професійної діяльності представлений сукупністю функціональних ланок, динамічно і послідовно пов'язаних між собою.

Загальною умовою регуляції діяльності є її мета, що проявляється в плані специфіки її усвідомлення (розуміння) конкретним суб'єктом і значення мети як спонукальної, спрямовуючої сили [56]. Мета є когнітивною репрезентацією мотиваційного об'єкта особистості, містить конкретні ознаки успішності дій, її ідеальний план досягнення, що є критерієм успіху і виконує функцію еталона оцінки отриманого результату. Для досягнення очікуваного результату у суб'єкта повинно з'явитися намір – усвідомлене прагнення діяти в напрямку реалізації поставленої мети. Розв'язання задач управління можливо тільки за умови уявного відображення заданого трудового процесу, тобто при усвідомленні образу динаміки діяльності. Наміри у професійній діяльності й необхідні для його виконання операції, суб'єктивно відображаються людиною в вигляді плану дії, який пов'язаний як з образом динаміки діяльності, так і з усвідомленням необхідності в цілеспрямованій активності щодо здійснення цього плану [63], [83].

У структурі професійної мотивації виокремлюють такі складові [32], [48]:

- 1) домінування одного з видів мотиваційних об'єктів;
- 2) усвідомленість як відображення в свідомості предмета мотивації і способів її досягнення;
- 3) дієвість як вираз мотиваційних об'єктів у реальній професійній поведінці;

4) опосередкованість як переломлення спонукань певними соціальними нормами і стандартами;

5) самотійність виникнення як прояв спонукання без стимулу ззовні; 6

6) узагальненість як поширеність мотиву на інші види діяльності;

7) вибірковість як спрямованість па певну сторону професійної діяльності.

Низка авторів стверджує, що поряд зі змістовними характеристиками професійна мотивація має і певні динамічні параметри [5], [19], [74]:

1) стійкість як тривалість збереження в часі і різних ситуаціях;

2) інтенсивність як вираженість мотивів;

3) переключення як легкість переходу від одного спонукання до іншого;

4) емоційна позитивна чи негативна модальність.

Змістовні характеристики професійної мотивації є базою цілеспрямованості професійної поведінки, хоча повністю її не забезпечують. Полімотивація професійної діяльності зумовлюється тим, що дії людини визначаються ставленням до предметного світу, людей, суспільства, самого себе (трудова діяльність суспільно мотивована, але збуджується і низкою інших зовнішніх і внутрішніх чинників).

Зовнішня мотивація регулює поведінку, обумовлену стимуляцією середовища. Внутрішня мотивація обумовлює поведінку, що забезпечується факторами психологічного і фізіологічного характеру. Зазвичай, кожна діяльність завжди збуджується комплексом, поєднанням зовнішніх і внутрішніх мотивів і мотивацій. При чому, в одних ситуаціях переважає зовнішня мотивація, а в інших – внутрішня [10]. Психологічний аналіз діяльності передбачає розуміння її як складного, багатовимірного і багаторівневого, динамічного явища.

Мотиваційно-цільовий компонент діяльності визначає не тільки її спрямованість, але і величину зусиль, докладених суб'єктом для виконання, а також регулювання рівня досягнень. Відповідно цей компонент проявляється як

системоутворюючий фактор, що організує прояви всіх психічних процесів, психологічних властивостей і стан суб'єкта діяльності, конструюють конкретну діяльність.

Образ мети можна розглядати як провідний регулятор всієї системи дій, які складають зміст професійної діяльності. Теоретичний аналіз і дослідження проблеми професійної мотивації студентів дозволяють нам зробити висновки про динаміку і зміст мотиваційного процесу в сфері майбутньої трудової діяльності [6], [20], [26]:

1. Професійна мотивація – це сукупність факторів, що визначають цілеспрямовану активність з освоєння обраної професії, стійкий інтерес до своєї майбутньої професійної діяльності.

2. Зміст професійної мотивації включає в себе певні соціальні та психологічні характеристики, значущі для особистості і подальшої активності.

3. Професійна мотивація має просторово-часову протяжність, яка полягає в послідовних процесах, що обумовлюють її динаміку (розвиток і зміни).

На думку Е.Ф. Зеєра, найбільш важливими факторами розвитку особистості професіонала є його особистісна спрямованість, що включає в себе мотиви, цілі, ціннісні орієнтації, професійну позицію і професійне самовизначення [34], [35].

У дослідженні розвитку професійної мотивації в процесі фахової підготовки, Н.Ю. Воронкова дійшла висновків про те, що на формування професійної мотивації у ВНЗ впливають як внутрішні, так і зовнішні чинники. До внутрішніх факторів, на думку Н.Ю. Воронкової, відносяться: особистісне ставлення до майбутньої професії, рівень сформованості навчальної мотивації в школі, переважання мотивації досягнення або уникнення невдач та інші особистісні особливості, що впливають на мотивацію діяльності. Серед виявлених зовнішніх чинників виділяються: якість викладання дисциплін,

взаємини з викладачами та однокурсниками, організація навчального процесу тощо [23].

Можна виділити такі етапи розвитку професійної мотивації студентів в процесі професійного навчання [4], [21]:

- 1) інформаційно-орієнтовний;
- 2) навчально-пізнавальний;
- 3) учбово-професійний;
- 4) професійно-особистісний.

Виокремлюють структурні компоненти професійної мотивації, що необхідно розвивати у процесі навчання і професійної підготовки: когнітивний, емоційний і поведінковий компонент, а також ціннісно-смысловий. Формування професійної мотивації на когнітивному рівні досягається за допомогою впливу на пізнавальний інтерес студентів. Завданням викладачів є підбір найбільш нового і цікавого матеріалу по їх дисциплін. Крім того, стимулювання самостійного інтересу студентів до навчання за допомогою надання вільного доступу до інтернет-ресурсів, організацією семінарів на найбільш цікаві, інноваційні теми, що стосуються їх професії тощо. Для розвитку емоційного компонента професійної мотивації в свідомості студентів повинен бути сформований яскравий, емоційно привабливий образ професії. Таким чином, головним завданням є розкриття перед здобувачами освіти психологічного аспекту і внутрішнього змісту досліджуваних ними дисциплін і спеціальності в цілому [22].

У ході досліджень Н. Ю. Воронкової було виявлено, що у багатьох студентів не сформована готовність діяти відповідно до своїх мотивами. При цьому найважливішим моментом у формуванні їх мотивації є поведінковий аспект. У цьому контексті, слід зазначити, що кожна дисципліна має відповідати принципам діяльнісного підходу. Сутність поведінкового аспекту

професійної мотивації людини розкривається через усвідомлення умов здійснення певних дій.

У роботі А. Л. Сиркіна по дослідженню ціннісно-сміслових компонентів професійної мотивації фахівців було виявлено зв'язок між ефективністю професійної діяльності і виразністю у свідомості таких конструктів як цілеспрямованість, професіоналізм, прагнення до успіху, професійний потенціал, кар'єрне зростання, а також ідентифікацією з образом професіонала, прагненням в майбутньому бути схожим на лідера, поступальним характером професійного розвитку особистості. Таким чином, розвиток ціннісно-сміслового компонента професійної мотивації у студентів в процесі навчання дозволить забезпечити успішність професійної діяльності в майбутньому і мінімізувати наслідки кризи професійного становлення [33].

Процес передачі професійних знань, зміст цього процесу і його організація надають вирішальний вплив на формування професійної мотивації студентів. Якщо професійна мотивація – це сукупність чинників, що визначають цілеспрямовану активність поведінки в сфері обраної професії і стійкий інтерес особистості до своєї професійної діяльності, то вона в подальшому буде визначати формування стратегії професійного розвитку і успішність подальшої професійної діяльності суб'єкта праці.

Актуальним завданням профорієнтаційної роботи є з'ясування системи мотивів, що знаходяться в основі вибору професії. Розглянемо їх більш докладніше:

1. Критерії міжособистісної взаємодії пов'язані з соціальним оточенням (суспільні норми, еталони, очікування і уявлення батьків, однокласників. Проявляються у таких феноменах:

- 1) порада батьків;
- 2) порада друзів;
- 3) порада батьків та наставника;

- 4) наявність друзів та знайомих на майбутньому місці навчання або роботи;
- 5) позитивна атмосфера у навчальному закладі чи на роботі.

2. Статусні критерії професійного вибору – це аспекти змісту майбутнього фаху, що відображають певне, сформоване у суспільній свідомості, значення професії, що є підґрунтям для соціального успіху:

- 1) престиж професійної діяльності;
- 2) перспективність професії;
- 3) висока заробітна платня;
- 4) легкість чи труднощі вступу до вищого навчального закладу;
- 5) попит на спеціалістів певного фаху.

3. Внутрішні професійні критерії – це характеристики, що обумовлюють можливості саморозвитку особистості у трудовій діяльності. Приклади:

- 1) професійні вимоги до особистості (здібностей, характерологічних рис);
- 2) труднощі пов'язані з навчанням у ЗВО і власне професійною діяльністю;
- 3) можливість прояву своїх здібностей;
- 4) вимоги до розвитку необхідних професійних якостей;
- 5) можливість творчого прояву у професійній діяльності [38], [39], [44].

Важливим чинником професійного самовизначення у студентському віці є професійна спрямованість, тому зупинимось на її характеристиці детальніше. Спрямованість – це спонуки, що стали властивостями особистості і проявляються в таких формах, як потяг, бажання, прагнення, інтерес, схильність, ідеал, світогляд, переконання [46]. Причому в основі всіх форм спрямованості лежать мотиви діяльності.

Спрямованість особистості, її налаштування, породжуючи в однорідних ситуаціях певні вчинки, переходять потім у характер і закріплюються в ньому у вигляді властивостей особистості. Наявність інтересу в певній галузі діяльності стимулює розвиток здібностей у відповідному напрямі, а наявність певних здібностей, обумовлює плідну роботу, стимулює інтерес до неї.

Потреби і інтереси людини, пов'язані з його ставленням до професійної праці, характеризують професійну спрямованість особистості. На думку Е. Ф. Зеєра, професійне спрямування – це інтегративна якість особистості, яка визначає ставлення людини до професії. Вона надає всій навчально-трудова діяльності учня глибокий особистісний сенс, різко підвищуючи тим самим якість засвоєння професійних знань, умінь, навичок [34; 35].

Рівень професійної спрямованості – високий або низький – визначається характером і силою виразності її складових. Під рівнем професійної спрямованості розуміється ступінь відповідності провідного мотиву переваги професії (отже, особистісного сенсу) об'єктивному змісту професії. При високому рівні спрямованості близьким і потрібним людині є найбільш істотне в даній діяльності, то, в чому полягає її об'єктивне призначення. При низькому рівні спрямованості провідний мотив виражає потреба не стільки в діяльності, скільки в різних, пов'язаних з нею обставинах. Основний показник рівня – змістовність і глибина професійного інтересу з урахуванням його положення в системі мотивів, що утворюють професійну спрямованість [36], [40]. Очевидно, що без достатньо високого рівня професійної спрямованості неможлива оптимальна взаємодія між людиною і обраною нею працею.

Високий рівень професійної спрямованості – це та якісна особливість структури мотивів особистості, яка виражає єдність інтересів і особистості в системі професійного самовизначення [36]. Підвищення рівня професійної спрямованості утворить основний зміст її розвитку. Вибір професії можна вважати виправданим лише в тому випадку, якщо є надія, що активність особистості приведе до такого взаємовідношення між особистістю і працею, при якому буде успішно відбуватися подальший розвиток творчих і моральних сил людини. Одним з основних умов прогнозування такого розвитку особистості є високий рівень професійної спрямованості, що включає такі складові [62], [75], [76]:

1. Мотиви (наміри, інтереси, схильності, ідеали).
2. Ціннісні орієнтації (сенса праці, заробітна плата, добробут, кваліфікація, кар'єра, соціальний стан та ін.).
3. Професійна позиція (ставлення до професії, установки, очікування і готовність до професійного розвитку).
4. Соціально-професійний статус.

На різних стадіях становлення ці компоненти мають різний психологічний зміст, обумовлений характером провідної діяльності і рівнем професійного розвитку особистості [34]; [35].

У понятті професійна спрямованість можна виділити окремі сторони, що виражають її змістовну і динамічну характеристики. До першої відносять повноту і рівень спрямованості, до другої – її інтенсивність, тривалість і стійкість. Повнота і рівень спрямованості несе змістовно-особистісну характеристику професійної спрямованості й значною мірою містить її формально-динамічні особливості.

Іноді науковці, особливо у контексті досліджень студентського віку акцентують увагу на понятті професійної мотивації, пояснюючи його як систему чинників і процесів, що спонукають особистість до ефективної реалізації фахової діяльності [29].

Аналізуючи проблему мотивації професійного вибору, П. А. Шавір виокремлює чотири групи спонук [25]:

- 1) мотиви, що спрямовані на зміст діяльності;
- 2) мотиви, що відображають певні аспекти професії у соціумі (престиж, суспільна значущість тощо);
- 3) мотиви, що ґрунтуються на стійких особистісних структурах, що актуалізуються при виконанні певної діяльності (специфіка самоствердження, матеріальні потреби, звички, особливості характеру);

4) мотиви, що відображають сутність самосвідомості (впевненість у власній необхідності й придатності, у правильності обраного шляху);

5) зацікавленість особистості у зовнішніх атрибутах фаху, що породжує прагнення до «романтичних» професій (військовий, правоохоронець).

На думку С. А. Єрохіна та Ю. В. Нікітіна, професійна мотивація студентів інтенсивно формується на третьому-четвертому курсі навчання, коли поглиблено вивчаються фахові дисципліни й починається виробнича практика [33], [66]. Структурними компонентами такої мотивації студентів є:

1) мотиви ініціації (спонуки до діяльності);

2) мотиви селекції (вибір цілі);

3) мотиви реалізації (контроль за реалізацію виконанням певної дії);

4) мотиви постреалізації (завершення виконання дії й спонукання до наступної) [65].

Професійна мотивація складається з таких складових: інтерес, обов'язок, самооцінка фахової придатності. Розглянемо більш докладніше кожен з них.

Безпосередній фаховий інтерес (виникає на основі привабливості змісту й процесів діяльності) включає [66]:

1) фаховий специфічний інтерес (інтерес до предметів, процесів праці, а також до результатів тощо);

2) загальнопрофесійний інтерес (виникає на основі привабливості найбільш загальних властивостей фаху);

3) романтичний інтерес (базується на уявленні про незвичність певного фаху);

4) ситуативний інтерес (формується на основі випадкового зауваження).
Опосередкований інтерес (обумовлений організаційними, суспільними та іншими аспектами професії) включає:

1) фаховий пізнавальний інтерес;

2) інтерес до самовиховання;

- 3) престижний інтерес;
- 4) інтерес супутніх можливостей;
- 5) невизначений інтерес ґрунтується на несвідомому потязі до певного фаху.

Мотивом суспільного обов'язку у виборі професії проявляється в усвідомленні студентом соціальної користі від участі у певній діяльності, переживанні особистої відповідальності за успіх, готовності до подолання можливих моральних та фізичних перешкод. Науковці виокремлюють такі групи спонук обов'язку [55], [65]:

- 1) відповідальність щодо повсякденних фахових обов'язків і вимог;
- 2) прагнення до вдосконалення майстерності;
- 3) новаторство у трудовій діяльності й організації;
- 4) альтруїстичні прагнення.

Процес формування самооцінки професійної придатності є суперечливим. Студентам інколи не вдається адекватно ототожнити відомі фахові властивості зі своїми особистими якостями (дефіцит самопізнання) або ж обрати професію, яка б відповідала потребам (дефіцит фахових відомостей). З віком зміст самооцінки поступово збагачується, але ці зміни здійснюються дискретно, стрибкоподібно [54]. Розвиток професійної мотивації випускників ЗВО є важливим чинником успішного працевлаштування.

У період професійної освіти перед студентом постійно лежить проблема вирішення певних навчально-виробничих завдань, які ставляться викладачами в процесі навчання. різноманітність педагогічних методик і технологій дозволяє розвивати у студентів певні складові професійної мотивації, формувати стійку систему внутрішніх мотивів діяльності. Методика організації процесу вирішення завдань передбачає, що самостійне повернення студента до невирішеної завдання здійснюється при наявності у нього внутрішньої мотивації, виявляючи у нього один із проявів пізнавального мотиву – прагнення

до завершеності навчальних дій. Таким чином, викладач виявляє наявність у студентів стійких навчально-професійних мотивів, що дозволяють в подальшому сформувати стійкий інтерес до майбутньої професії і фахової діяльності [42].

Дослідження Р.К. Малінаускас, присвячене вивченню мотивації студентів різних періодів навчання, виявило, що ставлення студентів до професії, до цілей навчання у ЗВО, наповнюється професійним сенсом і змістом в ході навчально-професійної діяльності та рішення заданих задач які виступають щодо професійних цілей навчання як засіб їх досягнення [57]. Ставлення до навчання як до засобу досягнення професійних цілей утворює рівень мотиваційно-цільової основи діяльності - мотивацію професійної діяльності. За ступенем її сформованості можна робити висновки про готовність студентів до професійної діяльності.

Р. Хекман і Г. Олахем розробили модель характеристик роботи, що впливають на професійну мотивацію [38]:

- 1) різноманітність навичок і необхідних здібностей;
- 2) однозначність професійного завдання, що фіксують початок і кінець, модуля, мету і поставлені алгоритми рішення;
3. значущість професійного завдання (для інтересів особистості, організації, а також як показник відображення професіоналізму, успішного засвоєння інструкцій);
4. автономність, що виражається в ступені незалежності – свобода прийняття рішень і пошуку найбільш ефективних способів вирішення завдання;
5. зворотний зв'язок, що відноситься до об'єктивної інформації про хід і успішність вирішення професійного завдання.

Оптимальна організація робочого простору, що обумовлює формування очікуваних станів дає відповідні особистісні та професійні результати: високу внутрішню мотивацію до вирішення задач, високий рівень задоволеності

працею, високу дисципліну. Виділяють такі базові характеристики робочого простору, що породжують відповідні психологічні стани:

1) осмисленість – значимість відображення ступеню сприйняття особистістю своєї діяльності як суспільно цінною і важливою;

2) відповідальність – рівень особистої відповідальності за виконану роботу й переживання;

3) розуміння результатів – прийняття людиною об'єктивних критеріїв виконаної роботи.

Таким чином, організація робочого простору, чітке формулювання навчально-професійних завдань і успішне їх рішення дозволяють студенту відчувати радість від освітнього процесу, що безпосередньо пов'язано з її результативністю. У ході навчання студенти опановують необхідні професійні навички та вміння; у них складаються певні уявлення про майбутню професію, змінюється система цінностей і емоційне ставлення до змісту професійної діяльності. Формування професійної мотивації студентів, тобто інтересу до обраної професійної діяльності, співвіднесення себе з професійною культурою, бачення себе в ній, можливо лише в процесі навчальної діяльності, яка вибудовується з урахуванням особливостей майбутньої професії.

Проаналізувавши інформаційний масив з проблеми, можна стверджувати, що процес якісного вибору професії, утворення професійного наміру має ґрунтуватися на розвитку передумов операційної складової діяльності (зазвичай через збагачення інформаційного компоненту), а також формуванні осмисленого, сенсоутворюючого мотиву. Досягнення такої динаміки має бути одним з ключових завдань профорієнтації студентському періоді. Крім того, розвиток професійної мотивації випускників закладів вищої освіти є важливим чинником успішного працевлаштування.

1.2. Теоретичні аспекти підготовки майбутніх педагогів професійного навчання

Проводити теоретичний аналіз доцільно з аналізу з основних понять. Тому термін «професійно-педагогічна освіта» варто розглядати як процес формування особистості, здатної до ефективної реалізації підготовки людини до діяльності у конкретній професії та виконання усіх професійно-педагогічних функцій, а також до самореалізації у фаховій діяльності [1]. Якщо трактувати означений термін як результат, то професійно-педагогічна освіта відображає засвоєну людиною систему спеціальних знань, умінь і навичок, соціально і професійно важливих якостей, що дозволяють успішно працювати у сфері професійної освіти. У цьому контексті, словосполучення «педагог професійного навчання» використовується у якості характеристики кваліфікації осіб, які отримали вищу професійно-педагогічну освіту [2].

Основною науково обґрунтованого змісту підготовки професійно-педагогічних працівників є державний стандарт освіти. При його розробленні необхідно враховувати специфіку соціальної орієнтації професійно-педагогічної освіти.

Як відомо, основою розвитку є суперечності. Тому, доцільно виділити базове протиріччя досліджуваної проблеми: між трансформаціями особистісних та соціальних потреб у підвищенні якості професійно-педагогічної освіти та можливостями системи підготовки педагогів професійного навчання у забезпеченні реалізації означених потреб у зв'язку з відсутністю оптимальних теоретико-методологічних основ освітнього процесу. Описана суперечність конкретизується у низці протиріччя [8] [84]:

- 1) між потребою забезпечення суспільства висококваліфікованими педагогами і недостатніми масштабами такої підготовки у сучасній системі вищої освіти;

2) між необхідністю підготовки педагогів професійного навчання у складних соціально-економічних умовах і ригідністю відповідної освітньої системи та неможливості гнучко реагувати на суспільні виклики;

3) між підвищенням вимог до якості професійно-педагогічної освіти та відсутності системних дій спрямованих на оптимізацію освітнього процесу;

4) між сучасними вимогами економіки та суспільства щодо функціонування закладів вищої освіти й традиційної організацією системи вищої освіти.

Суттєвий вплив на підготовку педагогів професійного навчання чинить загальний фактор *гуманізації освіти*, що виявився особливо актуальним в останні десятиліття. Загальна гуманізація реалізується у таких напрямках:

1) в проектуванні освітньо-професійних програм з включенням блоку дисциплін, що забезпечують загальнокультурний розвиток особистості;

2) у наданні студентам можливості обирати для вивчення широкий спектр дисциплін, що стосуються різних видів фахової діяльності;

3) у забезпеченні можливості здобувачам освіти вільно, з мінімальними витратами, формувати власну освітню траєкторію: («входити» в навчальний процес і «виходити» з нього як на різних рівнях підготовки (по вертикалі), так і при переході на суміжні спеціалізації (по горизонталі).

Свобода у виборі форм навчання спричинила появу і розширення мережі недержавних освітніх установ різного рівня, в тому числі навчальних закладів початкової професійної освіти.

Наступним важливим чинником трансформації професійно-педагогічної освіти є *демократизація*, що передбачає перехід від жорстко централізованої системи організації навчання до створення умов, що сприяють повноцінному розкриттю можливостей і здібностей кожного суб'єкта навчання (освітнього закладу, викладача і студента).

У контексті вищезазначеної інформації, важливою є реалізація ідеї безперервності професійно-педагогічної освіти, що спрямована на формування умов для перманентного, позитивного, творчого відновлення і вдосконалення кожної людини незалежно від віку, що забезпечують випереджальний характер професійного та особистісного розвитку [70], [71].

Також важливим чинником змін у системі освіти є забезпечення її *гуманітаризації*, що передбачає не тільки збільшення частки гуманітарних дисциплін, а й активізацію таких освітніх напрямів:

1) етичне навчання і виховання, що передбачає формування у майбутніх фахівців стійких моральних норм, самоповаги та поваги до оточуючих, усвідомлення своєї відповідальності за власне життя;

2) естетичне навчання і виховання крім ознайомлення з мистецтвом, технічною естетикою, естетикою робочої зони передбачає пошук прекрасного у собі та обраній професії;

3) економічне навчання й виховання, що передбачає формування вмінь планувати й продуктивно реалізувати власну професійну та фінансову діяльність з урахуванням конкретних ринкових умов;

4) правове навчання та виховання формує у майбутніх фахівців усвідомлене, відповідальне ставлення до прав та обов'язків: як своїх, так й оточення

Принцип фундаменталізації, також розвиває ідею гуманізації професійно-педагогічної освіти, регулює співвідношення теоретичної, загальноосвітньої, загальнонаукової, загально-підготовки майбутніх педагогів професійного навчання та розширення профілю їх професійної й технологічної підготовки. Його реалізація пов'язана з відбором змісту за кожним видом підготовки та структуруванням його організації для здійснення освітнього процесу на кожному з рівнів.

У контексті фундаметалізації, до особливостей підготовки майбутніх педагогів професійного навчання відносяться:

- 1) поєднання двох систем професійної підготовки фахівця – психолого-педагогічної і галузевої як фахівців певної галузі, для якої готується педагог;
- 2) обов'язкове виробничо-технологічне навчання (навчання за «робочому» фаху);
- 3) велика кількість спеціалізацій (близько 50) в межах однієї спеціальності, що суттєво відрізняються за змістом галузевої підготовки [73], [84].

Забезпечення посилення загальноосвітнього і теоретичного професійного фундаменту є важливим для засвоєння педагогом професійного навчання потужною теоретичною базою знань, необхідною для швидкого освоєння нових компетентностей у галузі професійної освіти. Така підготовка забезпечує широту загального та професійного кругозору, здатність оперативно реагувати і орієнтуватися в нестабільних соціальних умовах, швидко освоювати новий зміст, форми і методи праці.

Політехнізація (загальногалузева підготовка) професійно-педагогічної освіти обумовлюється широким спектром спеціальностей. Тому майбутньому фахівцю необхідно володіти мобільними професійними знаннями, вміннями і навичками. Політехнізм, по-перше, сприяє адаптації здобувачів до постійних змін змісту навчання, по-друге, стимулює самостійне освоєння нових технічних і спеціальних галузевих дисциплін, а у разі потреби і робітничої професії.

Розширення функціонального профілю (спеціальна підготовка) як умова реалізації принципу фундаменталізації освіти обумовлюється інтегративним характером професії, а також тенденцією до укрупнення професій і спеціальностей системи професійної освіти.

Умова реалізації технологічної (виробничої) підготовки за професіями галузі виробництва визначається системою початкової професійної освіти, що

передбачає навчання висококваліфікованих робітників широкого профілю. У зв'язку з цим професійно-педагогічному працівнику, який здійснює виробниче навчання, бажано мати виробничо-технологічну підготовку на рівні 3-4-го кваліфікаційного розряду [84].

Науково-дослідна підготовка є важливою не тільки з позицій наукового забезпечення вдосконалення професійно-педагогічної освіти та її змісту. Дотримання цієї умови необхідно також для широкого залучення студентів до різного рівня науково-дослідної роботи, що дозволяє формувати професійно важливі якості особистості – самостійність, критичність, незалежність суджень, системність мислення тощо.

Особливе значення для майбутньої діяльності педагогів професійного навчання має методологічна підготовка, що визначає ступінь суб'єктного, особистісно-активного, творчого і самостійного розуміння професіоналізму. Від цієї підготовки залежать вміння і навички цілепокладання, проектування і конструювання, оптимального вибору стилю власної професійної діяльності, її реалізації, оцінки отриманих результатів [58], [59].

Реалізація позитивних трансформацій освітнього процесу в підготовці педагогів професійного навчання, вимагає створення відповідної інфраструктури, що передбачає:

- 1) формування професорсько-викладацького колективу, що забезпечує всі компоненти вищої професійно-педагогічної освіти;
- 2) створення сучасної матеріально-технічної бази навчального закладу вищого професійно-педагогічної освіти;
- 3) встановлення та розширення зв'язків з потенційними замовниками підготовлених фахівців;
- 4) розвиток тематики наукових досліджень з проблем професійно-педагогічної освіти та у предметній області кафедр закладів вищої освіти;

5) створення стимулів для творчості, що забезпечує зростання кваліфікації науково-педагогічних працівників [30].

Умовою реалізації *принципу самоорганізації освітньої діяльності професійно-педагогічного навчального закладу* є розвиток самоврядування, самоосвіти і самонавчання суб'єктів освітнього процесу всіх рівнів. Педагога професійного навчання можна сформулювати як особистість тільки в умовах демократично організованого освітнього процесу, що передбачає необхідність інтенсифікації процесів, спрямованих на зміну навчально-професійної позиції студента: з об'єкта педагогічного процесу на суб'єкт соціального та професійного становлення. Отже, здобувачам освіти необхідно надати більше можливостей для участі у визначенні змісту навчання та виборі варіантів професійної підготовки з урахуванням своїх індивідуальних особливостей. Провідною у такій ситуації стає самостійна робота студента, самоорганізація його навчальної діяльності. При цьому домінує спрямованість на індивідуалізацію і диференціацію освітнього процесу. Зазначимо, що реалізація заявлених положень визначається, зокрема, блоком вибіркових дисциплін у навчальних планах [31].

Для реалізації *принципу відповідності змісту етапів професійно-педагогічної освіти основним стадіям професійного становлення особистості педагога* необхідно забезпечення певних умов. Перше умова передбачає формування і реалізацію змісту освіти у вигляді окремих освітньо-професійних програм різного рівня і ступенів. Кожна з таких програм являє освітню підсистему зі своєю специфікою і цілями, що забезпечують реалізацію спільної мети – розвиток людини [84].

Друга умова реалізації означеного принципу стосується додаткового змісту освіти і зводиться до введення освітніх програм допідготовки і перепідготовки фахівців для конкретної професійно-педагогічної діяльності.

Умовою реалізації *принципу наступності*, що розвиває ідею безперервності професійно-педагогічної освіти є стандартизація освітньо-професійних програм. Дотримання цієї умови забезпечує нормативну основу для природного поєднання різнорівневих програм підготовки педагогів професійного навчання при послідовних переходах навчання від одного етапу до іншого і скорочення часу навчання.

Принцип різноманітності освітніх структур системи безперервної професійно-педагогічної освіти забезпечує розвиток освітніх установ за допомогою розроблення різномістових програм підготовки педагогів. Умовами реалізації цього принципу є [77], [84]:

1) розвиток багаторівневої структури системи професійно-педагогічної освіти, що характеризується співвідношенням: один освітній заклад - один рівень освітніх програм;

2) розвиток інтеграційних професійно-педагогічних освітніх установ з наступним співвідношенням: один освітній заклад – кілька багаторівневих, багатопрофільних, багатофункціональних освітніх програм.

Доцільно розглянути базові методичні аспекти управління процесом підготовки майбутніх педагогів професійного навчання [77]:

1) спрямованість на реалізацію сукупності функцій управління, включаючи розробку стратегії розвитку навчального закладу, на проектування якості професійно-педагогічної освіти, на її моніторинг і забезпечення системи управління цією якістю;

2) саморозвиток і самоорганізація підготовки шляхом створення нової динамічної організаційної, інноваційної структури управління;

3) інноваційний характер управління якістю освіти, пов'язаний з досягненням адресності керуючих впливів, встановленням об'єктів і суб'єктів управління і чітким розмежуванням повноважень, прав, обов'язків і відповідальності учасників управлінського процесу;

4) поєднання ситуаційного та функціонально-лінійного підходів до управління якістю підготовки, що дозволяє частково перенести увагу керівників з контролюючих функцій на профілактичні;

5) використання програмно-цільового підходу як ефективного засобу досягнення цілей в управлінні якістю освіти;

6) моніторинг, аналіз і оцінка результатів освітнього процесу, створення обґрунтованих критеріїв і показників оцінки, визначення необхідних вихідних даних і конкретних числових показників, необхідних для встановлення реального рівня якості, порівняння отриманого результату з еталоном і виявлення відмінностей між ними;

7) забезпечення цілісності управлінських функцій в межах циклу управління за результатами, що дозволяє впливати на якість освітнього процесу і рівень підготовки фахівців професійного навчання;

8) поєднання різних методів мотивації і адміністрування, впливу економічних, організаційно-розпорядчих, виховних і психолого-педагогічних чинників.

Аналіз неперервної професійної освіти як категорії педагогічної науки дозволяє виділити такі теоретичні положення, важливі для розвитку професійно-педагогічної освіти [67], [68], [84]:

1. Соціальна роль безперервної професійно-педагогічної освіти визначається як освітньої функції детермінується як соціальними факторами, так і особистим ставленням учасників процесу, сприйняттям освіти з позиції особистих інтересів і потреб.

2. Безперервну професійно-педагогічну освіту слід розуміти як умову соціального розвитку і збагачення особистості, що передбачає оптимальне поєднання потреб особистості і суспільства.

3. Професійно-педагогічна освіта є одночасно безперервною і дискретною, при цьому її дискретні рівні, являють собою ієрархічні шаблі безперервного розвитку особистості.

4. Умовою безперервності професійно-педагогічної освіти є наступність досягнутих теоретичних знань і професійного досвіду, що передбачають, на кожному новому освітньому етапі, основу для досягнення наступного рівня розвитку.

5. Реалізація безперервної підготовки майбутніх фахівців професійного навчання веде до розвитку і задоволення потреб особистості в освіті, які об'єднують потреби у трудовій діяльності, духовній культурі, суспільно-політичній діяльності, спілкуванні, а також передбачає оволодіння філософською, політичною, художньою, педагогічною культурою і підвищення соціальної активності особистості; вирішує завдання відтворення професійно-педагогічних кадрів, що задовольняють потреби держави.

6. Основними ознаками безперервної професійно-педагогічної освіти є багаторівневність, доповнення, маневреність, наступність, інтегративність і гнучкість [69].

1.3. Мотивація до професійної діяльності у структурі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання

У структуру елементів професійної мотивації освіти майбутніх педагогів професійного навчання входять внутрішні і зовнішні спонуки. Мотив, сформований під впливом факторів, пов'язаних з навчальною діяльністю, є внутрішнім. Внутрішня мотивація сприймається здобувачами педагогічної освіти як стан щастя і задоволення від освітньої діяльності. До внутрішніх мотивів у студентів спеціальностей «Педагогіка професійного навчання» відносять: широкі пізнавальні спонуки й спонуки самоосвіти, що виникають у

процесі самостійної пізнавальної діяльності, орієнтовані на оволодіння новими знаннями, безперервну пізнавальну активність, ініціативу, прагнення до компетентності та самостійності, тим самим забезпечують здатність до подолання освітніх труднощів [43].

Мотив, що обумовлений умовами зовнішнього середовища і не пов'язаний з освітнім процесом є зовнішнім [7]. Зовнішні мотиви складають мотивацію, засновану на виконанні певних конкретних задач, які потрібно здійснити здобувачам освіти: отримання диплома, стипендії підпорядкування вимогам викладача або батьків, отримання схвалення та заохочення, соціальне визнання однокурсників [18]. Таким чином, внутрішні мотиви навчання мають безпосереднє відношення до набутих професійних компетентностей, а зовнішні не мають [11].

Дослідження проблеми професійної мотивації студентів педагогічних закладів вищої освіти показали, що мотивація учбової діяльності є виступає одним з найважливіших напрямків проблем загальної мотивації поведінки. Проблема мотивації студентів до фахової діяльності має міждисциплінарний характер, оскільки розробляється у низці психологічних і педагогічних досліджень. У результаті таких наукових розвідок отримано важливі результати, що демонструють закономірності, механізми, чинники, засоби мотивації учіння, що дозволяє організувати ефективну формувальну роботу залежно від профілю закладу вищої освіти [17].

Водночас, педагогіка професійного навчання має вирішити завдання якісної підготовки майбутнього фахівця, відповідно системи сучасних вимог. Для вирішення цього завдання необхідно звертатися до внутрішніх якостей студентів, розвиток яких дозволить стати кваліфікованими фахівцями [14]. У своїх дослідження А. А. Реан доводить, що роль компенсуючого чинника у разі недостатньо високих здібностей відіграє висока пізнавальна мотивація. У результаті проведених наукових досліджень встановлено, що чинник мотивації

для успішного навчання у педагогічному ЗВО є більш вагомим, ніж інтелектуальний. Водночас, згідно даних А. А. Орлова, багатьох нинішніх студентів приводить у педагогічну освіту не бажання пізнавати, а прагнення отримати диплом. Науковець А.А. Реан у своєму дослідженні довів, що основне значення для успішності студентів має навчальний мотив, а здібності не мають визначального впливу на засвоєння фахових компетентностей. Таким чином, розвиток високої пізнавальної мотивації студентів може бути одним з чинників підвищення якості підготовки майбутніх педагогів професійного навчання.

Численні дослідження проблем розвитку професійної мотивації дозволяють зробити висновок про те, що досить високим є рівень сформованості мотивації студентів у педагога, який використовує на заняттях цікаві творчі та розвивальні вправи, завдання, рольові ігри, дискусійні методи навчання, що не лише стимулює мотивацію до фахового і творчого розвитку, але і спричиняє перехід відповідних здібностей на новий рівень [28].

Студенти найбільш чутливі до емоційно забарвленої мотивації піддаються мотивації. У зв'язку з цим, виокремлюють позитивну (досягнення успіху, підтримка сприятливих соціальних контактів) і негативну мотивацію, що викликана усвідомленням негативних наслідків своїх дій, зокрема, навчальної неуспішності студентів. У ході професійного навчання мотиви використовуються як засіб впливу на особистість. У процесі освоєння професії та праці відбувається розвиток і зміна мотиваційної сфери людської діяльності. Цей процес реалізується у двох напрямках [51]:

- 1) загальні спонуки трансформуються у трудові;
- 2) зміна рівня професіоналізації викликає зміни системи професійних мотивів.

А.К. Маркова у становленні і розвитку факторів професійної компетенції виділяє [60]:

1) мотиваційну сферу, в яку входять спрямованість на працю, трудові та професійні інтереси, професійні наміри, трудова готовність;

2) операційну сферу, що включає знання про працю і професії, знання про якості особистості, необхідні для фахової діяльності, відповідні трудові уміння;

Н. Б. Нестерова, аналізуючи психологічні особливості розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів педагогічних спеціальностей поділяє період навчання на три етапи:

I етап (1-й курс) характеризується високими показниками професійних і навчальних мотивів, що спрямовують навчальну діяльність, водночас ці спонуки є ідеалізованими, оскільки обумовлені розумінням їх суспільного сенсу, а не особистісного.

II етап (2-3-й курси) відрізняється загальним зниженням інтенсивності всіх мотиваційних компонентів; пізнавальні та професійні мотиви припиняють орієнтувати навчальну діяльність.

III етап (4-5-й курси) характеризуються підвищенням усвідомлення і інтеграції різних форм навчальних мотивів.

Таким чином, мотивація до професійної діяльності безпосередньо впливає на складні процеси розвитку студентів, оскільки виступає, структурною складовою навчальної діяльності, а також – внутрішньою характеристикою особистості [64].

Професійна мотивація є дуже важливим компонентом структури фахового становлення особистості майбутнього педагога. У дослідженні О. І. Суислової професійне становлення здобувачів освіти розглядається в єдності п'яти компонентів:

1) цільовий;

2) мотиваційний (інтереси, схильності, цінності, ставлення до майбутньої професії, фахова спрямованість);

3) змістовий (задачами цієї складової є формування соціально-правової компетентності, спеціальної компетентності, персональної компетентності, аутокомпетентності, екстремальної компетентності);

4) процесуальний (методи і прийоми роботи зі студентами);

5) рефлексивно-оцінний.

У зв'язку з цим, однією з найважливіших передумов успішного професійного становлення майбутніх педагогів є сформованість означених компонентів, що мають власну специфіку й функціональне призначення.

У вищій освіті на професійне становлення фахівця істотно впливають соціальні і технічні фактори. Оволодіння на перших курсах різними формами набуття професійних знань, умінь і навичок є основою фахового становлення фахівця, однак найбільш інтенсивно цей процес здійснюється при освоєнні робочих професій. У результаті формується стійка мотивація до навчально-пізнавальної та професійної діяльності, збагачується фахова спрямованість, розвиваються особистісні та професійні якості, відбувається усвідомлене набуття фахових компетенцій та відповідного досвіду у процесі вивчення дисциплін освітньої програми [70]. У своєму дослідженні Н. К. Сергеева і В. В. Арнаутова наголошують, що соціально-ціннісна мотивація до професійної діяльності закладається на перших етапах підготовки в освітній організації: перший і другий курси є провідними у цьому плані.

Особливе значення набуває формування мотивації до професійної діяльності у фахівців у майбутніх педагогів професійного навчання. Аналіз нормативно-правової бази документів і запитів роботодавців показує, що соціуму необхідний педагог професійного навчання принципово нового формату: такий, який володіє фаховою і соціальною мобільністю, засвоїв необхідні загальні та фахові компетентності, здатний до саморозвитку. В умовах постійного розширення процес сфери освітніх послуг до компетенцій такого фахівця мають бути включені наступні елементи:

1) як педагог з навчального предмета має орієнтуватися у своїй галузі знань, знати зміст дисципліни, сфери практичного застосування знань;

2) як методист він має орієнтуватися в підходах, методах і технологіях викладання і на цій основі займатися розробкою власних методик і технологій навчання, необхідної учбово-методичної документації.;

3) як менеджер він, здійснюючи проектування, організацію і контроль навчального процесу, повинен розуміти його сутність, структуру, володіти основами управління і контролю діяльністю здобувачів освіти;

4) як дослідник він повинен брати участь у вивченні проблем підготовки майбутніх робітників, організувати навчально-дослідну роботу студентів, розробляти і впроваджувати в освітній процес інноваційні технології;

5) як вихователь і психолог він має створювати гуманістичні стосунки зі студентами учнями, впливати на їх соціально-моральний розвиток, розуміти закономірності пізнавальної людини і розвитку особистості, застосовувати способи формування необхідного типу мислення.

Необхідною умовою здійснення науково обґрунтованого процесу навчання з метою формування професійної мотивації студентів є навчально-методичне забезпечення, що включає навчально-методичну документацію і учбово-методичні засоби. Процес професійного навчання є двостороннім, характеризується спільною участю викладача і студентів, тому навчально-методичне забезпечення має обслуговувати обидві сторони на рівних науково-педагогічних умовах. У зв'язку з цим, вважається, що для розробки та реалізації навчально-методичного забезпечення, що забезпечує формування мотивації до професійної діяльності у процесі фахової підготовки, доцільно використати комплексний підхід, заснований на компетентнісному навчанні. Аналіз наукової літератури дозволив обрати найбільш доцільні підходи до проектування цього навчально-методичного забезпечення: системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, компетентнісний. Реалізація цих підходів передбачає виділення

структури та змісту предметних і міждисциплінарних знань, що забезпечуються педагогом професійного навчання, а також орієнтацію на формування особистості майбутнього фахівця і його мотивацію.

У дослідженні С. М. Феденєвої та І. В. Шапко проводилося вивчення мотивів відвідування закладу вищої освіти студентам педагогічних спеціальностей. Аналіз результатів дослідження показав, що у студентів першого курсу усіх профілів обраного закладу освіти переважають мотиви отримання диплома і мотив придбання знань. Спонука освоєння професії характерна не більш, ніж третині здобувачів освіти. Отримані результати вивчення мотивів вибору ЗВО є основою для розроблення системи засобів розвитку мотивації в учбовій, науково-дослідній, виховній роботі студентів першого курсу. Особливу увагу слід звернути на студентів, які орієнтуються отримання диплома. З огляду на низький рівень їх пізнавальних мотивів, необхідно, провівши додаткові дослідження, виявити їх індивідуальні можливості, на основі яких розвивати опосередковані мотиви.

Професійний мотив у студентів випускного курсу має значущість аналогічну для здобувачів-першокурсників [72]. Водночас, актуальність пізнавального мотиву вище, ніж на першому курсі. Також отримані дані свідчать, що в якості причин підвищення або зниження мотивації студенти називають зміст досліджуваного матеріалу, методи роботи і особистість викладача. Учасники анкетування пояснювали, що на дисциплінах, до яких проявляється високий рівень інтересу, викладач продукує практичноорієнтований зміст, використовує активні методи і технології, а на дисциплінах з низьким рівнем інтересу в основному використовуються традиційні репродуктивні методи навчання, відсутня практична значущість змісту навчального матеріалу.

Також з'ясовано, що викладачі дисциплін загальноосвітнього циклу вказали, що використовують такі засоби підвищення мотивації майбутніх

педагогів професійного навчання: оцінка роботи студентів (рейтингова система); емоційна форма викладу матеріалу, установка на практичну значимість досліджуваного змісту, формування навчальних умінь вчитися; створення ситуацій усвідомлення необхідності вищої освіти для досягнення життєвого успіху, актуалізація наполегливості, самостійності, активності, ініціативності при виконанні навчальних завдань. Викладачі профільних дисциплін підготовки (предметних дисциплін і методик викладання) відзначили, що вони використовують такі засоби мотивації як демонстрація практичної значущості змісту предмета, використання практично спрямованих методів, стиль педагогічної діяльності, а також фактори різноманітні чинники формування «негативних» мотивів – наголос на незручностях, що виникнуть у студентів при невиконанні навчальних завдань (відсутність заліку, негативна оцінка на іспиті).

Отже, на основі проведеного теоретичного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Мотивація студентів у педагогічному закладі вищої – це система безпосередніх і опосередкованих мотивів, провідними серед яких є пізнавальні.

2. З метою розвитку професійної мотивації студентів (як чинника підвищення якості підготовки) викладачам необхідно створити систему розвитку безпосередніх і опосередкованих мотивів в освітньому процесі (у навчальній, науково-дослідній, виховної діяльності студентів) на основі врахування мотивів вибору студентами навчального закладу і розроблення програми моніторингу розвитку спонук студентів.

3. Високий рівень мотивації здобувачів педагогічної освіти є основою розвитку майбутнього професійного зростання фахівців, самореалізації у подальшому житті.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ТРЕНІНГУ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Результати дослідження показників зв'язку професійної мотивації майбутніх педагогів професійного навчання з їх особистісними якостями

Для розроблення обґрунтованої методики формування професійної мотивації майбутніх педагогів професійного навчання було вирішено провести попереднє емпіричне дослідження, спрямоване на встановлення зв'язку проявів особистісних якостей з рівнем розвитку професійної мотивації. Такий підхід було обрано, оскільки його використання дозволить індивідуалізувати вплив відповідної програми. Крім того, описане емпіричне дослідження має емпіричну значущість.

Емпірична частина нашого дослідження будувався за констатуючою стратегією поперечного зрізу, що передбачала співставлення отриманих результатів і включала такі етапи:

1. *Організаційний етап* – формування дослідницьких вибірок, підбір діагностичних методик, що відповідають вимогам надійності та валідності. Базою дослідження обрано факультет технологічної і професійної освіти, а саме студентів спеціальностей професійного навчання ГНПУ ім. О. Довженка. Зважаючи на завдання дослідження спочатку було сформовано вибірку зі студентів 3-4-х курсів у складі 65 осіб. Цей проміжок було обрано з міркувань, що були викладені у теоретичній частині: професійна мотивація повноцінно формується саме у зазначеному інтервалі. За допомогою підбраного діагностичного інструментарію було з'ясовано рівень і прояви фахової мотивації. На основі зібраних емпіричних даних було сформовано дві

дослідницькі групи, кількістю 22 особи. У першу вибірку було включено студентів з високим рівнем прояву професійної мотивації. Другу вибірку сформовано з майбутніх педагогів професійного навчання, які не мають високих показників фахових спонук. Гендерний склад обох груп не є рівноцінним: фіксується переважання осіб чоловічої статі, що, проте, відповідає реаліям освітнього процесу на досліджуваних спеціальностях. На основі цих вибірок планувалося дослідити особистісні якості студентів майбутніх педагогів професійного навчання з високим рівнем професійної мотивації, оскільки для ґрунтовні висновки можна зробити лише у результаті порівнянні отриманих даних.

2. *Етап збору емпіричного матеріалу*, що реалізовувався через використання комплексу обраних діагностичних методик. Вибір дослідницьких засобів здійснювався відповідно до мети емпіричного дослідження. Обрані методики є відносно простими у обробці, а також достатньо глибоко розкривають досліджуваний предмет. Коротко проаналізуємо кожен з методик.

Методика мотивації професійної діяльності (модифікація А. Реана). Спрямована на діагностику переважання зовнішніх чи внутрішніх фахових спонук. Складається з семи тверджень, значущість яких суб'єкт має оцінити за 5-бальною шкалою. Обробка результатів здійснюється за тестовим ключем (додаток А).

Методика «Вивчення мотивації навчання у вищій» (Т.І. Ільїна) ставить на меті з'ясування переважаючих спонук учбової діяльності у закладі вищої освіти. Складається з 50 тверджень, кожне з яких досліджуваний має оцінити відносно їх актуальності для себе. Обробка даних відбувається за тестовим ключем. При цьому встановлюється переважаюча мотивація за трьома шкалами: набуття знань, оволодіння професією, отримання диплому (додаток Б).

Фрайбурзький особистісний опитувальник складається з 114 запитань на які респондент має відповісти «так» або «ні». Оброблення результатів здійснюється за ключем, при цьому виокремлюється 12 шкал, кожна з яких відображає певний компонент особистісної структури досліджуваного (тривожність, агресивність, екстраверсія – інтроверсія, переважання маскулинних чи фемінних рис тощо) (додаток В).

3. *Етап кількісного і якісного аналізу отриманих даних, що відбувався за допомогою підрахунку відсоткового співвідношення виявлених тенденцій.*

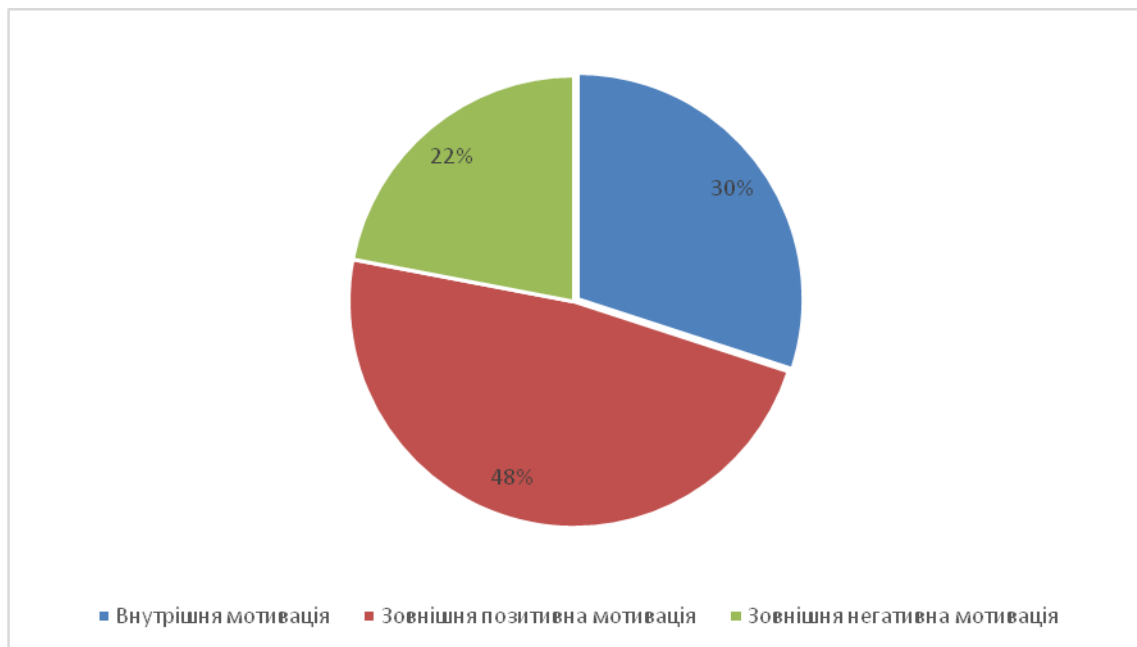


Рис. 2.1. Переважаючий тип професійної мотивації майбутніх педагогів професійного навчання

4. *Етап інтерпретації даних та підведення підсумків.* Робота здійснювалася у двох напрямках: виявлення специфіки та рівня розвитку професійної мотивації майбутніх педагогів професійного навчання, а також визначення типових особистісних характеристик здобувачів вищої освіти відповідної спеціальності з високим рівнем фахових спонук. Цей етап, з одного боку, спрямований на узагальнення отриманих результатів, а з іншого –

створює орієнтири для надання рекомендацій та реалізації розвивальної роботи.

Як уже зазначалося, спочатку оброблялися показники професійної мотивації.

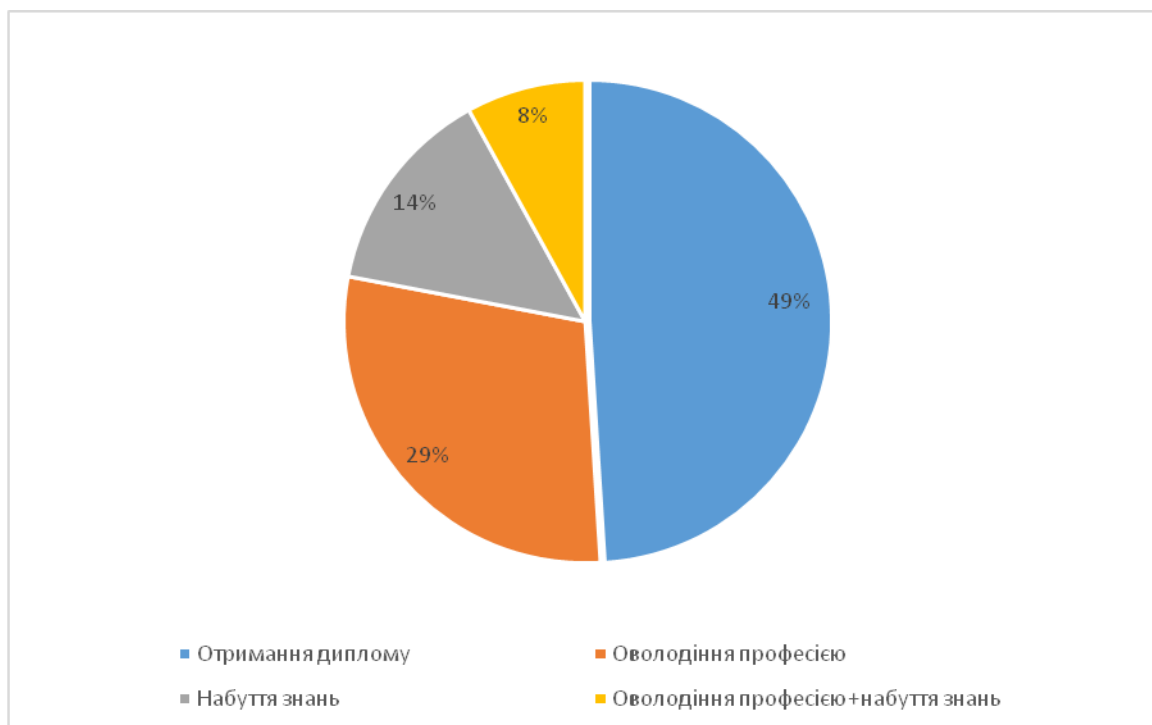


Рис. 2.2. Переважаючий тип навчальної мотивації у досліджуваній вибірці (методика Т. І. Ільїної)

За результатами методики вивчення мотивації професійної діяльності, виявлено наступні тенденції: у 30 % опитаних (19 осіб) встановлено домінування внутрішньої професійної мотивації; у 48 % досліджуваних (31 особа) виявлено переважання зовнішньої позитивної мотивації; у 22 % (15 осіб) домінує зовнішнє негативне спонукання до оволодіння фахом (рис. 2.1). Отримані дані дають підстави стверджувати, що приблизно у половини опитаних здобувачів освіти фіксується спонукання до оволодіння фахом, що обумовлене схваленням соціального оточення. Професійна мотивація, що

обумовлена внутрішньою позицією особистості фіксується у третини досліджуваних. У найнижчого відсотку опитаних виявлено переважання спонук оволодіння професією, пов'язаних з негативним соціальним підкріпленням.

Результати методики Т. І. Ільїної розподілилися таким чином: мотивація отримання диплому переважає у 49 % опитаних (32 особи), мотив оволодіння професією домінує у 29 % (19 осіб), спонук набуття знань більш виражена у 14 % (9 осіб), поєднання основних мотивів набуття знань і оволодіння професією характерне для 8 % опитаних (5 осіб). Тобто, для більшості досліджуваних властивий зовнішній соціальний мотив, що співвідноситься з даними попередньої методики. Проте, фіксуються достатньо високі показники професійної мотивації більше, ніж у третини досліджуваних.

Для реалізації завдань дослідження, на основі отриманих результатів, нами було виокремлено дві вибірки: студентів спеціальностей «педагогіка професійного навчання з високими проявами професійної мотивації й студентів з низькими показниками цієї спонуки, домінуванням зовнішніх мотивів оволодіння фахом. У новостворених групах було використано Фрайбурзький особистісний опитувальник для з'ясування особистісних характеристик студентів з високим рівнем професійної мотивації.

Починаючи опис отриманих результатів за Фрайбурзьким опитувальником, варто окремо зупинитися на особливостях кількісної обробки даних тестових шкал. Для зручності аналізу кожен шкалу було розділено на три рівневі інтервали (високий, середній і низький), що досягалося шляхом ділення її максимального значення на три. Наприклад, за шкалою невротичності, де максимальне значення «сирих» балів – 17, високий рівень становив значення від 12 до 17, середній – 6–11, низький – 0–5. У разі неможливості розбиття числової шкали на рівні проміжки – більші значення надавалися низькому рівню.

Показники шкали невротичності вказують на тривожність і можливість розладів астенічного типу. На основі отриманих результатів (табл. 2.1.), можна

зробити висновок про відсутність значущих відмінностей між двома вибірками студентів. Високий рівень досліджуваної ознаки зафіксовано у 27 % опитаних у двох групах. Водночас, низьку невротичність виявлено у 20 % студентів першої групи і 13 % студентів другої вибірки, відповідно середній рівень у 53 % і 60 %. Отже, не можна говорити про чіткий взаємозв'язок даної ознаки з рівнем прояву професійних мотивів. На нашу думку, отримані результати вказують на те, що невротичні прояви майбутніх педагогів професійного навчання суттєво не визначаються спрямованістю на майбутній фах.

Таблиця 2.1

Показники невротичності у досліджуваних вибірках

Досліджувана вибірка	Рівень невротичності, %		
	Низький	Середній	Високий
Студенти з низьким рівнем професійної мотивації	20	53	27
Студенти з високим рівнем професійної мотивації	13	60	27

Результати за шкалою агресивності свідчать про переважання високих показників у студентів з низьким рівнем професійної мотивації – 57 % опитаних проти 20 % у паралельній вибірці (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Показники спонтанної агресивності у досліджуваних вибірках

Досліджувана вибірка	Рівень спонтанної агресивності, %		
	Низький	Середній	Високий
Студенти з низьким рівнем професійної мотивації	10	33	57
Студенти з високим рівнем професійної мотивації	40	40	20

Кількість опитаних з середніми значеннями агресивності поведінки приблизно однакові в обох вибірках (33 % і 40 %). Водночас, у вибірці досліджуваних з високим рівнем фахової мотивації, значно переважає відсоток з низьким рівнем досліджуваної властивості (40 % порівняно з 10 %). Отже, результати вказують на нижчі показники агресивних проявів у досліджуваних з високою професійною спрямованістю.

Таблиця 2.3

Показники депресивності у досліджуваних вибірках

Досліджувана вибірка	Рівень депресивності, %		
	Низький	Середній	Високий
Студенти з низьким рівнем професійної мотивації	23	57	20
Студенти з високим рівнем професійної мотивації	3	77	20

Описуючи наступну шкалу, доцільно зазначити, що ми розуміємо депресивність – не просто як поганий настрій, а домінування негативних, деструктивних думок, внутрішній конфлікт, афективну пригніченість, перманентний жаль або зневагу до себе, що може призвести до соматичних змін і, навіть, захворювань. Порівняльний аналіз за вибірками дає підстави стверджувати деяке переважання досліджуваної емоційної характеристики у вибірці студентів з високими показниками професійної мотивації (табл. 2.3.). Так, отримано рівні результати за високим рівнем депресивності – 20 % осіб в обох групах. Водночас, для 77 % осіб з високими показниками професійної мотивації властивий середній рівень ознаки, тоді як у паралельній вибірці – 57 % таких осіб. Серед студентів з високими проявами фахових мотивів значно переважає низьке переживання депресивності. Тобто, схильність до депресивних переживань є ознакою здобувачів вищої освіти з високими показниками професійних спонук, що може бути пояснено високою

концентрацією на майбутньому фаху, переживаннями з приводу успішного оволодіння фахом тощо.

Таблиця 2.4

Показники дратівливості у досліджуваних вибірках

Досліджувана вибірка	Рівень дратівливості, %		
	Низький	Середній	Високий
Студенти з низьким рівнем професійної мотивації	20	30	50
Студенти з високим рівнем професійної мотивації	30	60	10

Аналізуючи показники дратівливості слід відмежувати цей феномен від агресивності. Якщо останню, у найбільш загальному вигляді, можна трактувати як бажання завдати певну шкоду, то дратівливість – це швидке, надмірно афективне реагування на ситуацію, що, проте, може швидко змінюватися, а настрої людини стабілізуватися. Не зважаючи на відмінність цих психічних явищ, їх емпіричне дослідження демонструє деяку схожість у досліджуваних вибірках (табл. 2.4.). Так, значно більший відсоток осіб з високим рівнем дратівливості спостерігається у вибірці студентів з низьким рівнем професійної мотивації (50% порівняно з 10 %). Студентам з високими показниками професійної мотивації, як правило, властиві середні показники дратівливості (60 % опитаних), тобто вони виважені, адекватно реагують на ситуацію, проте можуть «зірватися» за певних умов. Також для цих осіб більше характерні низькі значення ознаки (30 % порівняно з 20 %). Тобто студенти з високим рівнем професійної мотивації спокійні та виважені у поведінці, схильні до обдуманих вчинків.

Результати дослідження товарищкості і комунікабельності свідчать про значно нижчі показники цієї властивості в учнів, що знаходяться у кризовій ситуації (табл. 2.5). Зокрема, більше половини студентів з високою

професійною мотивацією (53 %) мають високі значення комунікабельності, тоді як у другій вибірці кількість таких осіб становить 30 %. Водночас, у вибірці з низьким розвитком фахових спонук домінує середній рівень цієї психічної властивості (57%). Показово також, що у групі з високими показниками фахової мотивації взагалі відсутні особи з низьким рівнем товарищескості.

Таблиця 2.5

Показники товарищескості у досліджуваних вибірках

Досліджувана вибірка	Рівень товарищескості, %		
	Низький	Середній	Високий
Студенти з низьким рівнем професійної мотивації	13	57	30
Студенти з високим рівнем професійної мотивації	0	47	53

Аналізуючи результати врівноваженості (стійкості до стресів) можна помітити, що вони перетинаються з даними шкали дратівливості. У вибірці студентів з високим розвитком професійної мотивації фіксується такий розподіл результатів: низький рівень стресостійкості – 27 % осіб, середній – 53 %, високий – 20 %. Показники у вибірці студентів з домінуванням зовнішньої мотивації: низький рівень – 43 % осіб, середній – 40 %, високий – 17 % (табл. 2.6.).

Таблиця 2.6

Показники врівноваженості у досліджуваних вибірках

Досліджувана вибірка	Рівень урівноваженості, %		
	Низький	Середній	Високий
Студенти з низьким рівнем професійної мотивації	43	40	17
Студенти з високим рівнем професійної мотивації	27	53	20

Отже, бачимо, що у студентів з вираженою професійною спрямованістю трохи кращі показники врівноваженості, що, очевидно, можна пов'язати з тенденціями дратівливості.

Таблиця 2.7

Показники реактивної агресивності у досліджуваних вибірках

Досліджувана вибірка	Рівень реактивної агресивності, %		
	Низький	Середній	Високий
Студенти з низьким рівнем професійної мотивації	18	39	43
Студенти з високим рівнем професійної мотивації	37	53	10

Шкала реактивної агресивності на відміну від шкали спонтанної, імпульсивної агресивності характеризує стійкі поведінкові програми спрямовані на домінування над людьми та забезпечення власної переваги. Результати, у цілому, схожі на результати аналізу спонтанної агресії, але характеризуються дещо меншими показниками вираження. Так, 43 % студентів з першої вибірки мають високий рівень досліджуваної ознаки, 39 % – середній, 18 % – низький. У групі з високими показниками професійної мотивації фіксується тенденція до переважання середніх значень (53 % досліджуваних). Також у цій вибірці, порівняно з попередньою, переважає низький рівень реактивної агресивності і наявні лише кілька осіб з високим рівнем (табл. 2.7.). Отже, для студентів з високим рівнем професійної мотивації не є властивою агресивність як стабільна особистісна риса.

Показники сором'язливості, що відображають пасивно-захисний тип реагування на стресові життєві ситуації, більш виражені у групі студентів з високими показниками професійної мотивації (табл. 2.8.). Так, у цій вибірці низький рівень якості отримали 21 % осіб, середній – 69 %, високий – 10 %. Водночас, у паралельній вибірці юнаки та дівчата з високим рівнем – відсутні

взагалі, 57 % мають середній рівень сором'язливості, 43 % – низький. Отже, можна зробити висновок, що сором'язливість як особистісна риса більш характерна для досліджуваних з високими показниками професійної мотивації

Таблиця 2.8

Показники сором'язливості у досліджуваних вибірках

Досліджувана вибірка	Рівень сором'язливості, %		
	Низький	Середній	Високий
Студенти з низьким рівнем професійної мотивації	43	57	0
Студенти з високим рівнем професійної мотивації	21	69	10

Аналізуючи показники відкритості в емпіричних вибірках, ми виявили переважання цієї соціально-психологічної риси у студентів з високими показниками професійної мотивації (табл. 2.9.). У 10 % студентів з низьким проявом фахових спонук зафіксовано низький рівень соціальної відкритості, що свідчить про домінування недовіри, некритичного ставлення до інших, а також може бути своєрідним орієнтиром для з'ясування щирості оптанта. 90 % досліджуваної вибірки мають середній рівень властивості, високих показників не виявлено взагалі. У студентів з високими мотиваційними показниками здобуття фаху низький рівень відкритості не зафіксовано взагалі, середній у 80%, високий у 20 %.

Таблиця 2.9

Показники відкритості у досліджуваних вибірках

Досліджувана вибірка	Рівень відкритості, %		
	Низький	Середній	Високий
Студенти з низьким рівнем професійної мотивації	10	90	0
Студенти з високим рівнем професійної мотивації	0	80	20

Аналіз результатів за шкалою «інтроверсія – екстраверсія» засвідчує абсолютне домінування проміжного типу спрямованості (так званого, амбровертного) в обох вибірках (табл. 2.10). Тобто досліджувана якість не має суттєвого зв'язку з рівнем професійної мотивації студентів.

Таблиця 2.10

Показники екстраверсії – інтроверсії у досліджуваних вибірках

Досліджувана вибірка	Екстраверсія – інтроверсія, %		
	Інтро-версія	Проміжна орієнтованість	Екстраверсія
Студенти з низьким рівнем професійної мотивації	0	100	0
Студенти з високим рівнем професійної мотивації	0	100	0

Цікаво, що за результатами дослідження емоційної стабільності, зафіксовано схожі тенденції прояву ознаки в обох групах. Зокрема, середній рівень виявлено у 60 % студентів, а високий рівень у 40 % обох вибірок (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Показники емоційної лабільності у досліджуваних вибірках

Досліджувана вибірка	Рівень емоційної лабільності, %		
	Низький	Середній	Високий
Студенти з низьким рівнем професійної мотивації	0	60	40
Студенти з високим рівнем професійної мотивації	0	60	40

Низьких показників властивості взагалі не зафіксовано. Отримані дані вказують на те, що емоційна нестабільність характерна для обох вибірок і чітко не пов'язана з рівнем професійної мотивації.

Таблиця 2.12

Показники маскулинності – феміності у досліджуваних вибірках

Досліджувана вибірка	Представленість рис, %		
	Феміні	Врівноважені	Маскуліні
Студенти з низьким рівнем професійної мотивації	38	46	16
Студенти з високим рівнем професійної мотивації	30	40	20

Шкала феміності – маскулинності передбачає з'ясування переважаючих чоловічих чи жіночих стратегій реагування (у відповідності до соціальних стереотипів). Середні показники пояснювалися як такі, що свідчать про поєднання обох способів. Отримані результати вказують на домінування проміжного способу реагування в обох вибірках і низькі показники прояву чоловічих стратегій реагування у групах (табл. 2.12). Проте, у вибірці осіб з низькими показниками професійної мотивації фіксується дещо дещо більше переважання фемінних стратегій реагування. Отримані результати свідчать про відсутність зв'язку гендерного реагування з рівнем прояву фахової мотивації.

Тобто, можна говорити про наявні відмінності особистісних проявів майбутніх педагогів професійного навчання, залежно від показників їх професійної мотивації.

2.2. Організаційні та методичні аспекти тренінгу формування професійної мотивації майбутніх педагогів професійного навчання

На основі аналізу теоретичних джерел [2; 10; 20; 27; 33; 36; 39; 44; 50; 58; 59; 62], нами було розроблено тренінгову програму спрямовану на оптимізацію професійної мотивації майбутніх педагогів професійного навчання. Було обрано саме тренінг, оскільки його методичні аспекти дозволяють сформувати стійкі фахові спонуки у емоційно сприятливій атмосфері доброзичливості та підтримки. Причому, тренінг передбачав не лише формування позитивної професійної мотивації майбутніх педагогів професійного навчання, а й вправи пов'язані з розвитком емоційного благополуччя та комунікативності здобувачів освіти.

Розроблений тренінговий цикл включає три основні блоки:

1. «Я і Світ», що включає вправи пов'язані з усвідомленням та аналізом ціннісного ставлення студентів до оточуючих предметів і явищ

2. «Я та інші люди», що містить вправи спрямовані на формування навичок ефективної комунікації – слухання, висловлювання думок, знайомства, розв'язання конфліктів, коректної відмови тощо.

3. «Я і Я» – цей блок включає вправи спрямовані на корекцію складових самосвідомості – самооцінки, самоповаги, рівня домагань. Передбачає розкриття такої проблематики: минулого та майбутнього особистості, власних сильних і слабких сторін, аналіз прихованих можливостей старшокласника тощо.

Як свідчать теоретичні джерела, найбільшу складність становлять вправи першого блоку, що може бути пов'язано з відсутністю позитивного життєвого досвіду учасників тренінгу. Ці вправи мають супроводжуватися включенням в активну соціально значущу діяльність (наприклад, підготовку подарунків до певних державних свят).

Специфіка реалізації другого тренінгового блоку полягає у зануренні учасників у своєрідну імітаційну реальність: тренер має організувати ігрові ситуації, що суттєво відрізняються від звичних для учасників життєвих обставин (події і персонажі можуть обиратися з літератури, телебачення, кінематографу). Доцільно орієнтуватися на сюжетні конструкції, що є цікавими і близькими для студентів. Такий підхід обґрунтовується теоретичним положенням згідно якого студентам складно відпрацьовувати необхідні компоненти комунікативної сфери, оскільки їх власний життєвий досвід може бути є негативно емоційно забарвленим. Тому формування важливих соціальних навичок вимагає організації тренінгових ситуацій дистанційованих від звичної для учасників реальності. Формування позитивної комунікативної спрямованості допоможе оптимізувати фахову мотивацію й краще ідентифікувати себе як представника певної професії.

Основний сенс вправ третього блоку, що тісно пов'язаний з двома попередніми, полягає у створенні умов для розвитку індивідуальності учасників. При цьому студентам необхідно усвідомити свій стиль життя і спілкування, життєву позицію, які обумовлюються особистісними якостями і набутим життєвим досвідом. Кожен учасник усвідомлює себе через отримання зворотного зв'язку від інших членів групи, зокрема, за допомогою вигаданих персонажів комунікативних вправ другого блоку.

Особливу увагу варто приділяти вправам, що передбачають проекцією власного майбутнього. Актуальність цього аспекту пов'язана з труднощами формування життєвих і професійних планів у здобувачів освіти, що часто пов'язано з економічною нестабільністю держави. Науковці виявили небажання замислюватися про майбутнє у студентів, некритичну оцінку власних можливостей, і, як наслідок, нереалістичність професійних планів і відповідної мотивації. При цьому особистість не може проаналізувати засоби досягнення таких цілей.

У плануванні тренінгу варто враховувати дані нашого емпіричного дослідження (щодо особистісних якостей студентів з низькими показниками професійної мотивації, а також теоретичний аналіз можливої динаміки міжособистісних стосунків студентів майбутніх педагогів професійного навчання.

1. Прояви агресивної поведінки як до тренера, так і один до одного, що передбачає адекватну реакцію тренера, аналіз таких вчинків, що має переходити в самоаналіз.

2. Звичайний для тренінгових груп етап формування згуртованості може перетворитися у розділення на окремі мікрогрупи, що може бути подолано шляхом вправ з елементами змагання і взаємодопомоги.

3. Виникнення кількох лідерів у тренінговій групі й можливі конфлікти між ними, тому завдання тренера є підтримка позитивного соціально-психологічного клімату, своєчасне вирішення суперечностей, створення умов для позитивного застосування організаторських і емоційно-вольових здібностей особистості.

4. За причиною студентської неуспішності та порушень міжособистісної взаємодії, здобувачі освіти з низькою професійною мотивацією можуть відчувати внутрішній дискомфорт, але не можуть або не хочуть звернутися за підтримкою. У такій ситуації, дослідник має зрозуміти психологічний стан учасника та надати своєчасну, ненав'язливу емоційну допомогу. Тому ведучий має вміти розуміти й інтерпретувати невербальні комунікативні сигнали учасників.

Загальна тривалість тренінгу – 8 занять тривалістю 1–1,5 годин. Кількісний склад групи: 20 осіб. Форма проведення: інтенсивний тренінг-семінар. Структура занять: розминка, основна частина, аналіз результатів заняття. Обладнання: звичайний і кольоровий папір, ручки, олівці, фломастери.

Заняття № 1.

Мета: формування мотивації на подальшу діяльність, первинне знайомство групи з тренером та учасників між собою.

Хід роботи

Вправа *знайомство* відбувається у довільній формі, але учасники мають обов'язково назвати своє ім'я, написати його на папері, закріпити за допомогою бейджа, а також коротко розповісти про себе.

Доцільною є наступна техніка знайомства. Тренінгова група поділяється на кілька підгруп чисельністю 5-6 осіб. Кожній з підгруп надається великий аркуш паперу (ватман), кольоровий папір і фломастери. Учасники мають по черзі викласти з паперу або намалювати власне ім'я, при цьому розповідаючи про себе все, що учень вважає за потрібне. Після цього учасники зображують певний символ з яким асоціюється у них члени підгрупи. Доцільно змінювати кількісний склад підгруп, а також обговорити результати з усіма учасниками тренінгової групи. На першому занятті необхідно обговорити ритуали привітання членів тренінгової групи, що може здійснюватися у формі вправ: «Компліменти», «Добрий день, я радий тебе бачити», «Карусель» тощо.

Вправа *«Значущість поставленої мети»*. Учасники за бажанням мають підійти до стіни і стрибнути якомога вище, відмітивши досягнуту висоту. Далі пропонується стрибнути вище, ніж попереднього разу. Обговорення відбувається у формі бесіди про причинні схеми поведінки, роль і можливості постановки адекватної мети, а також труднощі її досягнення.

Вправ *«Хто Я?»*. Учасникам пропонується протягом 5 хвилин не менше 10 разів відповісти на поставлене у назві вправи питання. Зазначимо, що для старшокласників групи ризику виконання цього завдання може супроводжуватися значними труднощами. Шляхом такого цієї вправи і комунікативного впливу тренера учасників спрямовують до усвідомлення

множинності власних «Я» через приклади, підбадьорювання, аналіз подій останнього дня, тижня, місяця, року.

Заняття № 2.

Мета: формування навичок рефлексії студентів з низькими показниками професійної мотивації.

Хід роботи

Тренінгова розминка, що може здійснюватися різними способами – рухливими вправами, виконанням релаксаційних завдань, стимулюванням позитивних емоцій.

Вправа «*Які Ми?*», що здійснюється на основі вправи «*Хто Я?*» і є її логічним продовженням. Учасникам необхідно зазначити 10 характеристик, що об'єднують їх з групою. Під час обговорення виявляються основні труднощі виконання вправи, а також наголошується на важливості відчуття спільності з людьми та командної роботи для подальшого продуктивної діяльності старшокласників.

Вправа «*Що таке успіх?*». Тренер наголошує на важливості успіху у житті людини і пропонує учасникам визначити це поняття. Після кількох спроб група поділяється на підгрупи чисельністю 5-7 осіб. Тривалість виконання вправи 8–10 хвилин. Кожній підгрупі пропонується вибрати один з способів передачі інформації: вербальний, зоровий, звукові асоціації, жести, пантоміма тощо. Далі учасникам підгруп необхідно у процесі спільного обговорення дійти згоди щодо способу вираження на обраній «мові» поняття, що асоціюються з явищем успіху. Після цього один з членів кожної підгрупи презентує результати спільної роботи. Спочатку висловлюються словесні характеристики, потім невербальні – при цьому інші учасники намагаються здогадатися про сутність інформації, що репродукується. Далі на основі «розшифрованої» інформації здобувачі освіти формують певне спільне уявлення про успіх. При цьому важливо щоб студенти розуміли критерії

успішної людини. Бажано акцентувати поняття успіху на реалізацію майбутньої професійної діяльності.

Логічним продовженням попередньої є вправа *«Дерево»*. Учасникам підгруп пропонується намалювати дерево, стовбуром якого є успіх. У процесі спільного обговорення учасники групи домальовуються інші його частини (коріння, гілки, плоди, листя, насіння тощо), а також навколишнє середовище (грунт, сонце, пташок, шкідників тощо), називаючи чим ці елементи є по відношенню до успіху: наприклад, коріння – воля, сонце – підтримка оточуючих. Після спільного обговорення учасників спрямовують до висновків аналогічних попередній вправі.

Заняття № 3.

Мета: формування адекватного уявлення про власні можливості, сильні та слабкі сторони.

Хід роботи

Тренінгова розминка.

Вправа *«Мої сильні сторони»*. Кожен з учасників по черзі зазначає власні якості, які він вважає такими, що сприяють досягненню успіху в професійній діяльності. Інші члени групи уважно слухають. Після закінчення виступу, кожен з учасників може додати інші позитивні риси, що властиві цій людині.

Вправа *«Нове ім'я»*. Учасники придумують собі нове ім'я і соціальний образ – це може бути представник певної професії, відома людина, історична особа, літературний або кінематографічний персонаж. Студенти пишуть нові імена на бейджах і деякий час спілкуються з позиції нової ролі. При цьому комунікація здійснюється в кілька етапів:

- 1) обговорення найбільш яскравого моменту життя своєї ролі;
- 2) обговорення, з позиції актуальної ролі, труднощів, що заважають реалізації поставлених цілей.

Обговорення і рефлексія гри здійснюється у контексті з'ясування вражень учасників, а також проблем, що виникали під час виконання вправи. Варто спрямовувати учасників до порівняння досягнень обраної ролі і власних життєвих успіхів.

Заняття № 4

Мета: формування навичок емоційного самоконтролю та релаксації.

Хід роботи

Тренінгова розминка.

Вправа *«Контраргументи»*. Метою є формування впевненості у проведенні дискусій і висловленні власних думок. Учасникам необхідно чітко уявити виступ перед деякою групою людей, де потрібно описати свої найбільш слабкі сторони (шкідливі звички, негативні риси характеру тощо). Після виступу, необхідно обґрунтувати свої недоліки, тобто продемонструвати компенсуючі можливості свого характеру або описати різні ситуації, де слабкості можуть виявитися силою. Виступи здійснюються по-черзі, загальна тривалість – 15 – 20 хвилин.

Вправа *«Невпевнені, упевнені та агресивні відповіді»*. Метою є розвиток упевненості в собі, стабілізація емоційного стану, формування вміння відрізнити впевненість від агресивності.

Інструкція: «Вам пропонується , продемонструвати невпевнену, агресивну та упевнену відповіді. Наприклад, можна уявити, що друг «забув» повернути гроші, які він у Вас зайняв. Агресивна поведінка може виражатися наступним висловом: «Хай йому біс! Я знав, що тобі не можна довіряти, коли ти обіцяв, що повернеш гроші! Я хочу отримати свої гроші!». Невпевненість в поведінці може виражатися висловом: «Я знаю, що набридаю тобі, але, як ти думаєш, чи не зможеш ти повернути мені гроші найближчим часом?». Упевнена відповідь може бути такою: «Я вважав, що ми домовилися, коли ти обіцяв повернути

мені гроші сьогодні. Буду вдячний, якщо ти принесеш гроші найпізніше в п'ятницю».

Орієнтовний список ситуацій:

1. Друг продовжує розмовляти, а Ви хочете піти. Ви кажете...
2. У кафе м подають неякісну страву. Ви кажете офіціанту...
3. Рахунок за ремонт Вашого автомобіля на 300 гривень більше від домовленого. Ви звертаєтеся до майстра...
4. Ви бачите погляд привабливого хлопця (дівчини). Знаєте, що він (вона), можливо, цікавиться Вами. Ви кажете...
5. Люди, що сидять позаду Вас в кінотеатрі, заважають вам гучною розмовою. Ви звертаєтеся до них...

Після вправи необхідно обдумати різницю між самопочуттям у випадках агресивного, невпевненого і упевненого спілкування. Корисно проаналізувати шляхи розвитку продуктивної поведінки.

Вправа *«фізіологічні замки»*. Мета: зняття психофізіологічної напруги і формування релаксаційних навичок. Тренер пропонує влаштуватися найбільш незручним способом. При цьому у тілі виникає локальна напруга, так званий «затиск». Необхідно протягом декількох хвилин точно з'ясувати джерело тілесних незручностей і локалізувати його, розслабитися. При виконанні вправи, слід враховувати, стан здоров'я учасників – не можна допустити, щоб незручна позиція тіла стимулювала фізіологічні проблеми. У процесі обговорення, необхідно звернути увагу учасників на можливості використання отриманого досвіду в повсякденному житті.

4-а вправа «Спостереження за станом тривожності»

У пропонованому завданні продовжується тренінгові стратегія формування релаксаційних навичок.

Учасникам надається інструкція наступного змісту:

«Щоб здійснити перегляд стресового стану, використовується техніка хронологічного зворотного переходу. Для цього необхідно уявити розвиток подій, як у фільмі, що прокручується у зворотному порядку. При поверненні до ситуації, що викликала стан тривоги, слід дотримуватися глибокого і спокійного дихання. Для такого «перегляду» необхідно чітко визначити кількість «кадрів», що необхідні для повернення до ключової ситуації (наприклад, особисті неприємності, напруга навчального процесу тощо).

Уявіть ніби спостерігаєте за собою збоку – як за сторонньою людиною. Ти повинен спостерігати без неприємних відчуттів з почуттям симпатії. Особливо сконцентруйся на ситуації стресової події, розгляньте її чітко, по кадрам. Визначте, що потрібно для того, щоб продуктивно і якісно реагувати у подальшому. Уявивши необхідні, для продуктивного реагування ресурси, передай їх людині за якою спостерігаєш. Далі необхідно фіксувати можливі зміни поведінки особистості, тобто уявити як би Ти продуктивно подолав стресову ситуацію.

Можливим варіантом допомоги «собі» в умовах стороннього спостереження є використання додаткових візуальних та аудіальних стимулів (особливо ефективно у мережевій взаємодії)».

Вправа виконується за бажанням, при цьому хід «перегляду» реалізується у словесному звіті. Позитивним результатом вправи є впевненість у тому, що Ти зміг допомогти людині за якою спостерігав. Обговорення повинно зосередитися на проблемних моментах перегляду тривожного стану.

Заняття № 5

Мета: розвиток комунікативних навичок, емоційної стійкості та самоорганізації.

Хід роботи

Вправа «Карусель». Метою цієї вправи є формування уміння швидкого і продуктивного реагування у комунікативних ситуаціях. Форма проведення –

інсценування низки життєвих ситуацій, де учасникам потрібно продемонструвати свої навички спілкування.

Робота здійснюється у парах. Тренер пропонує розіграти низку «сценок», зміст яких задається попереднім описом:

1. Перед вами людина, яку Ти добре знаєш, але достатньо довго не бачив. Ви радієте цій зустрічі.

2. Перед Тобою незнайома людина, яка Тобі подобається. Познайомтеся з нею.

3. Перед Тобою мала перелякана дитина. Підійди і спробуй його заспокоїти.

4. Після тривалої розлуки Ти зустрічаєш кохану людину. Прояви свою радість.

Під час обговорення необхідно проаналізувати свої відчуття, виокремити аспекти, що заважають і допомагають комунікативному процесу. Важливо сконцентруватися на якостях, що можна змінити. Також доцільно з'ясувати відмінності між ситуацією безпосереднього та мережевого спілкування..

Вправа *«Не витрачай час безцільно»*. Учаснику пропонується ретельно проаналізувати особливості своєї діяльності за такими пунктами:

Список факторів, що заважають продуктивному використанню часу:

1. Нечітка постановка мети.
2. Відсутність чітких пріоритетів.
3. Прагнення зробити багато справ за невеликий час.
4. Відсутність уявлення про свої задачі і способи їх розв'язання.
5. Проблеми з добовим плануванням.
6. Неорганізованість як риса характеру.
7. Відсутність ґрунтовної мотивації.
8. Фіксація на суто непотрібній роботі (зокрема, навігація безцільова навігація по інтернет-сайтам).

9. Непродуктивний розподіл доручень.
10. Незаплановані зустрічі (у випадку мережевого тренінгу – відвідування сторінок у соціальних мережах).
11. Нездатність відмовити.
12. Неповна або застаріла інформація про завдання.
13. Проблеми з самоорганізацією.
14. Слабка сила волі.
15. Емоційне вигорання, відразу від роботи.
16. Неточний зворотний зв'язок (наприклад, щодо виконання навчальних завдань).
17. Надмірна «балакучість».
18. Бажання відкласти важливі справи «на потім».
19. Завищені очікування і зайва мрійливість.
20. Зайва метушня.

Вправу доцільно провести у формі групового обговорення, де виявляються найбільш проблемні моменти планування часу.

Заняття № 6.

Мета: формування здатності студентів до цілепокладання та самовизначення.

Хід роботи

Тренінгова розминка.

Вправа «*Мапа життєвого шляху*». Кожен член тренінгової групи вербалізує свою головну мрію, життєву мету, бажане майбутнє місце роботи. Далі учасники об'єднуються у мікрогрупи чисельністю 3–5 осіб на основі схожості життєвих цілей. Завдання новостворених підгруп – намалювати «мапу життєвого шляху», тобто, вказати можливі перешкоди на шляху до мети (гори, яри, що можуть символізувати суб'єктивні й об'єктивні проблеми), а також способи, ресурси, за допомогою яких ці перешкоди можуть бути

подолані (мости, кораблі, страховка, вітрила, що, наприклад, відображають силу волі, вступ до закладу вищої освіти тощо). Також необхідно зазначити дати подій, що сприятимуть досягненню мети.

Орієнтуючись на створену мапу, кожен учасник виокремлює чотири основні цілі на майбутній рік, які спрямовували до основної, далекої мрії. Поставлені цілі, ресурси і шляхи їх досягнення обговорюються. На основі повторного аналізу отриманих результатів і групової комунікації, учасники складають план дій на рік або кілька місяців. Зазначимо, що при виникненні можливих труднощів під час постановки цілей, необхідно створити позитивну соціально-психологічну атмосферу та надати додаткову підтримку «проблемному» учаснику.

Обговорення та рефлексія результатів вправи здійснюється через виявлення рівня прийняття учасниками задекларованих планів.

Заняття № 7.

Мета: формування стійких професійних планів, полегшення орієнтування у світі професій.

Хід роботи

Тренінгова розминка.

Вправа «Ланцюжок професій». Членам тренінгової групи пропонується побудувати ланцюжок професій: до першого запропонованого фаху необхідно підібрати близькі спеціальності. Важливо, щоб кожен учень пояснив схожість обраних професій. Вправу можна проводити у малих групах, учасники кожної з яких мають створити ланцюжок з 7 елементів між двома заданими, абсолютно різними спеціальностями: 1) дресирувальник тварин – водолаз; 2) швачка – космонавт; 3) шахтар – вихователь; 4) лісоруб – програміст; 5) перукар – авіаконструктор.

У процесі обговорення необхідно звернути увагу на взаємозв'язки між різними професіями, що є основою для того, щоб планувати своє професійне майбутнє у кількох напрямках.

Вправа «*Контрольні списки*» спрямована на краще інформування учасників про різноманіття професій у плані їх спеціальності. Членам групи роздається перелік запитань, що поділені на кілька тем: 1) професії та зміст праці; 2) можливості працевлаштування; 3) фахові перспективи; 4) фахове навчання; 5) місця майбутньої роботи.

Учасникам пропонується перевірити доцільність свого професійного вибору за такою інструкцією: «Запишіть свою майбутню професію або рід занять. Послідовно читайте запитання і ставте плюс, якщо можете дати відповідь, і мінус, якщо не можете відповісти. Під час обговорення з'ясовується рівень обізнаності про майбутній фах, а також джерела отримання відповідної інформації.

Заняття № 8.

Мета: формування стійких професійних планів, полегшення орієнтування у світі професій.

Хід роботи

Тренінгова розминка.

Вправа «*Порадник*». Кожному учаснику надається можливість побути у ролі профконсультанта. Для цього необхідно поділитися на пари і надати рекомендації один одному щодо вибору майбутнього фаху і місця роботи. Під час обговорення встановлюється рівень співпадіння рекомендацій з професійними планами особистості.

Вправа «*Рейтинг помилок*». Мета – проаналізувати найбільш типові помилки, що виникають під час побудови професійних планів та визначити шляхи їх запобігання у майбутньому.

Пропонована методика формування професійної мотивації майбутніх педагогів професійного навчання може реалізовуватися з врахуванням індивідуальних особливостей учасників.

Варто коротко проаналізувати особливості реалізації тренінгу професійної мотивації для майбутніх педагогів професійного навчання. Так, на початку тренінгових занять фіксувалося низьке бажання членів групи до співробітництва, що можливо було пов'язано зі статусом тренера (здобувач освіти, а не педагог). Проте, на другому третьому занятті у більшості членів групи сформувалася стійка мотивація на виконання вправ, що визначалося, зокрема, формуванням стійкого психологічного клімату. Крім того, додатковим фактором, що міг негативно вплинути на роботу був час проведення тренінгу – після закінчення основних навчальних занять, тому студенти збиралися додому, що завало готовності виконувати вправи.

На нашу думку, обрана форма роботи була вдалою для формування професійної мотивації студентів – майбутніх педагогів професійного навчання, оскільки стимулювала зацікавленість, пізнавальний інтерес та формувала позитивне емоційне забарвлення для продуктивної діяльності.

2.3. Аналіз та інтерпретація результатів експериментальної роботи

Для підтвердження ефективності проведеного тренінгу розвитку професійної мотивації було здійснено порівняльний аналіз результатів первинної й вторинної діагностики показників професійної мотивації студентів, майбутніх педагогів професійного навчання. Було сформовано дві вибірки: експериментальну (здійснювався формувальний вплив) та контрольну (відсутність впливу). Обидві групи створено на основі студентів факультету технологічної і професійної освіти з представників спеціальностей, що спрямовані на підготовку педагогів професійного навчання. Кількісний склад

груп – 20 осіб (при цьому, дотримано схожості гендерного та вікового розподілу). Первинна діагностика здійснювалася до проведення формувального впливу (вересень 2020-го), а вторинна – після закінчення експериментальної роботи (кінець жовтня 2020-го). У якості основних діагностичних засобів використано методика мотивації професійної діяльності (модифікація А. Реана) та методика «Вивчення мотивації навчання у виші» (Т.І. Ільїна)

Проаналізуємо отримані результати.

Таблиця 2.13

**Зміни показників мотивації професійної діяльності за методикою
А. Реана**

Домінуюча мотивація	Кількість студентів (%)			
	Контрольна група		Експериментальна група	
	До формувального впливу	Після формувального впливу	До формувального впливу	Після формувального впливу
Внутрішня	5	0	10	35
Зовнішня позитивна	55	55	50	65
Зовнішня негативна	40	45	40	0

Першими проаналізуємо зміни, що відбулися у показниках професійної мотивації за методикою А. Реана майбутніх педагогів професійного навчання

(табл. 2.13., рис. 2.1., рис. 2.2.). Бачимо, що у контрольній групі ситуація з розподілом показників професійної мотивації не змінилася. Так, до експериментального впливу, внутрішня мотивація зафіксована в одного опитаного (5 %), зовнішня позитивна виявлена у 55 %, а зовнішня негативна у 40 % досліджуваних. Після формувального впливу зовнішню позитивну мотивацію виявлено у 55 % досліджуваних, зовнішню негативну у 45 % опитантів (рис. 2.1.).

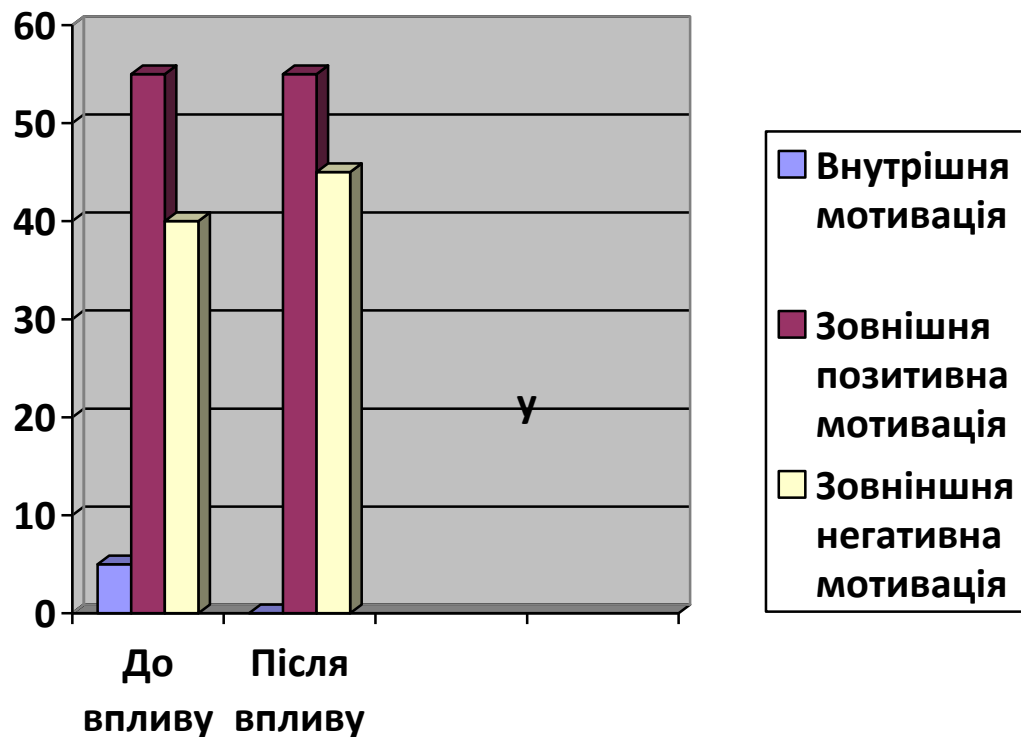


Рис. 2.1. Динаміка змін показників професійної мотивації (контрольна група)

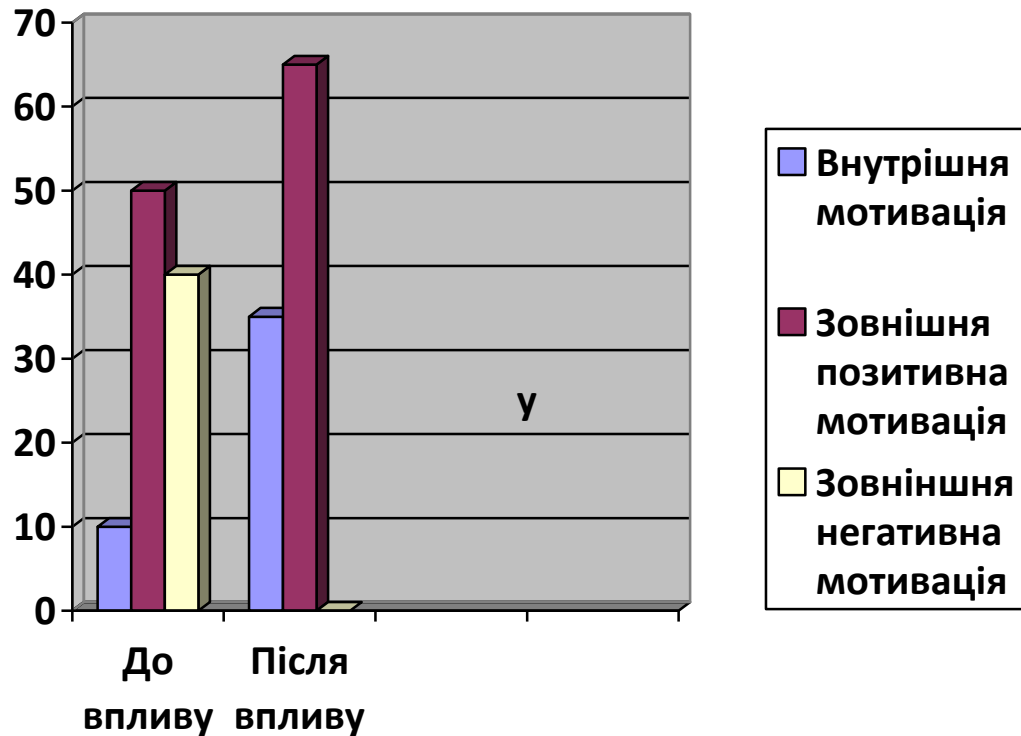


Рис. 2.2. Динаміка змін показників професійної мотивації (експериментальна група)

Аналізуючи результати первинної і вторинної діагностики експериментальної групи, можна зробити висновки про позитивну динаміку показників професійних спонук після проведення тренінгу. Так, зовнішні негативні професійні спонуки, до проведення тренінгу, виявлено у 40 %, зовнішня позитивна у 50 %, внутрішня у 10 % експериментальної групи. Після проведення експериментальної роботи показників зовнішньої негативної мотивації не виявлено взагалі, у 65 % досліджуваних зафіксовано зовнішню позитивну мотивацію, у 35 % досліджуваних переважають внутрішні мотиви отримання фаху. Тобто, можна стверджувати ефективність тренінгу у плані формування внутрішньої професійної мотивації майбутніх педагогів професійного навчання.

Таблиця 2.14

Зміни показників професійної мотивації за методикою Т.Ільїної

Домінуючий мотив	Кількість студентів (%)			
	Контрольна група		Експериментальна група	
	До формувального впливу	Після формувального впливу	До формувального впливу	Після формувального впливу
Отримання диплому	85	90	80	30
Засвоєння професії	15	10	20	45
Отримання знань	0	0	0	25

Далі було проаналізовано тенденції розвитку мотиваційних показників за методикою Т. Ільїної обумовлені реалізацією тренінгової програми (табл. 2.14., рис. 2.3., рис. 2.4.). Отримані результати діагностики свідчать, що у сформованих вибірках перед початком експериментального впливу спостерігалось домінування орієнтування студентів на отримання диплому у навчальній мотивації. Така ситуація може бути пов'язана, зокрема, з переважанням меркантильних спонук та відсутністю вираженого орієнтування на саморозвиток майбутніх педагогів професійного навчання.

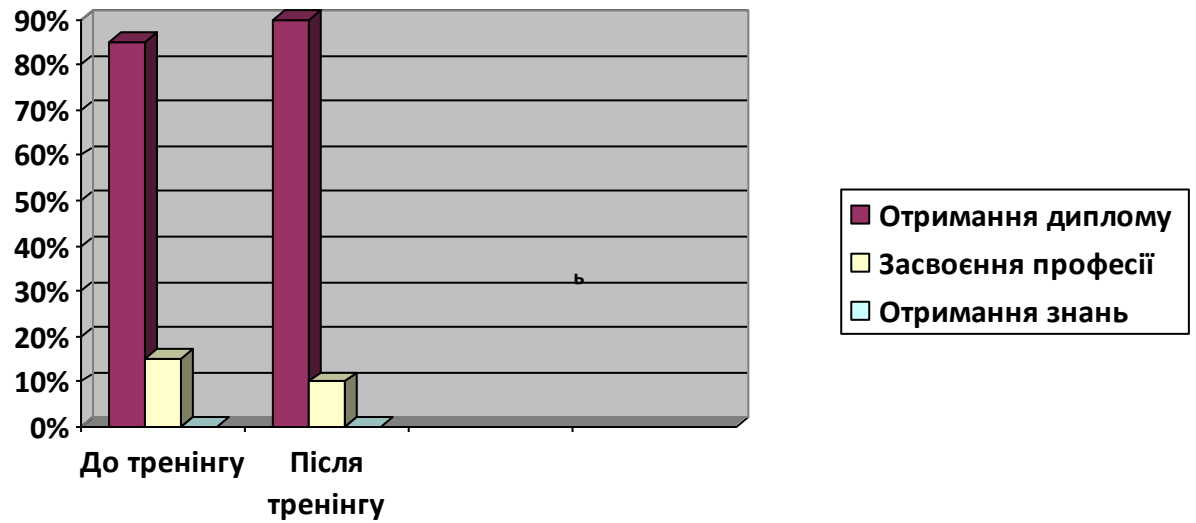


Рис. 2.3. Динаміка мотивів за методикою Т. Ільїної (контрольна група)

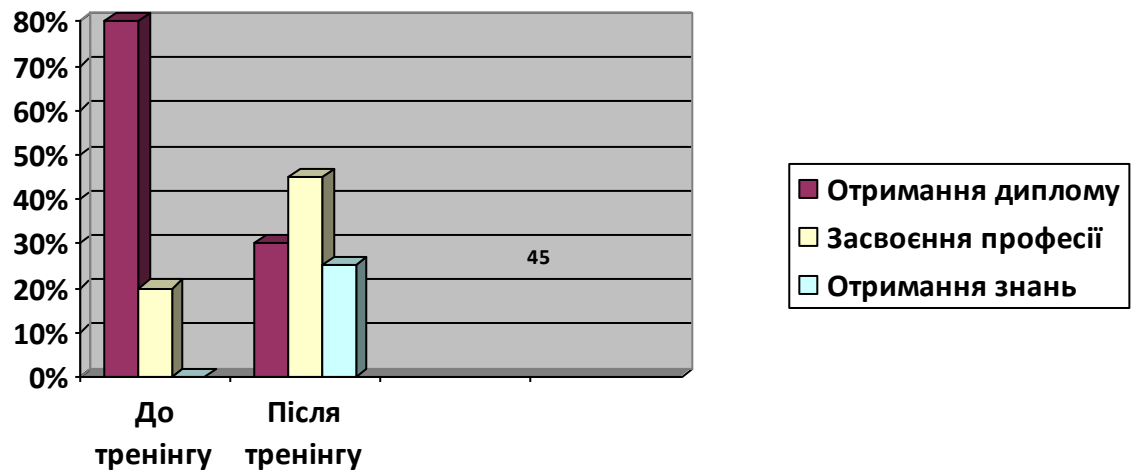


Рис. 2.4. Динаміка мотивів за методикою Т. Ільїної (експериментальна група)

У контрольній групі, перед початком тренінгу, мотиви отримання диплому виявлено у 85 % опитаних, а спрямованість на засвоєння професії у 15 % досліджуваних. Показово, що в обох групах відсутні особи з мотивацією на отримання знань. У кінці експериментального циклу в контрольній вибірці мотивацію на отримання диплому виявлено у 90 % студентів, а переважання засвоєння фаху у 10 %. Тобто, отримані результати, дають підстави стверджувати стабільність спонукальних тенденцій професійного навчання у контрольній групі.

В експериментальній групі до формувального впливу переважання спонуки отримання диплому фіксується у 80 % досліджуваних, а домінування мотиву засвоєння професії у 20 %. Після реалізації експериментальної роботи відсоток мотиву отримання диплому знизився до 30 % досліджуваних, мотив засвоєння професії у 45 %, а пізнавальна мотивація на отримання знань переважає у 25 % досліджуваних студентів.

Отже, аналіз результатів первинної і вторинної діагностики у контрольній та експериментальній вибірках свідчить про ефективність розробленого тренінгу формування професійної мотивації майбутніх педагогів професійного навчання.

ВИСНОВКИ

Отже, у процесі теоретичного аналізу проблеми, проведеного емпіричного дослідження та реалізації формувальної програми було зроблено такі висновки:

1. Мотивація студентів у педагогічному закладі вищої – це система безпосередніх і опосередкованих мотивів, провідними серед яких є пізнавальні. З метою розвитку професійної мотивації студентів, майбутніх педагогів професійного навчанням (як чинника підвищення якості підготовки) викладачам необхідно створити систему розвитку безпосередніх і опосередкованих мотивів в освітньому процесі (у навчальній, науково-дослідній, виховної діяльності студентів) на основі врахування мотивів вибору студентами навчального закладу і розроблення програми моніторингу розвитку спонук студентів. Високий рівень мотивації здобувачів педагогічної освіти є основою розвитку майбутнього професійного зростання фахівців, самореалізації у подальшому житті.

2. У досліджуваній вибірці студентів переважає зовнішня позитивна мотивація студентів в оволодінні професіє. Проте достатньо виявленою є внутрішня професійна мотивація досліджуваних. Для більшості студентів домінуючим мотивом навчання є отримання диплому. Тенденції професійного мотиву переважають над проявами спонук набуття знань.

3. Для студентів з високим рівнем професійної мотивації властиві такі характеристики: переважання середнього рівня невротичності, менш виражена агресивність, більша схильність до переживання депресивних станів, менша драгівливість, вищі показники комунікабельності, вища сором'язливість й відкритість, амбровертованість, врівноваженість маскулинних та фемінних способів реагування на життєві ситуації.

4. У якості інструменту формування екологічної грамотності студентів було обрано психологічний тренінг. Вибір такої форми роботи було обґрунтовано її ефективністю у когнітивних змінах та емоційною привабливістю для здобувачів освіти, що інтенсифікує роботу учасників та підвищує продуктивність впливу. Мета розробленого тренінгу – формування стійкої професійної мотивації майбутніх педагогів професійного навчання залежно від індивідуальних учасників програми. Тривалість одного заняття – 1 – 1,5 години. Кількісний склад учасників тренінгової групи – 20.

5. Для перевірки ефективності експериментального впливу було сформовано дві вибірки – експериментальну та контрольну. У результаті аналізу результатів первинної і вторинної діагностики було виявлено позитивні зрушення за різними показниками мотивації – внутрішньою пізнавальною, професійною, зовнішньою позитивною. Тобто, розроблений нами тренінг формування професійної мотивації для майбутніх педагогів професійного навчання продемонстрував свою ефективність.

Подальшими перспективами вивчення проблеми розроблення методики формування професійної мотивації у майбутніх педагогів професійного навчання вбачаємо у розробці та перевірці ефективності спеціальних навчальних курсів відповідно специфіки освітніх програм.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко О. Системний підхід як необхідна умова якості технологічної освіти / О. Авраменко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини [гол. ред. М. Т. Мартинюк]. – Умань: ПП Жовтий О. О., 2012. – Ч. 2. – С. 9–18.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: Підручник для студ., аспір. та молодих викладачів навч. закладів. Київ, 1998. 560 с.
3. Бабкіна Т. А., Гнатюк О. В. Методичні основи розвитку комунікативної компетентності студентів. – Львів: ЛНУ, 2018. – 134 с.
4. Бібік Н. М. Проблема профільного навчання в педагогічній теорії і праці [Текст] / Н. М. Бібік // Математ. в шк. – 2006. – № 1. – С. 2 – 6.
5. Бойко М. М., Самусь Т. В. Науково-методичні засади впровадження в освітній процес інноваційних технологій навчання. Тенденції розвитку професійної та технологічної освіти в умовах ринку праці: Матеріали Міжнародної інтернет-конференції молодих учених і студентів, м. Глухів, 3 квітня 2019 р. Глухів, 2019. С. 35 – 37.
6. Бондаренко Л. Психологічні аспекти професійної освіти. – К., 2016. – 142 с.
7. Бондаренко П. Організація навчального процесу у ВНЗ. – Київ: Центр освітніх технологій, 2016. – 204 с.
8. Бурман Л. В. Дидактичні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кривий Ріг, 2000. – 21 с.
9. Буряк І. Психологія навчання у вищій школі. – Київ: Агенція, 2014. – 232 с.
10. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Текст] / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.

11. Верховна Рада України. Закон № 38–39, ст. 380 «Про освіту» (2017, Верес. 05). – [Електронний ресурс]. – Доступно: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
12. Винославська О. В., Бреусенко О. А. Психологія : навч. посіб. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 352 с.
13. Вища освіта України: стан та проблеми / І. Б. Жилиєв, В. В. Ковтунець, М. В. Сьомкін. – К. : Науково-дослідний інститут інформатики і права НАПрН України, Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. – 96 с.
14. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посібник [Електронний ресурс] / О. І. Власова — К. : Либідь, 2005. – 400 с. – Режим доступу : <http://nadoest.com/vlasova-oi-pedagogichna-psihologiya-navch-posibnik-k-libide>.
15. Волкова Н. П. Педагогіка [Текст] : навчальний посібник / Н. П. Волкова – Вид. 2-е, перероб., допов. – К. : Вид. центр «Академія», 2007. – 616 с.
16. Гончаренко С. І. Український педагогічний словник [Текст] / С. І. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
17. Грицак І. Теорія і практика професійної освіти в Україні. – Київ: Вища школа, 2015. – 320 с.
18. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра спеціальності 6.010100 «Професійне навчання. Механізація сільськогосподарського виробництва та гідромеліоративних робіт» напряму підготовки «Педагогічна освіта». – Вид. офіц. МОНУ. – К., 2004. – 48 с.
19. Гуменюк С. Соціально-педагогічна робота у професійній освіті. – К.: Вища школа, 2016. – 240 с.
20. Державний класифікатор професій ДК 003: 2010. Держспоживстандарт України. Київ : Соцінформ, 2010. 610 с.

21. Державний стандарт професійно-технічної освіти ДСПТО 7231.G0.50.20-2014 для підготовки робітників з професії слюсар з ремонту автомобілів 2-го розряду.
22. Десятов Т. Професійні стандарти – основа формування галузевої рамки кваліфікації Проф.-техн. освіта. 2009. № 2. С. 5–7.
23. Діденко О. Педагогічні технології професійного навчання. – К.: Центр навчальної літератури, 2016. – 276 с.
24. Дорогих Р. Моделювання педагогічних ситуацій у процесі формування професійних якостей майбутніх учителів // Рідна школа, 2006. – № 6. – С. 7–9.
25. Дробязко Ю. І. Співробітництво викладача і студента в процесі формування комунікативних умінь та навичок [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1058>
26. Загальна психологія [Текст] : підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін.]. – К. : Либідь, 2005. – 464 с.
27. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] / Верховна рада України. – Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2014. – № 37–38. – 2004 с. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
28. Закон України «Про освіту». Освіта України. Нормативно-правові документи. Київ : Міленіум, 2001. С. 11–38.
29. Закон України «Про професійно-технічну освіту» [Електронний ресурс] / Верховна рада України. – Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 1998. – № 32. – 215 с. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80/page>.
30. Зінченко В. П. Навчально-дослідна робота у вищих педагогічних навчальних закладах [Текст] : навч. посібник / В. П. Зінченко, В. Б. Харламенко, І. М. Коренева. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2006. – 78 с.

31. Зязюн І. А. Професіоналізм викладача вищого технічного закладу професійної освіти [Текст] / І. А. Зязюн // Допрофесійна педагогічна підготовка учнівської молоді в контексті реалізації цільової комплексної організації «Вчитель» : збірник науково-практичних матеріалів Всеукраїнської конференції. – Кривий Ріг, 1998. – С. 20–24.

32. Іваненко М. Сучасні методи формування комунікативної компетентності. – Львів, 2017. – 170 с.

33. Ігнатенко Г. В., Опанасенко В. П., Самусь Т. В. Генераторні установки. Урок із предмета «Трактори». Профтехосвіта. 2019. № 1(121). С. 52 – 59.

34. Ігнатенко Г. В., Самусь Т. В. Кривошипно-шатунний механізм. Урок із предмета «Спеціальна технологія». Профтехосвіта. 2019. № 8(128). С. 44 – 55.

35. Ігнатенко Г. В., Ігнатенко С. В., Логінов М. І., Росновський М. Г., Опанасенко В. П., Самусь Т. В., Вовк Б. І., Єрмоленко Є. І., Маринченко Є. О. Методичні рекомендації до проходження практик. Суми, 2018. 144 с.

36. Ігнатенко Г. В., Опанасенко В. П., Самусь Т. В. Формування методичної компетентності педагогів професійного навчання в процесі педагогічних практик: навчально-методичний посібник. Суми, 2017. 112 с.

37. Ільїна Н. М. Загальна психологія в екзаменаційних питаннях і відповідях [Текст] : навч. посібник / Ніна Михайлівна Ільїна. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2009. – 239 с.

38. Коваленко О. Е. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей [Текст] / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, О. О. Мельниченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Х., 2005. – Вип. 10. – С. 7 – 20.

39. Ковальчук В. І. Технологія навчання дорослих на основі особистісно орієнтованого підходу: тренінг. – 2-е вид. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.
40. Ковальчук В. І., Ігнатенко С. В., Росновський М. Г., Ігнатенко Г. В., Вовк Б. І., Опанасенко В. П., Самусь Т. В., Ігнатенко О. В. Підготовка майбутніх педагогів професійного навчання на засадах компетентнісного підходу : кол. монографія / за наук. ред. В. І. Ковальчука. Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2020. 194 с.
41. Ковальчук В. Тренінги розвитку комунікативних умінь студентів. – Київ: Школа світ, 2015. – 112 с.
42. Ковальчук В. І. Методика викладання у вищих навчальних закладах: практикум. – Київ: Міленіум, 2017. – 428 с.
43. Ковальчук В. І. Методичні рекомендації щодо застосування ігрових технологій у навчанні. – Київ: Видавничо-редакційний відділ НУБіП України, 2017. – 56 с.
44. Ковальчук В. І. Розвиток професійної компетентності та комунікативних умінь у студентів професійної освіти. – Київ, 2018. – 220 с.
45. Ковальчук В. І. Створення сприятливого навчального середовища. Тренінги. – К., 2011. – 128 с.
46. Костенко О. Методичні рекомендації щодо проведення тренінгів у ВНЗ. – Львів, 2017. – 112 с.
47. Коцюбинська Н. Формування професійної компетентності у студентів ВНЗ. – Львів: СПОЛОМ, 2017. – 184 с.
48. Кравченко О. Компетентнісний підхід у професійній освіті. – Харків: Прапор, 2016. – 200 с.
49. Крокошенко О. Я. Складові професійно-педагогічної діяльності педагога професійного навчання у сучасній системі професійної освіти

[Електронний ресурс] / О. Я. Крокошенко // Збірник наукових праць. – Луганськ : Вид-во ЛНУ ім. Тараса Шевченка. 2010. – №10 (197) – 223 с.

50. Кулешова В. В. Професійна підготовка майбутнього інженера-педагога [Текст] / В. В. Кулешова // Проблеми інж.-пед. освіти : зб. наук. пр. – Х. : Укр. інж.-пед. академія, 2005. – Вип. 10. – С. 299 – 303.

51. Литвиненко Н. Інноваційні технології у професійній освіті. – Київ: Видавництво Ліра, 2016. – 195 с.

52. Лузан П. Г. Наукові основи організації педагогічного процесу в аграрному закладі вищої освіти [Текст] : Монографія / П. Г. Лузан. – К. : Міленіум, 2015. – 330 с.

53. Лузан П. Г. Формування активності студентів у навчанні [Текст] / П. Г. Лузан, А. І. Дьомін, В. І. Рябець. – К. : Вища школа, 1998. – 192 с.

54. Майбутнє ринку праці: Протиборство тенденцій, які будуть формувати робоче середовище в 2030 році [Електронний ресурс] // PwC Україна, 2017. – Доступно: <https://www.pwc.com/ua/uk/survey/2018/workforce-of-the-future.html>

55. Мельник В. Інноваційні методи навчання у професійній освіті. – Харків: Основа, 2017. – 198 с.

56. Методологія і методи наукових досліджень [Текст] : навч. посібн. / О. М. Лівінський, О. І. Курок, В. М. Гридякін, В. П. Зінченко – Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2012. – 174 с.

57. Мося І. А. Розвиток самоосвітньої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі загальноосвітньої підготовки : метод.реком. Київ : Інститут ПТО НАПН України, 2013. 49 с.

58. Національний класифікатор України: класифікатор професій ДК 003 : 2010: офіційне видання. К. : Соцінформ. 746 с.

59. Основи педагогіки і психології [Текст] : програма для вищих аграрних закладів освіти III–IV рівнів акредитації / А. І. Дьомін,

В. Г. Слюсаренко, П. Г. Лузан [та ін.]. – К. : Аграрна освіта, 2000. – 10 с. (Передмова. Розділ “Теоретичні заняття”).

60. Павленко С. Професійна освіта: сучасні тенденції та виклики.– К.: Ліра-К, 2016. – 210 с.

61. Плахотнюк В. Управління навчальним процесом у ВНЗ. – Київ: Академія, 2015. – 188 с.

62. Прилепа І. М., Самусь Т. В. Науково-методичні засади впровадження в освітній процес хмарних технологій. Підготовка майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій: Матеріали ІІ Всеукраїнського науково-методичного семінару, м. Глухів, 01 листопада 2018 р. Суми, 2018. С. 125 – 127.

63. Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) від 20 січня 1998 р. № 65 URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/65-98-п3>. (Дата звернення: 15.09.2020)

64. Раковець О. І., Самусь Т. В. Психолого-педагогічні умови формування професійного іміджу професійно-технічного навчального закладу. Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Глухів, 22-23 травня 2018 р. Глухів, 2018. С. 210 – 212.

65. Розвиток // Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : Перун, 2005.

66. Романенко В. Мотивація у професійній освіті. – Львів: Світ знань, 2015. – 144 с.

67. Романова І. Методи розвитку комунікативної компетентності у студентів. – Київ: Абрис, 2017. – 180 с.

68. Савенкова Л. О. Педагогічне спілкування : навч. посіб. – К. : КДЕУ, 1997. – 140 с.

69. Савченко Л. Розвиток професійних компетентностей у студентів ВНЗ. – Харків: Ранок, 2017. – 180 с.

70. Самусь Т. В. Формування лідерських якостей у фаховій підготовці майбутніх викладачів професійного навчання. Лідерство – фундаментальний інструмент комунікацій: європейський діалог: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Глухів, 14-16 вересня 2018 р. Глухів, 2018. С. 47 – 48.

71. Самусь Т. В. Теоретико-методичні засади формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання у процесі професійної підготовки. Сучасні здоров'язбережувальні технології: монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків: Оригінал, 2018. С. 383 – 388.

72. Сем'янов С. С., Самусь Т. В. Теоретичні засади впровадження інтерактивного навчання у П(ПТ)ЗО. Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, м. Глухів, 14 травня 2020 р. Глухів, 2020. С. 277 – 279.

73. Семененко М. Педагогічна майстерність викладача в професійній освіті. – Харків: Ранок, 2017. – 196 с.

74. Семенюк М. Готовність до спілкування // Шкільний світ. – 2002. – 27 (141). – С. 2-3.

75. Сидоренко В. К. Основи наукових досліджень [Текст] : навч. посібник для вищих пед. закладів освіти / В. К. Сидоренко, П. В. Дмитренко – Київ : РНЦ ДІНІТ, 2000. – 259 с.

76. Словник-довідник з професійної педагогіки [Текст] / за ред. А. В. Семенової. – Одеса : Пальміра, 2006. – 364 с.

77. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – К. : «ЕкОб», 2004.

78. Суржик О. М., Самусь Т. В. Особливості формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання. Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, м. Глухів, 14 травня 2020 р. Глухів, 2020. С. 279 – 281.

79. Щербатюк Л. Б. Формування професіоналізму майбутніх інженерів-механіків у професійній підготовці [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лариса Борисівна Щербатюк. – Одеса, 2007. – 263 с.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А**Опитувальник мотивації професійної діяльності А. Реана**

Призначення методики: визначення рівнів сформованості таких параметрів професійної мотивації, як: внутрішня мотивація (ВМ), зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ) і зовнішня негативна мотивація (ЗНМ).

Опис методики: опитувальник складається з 7 мотивів, 2 з яких належать до ВМ, 3 — до ЗПМ та 2 — до ЗНМ. Респондент оцінює важливість кожного із мотивів за 4-бальною шкалою.

Інструкція: Прочитайте нижче перераховані мотиви професійної діяльності та дайте оцінку зі значущості для Вас за 4-бальною шкалою.

Бланк опитувальника

		1	2	3	4
		не важливо (1 бал)	не дуже важливо (2 бали)	скоріше важливо, ніж навпаки	дуже важливо (4 бали)
1	Матеріальна вигода				
2	Кар'єрний зріст				
3	Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег				
4	Прагнення уникнути можливих покарань або				
5	Прагнення до соціального престижу і поваги з боку				
6	Задоволення від самого процесу і результату роботи				
7	Можливість самореалізації в обраній професії				

Інтерпретація результатів:

$$ВМ = (\text{оцінка пункту 6} + \text{оцінка пункту 7}) / 2$$

$$ЗПМ = (\text{оцінка п.1} + \text{оцінка п.2} + \text{оцінка п.5}) / 3$$

$$ЗНМ = (\text{оцінка п. 3} + \text{оцінка п. 4}) / 2$$

Показником вираженості кожного типу мотивації буде число в межах від 1 до 5 (в тому числі можливо і дробове). На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості, який являє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ).

До оптимального мотиваційного комплексу слід відносити наступні два типи поєднання: ВМ>ЗПМ>ЗНМ і ВМ = ЗПМ>ЗНМ.

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип ЗНМ> ЗПМ> ВМ.

При інтерпретації слід враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але і те, наскільки сильно один тип мотивації перевершує інший за ступенем вираженості.

ДОДАТОК Б

Методика «Вивчення мотивації навчання у виші» (Т.І. Ільїна)

Методика дозволяє вивчити структуру мотивації навчання у закладі вищої освіти. Диференціація відповідей здійснюється за трьома шкалами: «набуття знань», «оволодіння професією», отримання диплому». Для вивчення мотивації навчання магістрант пропонує студенту текст опитувальника з інструкцією.

Інструкція: Уважно прочитайте кожне твердження. Поставте позначку «+» « поруч з номером твердження, якщо ви згодні з ним, і позначку «-», якщо не згодні з цим твердженням.

Твердження:

1. Найкраща атмосфера на занятті — атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великим напруженням.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань або неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, які, на мою думку, необхідні для моєї майбутньої професійної діяльності.
5. Яку з притаманних вам якостей ви цінуєте найбільше? (Відповідь напишіть _____).
6. Я вважаю, що життя варто присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від розгляду на заняттях складних проблем.
8. Я не вбачаю сенсу у більшості завдань, які виконуються у ВНЗ.
9. Я отримую велике задоволення від розповіді знайомим про свою майбутню професію.
10. Я досить-таки посередній студент, ніколи не буду зовсім хорошим, а тому немає сенсу докладати зусилля, щоб стати краще.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.

12. Я твердо впевнений в правильності вибору професії.
13. Яких притаманних вам якостей ви б хотіли позбутися? (Відповідь напишіть _____).
14. За зручних обставин я користуюся на іспиті підручними матеріалами (конспектами, шпаргалками, записами, формулами).
15. Найкращий час життя — студентські роки.
16. У мене надмірно неспокійний і переривчастий сон
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
18. За можливості я вступив би в інший ВНЗ.
19. Зазвичай я беруся за більш прості завдання, а більш складні залишаю напотім.
20. Для мене важко було зупинитися при виборі професії на одній з них.
21. Я можу спокійно спати за будь-яких неприємностей.
22. Я твердо впевнений, що моя професія принесе мені моральне задоволення і матеріальне благополуччя в житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні навчатися краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З деяких практичних міркувань для мене це самий зручний ВНЗ.
26. У мене достатньо сили волі, щоб навчатися без нагадувань адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язано з незвичним напруженням.
28. Екзамени потрібно складати, затрачаючи мінімум зусиль.
29. Є багато ВНЗ, в яких я би міг навчатися з неменшим інтересом.
30. Яка з притаманних вам якостей найбільше заважає навчатися? (Відповідь _____ напишіть _____).

31. Я людина, що легко захоплюється, але всі мої захоплення певною мірою пов'язані з майбутньою роботою.

32. Неспокій про іспит або роботу, що не виконані вчасно, часто заважають мені спати.

33. Висока заробітна платня після закінчення ВНЗ для мене не головне.

34. Мені потрібно бути в доброму гуморі, щоб підтримати загальні рішення групи.

35. Я змушений був вступити у ВНЗ, щоб зайняти бажане положення у суспільстві, уникнути служби в армії.

36. Я вивчаю навчальний матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.

37. Мої батьки — хороші професіонали, і я хочу бути схожим на них.

38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.

39. Яка з притаманних вам властивостей допомагає навчатися у ВНЗ (Відповідь _____ напишіть _____).

40. Мені важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, які прямо не стосуються моєї майбутньої професії.

41. Мене дуже турбують можливі невдачі.

42. Найкраще я навчаюся, коли мене періодично стимулюють, підганяють.

43. Мій вибір цього ВНЗ остаточний.

44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відставати від них.

45. Щоб переконати в будь-чому свою групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.

46. У мене зазвичай рівний і хороший настрій.

47. Мене приваблює зручність, чистота та легкість майбутньої професії.

48. До вступу у ВНЗ я давно цікавився цієї професією, багато читав про неї.

49. Професія, яку я отримую, найважливіша і найперспективніша.

50. Мої знання про цю професію були достатніми для впевненого вибору цього ВНЗ.

Обробка та інтерпретація результатів. Слід підрахувати співпадання відповідей досліджуваного з ключем. Переважання за однією зі шкал виявляє домінуючу мотивацію: Шкала «Набуття знань» (Максимум 12,6). За відповіді «так» на питання №4 — 3,6 балів; за №17 — 3,6 балів, № 26 — 2,4 балів. За відповіді «ні» на питання №28 — 1,2 бали; №42 — 1,8 бали. Шкала «Оволодіння професією» (Максимум 10 балів). За відповіді «так» на питання №9 — 1 бал; за №31 — 2 бали, №33 — 2 бали, №43 — 3 бали; №48 — 1 бал, №49 — 1 бал. Шкала «Отримання диплому» (Максимум 10 балів). За відповіді «так» на питання №24 — 2,5 бали; за №35 — 1,5 бали, №38 — 1,5 бали, №44 — 1 бал. За відповіді «ні» на питання №11 — 3,5 бали. Аналіз відповідей пояснює специфіку мотиваційної сфери студента.

ДОДАТОК В

Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI, форма В)

Мета. Опитувальник призначений для діагностики психічних станів і властивостей особистості, що мають важливе значення для процесу соціальної, професійної адаптації і регуляції поведінки.

ІНСТРУКЦІЯ. Опитувальник містить низку питань, що стосуються вашого характеру. Можливі два варіанти відповідей: «Так» (+) чи «Ні» (—). Уважно прочитавши запитання, вирішіть, яка з відповідей більше відповідає вашим індивідуальним особливостям. Залишати запитання без відповіді і відповідати інакше ніж «Так» чи «Ні», не можна. Не роздумуйте довго, важлива ваша перша реакція, тому що тут не може бути правильних і неправильних відповідей. Опитувальник не призначений для перевірки ваших знань і розумових здібностей.

1. Я уважно прочитав інструкцію і готовий відверто відповісти на всі запитання анкети.
2. Вечорами я волію розважатися у веселій компанії (гості, дискотека, кафе тощо).
3. Моєму бажанню познайомитися з ким-небудь завжди заважає, що мені важко знайти підходящу тему для розмови.
4. У мене часто болить голова.
5. Іноді відчуваю стукіт у скронях і пульсацію в шиї.
6. Я швидко втрачаю самовладання, але і так само швидко беру себе в руки.
7. Буває, що я глузую з непристойного анекдоту.
8. Я уникаю про що-небудь розпитувати і волію дізнаватися те, що мені потрібно, іншим шляхом.
9. Я волію не входити в кімнату, якщо не упевнений, що моя поява пройде непоміченою.
10. Можу так розлютитися, що готовий розбити все, що потрапить під руку.
11. Почуваюся ніяково, якщо ті, хто мене оточує, чомусь починають звертати на мене увагу.
12. Я іноді відчуваю, що серце починає працювати з перебоями чи починає битися так, що, здається, готове вискочити з грудей.
13. Не думаю, що можна було б пробачити образу.

14. Не вважаю, що на зло треба відповідати злом, і завжди дотримуюсь цього.
15. Якщо я сидів, а потім різко встав, то в мене сутеніє в очах і наморочиться в голові.
16. Я майже щодня думаю про те, наскільки кращим було б моє життя, якби мене не переслідували невдачі.
17. У своїх учинках я ніколи не виходжу з того, що людям можна цілком довіряти.
18. Можу вдатися до фізичної сили, якщо потрібно відстояти власні інтереси.
19. Легко можу розвеселити найнуднішу компанію.
20. Я легко бентежуся.
21. Мене нітрохи не ображає, якщо робляться зауваження щодо моєї роботи чи мене особисто.
22. Нерідко відчуваю, як у мене німіють чи холодіють руки і ноги.
23. Буваю неспритним у спілкуванні з іншими людьми.
24. Іноді без видимої причини почуваюся пригніченим, нещасливим.
25. Іноді немає ніякого бажання чим-небудь зайнятися.
26. Часом я відчуваю, що мені не вистачає повітря, нібито я виконував дуже важку роботу.
27. Мені здається, що у своєму житті я дуже багато чого робив неправильно.
28. Мені здається, що інші нерідко сміються наді мною.
29. Люблю такі завдання, коли можна діяти без довгих міркувань.
30. Я вважаю, що в мене достатньо підстав бути не дуже-то задоволеним своєю долею.
31. Часто в мене немає апетиту.
32. У дитинстві я радів, якщо батьки чи вчителі карали інших дітей.
33. Зазвичай я рішучий і дію швидко.
34. Я не завжди кажу правду.
 35. З інтересом спостерігаю, коли хтось намагається виплутатися з неприємної історії.
 36. Вважаю, що всі засоби підходящі, якщо треба наполягти на своєму.
37. Те, що пройшло, мене мало хвилює.
38. Не можу уявити нічого такого, що довелось б доводити кулаками.
39. Я не уникаю зустрічей з людьми, що, як мені здається, шукають сварки зі мною.
40. Іноді здається, що я взагалі ні на що не здатний.
41. Мені здається, що я постійно знаходжуся в якійсь напрузі і мені важко розслабитися.
42. Нерідко в мене виникають болі «під ложечкою» і різні неприємні відчуття в животі.
43. Якщо скривдять мого друга, я намагаюся помститися кривднику.

44. Бувало, я спізнювався на призначений час.
45. У моєму житті було так, що я чомусь дозволяв мучити тварин.
46. При зустрічі зі старим знайомим з радості я готовий кинутися йому на шию.
47. Коли я чогось боюся, у мене пересихає у роті, тремтять руки і ноги.
48. Частенько в мене буває такий настрій, що із задоволенням би нічого не бачив і не чув.
49. Коли лягаю спати, то зазвичай засинаю вже через кілька хвилин.
50. Мені приємно, як говориться, тикнути носом інших у їхні помилки.
51. Іноді можу похвастатися.
52. Беру активну участь в організації суспільних заходів.
53. Нерідко буває так, що доводиться дивитися в іншу сторону, щоб уникнути небажаної зустрічі.
54. На своє виправдання я іноді дещо вигадував.
55. Я майже завжди рухливий і активний.
56. Нерідко сумніваюся, чи дійсно цікаво моїм співрозмовникам те, що я кажу.
57. Іноді раптом відчуваю, що весь покриваюся потом.
58. Якщо сильно розлючуся на когось, то можу його і вдарити.
59. Мене мало хвилює, що хтось погано до мене ставиться.
60. Зазвичай мені важко заперечувати моїм знайомим.
61. Я хвилююся і переживаю навіть при думці про можливу невдачу.
62. Я люблю не всіх своїх знайомих.
63. У мене бувають думки, яких слід було б соромитися.
64. Не знаю чому, але іноді з'являється бажання зіпсувати те, чим захоплюються.
65. Я волію змусити будь-яку людину зробити те, що мені потрібно, ніж просити її про це.
66. Я нерідко неспокійно рухаю рукою чи ногою.
67. Волію провести вільний вечір, займаючись улюбленою справою, а не розважаючись у веселій компанії.
68. У компанії я поводжуся не так, як вдома.
69. Іноді, не подумавши, скажу таке, про що краще б помовчати.
70. Боюся стати центром уваги навіть у знайомій компанії.
71. Добрих знайомих у мене небагато.
72. Іноді бувають такі періоди, коли яскраве світло, яскраві фарби, сильний шум викликають

у мене болісно неприємні відчуття, хоча я бачу, що на інших людей це так не діє.

73. У компанії в мене нерідко виникає бажання кого-небудь скривдити чи розлютити.

74. Іноді думаю, що краще б не народитися на світ, як тільки уявлю собі, скільки неприємностей, можливо, доведеться пережити в житті.

75. Якщо хтось мене серйозно скривдить, то одержить своє сповна.

76. Я не соромлюся у висловлюваннях, якщо мене виведуть із себе.

77. Мені подобається так поставити запитання чи так відповісти, щоб співрозмовник розгубився.

78. Бувало, відкладав те, що було потрібно зробити негайно.

79. Не люблю розповідати анекдоти чи забавні історії.

80. Повсякденні труднощі і турботи часто виводять мене з рівноваги.

81. Не знаю, куди дітися при зустрічі з людиною, яка була у компанії, де я поведився ніяково.

82. На жаль, належу до людей, що бурхливо реагують навіть на життєві дріб'язки.

83. Я боюся виступати перед великою аудиторією.

84. У мене досить часто змінюється настрій.

85. Я втомлююся швидше, ніж більшість людей, які мене оточують.

86. Якщо я чимось сильно схвильований чи роздратований, то почуваю це як би всім тілом.

87. Мені докучають неприємні думки, що настирливо лізуть у голову.

88. На жаль, мене не розуміють ні в родині, ні в колі моїх знайомих.

89. Якщо сьогодні я посплю менше звичайного, то завтра не буду почуватися відпочившим.

90. Намагаюся поводитися так, щоб ті, хто мене оточують, побоювалися викликати моє невдоволення.

91. Я впевнений у своєму майбутньому.

92. Іноді я ставав причиною поганого настрою кого-небудь з оточення.

93. Я не проти посміятися над іншими.

94. Я належу до людей, що «за словом у кишеню не лізуть».

95. Я належу до людей, щодо усього ставляться досить легко.

96. Підлітком я виявляв зацікавленість до заборонних тем.

97. Іноді я для чогось заподіював біль улюбленим людям.

98. У мене нерідкі конфлікти з навколишніми через їхню упертість.

99. Часто відчуваю каяття совісті за свої вчинки.

100. Я нерідко буваю розсіяним.
101. Не пам'ятаю, щоб мене особливо засмутили невдачі людини, яку я не можу терпіти.
102. Часто я занадто швидко починаю докучати іншим.
103. Іноді зненацька для себе починаю впевнено говорити про такі речі, в яких насправді мало, що розумію.
104. Часто в мене такий настрій, що я готовий вибухнути за будь-яким приводом.
105. Нерідко почуваюся млявим і втомленим.
106. Я люблю розмовляти з людьми і завжди готовий поговорити зі знайомими і незнайомими.
107. На жаль, я найчастіше занадто поспішно оцінюю інших людей.
108. Ранком я зазвичай встаю в гарному настрої і нерідко починаю насвистувати чи наспівувати.
109. Не почуваюся впевнено у вирішенні важливих питань навіть після тривалих міркувань.
110. Виходить так, що в суперечці я чомусь намагаюся говорити голосніше за опонента.
111. Розчарування не викликають у мене сильних або тривалих переживань.
112. Буває, що я раптом починаю кусати губи чи гризти нігті.
113. Найбільш щасливим я почуваюся тоді, коли буваю один.
114. Іноді долає така нудьга, що хочеться, щоб усі пересварилися один з одним.

ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ.

КЛЮЧ

1. Шкала невротичності:

відповідь «так»: 4, 5, 12, 15, 22, 26, 31, 41, 42, 57, 66, 72, 85, 86, 89, 105;

відповідь «ні»: 49.

2. Шкала спонтанної агресивності:

відповідь «так»: 32, 35, 45, 50, 64, 73, 77, 93, 97, 98, 103, 112, 114;

відповідь «ні»: 99.

3. Шкала депресивності:

відповідь «так»: 16, 24, 27, 28, 30, 40, 48, 56, 61, 74, 84, 87, 88, 100;

відповідь «ні»: —.

4. Шкала дратівливості:

відповідь «так»: 6, 10, 58, 69, 76, 80, 82, 102, 104, 107, 110;

вiдповiдь «нi»: —.

5. Шкала товариськостi:

вiдповiдь «так»: 2, 19, 46, 52, 55, 94, 106;

вiдповiдь «нi»: 3, 8, 23, 53, 67, 71, 79, 113.

6. Шкала урiвноваженостi:

вiдповiдь «так»: 14, 21, 29, 37, 38, 59, 91, 95, 108, 111;

вiдповiдь «нi»:—.

7. Шкала реактивної агресивностi:

вiдповiдь «так»: 13, 17, 18, 36, 39, 43, 65, 75, 90, 98;

вiдповiдь «нi»: —.

8. Шкала сором'язливостi:

вiдповiдь «так»: 9, 11, 20, 47, 60, 70, 81, 83, 109;

вiдповiдь «нi»: 33.

9. Шкала вiдкритостi:

вiдповiдь «так»: 7, 25, 34, 44, 51, 54, 62, 63, 68, 78, 92, 96, 101;

вiдповiдь «нi»:—.

10. Шкала екстраверсiї—iнтроверсiї:

вiдповiдь «так»: 2, 29, 46, 51, 55, 76, 93, 95, 106, 110;

вiдповiдь «нi»: 20, 87.

11. Шкала емоцiйної лабiльностi:

вiдповiдь «так»: 24, 25, 40, 48, 80, 83, 84, 85, 87, 88, 102, 112, 113;

вiдповiдь «нi»: 59.

12. Шкала маскулiнностi — фемiнiзму:

вiдповiдь «так»: 18, 29, 33, 50, 52, 58, 59, 65, 91, 104;

вiдповiдь «нi»: 16, 20, 31, 47, 84.

1. Шкала невротичностi. Високi оцiнки вiдповiдають вираженому невротичному синдрому астенiчного типу зi значними психосоматичними порушеннями.

2. Шкала спонтанної агресивностi. Високi оцiнки свiдчать про iмпульсивнiсть i передумову неконтрольованої агресiї.

3. Шкала депресивностi. Високi оцiнки за шкалою вiдповiдають наявностi ознак депресiї в емоцiйному станi, у поведiнцi, у ставленнi до себе i до соцiального середовища.

4. Шкала дратівливості дозволяє судити про емоційну стійкість. Високі оцінки свідчать про хитливий емоційний стан зі схильністю до афективного реагування.
5. Шкала товарищкості характеризує як потенційні можливості, так і реальні прояви соціальної активності. Високі оцінки дозволяють говорити про наявність вираженої потреби в спілкуванні і постійній готовності до задоволення цієї потреби.
6. Шкала урівноваженості відображує стійкість до стресу. Високі оцінки свідчать про захищеність до впливу стрес чинників звичайних життєвих ситуацій, що базується на впевненості в собі, оптимістичності й активності.
7. Шкала реактивної агресивності. Високі оцінки свідчать про агресивне ставлення до соціального оточення і виражене прагнення до домінування.
8. Шкала сором'язливості відбиває схильність до стресового реагування на звичайні життєві ситуації, що триває за пасивно-захисним типом. Високі оцінки за шкалою відбивають наявність тривожності, скутості, непевності, наслідком чого є труднощі в соціальних контактах.
9. Шкала відкритості дозволяє характеризувати ставлення до соціального оточення і рівень самокритичності. Високі оцінки свідчать про прагнення до довірчо-відвертої взаємодії з оточенням при високому рівні самокритичності. Оцінки за даною шкалою можуть тією чи іншою мірою сприяти аналізу щирості відповідей під час роботи з даним опитувальником, що відповідає шкалам неправди інших опитувальників.
10. Шкала екстраверсії — інтроверсії. Високі оцінки за шкалою відповідають вираженій екстравертованості особистості, низькі — вираженій інтровертованості.
11. Шкала емоційної лабільності. Високі оцінки вказують на нестійкість емоційного стану, що виявляється в частих коливаннях настрою, підвищеній збудливості, дратівливості, недостатній саморегуляції. Низькі оцінки можуть характеризувати не тільки високу стабільність емоційного стану як такого, але й уміння володіти собою.
12. Шкала маскуліності — фемінізму. Високі оцінки свідчать про протікання психічної діяльності переважно за чоловічим типом, низькі — за жіночим.