

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
„ХАРКІВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ”**

На правах рукопису

УДК 378:37.013.3

**Чебакова Юлія Григорівна**

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ  
ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового  
ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –  
член-кореспондент НАПН України  
доктор педагогічних наук,  
професор **РОМАНОВСЬКИЙ О.Г.**

Харків, 2011

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ .....	14
1.1.    Мотивація навчання як психолого-педагогічна проблема.....	14
1.2.    Місце і значення психолого-педагогічних дисциплін в процесі професійної підготовки студентів технічних ВНЗ.....	35
1.3.    Структура та рівні мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін студентів вищих технічних навчальних закладів.....	62
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.....	95
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ ДО ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН .....	97
2.1.    Характеристика стану сформованості мотивації студентів до вивчення психолого-педагогічних дисциплін.....	97
2.2.    Обґрунтування педагогічних умов формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів.....	109
2.3.    Модель формування мотивації студентів технічних ВНЗ.....	135
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....	140
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	142
3.1.    Організація і проведення формувального експерименту.....	142
3.2.    Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.....	162
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3.....	171

ВИСНОВКИ.....	174
ДОДАТКИ.....	177
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	201

## ВСТУП

**Актуальність і доцільність дослідження.** Матеріальне виробництво, безумовно, є визначальним у розвитку будь-якої країни, що не може не позначитись на підготовці інженерних кадрів, на зміні акцентів у процесі цієї підготовки: подальшій фундаменталізації, зростанні ролі психолого-педагогічної підготовки та підсиленні гуманітарної складової, адже сучасний інженер без психолого-педагогічної та гуманітарної підготовки сьогодні буде неконкурентоспроможним на ринку праці. Ця проблема набуває особливого значення у зв'язку з істотним ускладненням технологій сучасного виробництва, швидким старінням науково-технічних знань і лавиноподібним розвитком інформаційних технологій і техніки. Саме тому у процесі професійної підготовки сучасних інженерів необхідно передбачати їхню належну психолого-педагогічну готовність до роботи в умовах жорсткої конкуренції на ринку праці.

Особливої актуальності ця проблема набула у зв'язку з підписанням Україною Болонської декларації, що вимагає узгодження змісту вищої технічної освіти з європейською.

Вирішення проблеми психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів не може бути орієнтованим лише на відповідність змісту їхньої професійної діяльності. Якісною підготовка майбутніх інженерів буде лише тоді, коли вона поєднуватиме в собі особистісні й суспільні інтереси особистості людини.

Предметом дослідження науковців є проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі (С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Зязюн, М. Кадемія, А. Коломієць, Н. Миропольська, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, В. Петрук, М. Сметанський, О. Сухомлинська, Г. Тарасенко, В. Шахов та ін.).

Над теорією мотивації серед сучасних вітчизняних психологів працюють такі дослідники, як С. Занюк, В. Галузяк, Є. Ільїн, Л. Кален, С. Москвичов, С. Походенко, М. Томчук, О. Шестопалова, Л. Шумакова та ін.

Професійну мотивацію особистості дослідники розглядають в різноманітних аспектах: дослідження проблем мотивації діяльності (В. Асєєв) та синтетичне вивчення мотивів із врахуванням особливостей професійної діяльності (В. Ковальов), вивчення мотивів особистості, які впливають на поведінку та професійну діяльність (В. Вілюнас), дослідження мотиваційної готовності суб'єкта до діяльності (Г. Грибенюк, Л. Карамушка) та вивчення професійної мотивації у її зв'язку зі спрямованістю як властивістю особистості (В. Асєєв, Л. Божович, Є. Клімов, В. Ковальов, С. Максименко, В. Матусевич, В. Оссовський та ін.).

Проблему закономірностей формування мотиваційної сфери особистості досліджували Г. Костюк, О. Леонтєв, А. Маркова, М. Матюхіна, С. Рубінштейн та ін.; методи і прийоми формування мотивів у суб'єктів навчальної діяльності різних вікових груп - С. Григорян, Л. Єфімова, В. Кругликов, Т. Левченко, В. Леонтєв, В. Мільман, Л. Непомняща, Г. Щукіна та ін.; оптимальні умови формування пізнавальних мотивів на різних етапах навчання - М.Алексєєва, І.Бєх, П. Гончарук, В.Ільїн, Н.Морозова, О.Скрипченко, Л.Славіна, Г.Щукіна та ін.). Значна увага приділялася вивченню проблеми регуляції мотиваційної сфери особистості, виходячи з розуміння системної природи мотиву в роботах М.Алексєєвої, Л.Анциферової, В.Асєєва, А.Асмолова, О.Брушлинського, Л.Бурлачука, В.Вілюнаса, Г.Костюка, О.Леонтєва, С.Рубінштейна, та інших.

Проблеми мотивації навчання та діяльності досліджували як психологи (Л.Божович, В.Вілюнас, О.Леонтєв, С.Рубінштейн, А.Маслоу та інші), так і педагоги (Ю.Кулюткін, А.Маркова, Н.Морозова, В.Семиченко, Г.Сухобська, Г.Щукіна та інші). Професійну мотивацію в рамках професійної спрямованості розглядали Н. Єлаєв, Л. Желєзняк, Г. Луков, С. Максименко, К. Платонов, М. Титма, Б. Федоришин, В. Шадриков та ін.

За останні роки різні підходи до розв'язання проблеми формування мотивації навчальної діяльності були запропоновані в дисертаційних дослідженнях Н.Арістової, В.Бабенко, О.Барної, Р.Борківської, Н. Бондаренко, Н.Бушуєвої, О.Гринчинин, О. Гузенко, С. Забрєдовського, І. Зайцевої,

В.Закалюжного, В. Клачка, І. Красноголової, Л.Міхеєвої, О. Музики, О.Полєвікової, А.Полякова, В.Тимошенко, О.Яцишина та ін.

Представлені дослідження є основою для вивчення проблеми навчальної мотивації, проте серед наукових джерел немає праць, присвячених формуванню мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів. Особливої актуальності набувають питання обґрунтування сутності даного поняття, критеріїв та рівнів його сформованості, педагогічних умов та методики формування мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у майбутніх інженерів.

Психолого-педагогічна підготовка сучасних інженерів є непростю проблемою сучасної технічної освіти, по-перше, через необхідність її узгодження з фундаментальною та технічною підготовкою фахівців, по-друге, через необхідність її узгодження з обраним фахом інженера, по-третє, вона має відповідати соціальним вимогам суспільства, по-четверте, бути узгодженою з моральними, духовними та особистісними якостями фахівця. Саме тому психолого-педагогічній підготовці сучасна педагогічна теорія і практика приділяє таку велику увагу. Дослідженню змісту психолого-педагогічної освіти присвячені роботи В.Бабака, М.Згуровського, В.Малахова, О.Мінаєва, О.Пономарьова, О.Романовського, Л.Товажнянського та ін.

У Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» (НТУ «ХПІ») було розроблено основні принципи підсилення гуманітарної та психолого-педагогічної складової професійної підготовки майбутніх інженерів. Таке підсилення психолого-педагогічної складової викликано зміною вимог суспільства до характеру та структури професійної діяльності фахівця з вищою технічною освітою.

Таким чином, актуальність і доцільність дослідження обумовлена важливістю та необхідністю формування мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у процесі підготовки інженерних кадрів. Це пов'язано з такими особливостями сучасного виробництва, як:

- значний людський чинник у системі будь-якого виробництва;
- залежність результатів діяльності усіх від розуміння завдання кожного окремого працівника;
- узгодженість у роботі всього колективу;
- створення психологічного комфорту в колективі;
- педагогічна компетентність керівника у зв'язку з переоснащенням виробництва та переходом до випуску нової продукції тощо.

Враховуючи соціальну значущість якісної професійної підготовки майбутніх інженерів для соціально-економічного розвитку України, актуальність означеної проблеми, її недостатню теоретичну розробленість та об'єктивну потребу в психолого-педагогічній освіті інженерних кадрів, темою дисертаційного дослідження було обрано: **“Педагогічні умови формування мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів”**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження стало частиною держбюджетних науково-дослідних робіт Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (НТУ „ХПІ”) М8701 «Розробка і впровадження методології підготовки кадрового забезпечення управління соціальними системами» (РК №0101И002316) і М8702 «Розробка методології формування національної гуманітарно-технічної еліти», госпдоговірних науково-дослідницьких робіт «Розробка концепції оцінки ефективності діяльності підрозділів виконкому Харківської міської ради» за договором №58–1, «Управлінське і кадрове забезпечення реалізації стратегії соціально-економічного розвитку підприємства» за договором 87106/296 із ЗАТ «Завод «Южкабель»».

Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (протокол № 3 від 19 листопада 2004 р.) й узгоджена у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 6 від 17 липня 2008 р.).

**Мета дослідження** полягає у виокремленні, обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов формування мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів.

**Гіпотеза дослідження** полягає в тому, що успішне формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів можливе за таких педагогічних умов:

- реалізація особистісно-орієнтованих технологій інноваційного навчання майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін на основі педагогічної співпраці студента з викладачем та модульного навчання;
- забезпечення професійної спрямованості навчання психолого-педагогічних дисциплін;
- використання в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін інтерактивних методів навчання.

Відповідно до проблеми, мети і гіпотези дослідження визначено основні **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати стан проблеми дослідження в педагогічній теорії та практичній діяльності у вищих технічних навчальних закладах.
2. Визначити критерії та рівні мотивації студентів вищих технічних навчальних закладів до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу.
3. Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів.
4. Розробити методику формування мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів. Укласти методичні рекомендації для викладачів технічних ВНЗ щодо формування у студентів мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

**Об'єкт дослідження:** психолого-педагогічна підготовка майбутніх інженерів в умовах технічного університету.



**Предмет дослідження:** педагогічні умови формування мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін в умовах технічного університету.

**Методологічну основу дослідження** становлять: загальнотеоретичні та методологічні положення наукового пізнання, концептуальні основи філософії освіти, принципи і зміст інженерної освіти, положення про взаємозв'язок і взаємообумовленість ефективності функціонування виробничих систем і професійної підготовки фахівців, загальні дидактичні принципи, психологія особистості і психологія діяльності, особистісно й діяльнісно орієнтований підхід до організації освітнього процесу, системний підхід до розгляду педагогічних об'єктів.

**Теоретичну основу дослідження** становлять наукові положення та висновки щодо: філософії освіти (В. Андрущенко, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кудін, О. Сухомлинська й інші); теоретичних основ педагогіки вищої школи й організації навчально-виховного процесу (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Беспалько, С. Гончаренко, А. Коломієць, О. Кондратюк, В. Лозова, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, І. Підласий, І. Прокопенко, М. Сметанський, Г. Тарасенко, Г. Троцько, В. Шахов, О. Шестоपालюк й інші); гуманізації і гуманітаризації інженерної освіти (М. Згуровський, О. Пономарьов, О. Романовський, Л. Товажнянський та інші); теорії змісту й педагогічні технології підготовки фахівця (П. Воловик, Р. Гуревич, І. Зимня, О. Падалка, О. Пехота, С. Сисоева й інші); основні положення професійної діяльності інженера і його підготовки (С. Артюх, О. Коваленко, М. Лазарев, В. Ледньов й інші). Процес наукового пошуку базувався на положеннях Національної доктрини розвитку освіти України в XXI сторіччі, Державної національної програми “Освіта” (“Україна XXI сторіччя”), Законів України “Про освіту” і “Про вищу освіту”.

Для розв'язання поставлених завдань, перевірки гіпотези були використані **методи дослідження:**

◆ теоретичні: праксиметричні (аналіз наукової літератури й документів, вивчення й узагальнення практичного досвіду), системно-структурні (класифікація, систематизація, моделювання), порівняльний аналіз і синтез, які були застосовані для здійснення теоретичного аналізу стану проблеми дослідження, визначення педагогічних умов формування мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів;

◆ емпіричні: аналіз діяльності й анкетування студентів та викладачів вищих технічних навчальних закладів; педагогічне спостереження для аналізу стану проблеми в практичній діяльності вищих технічних навчальних закладів; відбору методик оцінювання ефективності мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів;

◆ статистичні: методи математичної обробки й кількісного аналізу для оцінювання ефективності впровадження педагогічних умов формування мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів та встановлення достовірності зроблених висновків.

**Організація дослідження.** Дослідницька робота здійснювалася в три взаємопов'язані етапи, впродовж 2004 – 2010 рр.

На першому етапі (2004 – 2006 рр.) вивчався стан дослідження даної проблеми в її теоретичному аспекті та в діяльності вищих технічних навчальних закладів; проведено аналіз наукової літератури з філософії освіти, професійної та психолого-педагогічної підготовки інженерів і з мотивації навчання. Було висунуто ідею, гіпотезу дослідження, сформульовано його об'єкт, предмет та завдання, визначено програму дослідницької роботи, проведено констатувальний експеримент.

На другому етапі (2006 – 2007 рр.) було визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів, методики експериментальної роботи, проведено формувальний експеримент,

систематизовано й проаналізовано дані експерименту; результати дослідження впроваджено у практику вищих технічних навчальних закладів.

На третьому етапі (2007 – 2010 рр.) підбито підсумки формувального експерименту, розроблено методичні рекомендації для викладачів щодо формування мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів; здійснено написання й оформлення тексту дисертаційної роботи.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідницько-експериментальна робота здійснювалася на базі НТУ «ХПІ» (охоплено 166 студентів і 22 викладачі кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами і кафедр вказаних факультетів); Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка (м. Харків, 44 студентів і 11 викладачів); Харківського національного автомобільно-дорожнього університету (29 студенти і 15 викладачів); Одеського національного політехнічного університету (м. Одеса, 62 студента і 14 викладачів). Усього в експерименті на різних його етапах взяли участь 465 студентів та 62 викладачів.

**Наукова новизна та теоретичне значення** одержаних результатів дослідження полягають у тому, що:

- *вперше* розроблено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін (реалізація особистісно-орієнтованих технологій інноваційного навчання майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін на основі педагогічної співпраці студента з викладачем та модульного навчання; забезпечення професійної спрямованості навчання психолого-педагогічних дисциплін; використання в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін інтерактивних методів навчання);
- *уточнено* теоретичний зміст поняття «мотивація навчання психолого-педагогічних дисциплін», критерії мотивації студентів до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу (наявність домінуючих

мотивів; ступінь усвідомленості мотивів: готовність до реалізації мотивів); удосконалено зміст дисциплін психолого-педагогічного циклу на прикладі «Основ педагогіки та психології» і «Управління розвитком соціально-економічних систем» для психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів з урахуванням їхньої фахової специфіки;

- *подальшого розвитку* набули методики діагностики мотивації; теоретичні положення щодо формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів; організаційні форми і методи психолого-педагогічної підготовки студентів у технічному університеті.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в розробці й апробації авторської методики формування у студентів вищих технічних навчальних закладів мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін; розробці та впровадженні методичних рекомендацій, які можуть бути використані з метою підвищення ефективності формування мотивації студентів до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Матеріали дослідження можуть бути використані в навчально-виховному процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів у вищих технічних навчальних закладах і сприятимуть підвищенню ефективності їх підготовки до професійної діяльності.

Основні концептуальні положення і рекомендації щодо педагогічних умов формування мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів **впроваджено** в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» (довідка № 66-08-324/133 від 24 березня 2009 р.), Харківському національному технічному університеті сільського господарства імені Петра Василенка (довідка № 01-705 від 25 листопада 2009 р.), Одеський національний політехнічний університет (довідка від 12 грудня 2009 р.), Чорноморський державний університет імені Петра Могили (довідка № 3-22/М від 21 березня 2009 р.).

**Апробація результатів дослідження** здійснювалася на міжнародних та Всеукраїнських конференціях: «Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я» (Харків, 2006); «Навчання іноземних студентів в іншомовному середовищі: лінгво-методичний, психологічний та інформативний аспекти» (Харків, 2007); «Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я» (Харків, 2008); «Філософія освіти та формування національної гуманітарно-технічної еліти» (Алушта, 2008); «Стратегія якості у промисловості і освіті» (Варна, 2009); «Вища школа: удосконалення якості підготовки фахівців» (Черкаси, 2009); «Переяславська рада, її історичне значення і перспективи розвитку східнослов'янської цивілізації» (Харків, 2009); «Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я» (Харків, 2009); «Розвиток творчої особистості студента як суб'єкта професійної само актуалізації: проблеми, пошук, тенденції» (Донецьк, 2009); «Актуальні проблеми гуманітарної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України у світлі реалізації принципів і завдань Болонського процесу» (Харків, 2010).

**Публікації.** Основні результати дисертаційного дослідження висвітлено в 25 опублікованих працях, у тому числі: 11 статей у провідних наукових фахових виданнях із переліку, затвердженому ВАК України, 3 – статті у журналах і збірниках наукових робіт; 10 статей – у збірниках матеріалів конференцій, 1 методичні рекомендації.

**Структура дисертації.** Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 254 найменувань, 8 додатків на 25 сторінках. Робота містить 9 таблиць на 8 сторінках, 8 рисунків на 7 сторінках. Загальний обсяг дисертації 230 сторінок, основна її частина займає 176 сторінки.

# **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

## **1.1. Мотивація навчання як психолого-педагогічна проблема**

Набуття Україною незалежності призвело до глибокої трансформації як суспільно-політичного устрою та соціально-економічного укладу, так й суспільної психології, морально-етичної парадигми, системи життєвих цінностей і орієнтирів народу. На жаль, більшість змін, що відбувалися, носили негативний характер: зниження духовності, культурного й матеріального рівня життя людей; спад обсягів промислового виробництва; невідповідність рівня підготовки наших фахівців вимогам світового і, зокрема, європейського освітнього простору; неспроможність багатьох людей, і, перш за все, керівників підприємств та організацій ефективно працювати у нових умовах – умовах ринку, демократизації суспільства та господарської самостійності та ін.

Необхідність подолання кризи висунула принципово нові завдання перед вищою школою, і, зокрема, перед навчальними закладами системи інженерної освіти. Ці завдання полягають у необхідності модернізації національної системи освіти та її переорієнтації на принципово новий рівень підготовки високопрофесійного кадрового потенціалу, спроможного працювати в умовах, характерних для нашого часу. У свою чергу, вирішення цих завдань зумовлює необхідність кардинального перегляду цілей і основоположних принципів навчання і виховання студента, формування його особистості. Мова йдеться фактично про раціональний вибір змісту і визначення характеру професійної освіти, її найдоцільніших форм, методів і технологій, про забезпечення раціонального співвідношення між фундаментальною та спеціальною підготовкою, про засоби ефективного формування світоглядних позицій

майбутнього фахівця, його життєвих цілей та ідеалів, морально-етичних принципів і переконань. І саме вирішенню цих завдань сприяє, на наш погляд, вивчення у вищих технічних навчальних закладах психолого-педагогічних дисциплін.

Ефективність засвоєння студентами вищих технічних навчальних закладів психолого-педагогічних дисциплін визначається не тільки об'ємом засвоєних знань з цих дисциплін, а й ставленням студентів до навчальної діяльності. Тому вивчення проблеми мотивації є актуальним.

Розробці теоретичних засад перетворень в галузі вищої освіти та їх практичного використання присвячені праці таких сучасних провідних українських фахівців: А. Алексюка [3], В. Андрущенко [8], Г. Балла [17], І. Бега [20], В. Бикова [21], П. Воловика [43], С. Гончаренка [51], Р. Гуревича [55], М. Євтуха [65], В. Журавського [66], І. Зязюна [80], В. Кременя [95], В. Кудіна [100], О. Кульчицької [102], В. Лозової [110], В. Моляко [128], Н. Ничкало [133], О. Пехоти [154], Л. Пуховської [169], С. Сисоєвої [183], М. Ярмаченко [252] та ін. Конкретним дослідженням щодо перетворень у системі інженерної освіти присвячені праці С. Артюха [10], В. Бабака [13], М. Згуровського [76], Ю. Зіньковського [78], В. Малахова [114], Б. Мокіна [127], Г. Півняк [156], О. Романовського [178], Л. Товажнянського [200] та інших. Проте, жодні перетворення не досягнуть бажаного результату, якщо зусилля викладачів не будуть узгоджені з мотиваційною основою конкретного процесу учіння.

Тому дослідження мотиваційної сфери особистості як фактора ефективності навчальної діяльності є одним із найбільш актуальних наукових завдань [126].

Мотивація є однією з фундаментальних проблем як у вітчизняній, так і зарубіжній психолого-педагогічній науці. Її значущість для педагогічної теорії та практики пов'язана з визначенням джерел пізнавальної активності особистості, спонукальних факторів її навчальної діяльності [29, с.12].

Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлює численність підходів до розуміння її сутності, природи, структури. А також методів її вивчення [126].

У контексті нашого дослідження необхідним є визначення таких мотиваційних категорій, як “мотив”, “мотивація”, “мотиваційна сфера”. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження свідчить, що мотивацію слід розглядати як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини – її поведінки, діяльності. Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлює різноманітність підходів до розуміння її сутності, природи, структури.

Загалом мотивацію розглядають як одне з ключових понять для пояснення рушійних сил і спрямованості діяльності й поведінки особистості.

Намагались пояснити природу діяння людини в різних життєвих ситуаціях ще мислителі античної епохи (Платон, Аристотель, Плутарх, Тацит, Квінтіліан, Сократ), особливу увагу акцентуючи на особливостях її поведінки під час навчальної діяльності. У середньовічному суспільстві панувала догматична система навчання, яка включала спроби розвитку пізнавальної активності особистості. В епоху Відродження діяння людини розглядаються як такі, що виникли внаслідок її внутрішнього імпульсу, власних міркувань, тому було розпочато вивчення основної мотиваційної суперечності вчинку. В епоху Бароко акцентується увага на “боротьбі” мотивів як рушійної сили вчинків індивіда. Прийняття рішення як особливий принцип мотиваційного компоненту діяння розглядається у XVIII ст. в період Просвітництва. Для XIX – XX ст. характерним є дійове визначення вчинку, мотивація трактується як «механізм вибору» певної форми поведінки людини (Р. Болес, Е. Десі, Л. Фестінгер, А. Маслоу та ін)[54].

Погоджуємось з Л. Міхеєвою, яка, спираючись на В. Алексеєва, відзначає, що мотиваційна система людини має більш складну будову, ніж простий ряд заданих мотиваційних констант. Вона описується досить широкою сферою, яка включає в себе і установки, які діють автоматично, і актуальні прагнення, і сферу



ідеального, яка в даний момент не є актуально діючою, але виконує важливу для людини функцію, даючи їй ту смислову перспективу подальшого розвитку її спонукань, без якої турботи повсякденності втрачають своє значення. Все це, з одного боку, дозволяє визначити мотивацію як складну, багаторівневу, неоднорідну систему спонукань, яка включає в себе потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності та ін.. а з другого - говорити про полімотивованість діяльності, поведінки людини і про домінуючий мотив у їх структурі. Ієрархічна структура мотиваційної сфери визначає спрямованість особистості людини, яка має різний характер у залежності від того, які мотиви за своїм змістом і будовою стали домінуючими [126].

О. Музика наголошує на тому, що у психологічній літературі розрізняються поняття “мотив”, “мотивація” і “мотивування”. І якщо останнє майже однотайно визначається як процес актуалізації і трансформації мотивів у кожній окремій ситуації, то у розумінні співвідношення мотиву і мотивації існують певні розбіжності. Як ситуативна детермінанта поведінки, мотив – це предмет (матеріальний чи ідеальний), що спонукає до діяльності. Така позиція була близька представникам біхевіористичного напрямку у зарубіжній психології (Е. Торндайк, Д. Уотсон) і представникам діяльнісного підходу (як правило, при дослідженні “простих” дій) – у вітчизняній. Складність взаємодії ситуативних, поведінкових і особистісних характеристик спонукає залучення до аналізу таких понять як “особистісний смисл”, “особистісні цінності”, “мотиваційно-ціннісні детермінанти” (О. Леонт'єв, Б. Братусь, В. Петровський)[129].

Автори педагогічних досліджень під мотивом учіння розуміють інтерес до знань, бажання вчитися, спрямованість на окремі сторони навчальної роботи, пов'язану з внутрішнім ставленням учня до неї, суб'єктивне ставлення того, хто навчається до діяльності тощо. Так, О. Яцишин, погоджуючись із Л. Божович, позначає мотивом те, задля чого здійснюється діяльність, на відміну від мети, на котру ця діяльність спрямована і пропонує вважати мотивом навчальної діяльності системне психологічне утворення, послідовна динаміка блоків якого є причиною і

поясненням активності студента в учінні. Мотив – це спонука, що діє «тут і зараз» [253, с.17].

Мотивом називають різні психологічні феномени і уявлення та ідеї, почуття та переживання (Л. Божович), потреби, спонукання і нахили (Х. Хекхаузен), бажання, звички, думки і почуття обов'язку (П. Рудик), морально-політичні установки (О. Ковальов), психічні процеси, стани і властивості особистості (К. Платонов), предмети зовнішнього світу (О. Леонт'єв), установки (А. Маслоу) і навіть умови існування (В. Вілюнас)[126].

Найважливішими динамічними характеристиками визнаються: стійкість мотиву, його сила вираження, здатність переключатися з одного мотиву на інший, емоційне забарвлення (модальність) мотиву [253, с.27].

А. Маркова виділяє такі змістові характеристики мотивів учіння: 1) рівень усвідомленості мотиву (виділяють мотиви усвідомлені, малоусвідомлені та неусвідомлені); 2) дієвість мотиву; 3) місце мотиву в загальній структурі мотиваційної сфери; 4) особистісний смисл учіння; 5) самостійність виникнення та проявів мотиву (виникає як внутрішній у процесі самостійної навчальної роботи або ж тільки за умови наявності зовнішнього впливу); 6) міра поширення мотиву на різні види діяльності, форми навчальних завдань, види навчальних предметів [116].

А. Поляков, спираючись на дослідження психологів, виділяє такі функції мотивів поведінки й навчальної діяльності:

1. Спонукальна функція: мотиви зумовлюють навчально-пізнавальну діяльність, активність мислення особистості і її поведінку. Успішна реалізація цієї функції багато в чому залежить від сили позитивних мотивів.

2. Спрямовуюча функція: під впливом мотивів відбувається вибір і здійснення певної лінії поведінки, діяльності. Особистість прагне до досягнення конкретних цілей, вирішення певних завдань.

3. Регулююча функція: поведінка й навчальна діяльність, залежно від особливостей мотивів, мають або вузькоособистісний, або суспільно значущий характер.

4. Прогнозуюча функція: розвиненість мотивів, їх множинність, ієрархізована сукупність, сила, стійкість мають велике значення для прогнозування успішності навчально-пізнавальної діяльності.

5. Контролююча функція: мотиви, що розвиваються, є одним із критеріїв оцінки якості навчально-пізнавальної діяльності й відношення студентів до майбутньої професії. Студенти, які не мають необхідної мотивації, погано вчаться, негативно ставляться до своєї майбутньої професійної діяльності, зазнають труднощів у здійсненні самостійної роботи із придбання знань, умінь і навичок.

6. Сенсоутворююча функція: мотиви надають навчально-пізнавальній діяльності глибокого внутрішнього змісту, особисту значущість для студентів [161].

Запропоновану К. Левіном концепцію “життєвого простору особистості”, де поряд з підкресленням детермінуючої ролі “мотиваційного поля” спостерігається здатність людини стати над полем, вважають перехідною між ситуативним і диспозиційним підходами. Мотивація з цих позицій розглядається як процес узгодження ситуативних і особистісних чинників (Г.Хекхаузен). Розвиток диспозиційного підходу, який пов'язаний з розумінням мотиву як стійкого особистісного утворення, за рубежом здійснювався представниками гуманістичної психології (Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу) [129].

Класифікацію навчальних мотивів, засновану на відмінності мотивів за двома параметрами модальності й природи спонукань запропонував П. Якобсон. Він виділив три різних типи мотивів навчання: негативні мотиви, що перебувають поза самою навчальною діяльністю, викликані усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які можуть виникнути, якщо людина не буде вчитися, неприємностей, пов'язаних з необхідністю пройти обов'язкове навчання, нагадуваннями, доганами; позитивні мотиви, зовнішні стосовно самої навчальної

діяльності (їх, у свою чергу, підрозділяють на широкі соціальні мотиви, пов'язані з переживанням почуття боргу перед країною, перед близькими людьми, з уявленням про навчання як про шлях до освоєння цінностей культури, з уявленням про навчання як про шлях здійснення свого призначення в житті й ін.; а також вузькоособистісні мотиви навчання, пов'язані зі сприйняттям навчання як дороги до особистого благополуччя, як можливості зайняти відповідне положення серед оточуючих, як засіб просування службовими сходами); позитивні мотиви, закладені в самому процесі навчальної діяльності (пізнавальні інтереси). Вони спонукують учитися, опановувати певним колом знань, умінь і навичок. В їх основі лежить мотивація до одержання знань, нестримне прагнення пізнавати нове [249, с.226-229].

Л. Міхеєва, розглядаючи погляди на поняття “мотив” вказує на багатозначність у трактуванні цього терміна: мотивом називають різні психологічні феномени, уявлення та ідеї, почуття та переживання (Л. Божович), потреби, спонукання і нахили (Х. Хекхаузен), бажання, звички, думки і почуття обов'язку (П. Рудик), морально-політичні установки (О. Ковальов), психічні процеси, стани і властивості особистості (К. Платонов), предмети зовнішнього світу (О. Леонтьєв), установки (А. Маслоу) і навіть умови існування (В. Вілюнас). На думку дослідниці, мотив – це складне інтегральне психологічне утворення, кінцевою метою якого є формування навчально-пізнавальної активності студентів та спонукання їх до досягнення поставленої мети [126].

Погоджуємось з Л. Міхеєвою в тому, що “мотивація” є більш широким поняттям, ніж “мотив”, хоча у психолого-педагогічній літературі мотивація як психічне явище теж трактується неоднозначно. Мотивація визначається як сукупність факторів, що підтримують і спрямовують, тобто визначають поведінку (К. Мадлен, Ж. Годфруа), як сукупність мотивів (К. Платонов), як спонукання, яке викликає активність організму і визначає її спрямованість (Л. Божович), як процес психічної регуляції конкретної діяльності (М. Магомет-Емінов), як процес дії мотиву і як механізм, що визначає виникнення, спрямованість і способи

здійснення конкретних форм діяльності (І. Джидар'ян), як єдину систему процесів, що відповідають за спонукання і діяльність (В. Вілюнас) [126].

Усі з вищеназваних визначень мотивації Л. Міхеєва умовно поділяє на два напрями. Представники першого напрямку розглядають мотивацію як сукупність спонукань, що викликають активність людини, тобто систему факторів, які детермінують поведінку (сюди входять: потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо); другого – як процес формування мотивів, характеристику процесу, який стимулює та підтримує поведінкову активність на певному рівні [126].

Погоджуючись з Л. Міхеєвою [126], у своєму дослідженні ми розглядатимемо мотив як складне системне психологічне утворення, кінцевою метою якого є формування навчально-пізнавальної активності студентів вищих технічних навчальних закладів та спонукання їх до досягнення поставленої мети (стосовно вивчення психолого-педагогічних дисциплін).

Теоретичний аналіз понять – мотив, мотивація, навчальні мотиви в контексті вивчення широкого понятійного поля дає змогу засвідчити множинність підходів до їх розуміння, підкреслює Н. Бушуєва. Зокрема, поняття мотив одночасно виступає як особистісна і діяльнісна категорія, пов'язана зі спонуками, настановами, потребами, інстинктами тощо (Л. Божович, В. Ковальов, О. Ковальов, К. Левін, О. Леонтьєв, Б. Ломов, А. Маслоу, С. Рубінштейн, О. Ухтомський, З. Фрейд, Х. Хекхаузен, К. Юнг та інші). Базовим для розуміння мотивації Н. Бушуєвою, з огляду на динамізм процесу формування мотивів, є усвідомлення її діяльнісної природи. Тому близькою і прийнятною для неї є теорія діяльнісного походження мотиваційної сфери людини (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєва, С. Рубінштейн) згідно з якою динаміка мотиваційної сфери має розглядатися лише через діяльність, а мотивація є низкою взаємообумовлених чинників (мотивів), що спонукають особистість до активності та визначають спрямованість її діяльності [32].

Поняття «мотивації» також розглядають по-різному. Деякі автори розглядають його зі структурних позицій як сукупність мотивів, які визначають

певну дію. В такому випадку мотивація містить усі види спонук: мотиви, потреби, прагнення, цілі, ідеали тощо. Другий напрямок у визначенні даного феномена полягає в його трактуванні не як статичного, а динамічного утворення. У такому разі випадку мотивація є складним механізмом співвіднесення зовнішніх і внутрішніх факторів поведінки, яке визначає виникнення, спрямування, а також способи здійснення конкретних форм діяльності [253, с.18].

Як стверджує В. Семиченко, поняття «мотивація» у психології вживається в трьох значеннях: як наявність системи чинників, що спонукають до відповідної активності, сукупність причин, в силу яких людина діє або не діє в різних ситуаціях; як усвідомлене використання системи збудників, що сприяють активізації певних дій; як процес розгортання певної системи збудників у структурі відповідної діяльності [29].

Як складну, багаторівневу неоднорідну систему стимулів, що включає в себе потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності тощо визначає мотивацію І.Зимняя [77].

Навчальна мотивація визначається як окремий вид мотивації, що включена в навчальну діяльність. Навчальна мотивація визначається цілим рядом специфічних для цієї діяльності факторів. По-перше, вона визначається самою освітньою системою, навчальним закладом, де здійснюється навчальна діяльність; по-друге, - організацією освітнього процесу; по-третє, - психологічними особливостями суб'єкта (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, стосунки з іншими і т.д.); по-четверте, - суб'єктними особливостями викладача; по-п'яте, - специфікою навчального предмета [126].

Для нашого дослідження важливим є таке розуміння поняття «мотивація навчання», яке розглядається як сукупність мотивів навчання особистості, які визначають її ставлення до пізнавальної діяльності та впливають на результативність функціонування її когнітивних процесів. Загалом мотив навчальної діяльності є певним психологічним утворенням, яке є причиною і поясненням активності студента в навчанні. Важливим для нашого дослідження є

положення стосовно того, що структура мотиваційної сфери особистості не є сталою, а розвивається і змінюється. І саме у цій динамічності й закладені резерви розвитку мотивації.

Продуктивним є трактування мотиву як ситуаційної дієвої спонуки учіння, що може характеризуватися різною мірою стійкості, сили, усвідомленості [253].

У багатьох наукових роботах (М. Алексеева, С. Баранов, Л. Божович, Е. Деци, С. Занюк, В. Леонтьєв, І. Маноха, М. Матюхіна, А. Маркова, О. Скрипченко) розкриті види, рівні, особливості мотивів і мотивації навчання особистості. Ці теоретичні матеріали дозволяють класифікувати всі мотиви навчання за модальністю: на позитивні, нейтральні та негативні, (С. Баранов), за особистісною спрямованістю: на зовнішні й внутрішні (Е. Деци) [54].

І. Зайцева, аналізуючи зміст поняття “мотивація учіння” показує, що його сутність дослідники розуміють по-різному, у вчених не склалося загальноприйнятої точки зору на його природу. Немає єдності думок учених і відносно положення про спонукування діяльності. Цю важливу функцію приписують то потребі (О. Леонтьєв, І. Імедадзе, Д. Узнадзе, В. Ільїн, В. Юркевич, Є. Васюкова, В. Антонець), то мотиву (С. Манукян, А. Асмолов, К. Левін, Г. Костюк, О. Ковальов, О. Киричук, В. Семиченко, А. Маркова), а інколи й обом цим феноменам (В. Ковальов, Б. Додонов, А. Дьомін, В. Лозова, В. Демиденко) [70].

Вивчення різних підходів до визначень мотивації, функцій потреб, мотивів, цілей у спонуванні до навчально-пізнавальної діяльності дозволяє І. Зайцевій трактувати зміст поняття “мотивація учіння” як систему пізнавальних потреб, мотивів і цілей, яка спонукає студента до учіння та стимулює і підтримує його активність на певному рівні. У даному визначенні поєднано системний та діяльнісний підхід до дослідження мотивації як педагогічного явища. Потреби, мотиви та цілі розглядалися у вигляді структури, яка узагальнено відображає діяльність студента в навчальній ситуації: зосередження уваги на навчальному об’єкті – одержання інформації про предмет потреби (актуалізація потреби) –

усвідомлення потреби (вибір мотиву) – постановка, усвідомлення мети (вибір рішення) – виконання навчальних дій – отримання інформації для коригування навчальних дій – одержання результату, його оцінка та емоційне відношення [70].

У вітчизняній психології традиція особистісного підходу до проблеми мотивації пов'язується з іменем С. Рубінштейна, який запропонував розглядати її як вияв “внутрішніх умов”. Механізмом виникнення мотивації є генералізація, тобто закріплення ефективних стратегій, які виробляються у процесі взаємодії соціальних, ситуативних і внутрішніх особистісних чинників, та перенесення їх на інші види діяльності й у внутрішній план свідомості. Мотивацію як сукупність стійких мотивів особистості, що визначають її спрямованість, здатність діяти відносно незалежно від ситуативних детермінант, розглядають Б. Ананьєв, В. Асєєв, Л. Божович, В. Вілюнас, Г. Костюк. В українській психології подібне трактування мотивації зв'язане з вчинковим підходом (В. Роменець, І. Маноха, В. Татенко, Т. Титаренко). І вітчизняними (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова), і зарубіжними (Г. Томе) вченими показується значення мотиваційних стратегій поведінки, стійких, закріплених у життєвому досвіді способів взаємодії людини зі світом, які мають когнітивно-афективну представленість у свідомості людини (В. Вілюнас, Б. Додонов, О. Кульчицька, О. Чебикін)[129].

Н. Арістова дотримується точки зору, згідно якої мотивація може розглядатися як системне утворення зовнішніх і внутрішніх мотивів, ієрархія та взаємодія яких складається під дією певних факторів. Під мотивацією учіння вона розуміє певну систему зовнішніх та внутрішніх мотивів учіння, ієрархія і взаємодія яких складається під впливом певних психолого-педагогічних факторів; має багаторівневу структуру, рівні сформованості якої можна оцінити за визначеними критеріями та показниками, що відображають ставлення студентів до навчального предмету та формування якої проходить послідовні етапи [9].

Н. Бушуєва стверджує, що навчальна мотивація має динамічний характер і змінюється під впливом об'єктивних (зміст навчального матеріалу, характер



навчального процесу, сімейно-родинний фактор, ЗМІ, товариське середовище, особистість вчителя) і суб'єктивних чинників (сформованість психофізіологічних якостей, ставлення до школи і навчання, допитливість, пізнавальний інтерес). Мотиваційна сфера особистості представлена сукупністю наявних мотивів (широтою), що можуть бути наділені неоднаковою спонукальною силою, по-різному актуалізуються на різних етапах навчання і змінюються завдяки здатності мотивів до підпорядкування (М. Алексеєва, Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєв, Л. Божович, Н. Голованова, Н. Гуткіна, Г. Люблинська, А. Маркова, М. Матюхіна, В. Мухіна, О. Савченко, Г. Щукіна) [32].

Навчальна мотивація існує в нерозривному взаємозв'язку з мотивацією як психологічною категорією згідно з філософським учінням про частину і ціле. Ми цілком погоджуємось з О. Полевіковою у тому, що саме цим пояснюється множинність підходів до розуміння її сутності, природи, структури, а також до методів дослідження. Оскільки навчальна діяльність полімотивована, ураховуються мотиви соціальні (широкі, вузькі, соціального співробітництва) та пізнавальні (широкі, навчально-пізнавальні, самоосвіти), а також обидва види мотивації: зовнішня та внутрішня – найбільш цінна, тому що зумовлена потребами особистості, пов'язана з її спрямованістю, коли дії та вчинки відбуваються за бажанням суб'єкта, який сам обирає спосіб задоволення потреби [160].

Існують різні типи мотивації залежно від змісту й характеру мотивів, якими спонукається поведінка особистості в різних видах діяльності або її поведінка в процесі спілкування з іншими людьми в різноманітних ситуаціях соціального життя. Мотиви навчальної-пізнавальної активності учнів як свідомо здійснюваної діяльності надзвичайно різноманітні. Вони є результатом переробки особистістю тієї зовнішньої стимуляції, тих впливів, які йдуть від сім'ї, школи та інших установ, широкого соціального середовища й зумовлюються усвідомлюваним чи недостатньо усвідомлюваним ставленням до цих впливів залежно від вікових та індивідуальних її особливостей. Тому класифікація мотивів - це одне з найскладніших і суперечливих питань у педагогічній психології. Слід також

зауважити, що аналіз літературних джерел дозволяє Л. Міхєєвій відмітити, що кожний із дослідників, які займалися проблемою мотивації учіння, пропонує свою структуру мотивів, підкреслюючи значення домінуючих. При цьому класифікація домінуючих мотивів вирізняється численністю. Звичайно, у кожному конкретному випадку мотивація неоднозначна, залежить від багатьох факторів [126].

Мотиваційна сторона навчальної діяльності формується у процесі діяльності, тобто, самостійної роботи студента, роботи на практичних та семінарських заняттях, під час виконання лабораторних робіт.

Мотивація навчання, інтерес до навчання, до конкретного предмету, що вивчається, посідають чільне місце серед факторів, які визначають продуктивність усього педагогічного процесу. Ця теза переконливо підкріплена дослідженнями відомого вченого І. Підласого (див. Додаток А) [158].

Ми погоджуємось з Р. Борківською у тому, що мотивація навчальної діяльності – це система мотивів, які спонукають людину оволодіти знаннями та способами пізнання, свідомо ставитись до навчання, проявляти пізнавальну активність. Навчальна діяльність є полімотивованою, тобто спонукається не одним, а декількома мотивами, які утворюють певну ієрархічну структуру і взаємодіють між собою. Одні з них є абсолютно, «самі по собі» значущими, постають кінцевими цілями діяльності і надають їй особистісного смислу, інші – мають лише тимчасове, ситуативне значення і постають як засоби, умови, проміжні цілі діяльності. Перші посідають вищі рівні в мотиваційній ієрархії і називаються смислоутворюючими, другі – мотивами-стимулами [29].

О. Полєвікова стверджує, що значна кількість мотиваційних концепцій характеризується неоднозначністю, а подекуди і суперечливістю розв'язання низки питань, що стосуються мотивів і мотивації, починаючи з термінологічної. У педагогічному розв'язанні проблеми навчальної мотивації, яка перебуває у нерозривному взаємозв'язку з мотивацією як загальнопсихологічною категорією, доцільно керуватися, на її думку, діяльнісним підходом, поширеним у науці (Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, І. Зимня, Є. Ільїн, О. Леонтєв, А. Лурія, А.

Маркова, М. Матюхіна, А. Реан, С. Рубінштейн та ін.), де діяльність розглядається як специфічний вид людської активності, спрямований на пізнання, творче перетворення, удосконалення навколишнього світу. Мотивація - процес зміни станів та стосунків особистості - ґрунтується на мотивах, під якими розуміються конкретні спонукання, причини, що примушують особистість діяти, робити вчинки. Навчальний мотив визначено як ставлення учня до предмета власної діяльності, спрямованість на цю діяльність. У ролі мотивів виступають у взаємозв'язку потреби та інтереси, прагнення та емоції, установки та ідеали. Отже, мотиви - надто складні утворення, що уявляються як динамічні системи, у яких відбувається аналіз та оцінювання альтернатив, вибір та прийняття рішень [160].

Серед педагогічних досліджень варто назвати дослідження А. Полякова. присвячене мотивації професійного зростання студентів у процесі неперервної освіти. На думку автора мотивація є сукупністю стійких мотивів і спонукань, що визначають зміст і спрямованість динамічного, неперервного і гуманістично спрямованого процесу зростання внутрішньої потреби в особистісному перетворенні, здатність до актуалізації внутрішнього потенціалу й усвідомленого вибору індивідуальної професійно-особистісної стратегії й освітнього маршруту впродовж життя, результатом чого є високий рівень сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця [161].

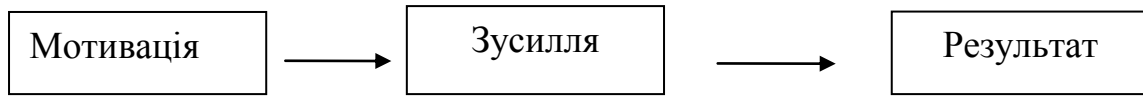
Дослідженням різних аспектів підготовки фахівців інженерно-технічних спеціальностей займалися: Н. Борейко (професійно-прикладна фізична підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів), Я. Булахова (навчання іноземних мов майбутніх інженерів програмістів засобами мультимедійних програм), С. Дичковський (культурологічна підготовка майбутніх інженерів засобами дистанційного навчання), С. Ісаєнко (формування професійної культури студентів інженерно-технічних спеціальностей засобами іноземної мови), О. Коломієць (педагогічне забезпечення культурологічної складової у підготовці студентів технічних вищих навчальних закладів), Г. Костишина (навчально-пізнавальна діяльність студентів вищих технічних навчальних закладів),

М. Лазарєв (теоретичні і методичні засади моделювання змісту загальноінженерних дисциплін для технологій навчання студентів), О. Лапузіна (професійна етика у майбутніх інженерів на основі ситуаційного навчання), В. Олексенко (реалізація інноваційних технологій у підготовці майбутніх фахівців інженерних спеціальностей), В. Петрук (теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей), Н. Підбуцька (педагогічні умови формування конфліктологічної культури майбутнього інженера-машинобудівника), О. Попова (розвиток творчого потенціалу майбутнього інженера в процесі професійної підготовки у вищому технічному закладі), М. Прадівляний (формування професійно спрямованої компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій), С. Резнік (формування управлінських умінь і навичок у майбутніх інженерів у вищих технічних навчальних закладах), П. Терзі (формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів), М. Фоміна (структурування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів машинобудівного профілю), Л. Щербатюк (формування професіоналізму майбутніх інженерів-механіків у процесі фахової підготовки), О. Щербина (педагогічні умови формування інтелектуальних умінь майбутніх інженерів у навчальному процесі вищого навчального закладу) та ін.

Питанням професійної підготовки інженерів у методичній та науковій літературі сьогодні приділяється значна увага. Розробці теорії та практиці підвищення мотивації навчання, формування свідомості та забезпечення міцності знань, розвитку у студентів пізнавальних та креативних здібностей присвячені дослідження таких видатних учених нашого часу як Р. Гуревич [55], І. Зязюн [80], Є. Ільїн [82], О. Леонтьєв [107], Н. Ничкало [131], О. Пехота [154], В. Рибалка [170], О. Романовський [172], С. Рубінштейн [179], С. Сисоєва [184] та багато інших.

Чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників (мотивів) спонукають студента до навчальної діяльності, тим більше зусиль він готовий витратити задля

отримання кінцевого результату навчання – оволодіння професією. Схематично це положення ми відобразили на рис. 1.1:



*Рис. 1.1. Етапи становлення інженера*

Саме мотивація, разом із знаннями, уміннями, навичками та здібностями, виступає у ролі найголовніших факторів, що забезпечують успіх у навчальній діяльності.

У психології мотивація з одного боку визначається як складна, багаторівнева неоднорідна система спонук, яка включає в себе потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності тощо, а з іншого – як полімотивована діяльність, поведінка людини [77]. А це говорить про те, що «ієрархічна структура мотиваційної сфери визначає спрямованість особистості людини, яка має різний характер в залежності від того, які саме мотиви по своєму змісту і будові стали домінуючими» [25,с.52].

Виходячи із зазначеного вище ми можемо зробити висновок про те, що специфіка навчальної мотивації у навчальному процесі технічного ВНЗ має свої певні особливості, які разом із знаннями, уміннями, навичками та здібностями, можуть виступати у ролі найголовніших факторів, що забезпечують успіх у навчальній діяльності майбутніх інженерів.

Успішність навчальної діяльності студентів залежить від багатьох факторів психологічного й педагогічного порядку, а конкретно – факторів соціально-психологічних і соціально-педагогічних. Впливає на успішність навчальної діяльності і сила мотивації, і її структура [28].

Згідно закону Йоркса-Додсона, який було сформульованого декілька десятиліть тому, ефективність діяльності залежить від сили мотивації. Іншими словами, чим сильніше спонукання до дії, тим вище результативність діяльності. Але прями́й зв'язок зберігається лише до певної межі. Якщо які-небудь результати

досягнуті, а сила мотивації продовжує збільшуватись, то ефективність діяльності починає падати[126].

Мотив може мати:

- кількісні характеристики (по принципу “сильний-слабкий”);
- якісні характеристики (внутрішні і зовнішні мотиви). Тут мається на увазі відношення мотиву до змісту діяльності. Внутрішній мотив – це коли пізнавальна потреба “зустрічається” з предметом діяльності – виробленням узагальненого способу дії – і “опредмечується” в ньому. Якщо ж основний поштовх до діяльності дають міркування соціального престижу, зарплати, самоствердження, обов’язку, необхідності, досягнення тощо, то мова йдеться про зовнішні мотиви.

Якісна характеристика мотивів надзвичайно важлива. Наприклад, на пізнавальну мотивацію розглянутий вище закон Йоркса-Додсона не поширюється. Уявимо собі людину, яка дуже хоче навчатись: чим більше вона пізнає, тим сильнішим стає прагнення до знань.

Серед соціогенних потреб найбільший вплив на ефективність навчальної діяльності студентів здійснює потреба в досягненні, під якою розуміється прагнення людини до поліпшення результатів своєї діяльності.

Задоволення навчанням залежить від ступеня задоволення цієї потреби. Ця потреба примушує студентів більше концентруватись на навчанні і в той же час підвищує їх соціальну активність.

Для навчальної діяльності особливо важливі мотиви інтелектуально-пізнавального плану. Мотиви інтелектуального плану усвідомлені, зрозумілі, реально діючі. Вони усвідомлюються людиною як бажання одержати знання, необхідність (потреба) в їх засвоєнні, прагнення до розширення світогляду, поглиблення, систематизації знань. Це саме та група мотивів, яка співвідноситься зі специфічною людською пізнавальною потребою. Керуючись подібними мотивами, не рахуючись з втомою, часом, протистоячи іншим факторам, що заважають, студент наполегливо й захоплено працює над навчальним матеріалом, над розв’язуванням навчальної задачі [77].

З цього приводу Ю. Орлов, Н. Творогова, В. Шкуркін зазначають: «Найбільший вплив на академічні успіхи здійснює пізнавальна потреба в поєднанні з високою потребою в досягненнях» [140].

Протягом багатьох років дослідники, які вели розмову про навчальну діяльність і її успішність, насамперед розуміли провідну роль інтелектуального рівня особистості. Безумовно, значення цього фактора не можна недооцінювати. Дослідниками було виявлено, що ніякого значимого зв'язку інтелекту з успішністю ні за спеціальними предметами, ні за загальноосвітнім блоком дисциплін немає [28]. «Високий вихідний рівень розумового розвитку виступає, з одного боку, важливішою умовою реалізації вихідного рівня мотивації студента, з іншого – умовою формування позитивної мотивації у процесі навчальної діяльності», як зазначала М. Матюхіна [119,с.27].

Також було виявлено, що «сильні» і «слабкі» студенти відрізняються один від одного. Але не за рівнем інтелекту, а за силою, якістю та типом мотивації навчальної діяльності. Для сильних студентів характерна внутрішня мотивація: коли необхідно засвоїти професію на високому рівні, вони орієнтуються на одержання тривалих професійних знань і практичних умінь. Мотиви слабких студентів в основному зовнішні, ситуативні: для таких студентів, у першу чергу, важливо уникнути осуду й покарання за погане навчання, не залишитись без стипендії тощо [82,с.268].

Висока позитивна мотивація може заповнювати відсутність спеціальних здібностей або недостатній запас знань, умінь і навичок, відіграючи роль компенсаторного фактора. Однак у зворотному напрямку компенсаторний механізм не діє. Тобто, яким би здібним й ерудованим не був студент, без бажання і поштовху до навчання, успіхів він не досягне – у відповідності з відомою приказкою: «Під лежачий камінь вода не тече» [77].

Тобто у відстаючих студентів низький рівень мотивації навчання. Водночас успішність, яка залежить від мотивів, сама певним чином впливає на них [167].

Від сили і структури мотивації значною мірою залежить як навчальна активність студентів, так і їх успішність. При достатньо високому рівні розвитку навчальної мотивації вона може заповнювати відсутність знань, умінь і навичок, які потрібні студентам для успішної навчальної діяльності [77].

Американський психолог Дж. Аткинсон вважає, що мотив – це потенційна мотивація, прагнення до якоїсь мети [254,с.75]. Такий підхід до поняття «мотив» та «мотивація» з точки зору психології нічим не відрізняється від їхнього розуміння педагогами. Так, С. Гончаренко вважає, що «мотиви – спонукальна причина дій і вчинків людини [205,с.271]. Під мотивами в психолого-педагогічній науці розуміють конкретні спонукування, причини, що змушують особистість діяти, здійснювати вчинки. Таким чином, стосовно навчальної діяльності, мотиви можна визначити як відношення студента до предмету його діяльності та спрямованість на цю діяльність.

Людина, готуючись до певних дій, вчинків, моделює свою поведінку, прагне передбачити особливості ситуації, в якій має діяти, та її зміни за певних умов. Звісно, можемо спостерігати лише зовнішні прояви внутрішнього процесу. Одне з головних місць у цьому прихованому від спостерігача процесі належить мотиваційній диспозиції, що складають мотиви дій, актуалізуючись у певних ситуаціях. Отже, можна вважати, що будь-яка поведінка людини є мотивованою, а її дії мають мотиваційну основу [113,с.134]. Як правило, людину до діяльності спонукає зазвичай не один, а кілька мотивів. Кожний з них має різну спонукальну силу. Одні мотиви досить часто актуалізуються й істотно впливають на діяльність людини, інші діють лише за певних обставин (і в більшості випадків є потенційними мотивами).

Перераховані типи мотивів учіння ніколи не виступають в ізольованому вигляді. Мотивація учіння завжди має складний, комплексний характер, поєднує в собі як внутрішні, так і зовнішні, позитивні і негативні, пізнавальні і соціальні мотиви. Однак у сфері навчальної мотивації окремих учнів провідну роль можуть відігравати мотиви однієї або іншої групи, що і визначає загальний характер



мотивації в цілому. До того ж, потрібно враховувати ще одну обставину. Одна справа, коли перед нами цілісне ставлення учня до учіння як такого, в його різних формах, і інша, коли перед нами чітко виражене вибіркоче ставлення до окремих предметів. У зв'язку з обов'язковістю учіння може бути мотивація такого характеру: не подобається, нудно, але знаю, що треба; вважаю непотрібним, але не хочу отримати погану оцінку; зовсім не люблю вчитися, але заняття з цього предмета цікаві тощо [126].

Сьогодні питання навчання студента вирішуються в нових умовах реформування освіти, коли значно зросли вимоги до формування та розвитку самостійної, ініціативної, творчої, конкурентоспроможної особистості. Саме мотиви навчання й виступають головними рушійними силами дидактичного процесу. Їхнє вивчення та правильне використання під час навчання у вищому технічному навчальному закладі освіти (як і в будь-якому іншому закладі освіти), формування потрібної мотивації, що спрямовує розвиток особистості та її рух в потрібному напрямку – ось головне завдання педагогічної праці. Це означає, що вивчення і правильне використання діючих мотивів, формування потрібних мотивів, які спрямовують розвиток особистості та її рух у напрямку пізнання та самовдосконалення, – є основою педагогічної праці.

Розвиток мотиваційної сфери студента, головним чином, залежить від способів та умов навчання, предметно-рефлексивного та суб'єктивного ставлення до процесу навчання та до викладача, який його навчає. А якісні особливості розвитку мотивації студента прямо залежать від усвідомлення студентом свого місця у майбутній професійній діяльності [214]. Для подальшого дослідження ми повинні виділити гуманітарні складові професійної спрямованості майбутнього інженера.

Дослідженням цього питання в українській педагогіці приділяється значна увага (В. Андрущенко [7], І. Зязюн [80], Н. Ничкало [131], С. Сисоєва [184], О. Романовський [173], О. Пономарьов [164], та інші) й тому, проаналізувавши

роботи сучасних дослідників, гуманітарними складовими професійної спрямованості майбутнього інженера ми можемо вважати:

- володіння комунікативною складовою професійної діяльності;
- знання норм і правил етики ділових стосунків;
- знання правил та законів публічного виступу (риторики);
- володіння знаннями й прийомами психології управління;
- розвинені лідерські якості;
- знання законів конфліктології;
- володіння мистецтвом управління конфліктом;
- психологічна готовність до відповідальності за прийняття управлінського рішення;
- уміння делегувати свої повноваження підлеглим;
- стресостійкість у нестандартних виробничих ситуаціях;
- уміння адаптуватися до швидко змінюваної ситуації на ринку праці;
- знання законів психології успіху та нейролінгвістичного програмування;
- навички керівника-педагога, який може не лише віддавати розпорядження та накази, а й вчити підлеглих;
- навички керівника-психолога, який вміє створити комфортні умови для реалізації творчого потенціалу кожного працівника тощо.

Цей список гуманітарних складових можна було б продовжувати, більше того, мало не щодня сучасний розвиток науки й техніки, а також конкуренція на ринку праці диктують нові вимоги до сучасного конкурентноздатного інженера. І саме вивчення психолого-педагогічних дисциплін, на нашу думку, сприятиме розвитку вказаних знань, умінь і навичок. Тому, проблема формування мотивації майбутніх інженерів до вивчення психолого-педагогічних дисциплін є актуальною.

Спираючись на теоретичні джерела з проблеми дослідження, мотивацію вивчення психолого-педагогічних дисциплін трактуємо як ієрархічно організовану систему мотивів, що спонукають студентів вищих технічних навчальних закладів

оволодівати знаннями з психолого-педагогічних дисциплін, свідомо ставитись до вивчення цих предметів, проявляти пізнавальну активність.

## **1.2. Місце і значення психолого-педагогічних дисциплін в процесі професійної підготовки студентів технічних ВНЗ**

Освіта повинна, на думку В. Андрущенка, формувати людину, озброювати її знаннями, виховувати громадянські якості, прищеплювати вміння думати й працювати, спілкуватись, жити в суспільстві і водночас бути індивідуально неповторною особистістю [6]. Саме вона дозволить сформувати у кожного студента цілісний образ світу, забезпечити його сприйняття в гармонії розуму, почуття й волі, саме вона має бути фундаментальною, базуватись на найновіших наукових досягненнях, інтегрованій інформації й новітніх педагогічних технологій [6,с.15]. На його думку провідною загальносвітовою тенденцією розвитку освіти в XXI столітті є процес її гуманізації, який повинен уявляти собою не механічне додавання гуманітарних дисциплін до традиційного навчання, а охоплювати наступні сфери: управління у вищих навчальних закладах, відносини між викладачами і студентами, організація навчально-виховної діяльності тощо.

Щодо перетворень у системи інженерної освіти, то науковці, педагоги, керівники виробничих підприємств і організацій говорять про необхідність постановки і розв'язання проблем формування принципово нової філософії інженерної освіти та розробки парадигми професійної підготовки фахівців інженерного профілю. Вона повинна включати визначення сукупності суспільних вимог до змісту і структури професійної компетенції та до рівня розвитку особистісних якостей фахівця [222].

Усе це досить чітко було усвідомлено керівництвом і професорсько-викладацьким складом Національно технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (НТУ «ХПІ») і вже з початку 90-х років минулого

століття в університеті була сформульована нова стратегічна концепція підготовки фахівців (на основі однієї з найактуальніших вимог до інженерної освіти – її гуманізації) і почали розроблятися та впроваджуватися у навчально-виховний процес конкретні заходи. Так, на основі порівняльного аналізу навчальних планів провідних ВНЗ України, держав близького зарубіжжя та деяких технічних університетів США та країн Європи були розроблені нові навчальні плани, в яких знайдено оптимальне поєднання гуманітарних, природно-математичних та технічних дисциплін (на вивчення природознавчого та загально інженерного циклів дисциплін було передбачено 45% навчального циклу, на фахову підготовку – 35%, на гуманітарний цикл – 20% навчального часу). Значне місце відводилося вивченню навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу, серед яких психологія, педагогіка, соціологія та інші. Цікавим є те, що поряд з обов'язковими навчальними дисциплінами (84 %) були передбачені і дисципліни на вибір студентів (16 %) [212].

У навчальні плани були впроваджені також розроблені в університеті основні положення концепції «Гуманізація вищої інженерної освіти – стратегія поведінки сучасного інженера» та концепція виховної роботи зі студентами.

У 1997 році в університеті був створений Національний центр гуманізації інженерної освіти, в якому була розгорнута інтенсивна науково-дослідницька й науково-методична робота з розробки і впровадження наукових і методологічних основ гуманістично орієнтованої системи навчально-виховної роботи й вдосконалення змісту підготовки фахівців.

На початку XXI століття колективом науковців університету на підставі результатів тривалих наукових досліджень було розроблено нову філософію інженерної освіти, орієнтованої на високі вимоги професійної підготовки фахівців XXI століття.

До основних чинників, які зумовили формування такої філософії, ректор НТУ «ХПІ» проф. Л. Товажнянський відносить такі:

– швидка зміна поколінь техніки й технологій. Сьогодні звичайними стають ситуації, коли те, що студент вивчає на першому курсі, встигає застаріти на момент закінчення ним інституту;

– інтенсивний розвиток високих технологій, створення і використання яких вимагає не стільки фактичних знань, скільки глибокої фундаментальної підготовки;

– динамічний характер сучасної епохи, який зумовлює необхідність неперервного навчання і самонавчання людини протягом всього активного трудового життя;

– широкий розвиток інформаційних технологій, що істотно змінює можливості студентів в отриманні знань, в доступі до науково-технічної інформації. Водночас це зумовлює і зміну ролі викладача, якому потрібно навчити студента методології обробки цих знань, їх систематизації, формуванню світоглядних позицій;

– розвиток ринкових відносин та прискорення науково-технічного і соціального прогресу, які зумовлюють необхідність забезпечення високої соціальної та професійної мобільності фахівця;

– підвищення ролі людського чинника, що вимагає гуманізації інженерної освіти, істотного посилення психолого-педагогічної та управлінської підготовки інженерів [201,с. 7 ].

На основі положень нової філософії інженерної освіти було здійснено системний аналіз змісту, структури і характеру професійної діяльності сучасного фахівця. При цьому було враховано, по-перше, характер і напрямки розвитку техніки і технологій відповідних галузей суспільного виробництва, цілей і самого характеру цього виробництва. По-друге, було взято до уваги визначальні тенденції зміни у характері управління і міжособистісних ділових відносин, зумовлені загальною демократизацією суспільного життя. Нарешті, по-третє, враховувались процеси помітного посилення професійної і соціальної мобільності особистості.

Виходячи з того, що зміст професійної освіти являє собою своєрідну проекцію змісту і характеру професійної діяльності фахівця на навчально-виховний процес, було сформовано модель діяльності інженера і визначено роль і місце основних компонентів її структури [178]. Зокрема, було визначено, що у структурі професійної діяльності інженера істотне місце належить виконанню управлінських функцій.

Відповідно до цієї моделі було також проаналізовано сутність нових суспільних вимог до професійної компетенції й особистісних якостей фахівців інженерних спеціальностей і за результатами цього аналізу розроблено модель фахівця XXI століття [172].

Власне, системний аналіз вимог до професіоналізму та особистісних рис і якостей фахівця дозволив визначити, що перспективна модель інженера має виходити з уявлення його особистості як гідного представника національної гуманітарно-технічної еліти. Доопрацювання цієї ідеї разом з вивченням можливостей, доцільних шляхів і засобів її реалізації, дозволила завідувачу кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами НТУ «ХП» проф. О. Романовському розробити цілісну концепцію формування національної гуманітарно-технічної еліти, основні ідеї якої формулюються у вигляді таких положень [173;198 ;199]:

– необхідно вивчати реальні потреби керівників підприємств та організацій у знаннях і вміннях, щоб вже в процесі професійного навчання студенти отримували необхідні людинознавчі, включаючи психолого-педагогічні та управлінські, знання, уміння та навички, які б дозволили істотно скоротити час їхньої адаптації, становлення і розвитку як фахівців та як керівників;

– управлінська підготовка фахівців у вищому технічному навчальному закладі повинна базуватися на особистісному, діяльнісному та цільових підходах і враховувати галузеву специфіку майбутньої професійної діяльності інженера, важливим компонентом якої є виконання управлінських функцій;

– якісне формування гуманітарно-технічної еліти може забезпечити педагогічна система, яка ґрунтується на інтегрованому підході, що поєднує глибоке вивчення фахових дисциплін з наскрізною професійно орієнтованою психолого-педагогічною та управлінською підготовкою на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях – бакалавра, спеціаліста та магістра;

– підготовка майбутніх інженерів як представників гуманітарно-технічної еліти до управлінської діяльності повинна мати чітку практичну спрямованість, яка забезпечується використанням сучасних педагогічних технологій, організацією навчальної управлінської практики студентів та формування у них навичок системного підходу до аналізу складних проблемних ситуацій;

– педагогічна система формування гуманітарно-технічної еліти та підготовки студентів до майбутньої управлінської діяльності має бути орієнтована на високий професіоналізм, посилення професійної мобільності фахівця, на прищеплення йому умінь і внутрішньої потреби у неперервній самоосвіті, самовихованні та самовдосконаленні для забезпечення належної конкурентоспроможності на ринку праці;

– проектування педагогічної системи формування національної гуманітарно-технічної еліти, вибір її цілей, змісту, технології та організації, науково-методичного та матеріального забезпечення здійснювалися, виходячи із змісту та характеру його майбутньої професійної діяльності і має на меті підготовку творчих особистостей високої освіченості, духовності й моралі.

Першим кроком впровадження цієї концепції є створення та реалізація спеціальної інноваційної педагогічної системи, орієнтованої на інтегровану гуманітарну, психолого-педагогічну й управлінську підготовку майбутніх представників національної гуманітарно-технічної еліти.

Автор бере участь у науково-дослідницькій роботі кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами й активно впроваджує концепцію формування національної гуманітарно-технічної еліти у навчально-виховному процесі.

На перших етапах свого професійного розвитку інженерна діяльність була орієнтована на практичне застосування досягнень таких наук, як математика, хімія, фізика та ін. й містила у собі переважно винахідництво, конструювання і організацію виготовлення чи виробництва технічних систем, а також інженерні дослідження та проектування. На сучасному етапі завданням інженерного корпусу є не просто створення якогось технічного пристрою, механізму, машини чи технології, а й забезпечення їхнього нормального функціонування, зручність обслуговування, дбайливе ставлення до навколишнього середовища, організація соціальних умов впровадження та функціонування технічної системи з максимальними зручностями і користю для людини. Варто підкреслили, що останнім часом в інженерній діяльності особливого значення набуває соціотехнічне проектування, яке головну увагу приділяє не машинним компонентам, а людській діяльності, її соціальним і психологічним аспектам [173]. На нашу думку, абсолютно правильно стверджує великий канадський інженер Е.Крик стосовно інженерної діяльності: «Багато хто думає, що більшість рішень інженер знаходить, коли стоїть біля креслярської дошки. Це далеко не так. Більшу частину свого часу він знайомиться із літературою, обмінюється думками зі своїми колегами, підбирає собі співробітників і надалі організовує й управляє їхньою діяльністю. Тому вміння підтримувати гарні відносини з людьми й успішно співпрацювати з ними відіграє велику роль у роботі інженера».

Як ми бачимо, сьогодні змінюється як об'єкт інженерної діяльності (замість окремого технічного пристрою, механізму, машини і т.п., об'єктом дослідження стає складна людиномашинна система), так і інженерна діяльність взагалі. І це, пов'язано, як визначають автори роботи [200], із такими кардинальними змінами загальноцивілізаційного масштабу: по-перше, змінюються цілі, характер і зміст суспільного виробництва, яке стає все більш орієнтованим на людину, на задоволення її глибинних матеріальних і духовних потреб, прагнень та інтересів; по-друге, все більш реальних окреслень набуває глобалізація економічних, політичних, культурних та інших зв'язків, а розвиток телекомунікаційних засобів



зумовлює можливість широких і швидких ділових міжособистісних контактів; потреба, глибоке усвідомлення факту істотного посилення ролі людського чинника як основного джерела та резерву науково-технічного і соціального прогресу, що вимагає кардинального перегляду підходів до філософії управління спільною діяльністю людьми.

Ці зміни зумовлюють необхідність постановки і розв'язання проблем формування принципово нової цілісної філософії інженерної освіти та розробки перспективної парадигми професійної підготовки фахівців інженерного профілю, яка повинна включати визначення сукупності суспільних вимог до змісту і структури професійної компетенції та до рівня розвитку особистісних якостей фахівця.

На сьогоднішній день фахівці в галузі освіти, учені й педагоги вказують на такі основні напрямки сучасних перетворень у сфері освіти (і, на нашу думку, насамперед інженерної): демократизація, підвищення фундаментальності науки, комп'ютеризація, інтеграція, гуманізація і гуманітаризація [208]. Так, демократизація впливає на формування всієї системи освіти і, зокрема, на управління й реалізацію навчального процесу, оскільки однієї з основних завдань на сьогодні є реалізація саме в цій системі невід'ємних прав людини, прилучення її до загальнолюдських цінностей, формування взаєморозуміння між різними народами, на повагу чужих поглядів. Підвищення фундаментальності освіти пов'язане з необхідністю систематизації всіх знань, виявлення в них головного й другорядного, використання при рішенні конкретних окремих завдань. Комп'ютеризація освіти дає можливість універсального виходу до необхідної інформації та надає небачені можливості оперування з нею. Під інтеграцією освіти розуміється прагнення зробити сумісними різні системи навчання, що дозволило б забезпечити його спадкоємність і більш ефективні рішення його методичного забезпечення. Саме Болонський процес і є найоптимальнішим шляхом реалізації цього актуального напрямку в реформуванні системи освіти.

Однією з найважливіших проблем сучасної інженерної освіти є її гуманізація й гуманітаризація.

Під гуманізацією інженерної освіти розуміється «науково-практична діяльність колективу технічного ВНЗ, його викладачів і студентів, спрямована на реалізацію фундаментальних цінностей гуманізму – сукупності ідей і поглядів, поглядів на людину, її високе призначення у світі. Гуманістична концепція припускає вищу цінність людини як особистості, її право на волю, щастя, розвиток і прояв своїх здатностей, вважає благо людини критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості – нормою відносин між людьми» [194].

На думку авторів Л.Товажнянського, А.Мамалуя [115, с. 247-250], суть гуманізації інженерної освіти полягає у вирішенні найскладнішої двоєдиної задачі – істотно оновити зміст і підвищити рівень фундаментальної природничо-наукової і професійної інженерної підготовки, що дозволить випускнику ефективно працювати у високотехнологічному суспільстві майбутнього й вільно обирати сферу своєї діяльності; поряд із цим – виховати кожного випускника технічного ВНЗ як носія найвищих загальнолюдських духовних і моральних цінностей, власника розвиненого творчого потенціалу й активної свідомості.

«Головна ідея трансформації гуманітарної освіти, як вважає В. Андрущенко, реалізується через подолання монометодологізму колишньої «єдино правильної теорії» й переходу до плюралізму концепцій, що дасть змогу проникнути в «таємницю соціального», осмислити гуманітарний смисл історії та змодельовати майбутнє, відповідаючи найвищим людським ідеалам» [6, с.15].

Андрущенко В.П. виділяє декілька взаємозалежних аспектів гуманізації. Один із них пов'язаний із “забезпеченням людиноцентризму дисциплін природничо-технічного профілю”. Це значить, що зміст цих дисциплін повинен бути змінений так, щоб у процесі підготовки фахівця високої техніко-технологічної якості в нього формувалися ще й гуманістичні світогляд і культура, моральні цінності, патріотизм і толерантність стосовно інших народів і культур

світу. На його думку, техніко-технологічний екстремізм, сформований епохою науково-технічного прогресу, повинен поступитися місцем гуманістичному світогляду [7,с.13].

Дійсно, кожній інженерній дисципліні, як зазначають автори Л.Белова, В.Астахова [194,с.44-45], повинен бути властивий «якийсь духовний, загальнолюдський початок, який може проявлятися або в конкретному змісті, або в методах викладання», а «основний, самий загальний метод гуманізації будь-якого заняття, конкретної дисципліни полягає в тім, щоб залучити студента, його інтелект, душу в активний процес пізнання, стимулюючи творчий початок, орієнтуючи на осмислення соціальної суті всякої діяльності». Існує безліч шляхів реалізації цих тверджень. По-перше, це створення обстановки зовнішньої культури, яка полягає в доданні всьому навчальному процесу й, зокрема, кожному заняттю «особливої аури високоморального благоговіння перед життям, красою, порядністю, достоїнством людини». По-друге, історичний екскурс, що дозволяє наблизити ту обстановку, в якій зароджувалася та або інша теорія, концепція, робилося відкриття, а також розкрити роль і заслуги окремих вчених і видатних людей. По-третє, філософське узагальнення матеріалу, що викладається, виявлення спільності, взаємозв'язку, здавалося б, зовсім різноманітних явищ. І, по-четверте, використання у навчальному процесі елементів художньої культури: поезії, літератури й музики, що робить високий емоційний вплив на студентів, і, звичайно таїть у собі невичерпні потенційні можливості їхнього виховання.

Інший аспект пов'язаний із дисциплінами гуманітарного профілю. Їх необґрунтоване скорочення з початку 90-х років минулого століття в деяких навчальних закладах призвело до негативних наслідків: «значна частина студентської молоді виявилася погано орієнтованою в системі людських відносин та інтересів, незахищеною від експансії «культурної продукції» західного зразка, не підготовленою до сприйняття фундаментальних світоглядних орієнтацій та цінностей» [6,с.15]. Сьогодні ситуація змінюється на краще. У державі розроблена й впроваджується концепція гуманітарної освіти, створене нове покоління

навчальних програм. Однак, на жаль, все ж таки більшості дисциплінам гуманітарного циклу виділяється мало часу, не більше одного семестру на вивчення.

Цікавим є той факт, що розвинені країни важливість і необхідність дисциплін гуманітарного та загальнолюдського циклу зрозуміли набагато раніше. Приблизно з кінця 70-х – початку 80-х рр. ХХ століття у цих країнах відбулося включення як обов'язкового компоненту програми підготовки майбутніх інженерів дисциплін гуманітарного та загальнолюдського циклу. І тепер у ВНЗ зарубіжних країн частка таких дисциплін у загальній навчальній програмі становить 25-30 % навчального часу. Причому справа не тільки у навчальному навантаженні, а у вивченні таких наук, які дійсно необхідні. Наприклад, у Сполучених Штатах Америки вже більше десятка років базовими дисциплінами гуманітарної підготовки інженерів є: психологія, педагогіка, соціологія, політичні науки, економіка, державне право, принципи управління та ін.

У Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» (НТУ «ХПІ»), який славиться традиційно могутніми науковими школами, вже починаючи з 90-х років була усвідомлена необхідність та актуальність гуманізації інженерної освіти і, відповідно до цього, була розроблена нова стратегічна концепція «Гуманізація вищої інженерної освіти – стратегія поведінки сучасного інженера», основні ідеї якої зводяться до наступних положень: збереження й облаштуваність життя на Землі заради Людини та її щастя – головний зміст діяльності інженера й вищої технічної школи; природні ресурси людства близькі до виснаження, тому неминуче перехід до реалізації нескінченно багатого інтелектуального потенціалу, розуму людини – головного й невичерпного ресурсу подальшого розвитку людства; не передньому краї боротьби за виживання людства сьогодні повинен стати інженер, який зобов'язаний бути не тільки фахівцем високого інтелекту, але і носієм найвищих особистісних якостей [24]. У 1997 році в університеті був створений Національний центр гуманізації інженерної освіти, в якому була розгорнута інтенсивна науково-

дослідницька й науково-методична робота з розробки і впровадження наукових і методологічних основ гуманістично орієнтованої системи навчально-виховної роботи й удосконалювання змісту підготовки фахівців – майбутніх інженерів. Цікаво, що ініціаторами його заснування виступили представники технічної інтелігенції – доктори технічних наук професори С. Богомолів, Ю. Костенко, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Ільїнський, Е. Братута, доктор фізико-математичних наук професор А. Мамалуй, доктор економічних наук професор М. Гуревичов та інші. На їхню думку, основним імперативом практичної діяльності центру є створення умов для формування вільної творчої особистості, яка відчуває себе невід’ємною частиною цілісного Світу, фундаментально підготовленим свідомим фахівцем, якому притаманне гармонійне поєднання абстрактно-аналітичного та емоційно-образного мислення [198].

Науковцями університету на підставі результатів тривалих наукових досліджень було розроблено нову філософію інженерної освіти, яка враховує визначальні світові тенденції суспільного розвитку, основні напрямки розвитку техніки і технологій, досягнення теорії і практики управління соціальними системами тощо. Було розроблено нові навчальні плани, в яких знайдено оптимальне поєднання гуманітарних, природничо-математичних та технічних знань майбутніх спеціалістів.

Необхідно визначити, що, починаючи з 2003 р., в НТУ «ХПІ» обсяг гуманітарної підготовки збільшився до 18% (для порівняння: у 1997 р. він складав лише 12 %). Важливо відзначити, що у цей час стандартний курс «Основи педагогіки і психології» для студентів усіх факультетів університету читався протягом одного семестру і його обсяг складав 54 години (у 1997 р. цей обсяг сягав 39 годин, а до цього періоду цей курс зовсім був відсутній у переліку дисциплін навчальних програм).

Крім цього, у навчальну програму більшості факультетів (у тому числі машинобудівного профілю) було включено нові дисципліни психолого-

педагогічної підготовки, розроблені кафедрою педагогіки і психології управління соціальними системами НТУ «ХП».

Для продовження розвитку та впровадження стратегії гуманізації інженерної освіти в НТУ «ХП» у 2000 року в університеті була заснована кафедра педагогіки і психології управління соціальними системами під керівництвом доктора педагогічних наук професора О. Романовського. Колективом кафедри була розроблена модель інтегрованої підготовки інженерів, яка враховує такі сучасні соціальні процеси й тенденції їхнього розвитку, як підвищення ролі особистісного фактора в забезпеченні ефективності виробництва й усвідомлення суспільством необхідності врахування та використання цього факту; зміна цілей і змісту професійної діяльності інженера, її структури за рахунок зростання частки організаційно-управлінських функцій у загальній структурі професійної діяльності інженера. Особливість запропонованої моделі полягає в гармонійному поєднанні професійної, управлінської, психолого-педагогічної, фундаментальної та загальнокультурної підготовки. Логічним продовженням організації інтегрованої підготовки стала розробка концепції формування національної гуманітарно-технічної еліти. Сутність запропонованої концепції полягає в тому, щоб «кожного інженера готувати не тільки як професіонала, але й як високоморальну, культурну особистість, що володіє необхідними гуманітарними знаннями та вміннями ефективного міжособистісного спілкування, яка орієнтується на інтереси людини й почуває особисту відповідальність за свої рішення не тільки перед нинішнім, але й перед майбутніми поколіннями» [200, с. 12]. Як зазначають автори концепції, основними її завданнями є «створення та наукове обґрунтування методології формування національної гуманітарно-технічної еліти, розробка надійного психолого-педагогічного інструментарію та реальних методів, засобів і технологій виявлення, професійного навчання та виховання майбутніх інженерів-лідерів, підготовка професійних керівників; забезпечення їм широкої і всебічної загальнокультурної, політичної, правової, економічної, екологічної, психолого-

педагогічної, інформаційної та управлінської підготовки на рівні, що не поступається фундаментальній освіті за обраним інженерним фахом» [200,с.35].

На нашу думку, особливу увагу необхідно приділяти психолого-педагогічній підготовці студентів – майбутніх інженерів. Її необхідність підтверджується також отриманими результатами проведеного кафедрою педагогіки і психології управління соціальними системами НТУ «ХП» дослідження представників керівного складу підприємств і фірм м. Харкова. Майже усі керівники підкреслювали як одну з істотних хиб національної освітньої системи відсутність управлінської підготовки під час професійного навчання та вказували на необхідність розширення її людинознавчої складової. І, перш за все, вони вказували на необхідність збільшення психолого-педагогічної підготовки, як однієї з важливіших передумов забезпечення ефективності майбутньої професійної діяльності інженера – майбутнього керівника. Вони підкреслили необхідність вивчення студентами таких дисциплін, як психологія міжособистісного спілкування, конфліктологія, методи психологічного впливу на людей тощо [200].

Також, необхідність психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів пов'язана із такими сучасними тенденціями, які існують як на промисловому виробництві, так і у суспільстві в цілому: 1) зміна характеру й цілей суспільного виробництва та його орієнтація на людину; 2) зростання ролі людського фактора, що обумовлює ефективність управління тільки з врахуванням індивідуальних особливостей особистості кожної людини; 3) значну частину свого робочого часу фахівець витрачає на різні види спілкування, у тому числі управлінського. Тому оволодіння культурою та знаннями закономірностей психології міжособистісного спілкування стає невід'ємним і важливим елементом формування інженера; 4) ефективність спільної діяльності великих груп людей головним чином визначається психологічним кліматом у колективі і психологічним комфортом кожної людини; 5) кожному фахівцю в процесі професійної діяльності постійно доводиться виконувати значний обсяг роботи, пов'язаної з великим фізичним й

емоційно-психологічним навантаженням. У зв'язку із цим у процесі навчання виникає необхідність формування та розвитку в студентів емоційно-вольової сфери й життєстійкості до стресових ситуацій; 6) кожному фахівцю важливо усвідомлювати свої здібності, можливості й обмеження, розкривати свої внутрішні психологічні резерви для того, щоб ставити для себе максимально можливі цілі й успішно організовувати спільну роботу великих груп людей по їх досягненню. Для цього йому потрібно знати методи й засоби самовдосконалення і самоактуалізації, якими його може озброїти саме психологія і педагогіка; 7) діяльність інженера пов'язана з необхідністю навчання й виховання людей, з якими він працює і, як показує статистика, велику частину часу вони витрачають саме на їхню організацію і проведення. Цією обставиною обумовлене те, що професійна управлінська діяльність містить визначену сукупність педагогічних функцій; 8) необхідно не забувати, що важливою соціальною функцією фахівця є також створення сім'ї та виховання дітей, що також вимагає відповідних психолого-педагогічних знань. [209]

Необхідно відзначити, що у педагогічній теорії та практиці в останній час приділялася значна увага психолого-педагогічній підготовці інженерів. Про це свідчать, зокрема, роботи С. Артюха [10], Ю. Зіньковського [78], О. Коваленко [88], О. Романовського [178], Л. Товажнянського [201], А. Туренка [204] та інших.

На нашу думку, слушною є думка І. Підласого стосовно педагогіки: по-перше, це наука надзвичайно складна і, можна сказати, що майже найскладніша з усіх відомих наук. Доводить очевидне немає необхідності: предметом дослідження цієї науки є людина, а вона – вище досягнення природи, її вінець. По-друге, вона дуже суперечлива, неоднозначна, діалектична: кожна людина має свою думку про виховання та навчання й може спростувати будь-яке ствердження іншої людини, привівши «протилежні» приклади, і буде по-своєму права. До речі, і серед великих мислителів немає єдності в оцінках цієї сторони людського життя. Сотні протилежних тверджень зустрічаються у роботах педагогів, психологів, філософів, громадських діячів та інших фахівців, які побажали залишити свої



праці історії. По-третє, педагогіка – наука неосяжна і це без доказів впливає з попередніх пунктів. Величезна кількість педагогічних книг уже написані, а необхідність вивчати проблеми виховання та навчання залишилася. І, нарешті, ця наука дуже цікава. І цікава вона не тільки предметом вивчення, але й історією розвитку, з її не тільки прозріннями й відкриттями, але й драмами людських доль, незліченними помилками й глухими кутами [159]. Вважаємо, що це висловлення стосується також і психології та інших дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Дійсно, дисципліни психолого-педагогічного циклу одночасно є і складними, і суперечливими, і цікавими. І кожен студент – майбутній інженер повинен зрозуміти й усвідомити, що саме вони можуть стати запорукою успіху його майбутньої професійної діяльності.

Тому, на нашу думку, у системі професійної підготовки майбутніх інженерів значне місце повинно приділятися саме дисциплінам психолого-педагогічного циклу.

Ці дисципліни стають ще більш актуальнішими для студентів – майбутніх інженерів (у тому числі машинобудівного профілю) у зв'язку із тим, що в освітньо-професійних програмах (ОПП) підготовки бакалаврів у розділі щодо освітньо-кваліфікаційних вимог до випускників з вищою технічною освітою виокремлені основні управлінські (зокрема психологічні та педагогічні) функції, які є невід'ємною частиною їх професійної діяльності. Так, в ОПП підготовки бакалаврів на електромашинобудівному (ЕМБ) факультеті за спеціальностями 7.090902 «Наукові, аналітичні та екологічні прилади і системи», 7.090903 «Прилади та системи неруйнівного контролю» та ін., перераховані окрім професійних функцій, які повинен виконувати фахівець за цими спеціальностями, ще й наступні функції: володіння знаннями основ виробничих відносин та принципами управління з урахуванням технічних, фінансових та людських чинників; готовність до кооперації з колегами та працювати у колективі, знайомство з методами управління, уміння організувати працю виконавців, знаходити і приймати управлінські рішення в умовах різних думок, знання основ

педагогічної діяльності. А завдання забезпечення виконання освітньо-кваліфікаційних вимог, на нашу думку, вимагає поглиблення психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів [Див Додаток Б].

Ефективність викладання психолого-педагогічних дисциплін значною мірою повинна забезпечуватися змістом, науковим рівнем і цільовою спрямованістю лекційного матеріалу та чітко спланованими й організованими практичними і семінарськими заняттями з використанням сучасних технологій навчання та виховання. Психолого-педагогічні знання повинні розглядатися як важливий елемент фундаментальної підготовки, оскільки вони формують необхідні уявлення про людину і природу її поведінки у суспільстві. Навчальний матеріал може і повинен бути підготовлений у відповідності з типовою програмою з основ психології та педагогіки і розрахований на студентів, які навчаються за усіма ступенями освіти у межах блоку соціально-гуманітарних дисциплін. При розробці та упорядкуванні навчальних програм з дисциплін психолого-педагогічного циклу можна й необхідно використовувати той факт, що вони можуть бути істотно поширені за рахунок перегляду спектру дисциплін, що викладаються згідно з навчальним планом, видалення з нього «зайвих», «непотрібних» дисциплін. Це дозволить впроваджувати у систему професійної підготовки студентів нові дисципліни психолого-педагогічного циклу. Прикладом цих дисциплін можуть бути «Психологія лідерства», «Психологія спілкування», «Психологія поведінки керівника в екстремальних ситуаціях» тощо.

На сьогоднішній день кафедрою педагогіки і психології управління соціальними системами НТУ «ХП» розроблені і вже активно впроваджуються у навчально-виховний процес університету такі оригінальні дисципліни психолого-педагогічного циклу:

– «Управління розвитком соціально-економічних систем» (читається на енергомашинобудівному (ЕМ), транспортному машинобудування (ТМ), електромашинобудівному (ЕМБ), органічному (О) факультетах на 5 курсі);

– «Теорія і практика управління соціальними системами» (читається на механіко-технологічному (МТ) факультеті на 3 курсі);

– «Сучасні управлінські технології» (читається на машинобудівному (МШ) факультеті на 3 курсі);

– «Психолого-педагогічні основи управлінської діяльності інженера» (читається на механіко-технологічному (МТ) факультеті на 3 курсі) тощо.

Так, завданням курсу «Управління розвитком соціально-економічних систем» є ознайомлення студентів з основними поняттями динамічного характеру функціонування соціально-економічних систем та необхідністю інноваційного підходу до управління ними. В курсі «Теорія і практика управління соціальними системами» розкриваються психологічні аспекти управлінської діяльності, норми і правила ефективного міжособистісного спілкування, насамперед управлінського, методи ефективного впливу на людей, особливості формування й підтримки сприятливого психологічного клімату у колективі тощо. Метою курсу «Психолого-педагогічні основи управлінської діяльності інженера» є розкриття студентам необхідності і важливості знань з галузі психології та педагогіки у процесі професійної діяльності інженера, зокрема, її управлінської складової.

Крім того, кафедрою педагогіки і психології управління соціальними системами на всіх факультетах НТУ «ХП» читається стандартний курс «Основи педагогіки і психології».

Вважаємо, що метою усіх психолого-педагогічних дисциплін є формування у студентів стійкого, щирого інтересу до психологічної, педагогічної та управлінської наук як дієвого інструментального засобу ефективного здійснення їхньої майбутньої діяльності.

Вважаємо, що ефективно організована психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців дозволить:

- виявити у студентів за допомогою психолого-педагогічного діагностування й розвинути такі здібності та якості:

- вимогливість до себе;

- впевненість;
- дисциплінованість;
- уміння керувати своїми почуттями;
- силу волі;
- організаторські здібності;
- комунікативні здібності;
- готовність до змін і прагнення їх творити тощо;
- бути глибоко обізнаним у галузі:
  - теорії та практики управління соціальними системами;
  - сучасних і перспективних управлінських технологій та уміти успішно їх застосовувати у своїй професійній діяльності;
  - сучасних освітніх технологій тощо;
- навчитися студентам:
  - розуміти себе, управляти своїми емоціями та поведінкою;
  - враховувати психологічні особливості кожного працівника, допомагати розкривати йому свій творчий потенціал і максимальною мірою спрямувати його на ефективне досягнення спільних цілей і завдань організації;
  - бути готовим «відповідати за людей» і бути в змозі «справлятися» з людським чинником у своїй роботі тощо;
- оволодіти студентам:
  - знаннями закономірностей психології міжособистісних відносин і управлінського спілкування;
  - новітніми досягненнями і тенденціями в управлінні і вміти передбачати, який вплив вони можуть здійснювати на діяльність організації;
  - знаннями психологічних особливостей особистості, їхнє значення і можливі прояви у різноманітних виробничих і життєвих ситуаціях;

- навичками давати правильну психологічну оцінку конкретної особистості, її темпераменту, характеру, реальних дій та вчинків;
- прийомами психічної саморегуляції;
- знаннями особливостей педагогічної діяльності, зокрема, стосовно навчання дорослих і виробничої педагогіки;
- закономірностями і принципами професійного навчання та виховання тощо;
- сформувати у студентів:
  - уміння діагностувати власний психологічний стан та психологічний стан конкретної особистості, визначати джерело того чи іншого стану;
  - уміння адаптувати і модифікувати свої знання і накопичений досвід так, щоб вони відповідали потребам і вимогам майбутнього;
  - уміння бути гнучким і вміти адекватно пристосовувати свої знання до будь-якої конкретної ситуації;
  - уміння формувати і підтримувати сприятливий психологічний клімат у колективі;
  - уміння орієнтуватися у складній обстановці й швидко приймати правильні рішення;
  - уміння та навички забезпечення ефективного функціонування організації в різноманітніших ситуаціях, у тому числі конфліктних, не прогнозованих, екстремальних або пов'язаних з підвищеним ризиком;
  - уміння спілкуватися з людьми;
  - уміння та навички ефективної мобілізації мотиваційної сфери працівників та її спрямування на досягнення загальних цілей організації;
  - уміння організовувати групову роботу;
  - уміння і навички цілеспрямованого впливу на людей;

- сукупність умінь і навичок стратегічного бачення і розуміння ролі людських відносин, міжособистісного та управлінського спілкування у забезпеченні ефективного досягнення цілей організації;
- навички і схильність до виховання та навчання людей тощо;
- прищеплюється студентам:
  - прагнення та внутрішні потреби у неперервній освіті та самоосвіті й самовихованні протягом усього активного трудового життя з метою постійного самовдосконалення;
  - прагнення читати та аналізувати літературу з психології та педагогіки, постійно самостійно поповнювати знання з питань, які його цікавлять або виникають під час виконання професійної діяльності тощо.

Економічні успіхи будь-якої розвиненої країни в першу чергу залежать від рівня розвитку її системи освіти, оскільки економічний розвиток – це наслідок розвиненості освіти у даній конкретній країні, починаючи від дошкільної й закінчуючи післявузівською освітою. На Заході вже давно зрозуміли, що наука повинна розвиватися темпами, що випереджають економіку – це закон прогресивного розвитку сучасного суспільства. Більше того, в економічно розвинених країнах вже давно розуміють і той факт, що найбільші прибутки держава отримує не від торгівлі зброєю чи енергоресурсами, а саме від середнього рівня освіченості її мешканців, від впровадження в промисловість, науку та повсякденний побут здобутків наукових шкіл, що працюють переважно при університетах. Саме у вищих навчальних закладах розвинених країн бере початок добробут кожного громадянина цих країн, адже «освіта системної епохи повинна здійснюватись у здатних навчатися й адаптуватися системах освіти» [2,с.194].

Удосконалення ефективності будь-якої освітньої системи можливе лише тоді, коли зростання ефективності професійної підготовки майбутніх спеціалістів значною мірою буде детерміновано цілями підготовки та формуванням у студентів прагнення трансформувати отримані знання у сферу особистих потреб. Без виконання цієї умови неможливо отримати всебічно підготовленого,

захопленого своєю працею молодого викладача вищого технічного навчального закладу. Необхідно зазначити, що питання педагогізації (гуманізації, гуманітаризації та психолого-педагогічної підготовки) сьогодні хвилюють не лише представників української педагогічної школи, вони актуальні в багатьох країнах світу, які досягли значних економічних успіхів.

Так у вищих навчальних закладах США основними завданнями педагогічного процесу є формування освіченого, культурного фахівця, який уміє практично мислити, здатний вирішувати не тільки вузькоспеціальні, але й загальні, життєві, локальні, загальнонаціональні й навіть глобальні проблеми

Японські студенти, які вивчають предмети психолого-педагогічної спрямованості (10,7 % загального обсягу залікових одиниць), отримують разом з дипломом бакалавра ліцензію на право викладання відповідних предметів. Цікаві факти в цьому плані наводять дослідники японської системи освіти: у 1995 році в університетах країни було підготовлено 352,6 тис. спеціалістів різного профілю, з яких 180,3 тис. осіб отримали сертифікат педагога. Але лише 21,4 тис. випускників стали викладачами. Таким чином, щорічно Японія готує викладачів у дев'ять разів більше, ніж реально існує в них потреба. Японський досвід підготовки студентів має кілька позитивних моментів: психолого-педагогічна підготовка сприяє педагогізації суспільства; викладачами стають найбільш підготовлені до цієї діяльності студенти; оволодіння додатковою професією сприяє соціальній захищеності випускників університету на ринку праці.

В університетах європейських країн (Польща, Німеччина, Франція) також набула поширення тенденція отримання другої освіти. Часто другою освітою студенти обирають педагогічну. Так, у Німеччині професійно-педагогічна освіта реалізується в два етапи: на першому студенти отримують теоретичну загальнонаукову та спеціальну підготовку, а на другому – можливість отримати другу спеціальність.

Не менш гостро це питання стоїть і в Україні. Його вивченню присвячені роботи І. Зязюна [80], Н. Ничкало [133], В. Андрущенко [8], С. Сисоевої [184],

В. Кудіна [100], Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО [201], О. РОМАНОВСЬКОГО [172] та інших. Ці питання неодноразово обговорювались на міжнародних симпозіумах і конференціях. Прикладом можуть служити Кримські педагогічні читання, які проводяться Академією педагогічних наук України спільно з кафедрою педагогіки та психології управління соціальними системами Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (завідувач кафедри О. Романовський).

Одним з найактуальніших питань сучасної вищої технічної школи є якість освіти та її контроль, прагматична спрямованість освіти та адекватність підготовки фахівців сучасним запитам, а це означає, що освіта має відповідати на виклик часу, тобто готувати конкурентоспроможного фахівця. Час вимагає від вищих технічних навчальних закладів (власне кажучи, як і від усіх закладів освіти) підготовки висококваліфікованих фахівців, інші сьогодні вже нікому не потрібні. Але ж висококласного спеціаліста може готувати лише висококласний спеціаліст. Що ж стосується вищих технічних навчальних закладів, то це не просто має бути людина, яка досконало володіє знаннями у тій чи іншій галузі науки й техніки, це перш за все педагог. А от викладачів спеціальних дисциплін для технічних університетів сьогодні як раз не готує жодний навчальний заклад України. Хто в нашій країні стає викладачем у технічному університеті? Це, як правило, вчорашні студенти, які вчилися на відмінно, які прослухали дев'ять лекцій з основ педагогіки та психології й були присутніми на дев'яти практичних заняттях (до того ж останнім часом курс основ педагогіки та психології за рекомендації Міністерства освіти і науки України замінюється курсом психології). А чи вистачає цих знань для того, щоб учорашні студенти, які чудово знають предмет, що вони викладають, сьогодні стали гарними викладачами спеціальних дисциплін – питання риторичне. Адже до цих пір їхні уявлення про педагогічну діяльність ґрунтувалися здебільшого на спостереженнях за діяльністю викладача, перебуваючи за студентською партою. А чи всі викладачі прийшли на цю роботу за велінням серця або покликанням? Звісно ж, ні. А це, у свою чергу, призводить



до того, що не всі викладачі інженерної дисципліни є взірцем педагога. Чомусь ніхто й ніколи у нас не замислювався над питанням: чи може конкретна молода людина бути викладачем, чи є в неї хист до цієї справи, чи любить вона роботу з молоддю (власно кажучи, це ж питання актуальне практично для всіх вищих навчальних закладів освіти, окрім музичних та образотворчих, де спочатку все ж таки перевіряють, чи має людина хист до обраної спеціальності). А наслідки такого підходу ми з вами спостерігаємо довкола себе майже щодня. На наш погляд, найстрашнішими ці наслідки є в галузях, де займаються людською душею й тілом, тобто в педагогіці та медицині.

Як зазначає В. Кремень, «... вже по новому вбачаються функції вищої школи. Це сьогодні не лише підготовка спеціалістів, як раніше казали, для народного господарства. Усе більше й більше вища освіта стає обов'язковим етапом у розвитку особистості. Вона сьогодні стає все більш масовою. І завдяки цьому створюються передумови для інноваційного розвитку, для переходу до науково-інформаційних технологій» [95,с.6]. Але, ще й сьогодні, на жаль, практично для всіх вищих технічних навчальних закладів освіти традиційною є недооцінка роботи й діяльності викладача по формуванню особистості спеціаліста, тобто недооцінка всього того, що й є основним завданням вищої школи. Викладач може досконало знати свою справу, але не вміти свої знання донести до студента. Кожний з нас у своєму житті зустрічався з викладачами, які не просто не вміли передати свої знання студентам, але, на жаль, нам зустрічались «викладачі», яких навіть близько не можна підпускати до педагогічної діяльності. Ці люди не тільки не передають свої знання студентам, вони працюють із зворотним ефектом, тобто назавжди відбивають у них бажання вчити предмет, який вони викладають. А викладач вищого технічного закладу освіти, як зазначає доктор А. Мелецінек, у своїй практичній діяльності має реалізувати інтегральний підхід у розумінні «наука і мистецтво», тобто поєднувати науку навчальної дисципліни з мистецтвом викладання й з особистістю лектора [121,с.16]. Якщо інтерпретувати слова доктора А. Мелецінека, то можна сказати, що викладач

спеціальної дисципліни повинен уміти поєднувати в собі спеціальні знання з мистецтвом педагога.

Основне завдання вищої школи як найважливішого соціального інституту, вважає О. Пономарьов, можна сформулювати у вигляді взаємозумовленої сукупності таких двох груп завдань: у забезпеченні якісної підготовки людини до успішного життя та діяльності в умовах конкретного суспільства й максимально повного і збалансованого задоволення потреб цього суспільства у кваліфікованих кадрах тих або інших фахівців з урахуванням вимог до рівня та характеру їхніх знань, умінь і навичок, до їхнього особистісного, загальнокультурного, інтелектуального й фізичного розвитку [164,с.3].

Посилаючись на все зазначене вище, впевнено можна говорити про те, що вже ні в кого не виникає сумнівів у необхідності знайомства викладачів спеціальних дисциплін з основами педагогіки та психології. Тільки викладач, який є обізнаним із основами педагогіки та психології зможе пояснити студентам технічного ВНЗ місце цих дисциплін у їхній майбутній спеціальності. Адже педагогічна діяльність сьогодні «... являє собою складним чином організовану систему цілісної сукупності різних видів діяльностей. Вона складається з певної множини підсистем, які проникають одна в одну або поєднуються між собою за допомогою різних типів зв'язків. У той же час система педагогічної діяльності не зводиться до жодної зі своїх підсистем, якими б великими та самостійними вони не були» [79,с.15]. До речі, про це свідчать результати анкетування, проведеного нами серед викладачів кількох харківських технічних ВНЗ (Національний технічний університет «ХПІ», Харківський національний автомобільно-дорожній університет, Харківський національний технічний університет сільського господарства імені Петра Василенка): практично усі сто відсотків опитаних викладачів (опитуванням були охоплені 108 викладачів спеціальних фахових дисциплін) підкреслили необхідність проведення семінару з педагогіки, бо знань, отриманих ними свого часу в університетах, де вони навчались, їм абсолютно не вистачає [див. Додаток В].

Процес навчання за своєю природою може бути тільки індивідуальним, адже він передбачає використання найрізноманітніших форм роботи, методів навчання й способів навчальної діяльності самих студентів. І все це можливе лише у випадку врахування їхніх індивідуальних особливостей. Метою реалізації зазначених умов навчання є формування особистості, здатної до саморозвитку. Для досягнення зазначеної мети ми повинні відмовитись від організації навчання, за якої навчальна діяльність зводиться до процесу елементарного репродуктивного засвоєння знань. Завданням вищої освіти, перш за все, є навчання студентів продуктивним знанням й умінням їхнього практичного застосування.

Обсяг знань, необхідних сучасному фахівцеві, постійно збільшується, хоча термін навчання в університеті є обмеженим, а його діяльність за своєю природою є інтегральною. Сучасний інженер вже не може залишатись людиною, якій притаманні лише суто технічні знання. Окрім цих знань, він повинен досконало володіти гуманітарними, загальнонауковими та спеціальними знаннями, які є тісно переплетеними в його практичній діяльності. Усе більшого значення набувають його особистісні якості. У зв'язку із цим усе актуальнішим стає оптимізація й удосконалення підготовки майбутніх інженерів, перенесення акцентів з підготовки класного, але вузько орієнтованого фахівця, на підготовку цілісно розвиненої особистості, тобто професіонала з гнучким мисленням, загальною та професійною культурою, креативно мислячого та здатного успішно вирішувати надскладні й різноспрямовані професійні завдання у сфері наукоємного виробництва. А це можливо лише за умов оптимізації та інтенсифікації навчального процесу, тобто оновлення усього навчально-виховного процесу – його змісту, форм, методів і, що найскладніше, – психології викладачів і студентів, їхніх установок на кінцевий результат навчання, інтересів і перспектив подальшої професійної діяльності.

Досвід показує, що навчання, в якому не робиться акцент на моральну й духовну складові та яке орієнтоване лише на передачу максимального обсягу знань чи оволодіння технологіями, не забезпечує професійної успішності

сучасного фахівця. Воно призводить до кризи соціально-культурної та особистісної ідентичності людини. Ефективним навчання може бути настільки, наскільки можна через нього пробудити в людини духовність, інтерес до постійного саморозвитку та до самопізнання й усвідомлення свого місця в майбутній професійній діяльності. Ось чому в основу будь-якої сучасної освітньої моделі покладено досвід ціннісного ставлення до світу, а це, у свою чергу, передбачає не лише сучасні знання, забезпечення матеріальних потреб чи мотивів особистості, але й духовність, гуманне ставлення до людей, що, в решті решт, має бути втілено в результатах професійної діяльності фахівця, який відповідатиме вимогам часу. Таким чином, підготовка сучасного фахівця з вищою технічною освітою в умовах нових ринкових відносин повинна ґрунтуватись на розвитку творчої особистості, бути орієнтованою на досягнення високого рівня професіоналізму [31]. І саме ці завдання допомагає вирішувати вивчення студентами вищих технічних навчальних закладів психолого-педагогічних дисциплін.

Саме через такі високі вимоги до сучасного інженера у вищій технічній школі сьогодні здійснюється постійний, наполегливий пошук і втілення в педагогічну практику інноваційних технологій, суттєвих змін зазнала сама стратегія підготовки фахівців. Уся увага сучасних педагогів (як теоретиків, так і практиків, що працюють над проблемами вищої технічної школи України) спрямована на підготовку фахівців, здатних творчо реалізовувати свої професійні вміння. Під професійними вміннями сучасного фахівця з вищою технічною освітою ми розуміємо не тільки досконале знання техніки, технології та організації, економічних і правових аспектів виробництва, а також і його психолого-педагогічну готовність до роботи з людьми. Сьогодні вже нікому не потрібно доводити, що кожний випускник вищого технічного навчального закладу є потенційним керівником, а керівник до 80% свого робочого часу витрачає на спілкування з людьми. Таким чином, впровадження в навчальний процес

підготовки майбутніх інженерів психолого-педагогічних дисциплін зумовлено не лише усвідомленням необхідності активізації та розвитку пізнавальної сфери.

Таким чином, навчання, кінцевою метою якого не є моральність і духовність (гуманітарні складові) та яке спрямоване виключно на передачу якомога більшого обсягу інформації чи на оволодіння інноваційними технологіями, сьогодні вже не гарантує професійної успішності сучасного інженера. Про ефективність системи навчання можна говорити лише тоді, коли вона спрямована не лише на оволодіння професійними знаннями, а й на духовність майбутнього фахівця, коли пробуджує в ньому інтерес до саморозвитку, до самопізнання, до усвідомлення свого місця у соціумі та в майбутній професійній діяльності. Саме тому будь-яка сучасна інженерно-технічна освітня модель повинна ґрунтуватися на досвіді ціннісного ставлення до світу. Такий підхід до інженерної освіти передбачає не лише конкурентоспроможний рівень знання, забезпечення матеріальних потреб чи мотивів особистості, а й духовність, гуманне ставлення до людей. Із чого випливає, що підготовка сучасного фахівця з вищою технічною освітою в умовах нових ринкових відносин повинна ґрунтуватись на розвитку творчої особистості, бути орієнтованою на досягнення високого рівня професіоналізму [31].

Ще Л. Виготський стверджував, що потрібно «наперед створювати умови, необхідні для розвитку відповідних психічних якостей, хоча вони ще «не визріли» для самостійного функціонування» [45, с. 55]. Таким чином, для формування професійних інтересів студентів вищих технічних університетів необхідно визначити педагогічні умови, що сприятимуть цьому процесу й дозволять підвищити їхню мотивацію до професійної підготовки, зокрема, до оволодіння психолого-педагогічними дисциплінами.

Незважаючи на підвищений інтерес й актуальність зазначеного напрямку розвитку вищої технічної школи, питанням мотиваційного забезпечення навчального процесу в технічних університетах і досі приділяється недостатня увага, хоча від успішного вирішення цієї проблеми через дисципліни психолого-

педагогічного циклу багато в чому залежить якість професійної підготовки студента в цілому, адаптація майбутніх інженерів до умов виробництва та їхнє подальше професійне зростання.

Підсумовуючи усе вище викладене, вважаємо, що студентам – майбутнім інженерам у рамках дисциплін психолого-педагогічного циклу необхідно давати цілісне уявлення про систему психолого-педагогічних знань, прищеплювати навички орієнтації в них, показувати місце і значення у системі професійної підготовки, розкривати зв'язок з іншими дисциплінами.

Отриманні студентами знання та сформовані уміння та навички у спеціально організованій цілеспрямованій психолого-педагогічній підготовці дозволять їм у майбутній професійній діяльності успішно розв'язувати всі можливі психологічні, культурні, соціальні, виробничі та інші проблеми, знаходити суспільно прийнятні ефективні шляхи їх вирішення.

### **1.3. Структура та рівні мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін студентів вищих технічних навчальних закладів**

Для визначення змісту та структури мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін студентами вищих технічних навчальних закладів вважаємо за необхідне, перш за все, з'ясувати ступінь розробленості цієї проблеми у психолого-педагогічних дослідженнях.

Варто зазначити, що у педагогічній психології та педагогіці поширена класифікація мотивів, адаптована до практичних вимог організації навчального процесу. Згідно з нею мотиви учіння поділяють на соціальні, комунікативні, пізнавальні, мотиви відповідальності й перспективи. Усі названі мотиви навчальної діяльності не існують окремо один від одного, а перебувають у складному взаємозв'язку. Навчання – яскравий приклад полівмотивованої діяльності [71].

А. Маркова підкреслює, що “мотивація учіння складається з ряду спонукань (потреби і смисл учіння, його мотиви, цілі, емоції, інтереси), які постійно змінюються і вступають у нові зв'язки один з одним. Тому становлення мотивації – не просте зростання позитивного або посилення негативного ставлення до учіння, а ускладнення структури мотиваційної сфери, спонукань, які входять до неї, поява нових, більш зрілих, інколи суперечливих відношень між ними” [29].

Для оцінки стану сформованості мотивів навчання молодших школярів під впливом дидактичних факторів О. Гузенко використовує п'ятискладову систему градації рівнів мотивації. Рівні сформованості мотивації вона визначає за наступними критеріями:

- емоційно-ціннісний (виокремлення якого пов'язано з інформаційною теорією емоцій як відображення відношення між величиною потреби та ймовірністю її задоволення);
- якісно-процесуальний (в основу якого покладена оцінка способів реалізації особистістю навчальних дій);
- дієво-продуктивний (який полягає у розкритті індивідуального досвіду особистості молодшого школяра у здійсненні пізнавальної та перетворюючої активності) [24].

І. Зайцева визначає розвиток мотивації учіння студентів: 1) *за операційно-діяльнісним критерієм* – сформованість пізнавальної самостійності, сутність якої полягає в готовності, тобто здатності й прагненні студента розв'язувати проблеми своїми силами, на основі потреб та мотивів учіння нові пізнавальні завдання; 2) *за результативно-змістовим критерієм* – обсяг знань, що визначається кількістю засвоєних наукових фактів, правил; міцність та дієвість знань, які характеризуються уміннями студентів правильно й чітко відтворювати та застосовувати навчальний матеріал в умовах змінюваної навчальної і виробничої діяльності; усвідомленість, яка передбачає уміння правильно і обґрунтовано пояснювати факти і явища сфери діяльності, що вивчається; системність, що передбачає вміння уявляти предмет вивчення цілісно, з усіма його внутрішніми і

зовнішніми взаємозв'язками і взаємовідношеннями; 3) за *емоційно-почуттєвим критерієм* – самопочуття, активність, настрої студента при виконанні навчальних дій [70].

Р. Борківська доводить, що оптимальну мотиваційну основу навчальної діяльності студентів коледжу економіки та права становить ієрархічно впорядкована система мотивів зовнішнього і внутрішнього типів: пізнавальний мотив (прагнення оволодіти новими знаннями та способами пізнавальної діяльності), професійний мотив (прагнення досконало оволодіти майбутньою професією, стати висококласним фахівцем), мотив досягнення (прагнення до успіхів у навчанні, перевершення рівня власних попередніх досягнень), мотив самодетермінації (прагнення відчувати себе суб'єктом навчальної діяльності), мотив самовдосконалення (прагнення підвищувати власну компетентність, ефективність і майстерність), мотив обов'язку (почуття відповідальності перед товаришами за результати власної пізнавальної діяльності), комунікативний мотив (прагнення до партнерського спілкування з учасниками спільної навчальної діяльності, налагодження продуктивної міжособистісної взаємодії), мотив самоутвердження (прагнення посісти престижну позицію в колективі, заслужити схвалення з боку викладачів, батьків і товаришів), прагматичний мотив (орієнтація на практичну цінність навчання, його важливе значення для майбутнього життя). Показниками сформованості мотивації навчальної діяльності студентів дослідниця вважає: співвідношення різних типів мотивів (внутрішніх і зовнішніх, соціальних і пізнавальних, дискретних і процесуальних); усвідомленість мотивів – ступінь розуміння та осмисленості студентами власних спонукань; стабільність мотивів – регулярність вияву спонукань у різних ситуаціях навчальної діяльності; дієвість мотивів – готовність студентів до реалізації мотивів у навчальній діяльності у формі старанності, наполегливості, самостійності, ініціативності, пізнавальної активності [29].

З метою визначення рівнів сформованості мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів Н. Арістова виділяє такі основні критерії та показники, а саме: наявність пізнавальних



мотивів; емоції, які викликає процес навчання; вміння вчитися; цілі навчання; вміння застосовувати отримані знання на практиці. Виявлені критерії та показники покладені в основу діагностичної карти, яка дозволяє виділити чотири рівні сформованості мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних закладів освіти:

- рівень відсутності мотивації (негативна внутрішня мотивація учіння, закладена у навчальну діяльність суб'єктів навчання);
- низький рівень (негативна зовнішня мотивація учіння, яка знаходиться поза навчальною діяльністю суб'єктів навчання);
- середній рівень (позитивна зовнішня мотивація, яка безпосередньо знаходиться поза навчальною діяльністю суб'єктів навчання);
- високий рівень (позитивна внутрішня мотивація, закладена у навчальну діяльність суб'єктів навчання) [9].

На думку Н. Бушуєвої, мотиваційна готовність до шкільного навчання повинна оцінюватись за: наявністю в мотиваційному арсеналі учня пізнавальних мотивів як домінуючих, ставленням дитини до школи і навчання, ступенем усвідомленості мотивів, наявністю та широтою пізнавальних інтересів [32].

В. Закалюжний вважає, що мотивація учіння (як і будь-якої діяльності) виконує декілька функцій, які у своїй єдності забезпечують її провідну роль у регуляції поведінки й діяльності особистості. Це спонукальна, організовуюча та смислоутворююча функції. Остання надає учінню особистісного смислу та значущості, визначає характер прояву двох інших функцій, є визначальною для мотиваційної сфери. Основними критеріями визначення рівнів мотивації є такі: домінуючі мотиви в мотиваційній сфері учнів та їх характеристики; цілі, які учні визначають і реалізують в учінні; емоції, які супроводжують навчальну діяльність учнів. Для визначення рівнів мотивації в ході дослідження В. Закалюжним вивчались три якісні характеристики мотиваційної сфери учнів, а саме: ідейно-моральна спрямованість (за трьома ознаками), предметна спрямованість (за двома ознаками) та динамічні характеристики мотивації (за трьома ознаками) [71].

Найбільш близькою нашому розумінню є позиція Р. Борківської [29] та Л. Міхеєвої [126]. Остання показниками сформованості мотивації вивчення педагогічних дисциплін вчителями праці і професійного навчання вважає: співвідношення внутрішніх і зовнішніх мотивів; усвідомленість мотивів – ступінь розуміння та осмисленості студентами власних спонукань; дієвість мотивів – готовність майбутніх учителів праці і професійного навчання до реалізації мотивів під час вивчення педагогічних дисциплін.

Повним та вичерпним, з нашої точки зору є комплекс мотивів навчальної діяльності майбутніх учителів праці і професійного навчання, у якому внутрішні мотиви органічно доповнюються позитивними зовнішніми мотивами, обґрунтований Л. Міхеєвою. Чільне місце в структурі мотивації навчальної діяльності студентів, на думку авторки, посідають внутрішні мотиви. До внутрішніх мотивів вона відносить спонукання, в основі яких лежить задоволення від процесу та безпосередніх результатів навчально-пізнавальної діяльності: пізнавальний мотив (прагнення оволодіти новими знаннями та способами пізнавальної діяльності), інтерес до знань (прагнення до засвоєння способів здобування знань: інтерес до прийомів самостійного засвоєння знань, до методів наукового пізнання, до способів саморегуляції та раціональної організації своєї навчальної діяльності), мотив самовдосконалення (прагнення підвищувати власну компетентність, ефективність і майстерність), мотив самовипробування. До зовнішніх мотивів учіння, які безпосередньо не стосуються змісту, процесу та результатів навчальної діяльності, проте також відіграють важливу стимулюючу роль Л. Міхеєва відносить: професійний мотив (прагнення досконало оволодіти майбутньою професією), мотив досягнення (прагнення до успіхів у навчанні, перевершення рівня власних попередніх досягнень), престижний мотив, мотив самоутвердження (прагнення посісти престижну позицію в колективі, заслужити схвалення з боку викладачів, батьків, товаришів, досягти вищого соціального статусу в суспільстві), демонстрація власних можливостей (прагнення до реалізації власних потенційних можливостей і здібностей), почуття обов'язку

(почуття відповідальності перед товаришами за результати власної пізнавальної діяльності), почуття власної гідності (прагнення не бути гіршим за інших товаришів) [126].

А. Поляковим до мотивів, які сприяють професійному зростанню майбутніх фахівців (студентів педагогічних університетів), віднесено: пізнавальний інтерес, мотиви досягнення, саморозвитку, самоствердження, мотив афіліації, уникнення неприємностей і покарання, ідентифікації з іншою людиною [161].

Серед критеріїв та показників сформованості в особистості стійких позитивних мотивів вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей О. Яцишин виділяє: ініціативність (оперативний відгук на педагогічні дії, прагнення взяти на себе та виконати додаткові зобов'язання, актуалізована потреба «втрутитися» в навчальну ситуацію, досягти її конструктивних змін); самостійність (самостійна постановка, переформулювання та виконання навчальних завдань, самостійних пошук та використання інформації, саморегуляція діяльності); старанність (точність і повнота виконання завдань, регулярна, ретельна підготовка до занять); наполегливість (здатність до зосередженості та вольового зусилля, тривалість вольового зусилля, опір невдачам та зовнішнім відволікаючим факторам); емоційність (зацікавлене, активно позитивне ставлення до роботи, домінування позитивних емоцій) [253].

Аналіз досліджень з проблеми дослідження дозволяє нам зробити висновок стосовно того, що як і кожний вид мотивації, навчальна мотивація є системною. Вона характеризується спрямованістю, стійкістю, динамічністю й абсолютно чітко детермінується ступеневістю мотивів. Вищі щаблі мотиваційної системи можуть посідати внутрішні мотиви, що безпосередньо пов'язані зі змістом навчальної діяльності та її реалізацією, або широкі соціальні мотиви, що відповідають потребі студента посісти певне місце у системі суспільних відносин. При цьому з віком відбувається розвиток взаємодіючих потреб і їх ієрархізація. Як зазначає А. Маркова, «мотивація навчання складається з низки мотивів, які постійно змінюються та вступають у нові стосунки один з одним (потреби і смисл навчання

для студентів, його мотиви, цілі, емоції, інтереси). Тому становлення мотивації це є не просто зростання позитивного або посилення негативного ставлення до навчання, а це ускладнення структури мотиваційної сфери, яке стоїть за ним, мотивів, які входять до неї, поява нових, більш зрілих, а іноді й суперечливих стосунків між ними» [116,с.14]. Виходячи із цього, при аналізі мотивації навчальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів необхідно не тільки визначити домінуючі мотиви, але й врахувати всю структуру мотиваційної сфери особистості.

Чинники, що у своїй загальній масі утворюють мотиваційну сферу діяльності студента технічного навчального закладу, істотно впливають на прийняття і усвідомлення змісту завдання, й таким чином і на сам процес та результат його розв'язання [164].

Розглянемо кожний із цих елементів мотиваційної структури більш детально.

Одним із головних компонентів навчальної мотивації є **сенс навчання** для студентів. Одна й та ж навчальна діяльність може мати для різних студентів різний сенс [116], а співвідношення мотиву та мети визначає сенс навчання студента [107].

Сенс навчання – це внутрішнє пристрасне ставлення студента до навчання, «примірювання» студентом навчання до себе, до свого досвіду і до свого життя. Сенс навчання для кожного студента прямо спирається на систему ідеалів і цінностей, які він засвоює зі свого оточення (суспільство у цілому, сім'я).

Сенс навчання – це складне особистісне утворення, яке включає такі моменти:

- усвідомлення студентом об'єктивного значення навчання, яке базується на суспільно вироблених моральних цінностях, що прийняті у соціальному оточенні і сім'ї даного студента;

- розуміння суб'єктивного значення навчання, яке обов'язково проходить через рівень бажань студента, його самоконтроль і самооцінку навчальної роботи та її окремих ланок.

Таким чином, ми можемо зробити висновок про те, що саме навчання студентів технічних університетів, по-перше, пов'язане із рівнем сформованості навчальної діяльності у самому ВНЗ (компонентів навчального процесу: навчальні задачі, навчальні дії), по-друге, – самоконтролем, самооцінкою та особистісними уявленнями про майбутню професійну діяльність. Оскільки всі ці аспекти у ході навчання знаходяться у процесі розвитку, то й сам сенс навчання по ходу формування навчальної діяльності може розвиватись або згасати, тобто змінюватись якісно. А пов'язано це, як на нашу думку, з темпами розвитку сучасної наукової та технічної думки й обізнаністю в цьому питанні самих майбутніх інженерів.

Сенс навчання, його значущість для студента лежать в основі мотиваційної сфери. Від сенсу навчання залежить спрямованість студента, тобто мотиви навчання [116].

**Мотив навчальної діяльності** виступає як предметний зміст потреб і суб'єктивно відображається у формі переживань, бажань і прагнень. Його регулююча функція виявляється у спрямованості психічних процесів студента, у підтримуванні певного рівня функціональної напруженості психічних процесів протягом певного часу [167].

Мотиви навчальної діяльності розрізняють за змістовними та динамічними характеристиками. До змістовних характеристик мотивів ми можемо віднести:

- наявність або відсутність особистісного смислу навчання, коли мотив не просто виконує спонукальну функцію, а й має особистісне значення, виражає внутрішнє ставлення до навчання;

- наявність дієвості мотиву (тобто його реального впливу на хід навчальної діяльності і всієї поведінки студента). Якщо мотив має особистісне значення для студента, то він, як правило, і є дієвим. Тобто, це проявляється в активності самого

студента, в його ініціативі, у зрілості і розгорнутості всіх компонентів навчальної діяльності;

- місце мотиву у загальній структурі мотивації. Кожний мотив може бути провідним, домінуючим або другорядним, залежним;

- самостійність виникнення та прояву мотиву. Він може виникати як внутрішній у ході самостійної навчальної роботи або тільки у ситуації допомоги педагога, тобто як зовнішній. Тобто мотиви навчання підрозділяються на зовнішні та внутрішні. Внутрішньо мотивована поведінка здійснюється заради себе самої (сам процес і зміст діяльності викликає інтерес, а не щось інше, що лежить поза діяльністю). Внутрішніми спонуканнями до навчання є прагнення до пізнання навколишньої дійсності, пізнавальні інтереси, бажання навчатись, набувати знання, усвідомлення необхідності, обов'язку навчатись, важливості навчання для майбутнього життя тощо [167]. А зовнішній мотив актуалізується тоді, коли головною причиною є отримання чогось, що перебуває поза цією діяльністю. У разі дії зовнішньої мотивації спонукає не сама діяльність (не процес, не зміст діяльності), а щось зовнішнє щодо неї. Наприклад, якщо майбутнього інженера спонукають до навчання, наприклад, лише прагнення одержати атестат чи диплом, прагнення уникнути покарання або несхвалення старших, то можна стверджувати, що вони зовнішньо мотивовані. А коли людина отримує задоволення безпосередньо від самого процесу чи змісту діяльності, від самої поведінки, то мотив, який її спонукав, можна вважати внутрішнім [73];

- рівень усвідомлення мотиву. Існують усвідомлені та неусвідомлені мотиви. Усвідомлення виражається в умінні студента розповісти про те, які причини спонукають його до дії. Неусвідомлені мотиви лише відчуються, існують у смутних, неконтрольованих свідомістю устремліннях, які можуть бути дуже сильними [73];

- ступінь розповсюдження мотиву на різні типи діяльності, види навчальних предметів, форми навчальних завдань (аморфна, незрозуміла локалізація, яка виражається в ствердженні, що все цікаве, у загальному інтересі

до навчання, який потребує для свого підтвердження зовнішніх спонукань; широка локалізація, коли студенти із задоволенням працюють над різними навчальними предметами та завданнями, активно шукають додаткові знання і за межами навчальних програм при відсутності глибини пізнання; наявність локалізованих стрижневих інтересів, коли студенти зосереджені на одному-двох суміжних або далеких навчальних предметах) [245].

Динамічні характеристики мотивів проявляються в їх силі, емоційній забарвленості (модальності) та тривалості [67]. Першою й найважливішою особливістю є стійкість мотивів. Це виражається в тому, що той або інший мотив актуалізується достатньо постійно у всіх навчальних ситуаціях або в більшості з них. Другою особливістю прояву мотивів є їх емоційна забарвленість, модальність. Психологи кажуть про негативну або позитивну мотивацію навчання. Негативна мотивація – це спонукання, викликані усвідомленням можливих неприємностей, незручностей, покарань, що можуть мати місце в разі невиконання діяльності. Наприклад, студента до навчання можуть спонукати вимоги чи погрози батьків, побоювання незадовільних оцінок, як таких, що завдають удару амбіціям або ж призводять до неприємностей і в навчальному закладі і вдома. Навчання під впливом такого мотиву набуває характеру захисної дії і є певною мірою примусовим [73]. Позитивна мотивація пов'язана з виконанням студентом соціально значимого обов'язку навчатися, з досягненням успіхів у навчальній праці, з оволодінням нових знань і способів їх добування, з підтримкою гарних стосунків з оточенням.

Інші форми прояву мотивів виражаються також в силі мотиву, його значущості, швидкості виникнення тощо. Вони виявляються в тривалості виконання завдання, кількості завдань, які може виконати студент, яким рухає даний мотив тощо [116].

За видами виділяють такі мотиви: мотиви майбутньої професійної діяльності (пов'язані з усвідомленням майбутньої професійної діяльності, прагненням отримати професійну підготовку для участі у продуктивній сфері

життєдіяльності), соціальні (мотиви, які пов'язані з усвідомленням суспільного значення діяльності, з почуттям обов'язку, відповідальності перед групою або суспільством взагалі), пізнавальні (спонукання до активності стосовно змісту і процесу діяльності, тобто студента приваблює ця діяльність сама по собі, подобається її виконувати, проявляти інтелектуальну або фізичну активність, цікавить зміст того, що вона робить), духовні (мотиви пізнання духовних явищ та естетичні мотиви).

Мотиви навчання складаються у процесі навчальної діяльності й залежать від того, як вона відбувається, з яким результатом виходить той чи інший студент на кожному її етапі [167]. Проаналізувавши усе вище викладене, ми дійшли висновку про те, що структура та загальна характеристика навчальної мотивації студентів технічного ВНЗ є полікомпонентним утворенням.

Однак наявність мотивів звичайно буває недостатньою, якщо у студента відсутнє вміння визначати цілі на окремих етапах своєї навчальної праці.

**Мета** – це спрямованість студента на виконання окремих дій, які входять у навчальну діяльність. Психологи відмічають, що мотиви звичайно характеризують окремі навчальні дії. Це означає, що цілі самі по собі, без мотивів, не визначають навчальну діяльність, навчальну поведінку студента. Але й без них найкращі мотиви навчання можуть залишатись благими поривами. Мотив створює установку до дії, а пошук й осмислення мети забезпечують реальне виконання дій. Наявність вмінь постановки цілей є показником зрілості мотиваційної сфери тих, хто навчається [116].

Тобто, мета є потужним мотиваційним фактором. Вона стимулює, активізує й організовує дії студента.

Щоб поставити перед собою мету, необхідно мати відповідний мотив: самоствердження, самореалізації, матеріального стимулу, інтересу до змісту діяльності тощо. Наприклад, мета здобути вищу освіту може бути викликана певними мотивами (самоствердження, матеріальне збагачення тощо)



Мета, як правило, детермінується кількома мотивами. Наприклад, до мети “добре навчатися” можуть спонукати різні мотиви: інтерес до знань, намагання уникнути покарання чи нарікань батьків, прагнення отримати схвалення від дорослих, принести користь суспільству (соціальний мотив) тощо. Кожного студента спонукає до отримання позитивних оцінок рівний, властивий лише йому комплекс мотивів. Знаючи, які мотиви спричиняють прагнення людини отримувати високі оцінки, можна успішніше управляти її навчальною діяльністю. Актуалізувавши (залучивши) додаткові мотиви, можна в такий спосіб підсилити спонукальний вплив мети. Що більше мотивів детермінує мету, то більшою є її спонукальна сила. Чим конкретніше є цілі, тим більшим є їхній спонукальний вплив. Загальні, неконкретизовані цілі часто мають характер декларацій і не стимулюють до діяльності. Конкретизація мети, розробка проміжних цілей (етапів) і засобів їх досягнення – важливий мотиваційний фактор [73].

Цілі навчальної діяльності ієрархічні: поряд з найближчими цілями існують і далекі, причому останні не можуть бути досягненні інакше, як через досягнення близьких цілей. Разом із тим досягнення близьких цілей само по собі ще не забезпечує досягнення віддалених. Чим віддаленіші цілі ставить перед собою людина, тим менший спонукальний вплив, як правило, вони здійснюють. Отже, діапазон цілей навчання досить значний: від найвіддаленіших (формування якостей і властивостей особистості, суспільно вироблених здатностей) до найближчих цілей – формування певних способів дій [167].

Здібність до цілепокладання є одним з вольових компонентів мотиваційної сфери студента [179]. Цілепокладання – це, по-перше, прийняття суб’єктом цілей, поставлених перед ним іншою людиною, і, по друге, самостійна постановка цілей. Мета, яка ставиться людиною самостійно, підсилює мотивацію, створює позитивний настрій та утримується довше. Мета, яка ставиться ззовні, викликає меншу активність людини, має меншу спонукальну силу. Перетворення зовнішніх завдань (поставлених педагогом) у мету суб’єкта забезпечують такі заходи: - чіткі формулювання мети діяльності (що зробити, що опрацювати, чого навчитись);

- усвідомлення значення діяльності (для чого це необхідно);
  - визначення засобів досягнення мети (як це зробити, за допомогою чого); -
- аналіз труднощів досягнення мети і способів їх подолання;
- забезпечення самоконтролю (наскільки виконання відповідає меті, наскільки успішно відбувається просування до мети).

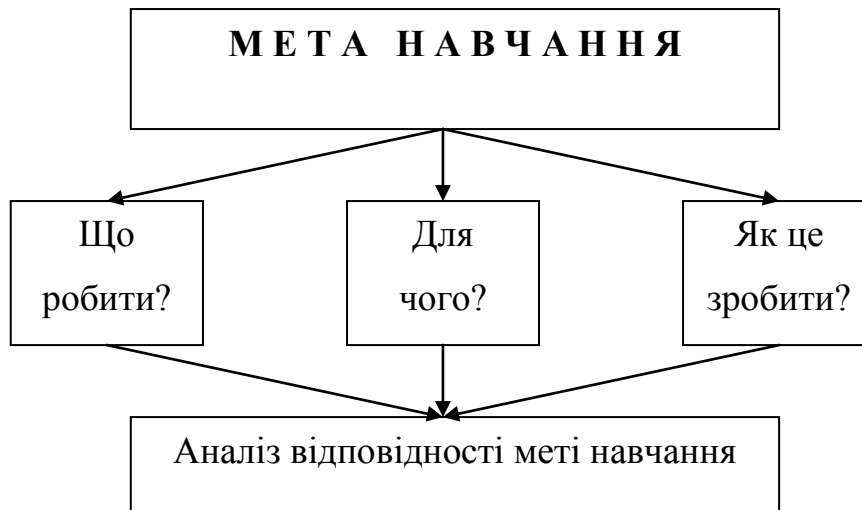


Рис. 1.2. Мета навчання

Таким чином, чим активніше майбутній інженер буде ставитись до процесу планування своєї діяльності тим більшим буде внутрішній інтерес до завдань, які ставить перед ним педагог. Тобто, усвідомлення мети дає змогу активізувати навчальну діяльність студентів і подолати насиченість навчального процесу в технічному ВНЗ точними дисциплінами, з одного боку, й зрозуміти взаємозв'язок інженерної освіти з такими гуманітарними дисциплінами, як педагогіка, психологія, філософія, соціологія тощо.

Наступним елементом мотиваційної сфери студентів є **емоції**. Специфіка емоцій, як відмічав видатний психолог О. Леонт'єв, полягає в тому, що вони відображають відносини між мотивами та можливостями успіху діяльності з реалізації цих мотивів [107]. Емоції виникають у людини при актуалізації мотиву й нерідко до раціональної оцінки людиною своєї діяльності. Тим самим емоції здійснюють істотний вплив на перебіг будь-якої діяльності, у тому числі й

навчальної. Регулююча роль емоцій зростає в тому випадку, якщо вони не тільки супроводжують ту або іншу діяльність (наприклад, процес навчання), але й передують їй, що підготовлює людину до включення в цю діяльність. Таким чином, емоції самі залежать від діяльності й здійснюють на неї свій вплив.

У мотивації навчання особливо виразно виявляються емоції, передусім інтелектуальні, що породжуються навчальною діяльністю студентів, їх успіхами й невдачами. Інтелектуальні емоції є складовим компонентом навчальних інтересів студентів, їх прагненням до набуття знань [167].

Необхідним для створення й підтримки мотивації навчання є емоційний клімат:

- позитивні емоції, які пов'язані з навчальним закладом у цілому й перебування в ньому;

- позитивні емоції, які обумовлені рівними, гарними діловими взаємостосунками студента з педагогом та товаришами, відсутністю конфлікту з ними, участю в житті групи та колективу навчального закладу;

- емоції, які пов'язані з усвідомленням кожним студентом своїх великих можливостей у досягненні успіхів у навчальній роботі, у подоланні проблем, у розв'язанні складних задач. Сюди ж можуть бути віднесені емоції від позитивних результатів своєї навчальної праці, емоції задоволення від справедливо поставленої оцінки;

- позитивні емоції від зіткнення з новим навчальним матеріалом та позитивні емоції, які виникають при оволодінні ним, від нових способів удосконалення своєї навчальної роботи, самоосвіти.

Усі названі емоції в сукупності утворюють атмосферу емоційного комфорту в процесі навчання. Наявність такої атмосфери необхідна умова для успішного здійснення процесу навчання.

Однак, у процесі навчання потрібно щоб були присутні й емоції з негативною модальністю. Наприклад, така негативна емоція, як незадоволеність, є джерелом пошуку нових способів роботи, самовиховання і самовдосконалення.

Негативні емоції повинні включатись у процесі навчання, але вони повинні неодмінно замінюватись позитивними емоціями. Якщо цього не відбудеться, то тривале відчуття незадоволення від навчальної роботи робить студента пасивним, невпевненим у своїх силах. Почуття зіткнення з проблемою, яке не одержало виходу в розв'язанні цієї проблеми, також знижує самостійність й ініціативу студентів, не стимулює їх до подальшого ускладнення своїх цілей і задач у навчальній роботі.

Таке співвідношення позитивних і негативних емоцій, забезпечує потрібний мотиваційний тонус студента у навчанні.

Співвідношення всіх цих складових мотиваційної сфери відкривається для педагога у вигляді інтересів студентів. Інтерес виступає як важлива особистісна характеристика студентів і як інтегральне пізнавально-емоційне ставлення студента до навчання [116]. У загальному психологічному визначенні – це емоціональне переживання пізнавальної потреби.

На основі системного аналізу С. Бондаренка були названі основні фактори, які сприяють тому, щоб навчання було цікавим для студента [27]. Згідно цьому аналізу, важливішою передумовою створення інтересу до навчання є виховання широких соціальних мотивів діяльності, розуміння її сенсу, усвідомлення важливості процесів, що вивчаються, для власної діяльності.

Необхідною умовою для створення у студентів інтересу до змісту навчання й до самої навчальної діяльності – можливість проявити у навчанні розумову самостійність та ініціативність. Чим активніші методи навчання, тим легше зацікавити ними студентів. Основний засіб виховання стійкого інтересу до навчання використання таких питань і завдань, розв'язання яких потребує від студентів активної пошукової діяльності.

Велику роль у формуванні інтересу до навчання відіграє створення проблемної ситуації, зіткнення студентів з проблемою, яку вони не можуть розв'язати використовуючи запас знань, який у них є. Цікава тільки та робота, яка потребує постійної напруги. Легкий матеріал, який не потребує розумової

напруги, не викликає зацікавленості. Як показує наше дослідження, саме цим постулатом керується більшість студентів технічних ВНЗ: гуманітарні науки не потребують значного напруження мислинневих здібностей студента, оскільки носять чисто репродуктивний характер. А це, у свою чергу, ставить перед викладачами дисциплін психолого-педагогічного циклу чи не найголовніше завдання – показати взаємозв'язок цих дисциплін з фаховою підготовкою інженерів.

Навчальний матеріал і засоби навчальної роботи повинні бути достатньо різноманітними. Різноманіття забезпечується не тільки зіткненням студентів з різними об'єктами у ході навчання, але й тим, що в одному й тому ж об'єкті можливо відкривати нові невідомі сторони. Одним із засобів викликання у студентів пізнавального інтересу є показ студентам нового, несподіваного, важливого у звичайному. Новизна матеріалу – найважливіша передумова виникнення інтересу до нього [77]. Так, наприклад, нами на практичному занятті при обговоренні теми: «Психологія групової роботи. Метод мозкового штурму» перед майбутніми інженерами ставиться завдання сформулювати принципи відбору групи інженерів для вирішення комплексного інженерного завдання методом мозкового штурму. У результаті вирішення поставленого завдання абсолютно всі студенти приходять до висновку – без психологічної та педагогічної складових вирішення комплексного інженерного завдання методом мозкового штурму практично неможливе.

Ще одним важливим поняттям при вивченні мотивації є мотивування. Мотивування – це пояснення суб'єктом причин власних дій. Як правило, задля пояснення (а часто і для самовиправдання) своїх дій індивід покладається на соціально бажані й соціально корисні мотиви. Звісно, людина не скаже, що у своїх діях вона керувалася антисоціальними мотивами і прагненнями, а буде намагатися привести свої мотиви у відповідність із соціальними нормами (тобто назве соціально бажані мотиви). Тобто, мотив – це те, що об'єктивно спонукало людину

до діяльності, а мотивування – це об'єктивне пояснення нею причин (мотивів) своїх дій.

Наприклад, часто буває, що студенти вважають причиною своїх дій одні мотиви, а насправді керуються іншими. Так вони можуть стверджувати, що домагаються високих оцінок тільки для того, щоб набути міцних знань. Тим часом багатьох із них до позитивних результатів у навчанні спонукають зовсім інші мотиви (наприклад, бажання уникнути неприємностей, пов'язаних з низькою успішністю), а не ті, якими вони пояснювали свою активність.

Мотивування (як механізм психологічного захисту) допомагає особистості тимчасово уникнути зниження її самооцінки і сприяє захистові позитивного образу “Я” [73].

Важливим у процесі навчання, а також при вивченні мотивації навчання є поняття волі. Вольові процеси актуалізуються після прийняття рішення, у ході реалізації цього рішення, тобто волю ще називають мотивацією реалізації. Сам факт прийняття рішення і є свого роду межею між мотивацією і волею. У навчанні вольові процеси починають діяти після прийняття студентами рішення вивчати той чи інший матеріал, виконувати те чи інше завдання. Мотиваційні процеси, навпаки, передують таким рішенням. Вони передбачають когнітивне зважування успіху/неуспіху як очікуваного результату дії, його емоційне забарвлення тощо. Воля ж впливає на реалізацію рішення і як би захищає це рішення від конкуруючих діяльнісних тенденцій і від інших можливих перешкод. Мотиваційні процеси опосередковують і визначають рішення тоді як вольові процеси опосередковані і визначають реалізацію цього рішення [33].

Будь-який вольовий акт відрізняється усвідомленням мотивів, тобто спонукань до дії і цілей. Людина не тільки знає, чого хоче, а й розуміє, що це для неї означає, які свої потреби і прагнення вона може задовольнити. Мотив і мета дії у проявах волі не збігаються.

Саме усвідомлення мотиву надає певного смислу виконуваним діям та досягнутим цілям. Враховуючи це, можна надавати діяльності того чи іншого смислу, по-різному мотивуючи її.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що характер мотивації до навчання визначається:

- представленістю в ній таких різних стимулів, як сенс навчання, мотиви, цілі, емоції;
- якістю, психологічними особливостями окремих спонукань, наприклад дієвістю мотиву, його головуючим місцем серед інших мотивів, його стійкістю та ін.

Також загальний характер мотивації визначається ще одним критерієм: поєднанням різних спонукань (у тій чи іншій їх якості) у структурі мотиваційної сфери.

Тобто, для розвитку мотивації необхідно насамперед становлення внутрішніх мотивів, які виникають в навчальній діяльності студента і потім спрямовують її. Але й без зовнішніх мотивів, які виходять від педагога або іншої людини, які тим самим доносять до студента певні соціальні норми, суспільні еталони. У ході розвитку особистості студента необхідне поєднання зовнішніх і внутрішніх мотивів, самостійно виникаючих мотивів і тих, що формуються у співпраці з педагогом і під його керівництвом.

Для сучасних завдань виховання у вищій технічній школі особливо актуальним є поєднання пізнавальних мотивів, які пов'язані з оволодінням способами самостійного поповнення знань, і соціальних мотивів, пов'язаних з активною життєвою позицією молодої людини в суспільстві.

Для успішного навчання найбільш конструктивна позитивна мотивація, яка викликає активність студента, його позицію як суб'єкта навчання. Поряд з тим треба бути готовим до того, що в поведінці ряду студентів присутня в тому чи іншому вигляді мотивація уникнення неприємностей. Необхідно підтримувати певне співвідношення перспективних цілей і цілей, актуальних для студента,

емоційно привабливих і таких, які мають внутрішній сенс для цілей його теперішнього студентського життя [116]. Тобто, коли у студентів мотивація розвинута, то можна сказати, що для них навчання стає справою, що визначає активну життєву позицію кожного студента.

Таким чином, не тільки характер кожного із спонукань студентів, але й їхнє поєднання та ієрархія визначають структуру та загальну характеристику навчальної мотивації студентів технічного ВНЗ.

Проаналізуємо детальніше види мотивів, що мають найбільше практичне значення для студентів у системі навчання студентів вищих технічних навчальних закладів України [73].

**Пізнавальні мотиви** є одними з основних у навчальній діяльності й пов'язані з її змістом і процесом. Студента приваблює ця діяльність сама по собі, йому подобається її виконувати, проявляти інтелектуальну або фізичну активність, його цікавить зміст виконуваної роботи. Окрім того, студента до навчання може також спонукати сам процес інтелектуальної діяльності: йому подобається мислити, розв'язувати задачі, вирішувати конкретні наукові проблеми, тобто постійно знаходитись у процесі розумової активності. Оскільки такі дисципліни психолого-педагогічного циклу, як «Основи педагогіки та психології» і «Управління розвитком соціально-економічних систем» представляють собою типову гуманітарну складову інженерної освіти, то й поле пізнавальної мотивації при вивченні цих дисциплін є дуже широким. Пов'язано це, перш за все, із тим, що без людської складової неможлива практична діяльність інженера, а, по-друге, будь-яке виробництво є соціально-економічною системою, в якій і працює інженер. Ці мотиви можуть бути розбиті на декілька підгруп:

- **широкі пізнавальні мотиви**, які полягають в орієнтації студентів на оволодіння новими знаннями. Вони також розрізняються за рівнями [245]. Ці рівні визначаються глибиною інтересу до знань. Це може бути інтерес до нових цікавих фактів, явищ, або інтерес до істотних властивостей явищ, до перших дедуктивних



висновків, або інтерес до закономірностей в навчальному матеріалі, до теоретичних принципів, до ключових ідей тощо. Так під час вивчення дисципліни «Основи педагогіки та психології», як показує досвід, найбільший інтерес у студентів НТУ «ХП» викликають питання, що стосуються можливостей людської психіки, психології спілкування, психології конфлікту тощо. Під час вивчення дисципліни «Управління розвитком соціально-економічних систем» найбільш цікавими, з точки зору пізнавальної мотивації, є питання пов'язані з функціонуванням соціально-економічних систем в конкретній інженерній галузі та ін.;

- **навчально-пізнавальні мотиви**, які полягають в орієнтації студентів на способи оволодіння знаннями: інтерес до прийомів самостійного здобуття знань, до методик наукового пошуку знань та методів наукового пізнання, до способів самореалізації в навчальній роботі, до оптимізації самої навчальної діяльності. Ця підгрупа мотивів пов'язана із стрімким розвитком науково-технічної думки, а сама мотивація – із бажанням навчитися вчитись не лише в університеті, а й протягом усього життя;

- **мотиви самоосвіти** – полягають у спрямованості студентів на самостійне вдосконалення способів пошуку знань, адже сучасні обсяги інформації потребують пошуку нових технологій засвоєння цієї інформації, без чого неможлива конкурентоспроможність сучасного інженера.

Таким чином, мотивація, що закладена в самому процесі навчальної діяльності, спонукає навчатись, оволодівати певним колом знань, умінь і навичок, а це ї є процесом здобуття знань. В основі прагнення оволодіти знаннями лежить допитливість, нестримне прагнення пізнавати все нове й нове.

У ході навчання виникає задоволення від допитливості, від усвідомлення розширення власних перспектив стосовно знайомства з дійсністю, з відкриттям для себе якихось раніш невідомих закономірностей комунікації, психології впливу чи переконання опонента, психології управління, педагогіки тощо.

Стійкі пізнавальні інтереси дозволяють не лише долати перешкоди, витрачати зусилля там, де це необхідно, але й впливають на появу прагнення переборювати складнощі інтелектуального порядку, братись саме за складне, за те, що потребує творчого ставлення, самостійності [249].

Ці рівні пізнавальних мотивів забезпечують наявність у студентів «мотиву досягнення», який полягає у прагненні до успіху в ході постійного змагання із самим собою, у бажанні досягти нових, більш високих результатів у порівнянні з попередніми результатами [116,с.14]. Мотив досягнення – це прагнення досягти високих результатів і майстерності в діяльності. Мотивація досягнення проявляється у виборі складних завдань і намаганні їх виконати.

Успіхи в навчанні залежать не лише від здібностей, навичок і знань, а й від мотивації досягнення, тобто від прагнення досягти високих результатів у навчальній і подальшій практичній діяльності.

Людина з високим рівнем мотивації досягнення схильна докладати значних зусиль у роботі і прагне отримати вагомні результати, вона наполегливо працює для досягнення поставлених цілей. Виділяють три фактори, які визначають рівень мотивації досягнення: значущість досягнення успіху; сподівання на успіх; суб'єктивна ймовірність досягнення успіху (тобто шанси на успіх).

Усі ці пізнавальні мотиви забезпечують подолання студентами проблем пошуку знання у процесі навчальної діяльності, викликають пізнавальну активність й ініціативу, знаходяться в основі прагнення людини бути компетентною, бажання відповідати вимогам часу та інше [116,с.14].

**Мотив саморозвитку, самовдосконалення** – це важливий мотив, який спонукає студентів багато працювати та розвиватись. До їхнього розвитку студента може заохочувати прагнення реалізувати себе та свої здібності, впевненість у собі, здатність відчувати свою компетентність, адже мало хто з майбутніх інженерів мріє про те, щоб протягом усієї професійної діяльності залишатись на нижчому щаблі кар'єри.

Розвиток має місце лише тоді, коли кожний новий результат приносить внутрішнє задоволення. Рух уперед – це очікування нових результатів і нових досягнень, які є сенсом будь-якої осмисленої діяльності, а значить і розвитку людини.

Актуалізація в людини мотиву саморозвитку підсилює її мотивацію до діяльності. Талановиті педагоги вміють стимулювати мотив саморозвитку у своїх студентів, наголошуючи на можливості й необхідності розвиватись і вдосконалюватись [73].

Також двома важливими типами мотивації є мотивація успіху і мотивація остраху невдачі.

**Мотивація успіху** носить позитивний характер. При такій мотивації дії людини спрямовані на те, щоб досягти конструктивних, позитивних результатів. Особистісна активність залежить від потреби у досягненні успіху, тому особистості цього типу звичайно активні й ініціативні. Якщо на їхньому шляху зустрічаються перепони, то вони шукають способи їх подолання. Продуктивність діяльності і ступінь її активності незначним чином залежать від зовнішнього контролю, відрізняються наполегливістю у досяганні цілей. Такі особистості ставлять перед собою реальні цілі, яких у процесі своєї діяльності, як правило, досягають. Процес навчання для таких студентів сприймається як шлях до особистого благополуччя, як можливість створити собі відповідне положення серед оточуючих, як засіб руху по «щаблях кар'єри». Безумовно, що в «чистому» вигляді така мотивація взагалі не зустрічається, психологія людини значно складніша, а знання про прагнення фахівця до успіху якраз і розкриваються в такому розділі психології, як «Психологія успіху» [175].

**Мотивація остраху невдачі** відноситься до негативної сфери. Під негативною мотивацією навчання розуміють стимули, що пов'язані з усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які можуть виникнути, якщо студенти не будуть навчатись. Це можуть бути примусові мотиви, пов'язані з необхідністю пройти обов'язкове навчання, усвідомлення свого нерівноправного

положення серед більш грамотних однокурсників, неприємні переживання, які викликані негативним ставленням, докорами оточуючих тощо.

Навчання під впливом такого мотиву набуває характеру захисної дії і є певною мірою примусовим.

Страх перед можливими неприємностями чи покаранням і намагання цього уникнути – ось що спонукає до діяльності при дії негативної мотивації. Але основним недоліком негативних санкцій (особливо покарання) є короткочасність впливу: покарання стимулює до діяльності (або стримує від небажаних вчинків) лише за реальної його загрози. Коли загроза покарання зникає або зводиться до мінімуму, то негативна мотивація втрачає спонукальну силу.

Мотивація навчання, яка знаходиться поза навчальною діяльністю, пов'язана з неприємними переживаннями та викликана стимулюванням вибору з ряду неприємностей “найменшого зла”, не може привести до успішних результатів, оскільки навчання потребує зусиль, бажань тощо. І якщо нема мети, то і результат діяльності виявляється низьким. Тільки у результаті перебудови мотивації можуть виникнути позитивні результати навчання.

**Вузькоособистісна мотивація.** Про неї можна говорити в тих випадках, коли бажають підкреслити специфіку особистісних прагнень людини.

Є різні варіанти вузькоособистісної мотивації. Наприклад, може бути так: хоч і не цікаво навчатись, але є усвідомлення, що без знань не вдасться просунутись по «щаблях кар'єри», і тому докладаються зусилля для оволодіння ними. Поряд із цим, при відсутності інтересу до навчання, існує прагнення до таких зовнішніх атрибутів у процесі навчання, як хороші оцінки, стипендія, повага близьких людей та товаришів, диплом з відзнакою тощо.

Нами з'ясовано, що мотивація студентів, які під час навчання керуються вузькоособистісними прагненнями, не є достатньо ефективною.

Серед типів мотивації у системі навчання студентів технічних ВНЗ ми виділяємо ще одну велику групу мотивів – **соціальні мотиви**. Це мотивація навчання, яка пов'язана з громадянськими й моральними мотивами, з

усвідомленням суспільного значення діяльності, з почуттям обов'язку, відповідальності перед групою або суспільством.

На перший погляд соціальна мотивація процесу навчання знаходиться поза діяльністю, завдяки тому, що стимулювання до цього процесу визначається не самою навчальною діяльністю. Але саме такі стимули серйозно впливають на навчальну діяльність і мають широкий характер. Мотивація до конкретної діяльності визначається вагомими для особистості соціальними прагненнями.

Така мотивація процесу навчання пов'язана з почуттям громадянського обов'язку перед країною чи близькими людьми, вона пов'язана з уявленнями про навчання, як про шлях до засвоєння великих цінностей культури, як засіб, що дозволить принести користь суспільству, з уявленнями про навчання, як про шлях до реалізації себе в житті.

У разі дії суспільно значущих мотивів має місце ідентифікація (ототожнення) індивіда з групою. Людина не лише вважає себе членом певної соціальної групи, не тільки ототожнює себе з нею, а й переймається її проблемами, інтересами, цілями тощо.

Особистостям, в основі діяльності яких лежать суспільно значущі мотиви, притаманні нормативність, відданість групі, визначення і захист групових цінностей, прагнення реалізувати групові цілі.

Відповідальні люди, як правило, є активнішими, сумлінніше виконують професійні обов'язки, більшою мірою переймаються справами своєї групи. Вони вважають, що від їхньої праці і зусиль залежить спільна справа.

Стимулюючи ідентифікаційні процеси, спрямовані на ототожнення людини з групою, можна розвинути (або принаймні актуалізувати) суспільно значущі мотиви, результатом яких для студентів, у нашому випадку майбутніх інженерів, може стати їх фахова діяльність (Рис. 2.1).

Ці мотиви можна розбити на такі групи:

1) **Усвідомлення суспільного значення** навчальної діяльності за обраним фахом (широкі соціальні мотиви) полягають у прагненні одержувати знання, щоб бути корисним суспільству. Цього можна досягти лише через хорошу професійну підготовку до практичної діяльності, тобто через оволодіння знаннями, уміннями та навичками з інженерних дисциплін.

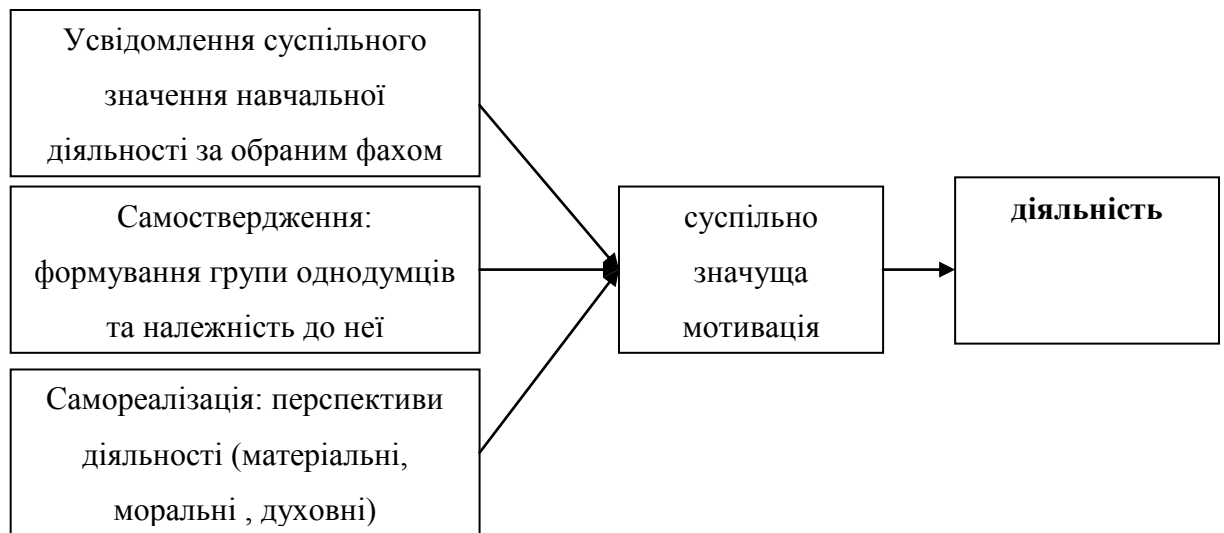


Рис.1.3. Механізм розвитку суспільно значущої мотивації

2) Самоствердження (вузькі соціальні або позиційні мотиви) полягає у прагненні зайняти певну позицію, місце у стосунках з однодумцями, одержати їх схвалення та підтримку, заслужити в них авторитет.

**Мотив самоствердження** (прагнення утвердити себе в соціумі) пов'язаний з почуттям власної гідності, честолюбством, самолюбством. Людина прагне здобути певний статус у суспільстві, хоче, щоб її поважали та цінували. Мотив самоствердження є досить дієвим спонукальним фактором, який підсилює мотивацію як до вивчення гуманітарних дисциплін, таких як «Основи педагогіки та психології» і «Управління розвитком соціально-економічних систем», спеціальних інженерних дисциплін і до майбутньої професійної діяльності в цілому. Тому педагог повинен намагатися актуалізувати його у своїх студентів.

Іноді цей мотив проявляється в прагненні студента чи фахівця бути першим або хоча б одним з кращих, у такому випадку мова йдеться про «престижну мотивацію», тобто самоствердження [116].

У жодному разі не можна досягти мотивації до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу або спеціальних дисциплін, якщо сподіватись на те, що студент, якому педагог скаже, що він ні на що не здатний, тому нічого не досягне в житті, буде намагатись довести іншим (насамперед педагогу) і собі, що він спроможний досягти успіху. Ми вважаємо такий підхід до мотивування студентів грубою педагогічною помилкою, порушенням педагогічної етики та непрофесіоналізмом педагога. Прагнення самоствердитись, віра у власні сили та бажання долати значні труднощі з'являється у студента лише тоді, коли йому цікаво і в нього виходить, коли в його здібності вірять інші і, перш за все, люди, які користуються в нього авторитетом, тобто педагог, батьки, неформальні лідери у студентській групі та ін. Таким чином, прагнення до самоствердження, до підвищення свого формального та неформального статусу, до позитивної оцінки своєї діяльності – істотний мотиваційний фактор, який спонукає людину інтенсивно працювати й розвиватись.

3) **Соціальні мотиви**, що називаються мотивами соціальної співпраці пов'язані з широкою потребою людини у професійній комунікації, у прагненні одержати задоволення від процесу спілкування, від налагодження відносин з людьми, від можливості висловитись і бути зрозумілим колегами по навчанню чи роботі, від матеріального, морального та духовного задоволення від праці тощо.

Так студенти прагнуть усвідомлювати й аналізувати способи та форми свого співробітництва і взаємовідносин з педагогом і товаришами по групі, постійно удосконалювати ці форми. Цей мотив є важливою основою самовиховання та самовдосконалення [116], а його реалізація неможлива без знання законів психології, педагогіки та закономірностей розвитку соціально-економічних систем.

Отже, суспільно значущі мотиви, пов'язані з ідентифікацією з групою, почуттям обов'язку та відповідальності, є важливими у спонуканні студентів вищих технічних навчальних закладів до майбутньої діяльності.

Окремо у системі навчання студентів технічних вищих навчальних закладів ми виділяємо професійну мотивацію. Дослідниками виявлено, що успішність студентів залежить від розвитку професійної мотивації, а не тільки від природних здібностей. Між цими двома факторами існує складна система взаємозв'язків. При певних умовах (при високому інтересі особистості до конкретної діяльності) може включатись, так званий компенсаторний механізм. Тобто нестача здібностей заповнюється розвитком професійної мотивації (інтерес до предмета, усвідомленість вибору професії тощо) і завдяки чому студент досягає значних успіхів.

Значна кількість дослідників стверджують, що здібності та мотивація знаходяться у діалектичній єдності і певним чином впливають на успішність студентів. Дослідження, проведені нами у Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут», підтверджують, що студенти відрізняються не лише за інтелектуальним показником, а по тому, як у них розвинута професійна мотивація. У формуванні професійної мотивації найважливішим є позитивне ставлення до професії, а саме цей мотив ми вважаємо головним у навчальному процесі, оскільки він пов'язаний з кінцевими цілями навчання.

Таким чином, ми вважаємо, що якщо студент свідомо обрав професію і вважає її гідною та значимою для себе і суспільства, то це, безумовно, не може не позначитись на успішності його навчання.

Однією з причин задоволення вибором професії є уявлення про творчий зміст майбутньої професійної діяльності, тобто можливість самовдосконалюватись, можливість реалізувати творчий підхід, виконуючи повсякденну роботу. Але в реальному навчальному процесі, у тому числі, при вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу студенти погано уявляють



місце цих дисциплін у своїй майбутній професійній діяльності. Вони вважають, що знання цих дисциплін, або не має жодного відношення до їхньої майбутньої інженерної спеціальності, або має дуже незначний вплив на їхні професійні навички чи уміння. Тому одним із головних компонентів, при формуванні у студентів реального образу майбутньої професійної діяльності, є аргументування значення тих або інших психолого-педагогічних дисциплін для конкретної практичної діяльності студентів, як і мотивування вивчення спеціальних інженерних дисциплін. Ось чому ми вважаємо, що формування позитивного ставлення до професії є найважливішим фактором підвищення навчальної успішності студентів. Але само по собі позитивне ставлення не може мати істотного значення, якщо воно не підкріплено компетентним уявленням про професію (у тому числі й розумінням ролі таких дисциплін як «Основи педагогіки та психології» і «Управління розвитком соціально-економічних систем») і не пов'язано із засобами оволодіння нею.

Задоволення від професійної діяльності – це інтегрований показник, який акумулює в собі ставлення студента до обраної професії, оскільки він виступає в ролі узагальненої характеристики фахівця. Саме від цього показника залежить ефективність економічної діяльності будь-якого підприємства, плинність кадрів, якість продукції, що виробляється на підприємстві, і нарешті, від цього залежить рівень задоволення від обраної професії, а значить психічне та фізичне здоров'я людини.

Ще один фактор, що впливає на мотивацію професійної діяльності, пов'язаний з креативним підходом до майбутньої професійної діяльності, з тягою до творчості й тими можливостями, які відкриває для справжнього фахівця робота по спеціальності. Завдяки педагогу у студентів можна сформувавши чітко виражену орієнтацію на творчий підхід до майбутньої діяльності, незалежно від її специфіки чи змісту. Адже саме пошук елементів творчості в майбутній професії породжує особливе ставлення до неї, істотно впливає на її вибір.

Чи матиме професійна діяльність відтінок творчості, багато в чому залежить від самої особистості. Формування творчого ставлення до різних видів професійної діяльності, стимулювання потреби у творчості й розвитку здібностей до професійної творчості – необхідні ланки системи професійного навчання і професійного виховання особистості, які неможливі без психолого-педагогічної складової.

У дослідженні [75] було виділено такі типи професійної мотивації: домінантний, ситуативний та конформістський (Рис. 2.2)



Рис. 1.4 Типи професійної мотивації

У студентів з домінантним типом професійної мотивації головною метою є реалізація кар’єрних планів у майбутньому. Такі студенти мають здібності, необхідні для обраної спеціальності. До того ж установка на кар’єру таких студентів підтверджується реальними успіхами у навчанні: вони навчаються на “відмінно” та “добре”, вони задоволені вибором вищого навчального закладу (ВНЗ) і спеціальністю.

Ситуативний тип професійної мотивації є типовим для студентів, її метою є оволодіння курсом навчальних дисциплін для їхнього подальшого практичного використання під час просування по кар’єрних щаблях. Таким студентам притаманна на даному етапі певна невизначеність переваг щодо майбутньої професійної сфери діяльності, тому показники успішності свідчать про те, що вони реалізують свої здібності у навчанні не повною мірою. Успішність студентів з цим типом професійної мотивації є нижчою, ніж успішність студентів з домінантним типом професійної мотивації.

У студентів з конформістським типом професійної мотивації присутня установка на одержання диплому й пасивне прийняття цінностей вищої освіти. У таких студентів виражена професійна ідентичність. Для них характерна більш низька самооцінка своїх здібностей. Успішність студентів, головною метою навчання яких є тільки одержання диплома, низька: основна частина таких студентів навчається на «добре» і «задовільно». Більшість студентів з цим типом професійної мотивації не характеризуються стійкістю професійного інтересу.

Успішність і стійкість професійного інтересу студентів також залежать від їх установки на кар'єру.

Яскраво виражені професійні інтереси – як елемент у загальній структурі мотивації особистості – часто є надзвичайно стійкими й завжди істотним чином впливають на задоволеність професією у процесі навчання і на успішність подальшої діяльності. Ставлення до професії, мотиви її вибору – надзвичайно важливі чинники. Від них залежить успішність професійного навчання.

Спираючись на аналіз вищерозглянутих джерел з проблеми дослідження [29,126 та ін.] та підсумовуючи вищесказане окреслимо оптимальну мотиваційну основу навчальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів. Її становить ієрархічно впорядкована система мотивів, зовнішніх та внутрішніх: пізнавальний мотив (інтерес до нових знань з психолого-педагогічних дисциплін), професійний мотив (прагнення досконало оволодіти майбутньою професією, стати висококласним фахівцем), мотив досягнення (прагнення до успіхів у навчанні, зокрема, у вивченні психолого-педагогічних дисциплін), мотив самовдосконалення (прагнення підвищувати власну компетентність стосовно психолого-педагогічних дисциплін, ефективність і майстерність), мотив обов'язку (почуття відповідальності за результати власної пізнавальної діяльності), комунікативний мотив (прагнення до партнерського спілкування з учасниками спільної навчальної діяльності, налагодження продуктивної міжособистісної взаємодії спочатку у навчальній, а згодом і в професійній діяльності), мотив самоутвердження (прагнення посісти престижну позицію в колективі, заслужити схвалення з боку викладачів, батьків і

товаришів), прагматичний мотив (орієнтація на практичну цінність знань з психолого-педагогічних дисциплін, їхнє важливе значення для майбутнього життя, майбутньої професійної діяльності).

Таким чином, на підставі аналізу літератури з проблеми дослідження [54, 70, 29, 126, 32], критеріями мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін студентами вищих технічних навчальних закладів визначено:

- **наявність домінуючих мотивів**, що включає співвідношення різних типів мотивів (зовнішніх і внутрішніх, позитивних й негативних);
- **ступінь усвідомленості мотивів**, що включає ступінь розуміння та осмислення студентами власних спонукань;
- **готовність до реалізації мотивів** під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, що включає самостійність, старанність, наполегливість студентів тощо.

Варто зазначити, що усвідомлення виражається в умінні студента розповісти про те, які причини спонукають його до дії, неусвідомлені мотиви лише відчуються, існують у смутних, неконтрольованих свідомістю устремліннях, які можуть бути дуже сильними. Аналіз літературних джерел засвідчив, що відношення мотиваційних категорій «дієвість» та «усвідомленість» може набувати характеру дисонансу. Водночас, іншими авторами підкреслюється резонансність їхнього поєднання: реально діючі мотиви стають найбільш продуктивними за умови їх повного усвідомлення [253, с.28].

Цей критерій є важливим у структурі мотивації, оскільки власне виникнення мотивів навчальної діяльності відбувається за такими етапами: виникнення потреби, усвідомленість потреби, трансформація потреби в мотив та її усвідомленість.

Цілком погоджуємось з Л. Міхеєвою у тому, що мотиви вивчення психолого-педагогічних дисциплін майбутніми фахівцями і мотиви професійного навчання відрізняються за ступенем їх усвідомлення, але найвищу дієвість вони

мають за умови їх повного усвідомлення. Саме тому таким важливим є завдання дослідження усвідомлюваних мотивів [126].

Аналіз літературних джерел засвідчив, що відношення мотиваційних категорій «дієвість» та «усвідомленість» може набувати характеру дисонансу (наприклад, "відомі" ("знані") і "реально діючі" мотиви в О. Леонтєва). Водночас іншими авторами підкреслюється резонансність їхнього поєднання: реально діючі мотиви стають найбільш продуктивними за умови їх повного усвідомлення. У психолого-педагогічній літературі поняття «усвідомленість мотиву» тлумачать по-різному: з одного боку, це усвідомлення як відчуття й переживання потреби, з іншого - розуміння мотиву як підстави дії чи вчинку. Зокрема, на думку О. Леонтєва, предметний зміст мотиву так чи інакше сприймається, уявляється мета, засоби її досягнення, більш віддалені результати. Смысл же дій розуміється не завжди. Це, очевидно, і дозволило диференціювати мотиви на "знані" та "реально діючі". З міркувань автора зрозуміло, що саме останні надають учінню особистісного смислу [253].

Дієвість називають серед найважливіших характеристик мотивів особистості, який характеризує його зреалізованість. Реально діючим є такий мотив, який спонукає до дії.

Відповідно до виділених нами структурних компонентів мотивації ми виділили три рівні мотивації студентів вищих технічних навчальних закладів до вивчення психолого-педагогічних дисциплін: низький, середній та високий.

**Низький рівень** мотивації студентів вищих технічних навчальних закладів до вивчення психолого-педагогічних дисциплін характеризується слабким вираженням внутрішніх та зовнішніх мотивів (інтерес до нових знань, мотив самовдосконалення, професійний мотив, досягнення, успіху, самоутвердження тощо). За такого рівня мотивації студенти не демонструють розуміння, осмисленість власних спонукань. Вони, як правило, не здатні пояснити причини, які спонукають їх до тих чи інших дій. Студенти, віднесені до цього рівня

безініціативні, неемоційні. В процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін не виявляють ні старанності, ні наполегливості, ні самостійності, тобто, вони не готові до реалізації власних мотивів під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

**Середній рівень** розвитку мотивації студентів вищих технічних навчальних закладів до вивчення психолого-педагогічних дисциплін характеризується наявністю або переважно зовнішніх, або внутрішніх мотивів. Перевага зовнішніх мотивів (професійного, досягнення, успіху, обов'язку, комунікативного тощо) призводить до того, що студент при значному інтересі до професійних дисциплін, відсутності інтересу до інших дисциплін. Перевага внутрішніх мотивів (пізнавального, самовдосконалення) призводить, має бажання вчитися, проте, через низький рівень зовнішньої мотивації у нього стримується професійне становлення. Студенти цього рівня розуміють та осмислюють власні спонукання; як правило, вони здатні пояснити причини, які спонукають їх до дій. Їм притаманний достатній рівень ініціативності, емоційності, старанності; вони фрагментарно демонструють наполегливість та самостійність стосовно вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

**Високий рівень** мотивації студентів вищих технічних навчальних закладів до вивчення психолого-педагогічних дисциплін характеризується наявністю одночасно і зовнішніх мотивів, і внутрішніх. Тобто, наявність у студентів інтересу до нових знань у галузі психології та педагогіки, пізнавального мотиву, мотиву самовдосконалення доповнюється наявністю мотивів професійного, досягнення, успіху, обов'язку, самоутвердження, комунікативного, прагматичного. Студенти характеризуються високим ступенем усвідомленості мотивів, завжди здатні конструктивно пояснити причини, які спонукають їх до дій. Емоційність та ініціативність стосовно оволодіння психолого-педагогічними дисциплінами у них носить яскраво виражений характер. Майбутні інженери постійно демонструють старанність, наполегливість, самостійність тощо.

Отже, визначення компонентів і показників мотивації студентів вищих технічних навчальних закладів до вивчення психолого-педагогічних дисциплін (в сукупності трьох критеріїв: «наявність домінуючих мотивів», «ступінь усвідомлення мотивів» та «готовність до реалізації мотивів») створює підґрунтя для констатації стану цієї якості у студентів вищих технічних навчальних закладів.

### **Висновки до першого розділу**

Проаналізувавши викладений у першому розділі матеріал, можна зробити наступні висновки:

1. Нині економіка України зазнає суттєвих змін, зумовлених докорінними перетвореннями в економічних системах усіх розвинених країн. Необхідність подолання кризи висунула принципово нові завдання перед вищою школою, і, зокрема, перед навчальними закладами системи інженерної освіти. Ці завдання полягають у необхідності модернізації національної системи освіти та її переорієнтації на принципово новий рівень підготовки високопрофесійного кадрового потенціалу, спроможного працювати в умовах, характерних для нашого часу. У свою чергу, вирішення цих завдань зумовлює необхідність кардинального перегляду цілей і основоположних принципів навчання і виховання студента, формування його особистості. Мова йдеться фактично про раціональний вибір змісту і визначення характеру професійної освіти, її найдоцільніших форм, методів і технологій, про забезпечення раціонального співвідношення між фундаментальною та спеціальною підготовкою, про засоби ефективного формування світоглядних позицій майбутнього фахівця, його життєвих цілей та ідеалів, морально-етичних принципів і переконань. І саме вирішенню цих завдань сприяє, на наш погляд, вивчення у вищих технічних навчальних закладах психолого-педагогічних дисциплін.

2. Незважаючи на підвищений інтерес й актуальність зазначеного напрямку розвитку вищої технічної школи, питанням мотиваційного забезпечення

навчального процесу в технічних університетах і досі приділяється недостатня увага, хоча від успішного вирішення цієї проблеми через дисципліни психолого-педагогічного циклу багато в чому залежить якість професійної підготовки студента в цілому, адаптація майбутніх інженерів до умов виробництва та їхнє подальше професійне зростання. Ці дисципліни стають ще більш актуальнішими для студентів – майбутніх інженерів (у тому числі машинобудівного профілю) у зв'язку із тим, що в освітньо-професійних програмах (ОПП) підготовки спеціалістів у розділі щодо освітньо-кваліфікаційних вимог до випускників з вищою технічною освітою виокремлені основні управлінські (зокрема психологічні та педагогічні) функції, які є невід'ємною частиною їх професійної діяльності.

3. У дослідженні доведено, що чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників (мотивів) спонукають студента до навчальної діяльності, тим більше зусиль він готовий витратити задля отримання кінцевого результату навчання – оволодіння професією. Навчальна діяльність є полімотивованою, тобто спонукається не одним, а декількома мотивами, які утворюють певну ієрархічну структуру і взаємодіють між собою.

4. На підставі аналізу різноманітних визначень понять «мотивація», «навчальна мотивація», і з'ясувавши основні аспекти дослідження формування мотивації, ми уточнили поняття «мотивація вивчення психолого-педагогічних дисциплін» як ієрархічно організовану систему мотивів, що спонукають студентів вищих технічних навчальних закладів оволодівати знаннями з психолого-педагогічних дисциплін, свідомо ставитись до вивчення цих предметів, проявляти пізнавальну активність.

5. На підставі аналізу літератури з проблеми дослідження критеріями мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін студентами вищих технічних навчальних закладів визначено:

- **наявність домінуючих мотивів**, що включає співвідношення різних типів мотивів (зовнішніх і внутрішніх, позитивних й негативних);



- **ступінь усвідомленості мотивів**, що включає ступінь розуміння та осмислення студентами власних спонукань;
- **готовність до реалізації мотивів** під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, що включає самостійність, старанність, наполегливість студентів тощо.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях автора [215], [222], [226], [228], [230], [231].

## **РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ ДО ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

### **2.1. Характеристика стану сформованості мотивації студентів до вивчення психолого-педагогічних дисциплін**

У зв'язку з вирішенням дослідницьких задач, спрямованих на формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів, виникла необхідність визначити вихідний рівень мотивації студентів стосовно досліджуваних дисциплін. Отримані дані допоможуть визначити та розробити педагогічні умови та модель формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів, яка відповідає потребам сучасного суспільства та була б спрямована на вдосконалення усіх компонентів мотивації студентів (наявність домінуючих мотивів, ступінь усвідомленості мотивів, готовність до реалізації мотивів під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін) та перевірити їхню ефективність.

З метою виявлення відповідних даних в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут», Харківському національному технічному університеті сільського господарства імені Петра Василенка, Одеському національному політехнічному університеті, Чорноморському державному університеті імені Петра Могили, Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті був проведений констатувальний експеримент.

Метою констатувального експерименту було визначення рівня мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів. Усього експериментом було охоплено 465 студентів та 62 викладачі психолого-педагогічних дисциплін.

Констатувальний експеримент складався з двох етапів.

I етап – визначення загального рівня сформованості мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів (у студентів п'яти вищевказаних вищих технічних навчальних закладів).

II етап – визначення рівня сформованості мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», з числа яких буде відібрано контрольну та експериментальну групу для проведення формувального етапу експерименту.

На першому етапі експерименту здійснювалась діагностика загального рівня сформованості мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів (п'яти вищевказаних вищих технічних навчальних закладів).

З метою реалізації завдань першого етапу констатувального експерименту проводилося інтерв'ювання й анкетування студентів вищевказаних навчальних закладів. Анкетування проводилося в письмовій формі за розробленою дослідником анкетною (див. Додаток Д). Усього було одержано 465 заповнених анкет. Аналіз результатів анкетування студентів показав, що рівень сформованості мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів не задовольняє потреб.

Наведемо для прикладу типові відповіді респондентів на запитання розробленої нами анкети. Наприклад:

***Ви вирішили отримати освіту у вищому технічному навчальному закладі, щоб:***

– стати висококваліфікованим спеціалістом: позитивно відповіли 33,0 % студентів;

– отримати диплом: позитивно відповіли 30,5 %;

- постійно отримувати стипендію: позитивно відповіли 4 %;
- здобути глибокі та міцні знання: 17,0 % опитаних;
- добитись поваги близьких людей чи друзів: 2,5 %;
- добитись схвалення батьків: 5,9 %;
- отримати інтелектуальне задоволення: 6,8 %.

Результати показують, що ми маємо практично рівне співвідношення студентів, які прийшли отримати знання у технічному ВНЗ та студентами яким потрібен лише сам диплом. Співвідношення становить 33,0% до 30,5%. Решта студентів (36,5%) прийшли на навчання через бажання пожити студентським життям, пожити інтелектуальним життям, щоб зробити приємне батькам або просто отримувати стипендію (хоча слід зазначити, що після того, як стипендію студентам збільшили до 530 грн. цей відсоток виріс майже удвічі).

**Що вплинуло на вибір Вами спеціальності, на якій Ви навчаєтесь:**

- вибір стався випадково – 40 % опитаних;
- традиції родини – 5,95 %;
- поради вчителів – 3,4 %;
- поради друзів і знайомих – 11,0 %;
- засоби масової інформації – 1,7 %;
- художня література – 0,85 %;
- профорієнтаційні заходи – 5,0 %;
- престижність даної професії в суспільстві – 7,65 %;
- інтерес до змісту спеціальності – 11,9 % студентів;
- бажання реалізувати свої життєві цілі та плани – 4,25%;
- хороші шанси знайти роботу після закінчення: 8,5 %;

Таким чином, з результатів анкетування щодо вибору професії ми можемо зробити висновок, що лише 37,4% студентів зробили усвідомлений вибір своєї майбутньої професії, у 40% студентів вибір стався випадково, а на вибір 22,6% студентів вплинули поради друзів, традиції родини, засоби масової інформації, художня література тощо.

#### 4. Чи задоволені Ви обраною спеціальністю?

- 1) повністю задоволений – 33,15 %;
- 2) задоволений, але не повністю – 27,0 % );
- 3) незадоволений – 5,95 %;
- 4) із задоволенням би її змінив – 16,1 %;
- 5) не знаю – 21 студент 17,8 %.

Таким чином, обраною інженерною спеціальністю повністю, або частково задоволені 60% студентів, 22,1% студентів абсолютно незадоволені своїм вибором спеціальності й з радістю поміняли б її на іншу, а 17,9% студентів, навчаючись на IV та V курсах й досі не вирішили для себе чи подобається їм їхня спеціальність.

Назвіть, які з дисциплін, що ви вивчаєте, Вам подобаються:

- усі дисципліни – 5,95 % опитаних;
- лише спеціальні дисципліни за обраним фахом – 44,0 %;
- усі гуманітарні дисципліни – 7,65 % опитаних;
- усі дисципліни психолого-педагогічного напрямку – 5 %.

Назвіть, які з дисциплін, що ви вивчаєте, Вам не подобаються:

- усі дисципліни – 4,25 %;
- усі спеціальні дисципліни – 8,5 %;
- усі гуманітарні дисципліни – 2,55 %;
- усі дисципліни психолого-педагогічного напрямку – 28,7 %.

Таким чином, мотиви навчання характеризуються комплексним характером. У них поєднується інтерес до самого змісту навчального процесу, до його пізнавальних результатів, до необхідності регулярно виконувати навчальні завдання, до попередження негативних наслідків їх невиконання, зниження престижу у студентському колективі, у родині, розуміння значення навчання для отримання вищої освіти і, зокрема, оволодіння певною спеціальністю тощо [167].

Мотивація навчання стає дієвішою, коли в ній, так звані широкі соціальні, престижні мотиви поєднуються з пізнавальними, з прагненням оволодівати змістом предметів, які вивчаються у навчальному закладі.

Також багато значить внесок кожного окремого мотиву в загальний рівень мотивації. Чимало залежить від спонукальної сили кожного з мотивів. Інколи трапляється, що сила впливу одного з мотивів переважає спонукальний вплив кількох інших, разом узятих. Як правило, чим більше мотивів актуалізується, тим вищим є загальний рівень мотивації. Коли вдається залучити додаткові мотиви, загальний рівень мотивації підвищується.

Отже загальний рівень мотивації залежить від:

- кількості мотивів, які актуалізуються;
- спонукальної сили кожного з цих мотивів;
- актуалізації ситуативних факторів.

Спираючись на вказану закономірність педагог, прагнучи посилити мотивацію своїх студентів, має працювати у трьох напрямках:

- задіяти (актуалізувати) якомога більшу кількість мотивів;
- збільшити спонукальну силу кожного з цих мотивів;
- актуалізувати ситуативні мотиваційні фактори.

З метою визначення рівнів мотивації студентів вищих технічних навчальних закладів до вивчення психолого-педагогічних дисциплін за визначеними критеріями проведено другий етап констатувального експерименту, яким було охоплено 166 студентів Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», які навчаються на машинобудівному та енергомашинобудівному факультетах.

Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» є найстарішим в Україні вищим технічним навчальним закладом освіти (1885 рік заснування). На сьогодні в ньому навчається майже 25 тисяч студентів. За результатами рейтингу, що проводився в Україні фірмою СКМ спільно з Благочинним фондом «Розвиток України» серед 228 ВНЗ III – IV ступенів акредитації і які готують фахівців інженерно-технічних спеціальностей, він

посідає дев'яте місце. А серед ВНЗ Східного регіону України він знаходиться на третьому місці за рівнем якості підготовки фахівців.

Незважаючи на такий високий рейтинг ВНЗ, основними мотивами вступу до нього продовжують залишатись найрізноманітніші мотиви: бажання знаходитись у колі студентської молоді, велике суспільне значення професії і широка сфера її застосування, відповідність професії інтересам і схильностям, творчі можливості, а також легкість, з точки зору студентів, вступу, небажання йти на службу до армії (в юнаків), можливість спілкування з однолітками, необхідність самовизначення, престижність диплому про вищу освіту (саме диплому, а не освіти). Останнє свідчить про девальвацію вищої освіти. Цінністю стають не знання чи освіта, а документ про освіту [82].

Нами було проведене анкетування студентів четвертих – п'ятих курсів Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», які навчаються на машинобудівному та енергомашинобудівному факультетах стосовно з'ясування мотивів вступу до цього ВНЗ. Усього було опитано 166 студентів. Зразок анкети представлено у Додатку Д.

На питання – **Чому Ви обрали саме цей вищий навчальний заклад:**

- високий престиж спеціалістів, яких готує цей ВНЗ: 18,7% опитаних;
  - хотів отримати професію: 9,3 % студентів;
  - хотілось отримати вищу освіту: 34 % студентів;
- сюди поступити було легше, ніж в інший ВНЗ: 19,5 %;
- хотілось пожити студентським життям: 6,8 %;
  - щоб уникнути служби в армії: 5,0 %;
- було байдуже, куди поступати: 6,8 %.

Таким чином із 166 студентів – 62,1 % керувалися внутрішніми мотивами до отримання вищої технічної освіти саме в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут». Поясненням такого бажання є високий престиж фахівців, яких готують в НТУ «ХПІ».

Зовнішньою ж мотивацією (поступити легше ніж у будь-який інший ВНЗ, просто пожити студентським життям, щоб не призвали на службу до армії, байдуже куди поступати) керувалися 37,9 %.

Отримання даних діагностичного зрізу другого етапу констатувального експерименту передбачало використання таких методів: усне та письмове опитування, індивідуальні та групові бесіди зі студентами, анкетування, метод експертних оцінок, тест «Мотивація професійної діяльності» (див. Додаток Е), адаптований нами варіант «Методики визначення мотивації» (див. Додаток Ж), методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (див. Додаток З), методика «Мотивація навчання у ВНЗ» (див. Додаток К). Провідним методом діагностики мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів був метод експертних оцінок.

У процесі визначення рівня сформованості виділених критеріїв використовували підхід кількісної обробки результатів діагностики, що дозволяє визначити кількісний показник стосовно ступеня прояву кожного критерію.

Інтегрування показників дозволило визначити рівні мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних

закладів за формулою  $\bar{x} = \frac{\sum x}{N}$ , де  $\bar{x}$  - середнє арифметичне;  $\sum x$  - сума оцінок; N

– число оцінок. За сумарною оцінкою балів із кожного критерію й обчислення середнього арифметичного значення загальний результат мав такий вигляд:

високий рівень мотивації – від 7 до 10 балів;

середній рівень мотивації – від 4 до 6 балів;

низький рівень мотивації – від 0 до 3 балів.

Введення бальних оцінок дозволяє визначити як ступінь сформованості кожного критерію, так і рівень мотивації студентів вищих технічних навчальних



закладів до вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Зразок зведеної таблиці оцінки рівня мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Зведена таблиця оцінки рівня мотивації вивчення студентами психолого-педагогічних дисциплін

ППП студента	Домінуючі мотиви	Усвідомлення мотивів	Готовність до реал. м	сума	рівень
	0-10	0-10	0-10		
Іванова	6	5	7	18	середній
Попович	2	3	1	6	низький

Розв'язання питання про те, на якому рівні діяльності знаходиться студент, приймається на основі порівняння одержаного ним сумарного балу (за табл. 2.1) зі шкалою вимірювання рівня мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін студентів вищих технічних навчальних закладів.

Узагальнені кількісні дані діагностичного зрізу другого етапу констатувального експерименту за критерієм «наявність домінуючих мотивів» представлені в таблиці 2.1.

Якісний аналіз отриманих даних за критерієм «наявність домінуючих мотивів» засвідчив прогалини в методичній і психолого-педагогічній підготовці студентів, що виявились у спрощеному розумінні понять, неповноті їх тлумачень, інколи фактичною відсутністю як внутрішніх так і зовнішніх мотивів навчання. Типовим є те, що значна частина опитаних не відчувають потреби здобувати знання з психолого-педагогічних дисциплін, що свідчить про відсутність пізнавального мотиву. Серед відповідей студентів зустрічались такі: «Майбутнім інженерам не потрібні такі дисципліни», «Ці дисципліни тільки відбирають у мене час, який би я потратив на щось цікаве і корисне для себе» тощо. Достатньо часто

спостерігалась відсутність мотивів: престижу («Я не вважаю, що майбутньому інженеру престижно мати знання з психології»), досягнення («Я б бажала досягнути майстерності у спеціальних дисциплінах, а не гуманітарних»), самовдосконалення («Свій потенціал я б хотів реалізувати під час вивчення технічних дисциплін, які мені подобаються») тощо.

Таблиця 2.2.

*Результати початкової діагностики мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів  
(за критерієм «наявність домінуючих мотивів»)*

Групи		Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
ЕГ	n=84	6 %	n=5	46,4 %	n=39	47,6 %	n=40
КГ	n=82	4,9 %	n=4	46,3 %	n=38	48,8 %	n=40

Діагностику за критерієм «ступінь усвідомленості мотивів» ми здійснювали методами спостереження, бесіди, анкетування, експертних суддів. Передусім, нас цікавив рівень розуміння та осмисленості студентами власних спонукань, вміння пояснити студентами причини, які спонукають їх до тих чи інших дій.

Проведене нами анкетування засвідчило, що навчальні мотиви набувають більшої значущості тоді, коли вони мають вищий рівень усвідомленості. Наприклад, на запитання «Як Ви вважаєте, чи потрібні Вам для майбутньої професійної діяльності знання, які отримуєте при вивченні психолого-педагогічних дисциплін?» були такі відповіді:

- «Не потрібні. Я не пропускаю цих занять тільки тому, що на них перевіряють присутність», що свідчить про низький рівень усвідомленості навчальної діяльності.

- «Я готуюсь до психолого-педагогічних предметів тому, що не хочу бути гіршим за товаришів у моїй групі», що свідчить про середній рівень усвідомленості.

- «Вважаю, що глибоке знання психології й педагогіки сприятиме досконалому оволодінню обраною професією». Такі й аналогічні відповіді ми відносили до високого рівня усвідомленості.

Кількісні дані результатів діагностики за цим критерієм подано в таблиці 2.3.

*Таблиця 2.3.*

*Результати початкової діагностики мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів  
(за критерієм «ступінь усвідомленості мотивів»)*

Групи		Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
ЕГ	n=84	7,2 %	n=6	46,4 %	n=39	46,4 %	n=39
КГ	n=82	9,8 %	n=8	50 %	n=41	40,2 %	n=33

Подальша діагностика стосувалась готовності студентів до реалізації мотивів під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, а саме, рівнів: самостійності, старанності, наполегливості, ініціативності, емоційності. Самостійність стосувалась виконання завдань з психолого-педагогічних дисциплін. Рівень старанності ми визначали за показниками точності виконання завдань та ретельності підготовки до них. Про наполегливість свідчили здатність зосереджуватись, вольові зусилля тощо. Свідченням емоційності було активно позитивне ставлення до процесу роботи.

З результатів діагностики можна зробити висновок, що половина студентів, задіяних в експерименті мають середній рівень готовності до реалізації мотивів під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Більше ніж 40 % мають низький рівень сформованості цього критерію і лише 4,8 % (ЕГ) та 7,3 % (КГ) віднесені до високого рівня. Результати діагностики за цим критерієм («готовність до реалізації мотивів») представлені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

*Результати початкової діагностики мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів (за критерієм «готовність до реалізації мотивів»)*

Групи		Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
ЕГ	n=84	4,8 %	n=4	50 %	n=42	45,2 %	n=38
КГ	n=82	7,3 %	n=6	50 %	n=41	42,7 %	n=35

Результати діагностики за сумою усіх критеріїв («наявність домінуючих мотивів», «ступінь усвідомленості мотивів», «готовність до реалізації мотивів») представлені в таблиці 2.5.

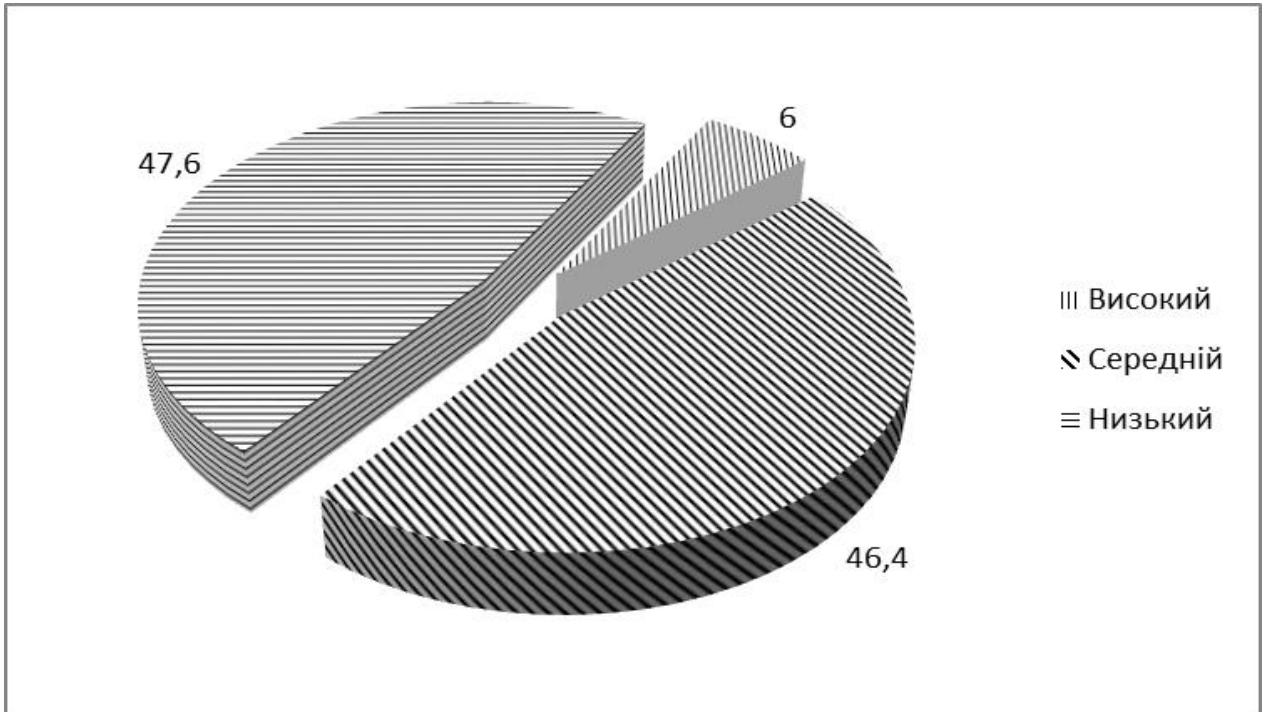
Таблиця 2.5.

*Загальні результати початкової діагностики мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів (за усіма критеріями)*

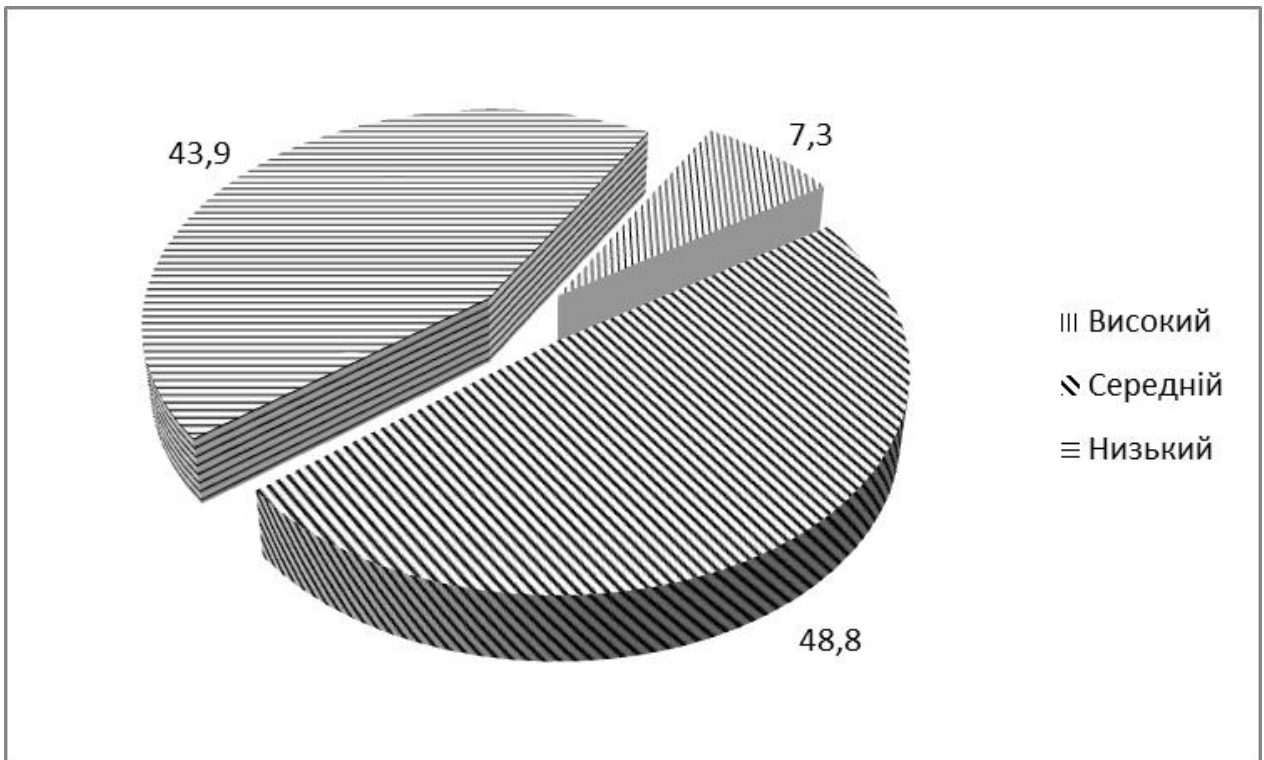
Групи		Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
ЕГ	n=84	6 %	n=5	47,6 %	n=40	46,4 %	n=39
КГ	n=82	7,3 %	n=6	48,8 %	n=40	43,9 %	n=36

З таблиці 2.5 бачимо, що на початку педагогічного експерименту між контрольною та експериментальною групою не спостерігалось суттєвих відмінностей у рівнях сформованості мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Для наочності представимо дані констатувального етапу педагогічного експерименту в діаграмах 2.6 та 2.7.



Діаграма 2.6. Результати початкової діагностики мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів (ЕГ)



Діаграма 2.7. Результати початкової діагностики мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів (КГ)

Експериментальні дані, представлені в діаграмах 2.6 і 2.7, показують, що до експерименту між контрольною та експериментальними групами за сумою усіх показників суттєвої різниці не спостерігалось. Якщо в ЕГ високий рівень мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін було зафіксовано у 6 % студентів, то в КГ – 7,3 %. З середнім рівнем мотивації в ЕК було виявлено 47,6 % студентів, а в КГ – 48,8 %. З низьким рівнем мотивації в ЕГ – 46,4 % студентів, а в КГ – 43,9 %.

Враховуючи результати теоретичного аналізу та емпіричні дані констатувального етапу педагогічного експерименту, можна стверджувати що завдання викладача психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів полягає в забезпеченні активно позитивного ставлення до вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Це вимагає обґрунтування педагогічних умов формування мотивації, розробки відповідної моделі та їхньої експериментальної перевірки.

## **2.2. Обґрунтування педагогічних умов формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів**

Для того, щоб сформулювати педагогічні умови, які сприятимуть формуванню мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів технічних вищих навчальних закладів, необхідно визначити, що таке «педагогічні умови». На сьогоднішній день у науково-педагогічній літературі існує достатньо велика кількість точок зору на визначення педагогічних умов. Свою точку зору з цього питання висловлюють такі відомі педагоги, психологи та методисти, як: А. Алексюк [3], І. Бех [20], В. Андрущенко [6], П. Воловик [44], С. Гончаренко [51], Р. Гуревич [55], І. Зязюн [80], В. Лозова [110], Н. Ничкало [132], О. Пехота [154], С. Сисоєва [184] та інші.

Окрім того, значну увагу цій проблемі приділяють і такі педагоги як В. Андрєєв [4], М. Боритко [30], І. Підласий [157] та ін.

Переважає більшість педагогів учених і практиків вважають, що педагогічні умови – це зовнішні обставини, що мають безпосередній вплив на протікання педагогічного процесу й які спрямовані на досягнення кінцевого результату.

Російський педагог В.І. Андрєєв вважає, що педагогічні умови представляють собою результат «цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення ... цілей" [ 3 ,с.124].

Під педагогічними умовами слід розуміти обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців.

Багато науковців досліджували визначення поняття «педагогічних умов» до того чи іншого виду діяльності. Розробці педагогічних умов організації навчального процесу присвятили свої праці Ю. Бабанський [15], В. Беспалько [19], Л. Виготський [45], В. Сластьонін [188] та ін.

Погоджуючись із баченням сутності педагогічних умов науковцями, у контексті нашого дослідження ми тлумачимо «педагогічні умови» як необхідні обставини, сукупність факторів, які забезпечують формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів.

Для більшості підходів до питань мотивації особистості у вітчизняній та зарубіжній психології характерна єдність в головному - розумінні потребнісного характеру мотивів, а виходячи з цього, мотивація особистості розглядається як соціальна за своєю сутністю, сформована під впливом оточуючої дійсності і в життєвих умовах.

Важливим для нашого дослідження є те, що на розвиток мотивації особистості можуть впливати зовнішні, педагогічні фактори. У зв'язку з цим розрізняють внутрішньоорганізовану та зовнішньоорганізовану мотивацію.

Розглянемо точки зору різних дослідників стосовно формування навчальної мотивації особистості.

На думку І. Зайцевої, ефективність формування мотивації учіння студентів вищих економічних навчальних закладів значно зростає, якщо:

- буде здійснюватися діяльнісний та особистісно-рольовий підхід до розвитку потребо-мотиваційної сфери особистості студента;
- навчально-виховний процес будуватиметься на системному забезпеченні педагогічних умов, пов'язаних з відбором змісту навчання, організацією процесу оволодіння знаннями, уміннями та навичками, які враховують виховні впливи соціуму та індивідуально-психологічні властивості особистості студента;
- педагогічне стимулювання буде передувати формуванню стійких мотивів-інтересів у системі суб'єкт – суб'єктних відносин [70].

О. Гузенко вважає, що рівень сформованості позитивної мотивації навчання молодших школярів буде підвищений за умов, якщо:

- забезпечуватиметься цілісне функціонування структурно-компонентної моделі формування мотивації навчання молодших школярів;
- діагностика, корекція, стимулювання наявних в учнів мотивів буде відбуватися з урахуванням завдань особистісно орієнтованого навчання [54].

Н. Арістова, досліджуючи формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів визначає такі педагогічні умови ефективності цього процесу: оптимальне планування структури та змісту організації вивчення навчальної дисципліни; врахування психолого-педагогічних факторів, що впливають на процес формування мотивації вивчення іноземної мови; впровадження технології формування мотивації вивчення іноземної мови, яка включає чітку структурованість етапів, методів, принципів, засобів та форм навчання) [9].



О. Яцишин серед основних факторів, які найбільше впливають на формування у студентів позитивних мотивів вивчення іноземної мови виділяє такі: індивідуалізація та диференціація навчання; демократичний стиль діяльності викладача; співробітництво й співтворчість суб'єктів навчального процесу; новизна й особиста значущість змісту навчального матеріалу і способів його опрацювання; професійна спрямованість викладання іноземної мови і забезпечення міждисциплінарних зв'язків; адекватний і своєчасний контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів, оптимальне використання педагогічної оцінки. Дослідник обґрунтовує й педагогічні умови формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів економічних спеціальностей, а саме: створення мотиваційно насиченого середовища навчальної діяльності студентів; впровадження мотиваційного колективного курсу на початковому етапі вивчення іноземної мови; посилення професійної спрямованості навчального курсу; застосування під час занять активних методів навчання. Науковець вважає, що умовою ефективного оволодіння іноземною мовою є високий рівень мотиваційного напруження суб'єкта учіння. Це забезпечується домінуванням позитивних неконкуруючих процесуальних і дискретних навчальних мотивів – професійного, пізнавального, комунікативного, вузькоособистісного, досягнення, – сформованих у результаті внутрішньоорганізованого мотиваційного процесу [253].

Н. Бушуєва вважає, що формування навчальних мотивів шестирічних учнів у навчальному процесі буде успішним за умов, якщо:

- націленість і зміст навчального процесу буде зумовлюватись поступовим становленням мотивів у шестирічних першокласників: ігрові + соціальні + навчально-орієнтовані + навчальні;
- розглядати процес навчання в першому класі як макродіяльність, кожен з елементів якої на певному етапі є провідним (ігрова взаємодія, спілкування, експериментування, елементи навчальної праці, навчально-пізнавальна діяльність);

- застосовувати різні типи уроків відповідно до рівня сформованості навчальної діяльності учнів [32].

У контексті нашого дослідження становлять інтерес визначені Л. Міхеєвою педагогічні умови формування мотивації вивчення педагогічних дисциплін майбутніми вчителями праці і професійного навчання:

- забезпечення професійної спрямованості навчального процесу;
- посилення проблемності змісту і методів навчання;
- створення позитивного емоційного клімату під час вивчення педагогічних дисциплін;
- залучення студентів до активної пошукової діяльності [126].

А. Поляков виділяє педагогічні умови, реалізація яких сприяє розвитку мотивації студентів педагогічного університету до професійного зростання у процесі неперервної освіти, а саме: формування мотивів професійного зростання, розвиток потреби в постійному самовдосконаленні, використання інтерактивних методів і форм у процесі навчання [161].

На думку А. Полякова, студента можуть спонукати до навчальної та майбутньої професійної діяльності різні мотиви: інтерес до змісту та процесу діяльності, почуття обов'язку перед суспільством, прагнення до самоствердження, самореалізації та ін. Високомотивовані студенти більше працюють, досягають кращих результатів у діяльності, оскільки у них розвинутий інтерес до змісту діяльності, їм цікаво вчитися вони прагнуть стати висококваліфікованими фахівцями. Ефективним мотиваційним фактором є мета, яка стимулює, активізує організовує дії людини. Навчальна діяльність передбачає досягнення конкретних (проміжних) цілей, що створює кожного разу ситуацію успіху, дає емоційний заряд, спонукає до кінцевої мети, посилює мотивацію студентів до діяльності. Коли мету детермінує кілька мотивів, тим більш інтенсивний спонукальний вплив вона має на діяльність [161].

Л. Дунець вважає, що ефективне формування професійної мотивації слухачів вищого військового навчального закладу можливе за таких умов:

- сформованості у слухачів вищого військового навчального закладу позитивного ставлення до професії;
- формування у слухачів у процесі активного соціально-психологічного навчання уміння враховувати індивідуально-психологічні особливості особистості, володіти навичками професійного спілкування, саморегуляції та релаксації, розподіляти соціальні ролі, розвивати військово-професійну інтуїцію та цілеспрямованість;
- надання психологічної допомоги слухачам вузу у подоланні професійних та життєвих утруднень [64].

О. Полєвікова, досліджуючи творчі вправи як засіб розвитку мотивації до вивчення рідної мови школярів, наголошує на необхідності зацікавити учнів новим матеріалом, створити проблемну ситуацію, підібрати раціональний рівень труднощів завдань, чітко орієнтуватися на практичну значущість кінцевого результату, забезпечувати позитивне емоційне тло уроків мови, вдало застосовувати форми заохочення, урізноманітнювати дидактичний матеріал з метою збудження і підтримки інтересу до знань. Така робота ґрунтується на загальнодидактичних принципах, які зумовлюють доцільний вибір методів і прийомів навчання, забезпечують належний рівень засвоєння змісту шкільного курсу мови, формування комунікативних умінь і навичок, характер взаємодії вчителя і учнів [160].

На думку Р. Борківської, ефективний розвиток мотивації навчальної діяльності студентів коледжу економіки та права можливий у процесі групової взаємодії, яка організовується відповідно до таких педагогічних умов:

- формування позитивної взаємозалежності між членами групи;
- забезпечення індивідуальної відповідальності студентів за результати навчально-пізнавальної діяльності групи;
- систематичне здійснення рефлексії групової навчально-пізнавальної діяльності;
- застосування інтеграційних структур навчальної взаємодії студентів;

- формування у студентів умінь і навичок міжособистісного спілкування та навчальної взаємодії в малих групах [29].

I. Красногорова, досліджуючи проблему формування навчальної мотивації студентів у процесі вивчення іноземної мови, виділила низку педагогічних умов розвитку пізнавальних, комунікативних мотивів і мотивів професійного досягнення: стимулювання розвитку професійних уявлень студентів; чітке визначення та усвідомлення кінцевої мети учіння; усвідомлення практичної значущості та зв'язку з кінцевою метою кожного окремо взятого заняття та виду роботи; використання репродуктивно-виконавчої та проблемно-розвиваючої стратегій введення мети учіння, при наданні переваг останній; оволодіння способами пізнавальної діяльності в умовах надання комунікативності всьому практичному курсу англійської мови; використання емоційно-оціночних суджень викладача як індикатора об'єктивного рівня досягнень студента в діяльності учіння англійської мови, з метою зняття негативних переживань під час занять та формування стійкого позитивного ставлення до предмета [29].

A. Поляков виділяє умови, від яких залежить розвиток позитивних мотивів навчання, серед яких:

- усвідомлення студентами найближчих (безпосередніх) і кінцевих (перспективних) цілей навчання;
- усвідомлення теоретичної й практичної значущості засвоєних знань;
- емоційна форма викладу наукової інформації;
- нарощування змісту й новизна навчальної інформації;
- професійна спрямованість навчальної діяльності;
- вибір адекватних завдань, що створюють інформаційні пізнавальні суперечності в самій структурі навчальної діяльності;
- підтримка допитливості й пізнавального психологічного клімату в навчальній групі [161, с.68].

Як бачимо, існують різні підходи до визначення педагогічних умов формування навчальної мотивації особистості, що дозволяє нам вважати цю

проблему до кінця не вирішеною і продовжити пошук оптимальних умов формування мотивації, зокрема, студентів вищих технічних навчальних закладів до вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Охарактеризуємо педагогічні умови, які, з нашого погляду позитивно впливатимуть на ефективність формування мотивації майбутніх інженерів до оволодіння дисциплінами психолого-педагогічного циклу (у нашому випадку «Основи педагогіки та психології» та «Управління розвитком соціально-економічних систем»).

Перша педагогічна умова формування мотивації у студентів вищих технічних навчальних закладів – **реалізація особистісно-орієнтованих технологій інноваційного навчання майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін** (на основі педагогічної співпраці студента з викладачем та модульного навчання).

Необхідно зазначити, що в теорії та практиці сучасної педагогічної науки ще й досі не існує єдиної класифікації особистісно-орієнтованих педагогічних технологій навчання, проте реалізація особистісно-орієнтованого підходу до навчання дозволяє студентам проявити більш вибіркового підхід до навчального матеріалу, його організаційних форм і методів навчання.

Особливості виникнення особистісного підходу в навчальному процесі розглядались такими видатними психологами, як А. Маслоу [118], К. Роджерс [171], Х. Хекхаузен [213] та інші.

Протягом останніх чотирьох десятиліть необхідність застосування в навчальному процесі особистісного підходу розглядалася в дослідженнях А.Алексюка [3], П.Воловика [43], О.Кульчицької [102], В. Андрущенко [8], С. Гончаренка [51], І. Зязюна [80], О. Пехоти, А. Кіктенко, О.Любарської [141] й багатьох інших.

Сьогодні в педагогічній літературі вже не дискутується питання щодо використання в навчальному процесі такого підходу. Він є офіційно визнаним світовою педагогічною спільнотою та вважається пріоритетним в усіх формах сучасної освітньої системи. Головним у ньому є процес оволодіння знаннями, тобто максимального врахування особистісних здібностей та інтересів студентів, а не сам процес викладання. Окрім того, до головних завдань О. Пехота відносить:

- максимальне виявлення, оцінювання, використання, «окультурювання» індивідуального (суб'єктного) досвіду студента;
- допомога особистості пізнати себе, самовизначитись та самореалізуватись, а не формувати попередньо задані якості;
- формування в особистості культури життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати лінії життя.

А найвищою метою особистісно орієнтованих систем і технологій навчання, як вважає О. Пехота, є формування культури життєдіяльності особистості [141].

Особистісно орієнтовані технології мають відповідати певним вимогам, які найбільш вдало, на наш погляд, були сформульовані І. Якиманською, а саме:

- навчальний матеріал повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду учня (у нашому випадку студента, авт.), включаючи досвід його попереднього навчання;
- виклад знань у підручнику (учителем, у нашому випадку педагогом, авт.) повинен бути направленим не тільки на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а також на постійне перетворення набутого суб'єктного досвіду кожного студента;
- у процесі навчання необхідне постійне узгодження суб'єктного досвіду студентів з науковим змістом здобутих знань;

- активне стимулювання студента до самоцінної освітньої діяльності, зміст і форми якої повинні забезпечувати студентів можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в ході оволодіння знаннями;
- конструювання та організація навчального матеріалу, який дає змогу студентів вибирати його зміст, вид та форму при виконанні завдань, розв'язуванні задач тощо;
- виявлення та оцінка способів навчальної роботи, якими користується студент самостійно, стійко, продуктивно;
- необхідно забезпечувати контроль і оцінку не тільки результату, а й головним чином процесу учіння;
- освітній процес повинен забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку учіння як суб'єктної діяльності.

Велика увага дослідженню питань особистісно орієнтованого навчання приділяється і в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» на кафедрі педагогіки та психології управління соціальними системами.

Так, Л. Товажнянський, О. Романовський, О. Пономарьов вважають, що особистісно орієнтованим навчанням є освіта, яка забезпечує розвиток і саморозвиток особистості того, хто навчається, виходячи з її індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання й предметної діяльності. У центрі уваги особистісно-орієнтованого навчання є унікальна цілісна особистість, яка прагне максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна на усвідомлений та відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Особистісно орієнтовані технології створюють умови для співпраці, творчості й самоактуалізації особистості [199,с. 292-293]. Інакше кажучи, особистісно рієнтоване навчання представляє собою таку

діяльність, у ході якої студент має не лише засвоювати знання та способи їхньої побудови, але й сам створює нові знання, найголовнішим у ньому є сама особистість, її самобутність, самоцінність, власний досвід, тобто мова йдеться про вироблення студентами свого власного суб'єктивного досвіду діяльності.

Особистісно орієнтоване навчання складається з двох основних технологій: педагогіки співпраці та модульного навчання.

Педагогіка співпраці – одна з найперспективніших особистісно рієнтованих технологій. На відміну від традиційних технологій студент виступає суб'єктом навчальної діяльності, а сама навчальна діяльність перетворюється на суб'єкт-суб'єктну діяльність, в якій обидва діячі навчального процесу (викладач і студент) є однаково зацікавленими в кінцевому результаті партнерами. Слід зазначити, що цю технологію лише умовно можна називати інноваційною, оскільки її витоки зафіксовані ще у священній книзі іудеїв «Талмуді»: «багато чому я навчився у своїх учителів, багато чому – у товаришів, але більш за все я навчився у своїх учнів» [199,с. 294].

Головні ідеї педагогіки співпраці сформульовані в таких положеннях:

1. Ідея важкої мети. Потрібно ставити перед студентами досить складну мету, підкреслювати її виключну складність і навіювати впевненість у тому, що мета буде досягнута, тема буде добре ними засвоєна.

2. Ідея опори. Представляє собою деякий набір ключових слів, знаків й інших опорних сигналів, певним чином розташованих, що показують логіку матеріалу у вигляді компактної образної опорної схеми, яка спрощує розуміння навчального матеріалу та його запам'ятовування, виключає можливість і необхідність зазубрювання.

3. Ідея вільного вибору полягає у видачі більшої кількості завдань для того, щоб студенти самостійно вибирали для виконання будь-які з них і в будь-якій



кількості. Свобода вибору – це найпростіший шлях до ефективного розвитку творчої думки.

4. Ідея великих блоків. Навчальний матеріал дисципліни або її окремої теми збирається у великі блоки, завдяки чому можна збільшити обсяг навчального матеріалу, установити логічні зв'язки між блоками й загальну структуру дисципліни, виокремити головну думку й тенденції подальшого розвитку.

5. Ідея діалогічних роздумів. Процес вивчення матеріалу дається у формі діалогу викладача зі студентами. При цьому викладач демонструє доброзичливе й уважне ставлення до висловлювань студентів, заохочення ідей та думок студентів, навіть невдалих і неправильних, заохочення активності студентів. Підкреслюється співпраця викладача зі студентами щодо пошуку вирішення навчальних проблем і завдань, що, у свою чергу, сприяє розвиткові розумових здібностей. [199,с. 296-298].

Реалізація технології модульного навчання, спрямованих на вивчення психолого-педагогічних дисциплін також позитивно впливає, з нашої точки зору, на формування досліджуваної якості. За своєю сутністю ця педагогічна технологія теж є особистісно-орієнтованою технологією навчання, яка дозволяє оптимізувати навчальний процес. Інтерес до технології модульного навчання особливо зріс у зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу. Зазначимо лише, що модульна технологія істотно відрізняється від будь-яких інших систем навчання. Вона реалізує такі ідеї, принципи та правила:

- зміст навчання представлено в закінчених великих самостійних блоках разом із рекомендаціями та завданнями для оволодіння матеріалом, складність якого залежить від рівня готовності студентів;

- викладач взаємодіє індивідуально з кожним студентом як безпосередньо – у прямому контакті, так й опосередковано – через модулі;

- кожний студент більшу частину навчального часу працює самостійно, у зручному для нього темпі навчання;

- керування процесом навчальної діяльності студентів здійснюється через програми (послідовність завдань й етапів навчальної роботи) й алгоритми пізнавальної діяльності;

- методична система викладання є відкритою, оскільки програма вивчення матеріалу та планування роботи студентів на заняттях повідомляється їм заздалегідь;

- існує можливість вибору кожним студентом оптимального для нього рівня засвоєння, форм, місця, темпу й навіть порядку вивчення матеріалу;

- застосування модульної технології передбачає перспективне націлювання студентів на критерії та зміст контролю;

- оцінка результатів засвоєння матеріалу відбувається на підсумковому контролі, а не як середня арифметична поточних результатів;

- кожному студентові надається можливість реалізувати себе у творчій діяльності;

- забезпечується участь студентів в оцінці ефективності навчального процесу й можливість самооцінки результатів власної діяльності;

- відбувається зміна функцій викладача в навчальному процесі, що полягає у відсутності його опікування та трансформація його основної ролі у викладача-консультанта;

- притаманна сконцентрованість, висока інтенсивність навчального матеріалу, що забезпечує його ефективно засвоєння;

- кожний модуль складається з двох частин – пізнавальної й навчально-професійної (перша призначена для формування теоретичних знань, а друга – професійних умінь і навичок на основі набутих знань) [199,с. 302-304].

Моделювання ситуацій, з якими майбутнім інженерам доведеться зіткнутися у практичній діяльності, сприяє адекватній оцінці ними своїх професійних якостей, з'ясуванню власної відповідності професійним вимогам, що суттєво стимулює професійне самовизначення та формування професійної ідентичності. Таким чином, за допомогою реалізації особистісно орієнтованих технологій інноваційного навчання майбутніх інженерів забезпечується рух студентів від власне навчальної до професійної діяльності одночасно з трансформацією потреб, цілей та, що особливо важливо для нашого дослідження, мотивів.

**Друга педагогічна умова – забезпечення професійної спрямованості навчання психолого-педагогічних дисциплін.**

У визначенні цієї педагогічної умови формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів ми спиралися на науковців: Л. Міхеєву [126], О. Яцишина [253] та ін.

Зокрема, О. Яцишин при дослідженні формування мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей виділяє однією з педагогічних умов саме «посилення професійної спрямованості навчального процесу», пояснюючи це тим, що професійна мотивація і професійна спрямованість не формуються, якщо в навчальному процесі не представлені ті чи інші елементи майбутньої професійної діяльності. Це є свідченням на користь розробленого А. Вербицьким контекстного підходу до навчання у вищій школі, який зумовлює орієнтацію студента на майбутню професійну діяльність, що моделюється в навчанні. В контекстному навчанні зміст навчальної діяльності студента відбирають не лише за логікою науки, а й через модель спеціаліста – за логікою майбутньої професійної діяльності, що надає цілісності, системної організованості та особистісного смислу засвоєваним знанням. Зміст навчання

проектується як предмет навчальної діяльності, що послідовно трансформується в предмет діяльності професійної [253, с.68].

Як справедливо зазначає А. Матюшкін, на початку навчання у вищому навчальному закладі студент повинен «перестати» бути школярем, а до його закінчення - студентом: навчальна діяльність має поступово трансформуватись у професійну з відповідною перебудовою потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предметів і результатів [117].

Особливо актуальною, з точки зору нашого дослідження є думка А. Вербицького про те, що основною одиницею змісту контекстного навчання є не задача, яку розв'язують за зразком, а проблемна ситуація, що передбачає включення продуктивного мислення студента, а, отже, можна говорити про актуалізацію пізнавального мотиву [37].

Таким чином, у пізнавальній діяльності студента в умовах активного навчання контекстного типу моделюється повний цикл мислення, вважає О. Яцишин: від зародження проблемної ситуації, породження пізнавальної мотивації до знаходження способів вирішення проблеми і доведення правильності. Так задається предметний контекст майбутньої професії [253, с.69].

Варто зазначити, що А. Вербицький виділяє у знаково-контекстному навчанні три базові форми діяльності та низку проміжних. Серед базових форм діяльності він називає: навчальну діяльність академічного типу (лекція, семінар тощо), квазіпрофесійну діяльність (ділові ігри та інші ігрові форми), навчально-професійну діяльність (науково-дослідна робота студентів, виробнича практика, дипломні проекти тощо). Решта форм діяльності, що використовуються у вищій школі є, на його думку, перехідними від однієї базової форми до іншої. У навчальній діяльності відбуваються передача і засвоєння інформації; у квазіпрофесійній діяльності моделюються цілісні фрагменти виробництва, їхній

предметно-технологічний і соціально-рольовий зміст; у навчально-професійній діяльності реалізуються вчинки та дії, які відповідають нормам власне професійних і соціальних відносин спеціалістів, що вступають у процесі колективно-розподіленої праці в міжособистісну взаємодію і спілкування [37, с.13-14].

Важливим при цьому (за А. Вербицьким), є включення у навчальний процес різних елементів майбутньої професійної діяльності студентів. Найбільш адекватними для цього є активні методи навчання: розв'язування професійних, задач, аналіз ситуацій, проблемні методи, ділові ігри, науково-дослідницька робота, професійна практика, стажування тощо.

На нашу думку, в усіх формах і методах навчання психолого-педагогічних дисциплін тією чи іншою мірою мають бути представлені реальні особливості майбутньої професії, завдяки чому у студентів формуватиметься ціннісне ставлення до неї, розвиватимуться професійні мотиви. Навчальна діяльність стає особистісно значущою, оскільки в ній простежуються особливості майбутньої професії, завдяки чому створюються реальні можливості для розвитку не тільки пізнавальної, але й професійної мотивації студентів. За такої умови навчальний матеріал набуває для студентів особистісного смислу, який виражається в переживанні значущості засвоєваних знань, виконуваних дій, вирішуваних завдань, що, у свою чергу, є важливим чинником розвитку пізнавальних мотивів.

У контекстному навчанні під час визначення змісту навчальної діяльності студентів враховується не лише логіка відповідної науки (психолого-педагогічних дисциплін), але й модель фахівця, що відображає специфіку майбутньої професійної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів. Це надає цілісності, системної організованості і особистісного смислу знанням та умінням, які засвоюються студентами в процесі вивчення психолого-педагогічних

дисциплін. Зміст навчання з психолого-педагогічних дисциплін проектується не як навчальний предмет, а як предмет навчальної діяльності, який поступово трансформується в предмет професійної діяльності з відповідною перебудовою мотиваційної сфери майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

В контексті нашого дослідження важливим є виділення О. Вербицьким трьох навчальних моделей: семіотичної, імітаційної та соціальної, які базуються на базових формах активності студентів (навчальній -кваліпрофесійній - навчально-професійній) [37].

Адаптування цих моделей стосовно нашого дослідження дозволяє у семіотичній моделі використовувати завдання і проблемні ситуації, які передбачають роботу з текстом як знаковою системою і забезпечують засвоєння студентами наукових знань з психолого-педагогічних дисциплін. Одиницею діяльності при цьому виступає мовленнєва дія (слухання, читання, говоріння, письмо тощо).

Імітаційна навчальна модель передбачає забезпечення тіснішого зв'язку навчальних завдань з психолого-педагогічних дисциплін із майбутньою професійною діяльністю студентів технічних навчальних закладів. Навчальна інформація виступає тут засобом регуляції професійної діяльності майбутніх інженерів, завдяки чому знання набувають особистісного смислу, а об'єктивні професійні норми трансформуються у внутрішні переконання й установки студентів.

У соціальній моделі навчальні завдання з психолого-педагогічних дисциплін подаються у вигляді проблемних ситуацій, що імітують соціальний контекст майбутньої професійної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів. Така модель передбачає використання парних і групових форм діяльності, завдяки чому студенти набувають умінь і навичок соціальної

взаємодії, необхідних для ефективного виконання майбутніх професійних функцій інженера. Найбільшою мірою цьому сприяє організація ділових ігор та імітацій. Соціальна навчальна модель найбільш повно відображає предметно-технологічний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів, завдяки чому особистісні смисли перетворюються у професійні цінності, у систему ставлень студентів до майбутньої діяльності.

Аналіз джерел з проблеми формування мотивації дозволяє зробити висновки, що до активності в оволодінні певним предметом не можна примушувати, необхідно лише спонукати до цього студентів. Цього можна досягти, якщо викладач психолого-педагогічних дисциплін під час занять постійно буде звертати увагу на особливості професії інженера та показуватиме зв'язок психолого-педагогічних дисциплін з майбутньою професійною діяльністю.

Варто зазначити, що поєднання пізнавального інтересу до предмета і професійної мотивації у психолого-педагогічній літературі визнається надієвішим фактором впливу на успіхи в учінні. З огляду на це, однією з педагогічних умов формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів ми обрали саме цю – забезпечення професійної спрямованості навчання.

Третя педагогічна умова формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів – **використання в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін інтерактивних методів навчання.**

О. Пометун та Л. Пироженко вважають, що інтерактивне навчання відрізняється стійкістю, системністю, здатністю відтворюватися, ефективністю і стабільністю кінцевих результатів. На думку О. Пометун, інтерактивними

можна вважати методи, які здійснюються шляхом активної взаємодії студентів у процесі навчання. Вони дозволяють на підставі внеску кожного з учасників у ході заняття спільною справою отримати нові знання і організувати корпоративну діяльність, починаючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб поміж собою й до широкої співпраці багатьох [162, с.57].

Особливістю інтерактивних методів навчання є те, що викладач виступає у функції помічника, консультанта, організатора, стає одним із джерел інформації, тобто, студент і викладач виступають як рівноправні суб'єкти навчального процесу.

О. Пометун та Л. Пироженко визначили чотири групи інтерактивних методів: кооперативного навчання; колективно-групового навчання; ситуативного моделювання; опрацювання дискусійних питань [162].

Ефективність інтерактивних форм і методів у формуванні мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів доводить А. Поляков [161].

На його думку, інтерактивні методи і форми навчання дозволяють інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння і застосування знань при вирішенні професійних завдань. Ефективність забезпечується за рахунок активного включення студентів у процес не тільки отримання, але й безпосереднього використання знань. Досвід і знання студентів слугують джерелом професійного зростання, взаємонавчання, взаємозбагачення, що підвищує їхню мотивацію та сприяє більшій продуктивності навчання. Використання цих методів забезпечує не тільки набуття знань, умінь і навичок, але й розкриття потенційних можливостей студентів, є умовою становлення і вдосконалення компетентності через включення суб'єктів педагогічного процесу в осмислене переживання



індивідуальної та колективної діяльності для накопичення досвіду усвідомлення і прийняття цінностей. Інтерактивні методи навчання є імітацією інтерактивних видів діяльності, які застосовуються в громадській і державній практиці демократичного суспільства. Їх застосування сприяє активному засвоєнню навчальної інформації, розвитку особистісної рефлексії, засвоєнню досвіду навчальної взаємодії, розвитку вмінь аналізу й самоаналізу в процесі групової рефлексії, розвитку здібності вирішувати конфлікти, формуванню мотиваційної готовності до міжособистісної взаємодії як в навчальних, так і в професійних ситуаціях [161].

З нашої точки зору, все це справедливо й у відношенні до студентів вищих технічних навчальних закладів.

Серед методів інтерактивного навчання найбільш поширеними є такі методи: мозковий штурм, коло ідей, мікрофон (вільне продукування великої кількості ідей з певної теми); метод прогнозування; дискусія, робота у малих групах, прес-метод (аргументовані відповіді на певне дискусійне питання); асоціативний куц (встановлення асоціативних зв'язків між окремими поняттями); метод проектів; ділові ігри тощо.

Про необхідність застосування активних методів навчання під час формування мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей стверджує і О. Яцишин [253].

Загалом, інтерактивне навчання (від англ. *inter* – взаємний, *act* – діяти) розуміють як спеціальну форма організації пізнавальної діяльності, що має метою створення комфортних умов навчання, за яких кожний студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Інтерактивна діяльність ґрунтується на активній комунікації учасників освітнього процесу. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної,

активної взаємодії всіх учасників навчального процесу; викладач і студент є рівноправними суб'єктами навчання. Отже, можна стверджувати, що основою інтерактивного навчання є взаємодія.

Інтерактивні методи навчання, як стверджують дослідники, передбачають моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем на основі аналізу відповідної навчальної ситуації і виключають домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою. Тому під час такого навчання студенти вчаться демократично спілкуватися з іншими, критично й творчо мислити, приймати обґрунтовані рішення. В цих випадках до роботи залучаються всі учасники процесу, які працюють у групах в облаштованому класі за підготовленим заздалегідь викладачем матеріалом, із дотриманням процедури й регламенту, в атмосфері довіри. Інтерактивне навчання змінює звичні ілюструючі форми на діалогічні, що ґрунтуються на взаємодії та взаєморозумінні.

Інтерактивне навчання є способом пізнання, який здійснюється у формах спільної діяльності тих, що навчаються: всі суб'єкти педагогічного процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, поринають у реальну атмосферу ділового співробітництва для вирішення проблем. При цьому здійснюється постійна зміна режимів діяльності: гри, дискусії, роботи в малих групах, невеликих теоретичних блоках (міні-лекція) [161,с.88].

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури виокремимо такі особливості організації інтерактивного навчання, які, з нашої точки зору впливають на формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін: застосування проблемних (квазіпрофесійних) ситуацій та формулювань, відповідна організація навчального простору, що сприяє діалогу, мотиваційне

забезпечення спільної діяльності, дотримання правил навчального співробітництва, використання комунікативних методів і прийомів, оптимізація системи оцінювання процесу та результатів спільної діяльності, розвиток навичок самоаналізу і самоконтролю індивідуальної та групової діяльності, що сприяє розвитку як внутрішніх так і зовнішніх мотивів.

Інтерактивне навчання дозволяє розв'язати одразу кілька завдань: розвиває комунікативні вміння та навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учасниками процесу, забезпечує виховне завдання, оскільки змушує працювати в команді, прислухатися до думки кожного.

Таким чином, можна стверджувати, що впровадження інтерактивних методів навчання при викладанні психолого-педагогічних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах забезпечить позитивні результати у формування мотивації вивчення цих дисциплін, а, відтак і високий рівень професійної підготовки майбутніх фахівців, дозволить їм на новому рівні сприймати, знаходити, передавати та опрацьовувати необхідну інформацію. Саме інтерактивні методи навчання, з нашої точки зору, відкривають можливості для розвитку творчого потенціалу студентів, забезпечують різнобічний розвиток особистості та, що найголовніше, з точки зору нашого дослідження, сприяють підвищенню зацікавленості певним предметом, тобто, сприяють формуванню мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін студентів вищих технічних навчальних закладів.

Форми й методи інтерактивного навчання можна розділити на:

- дискусійні: діалог, групова дискусія, розбір ситуацій із практики, аналіз ситуацій морального вибору й ін.;
- ігрові: дидактичні й творчі ігри, у тому числі ділові (управлінські) ігри, рольові ігри, організаційно-діяльнісні ігри;

- тренінгові форми проведення занять (комунікативні тренінги, тренінги сензитивності), які можуть містити в собі дискусійні й ігрові методи навчання [161].

До форм і методів інтерактивного навчання можуть бути віднесені такі: евристична бесіда, презентації, дискусії, «мозкова атака», метод «круглого столу», метод «ділової гри», конкурси практичних робіт з їх обговоренням, рольові ігри, тренінги, колективні вирішення творчих завдань, кейс-метод (розбір конкретних виробничих ситуацій), практичні групові й індивідуальні вправи, моделювання виробничих процесів або ситуацій, проектування бізнес-планів і різних програм, групова робота з авторськими посібниками, ілюстративними матеріалами, обговорення спеціальних відеозаписів, включаючи запис власних дій; педагогічна студія, зустрічі із запрошеними фахівцями, методи з використанням комп'ютерної техніки й ін [161].

Особливо ефективними в процесі нашої експериментальної роботи виявились ігрові методи навчання, які засновані на відтворенні, імітації або моделюванні виробничих ситуацій і направлені на придбання досвіду ефективного рішення реальних професійних задач. При моделюванні наочного і соціального змісту професійної діяльності майбутніх інженерів в навчальному процесі ділова гра займає одне з основних місць. Ділові або імітаційні ігри дозволяють імітувати ситуації, що є динамічною моделлю дійсності, і навчають студентів вищих технічних навчальних закладів вирішувати їх, дозволяючи учасникам гри розвивати уміння, навички і досвід професійної діяльності, стимулюючи тим самим мотивацію їхньої навчальної діяльності.

Педагогічний ефект ділової або імітаційної гри пов'язаний із спонуканням майбутніх інженерів до самовизначення по відношенню до професійної ситуації, інтелектуальних засобів її організації, взаємодії з оточуючими (особливо за

наявності конфлікту), що доводить їм необхідність набуття ґрунтовних знань з психолого-педагогічних дисциплін, позитивно впливаючи на формування їхньої мотивації, особливо пізнавального мотиву, мотиву самовдосконалення, професійного мотиву, комунікативного мотиву.

Серед інтерактивних методів, які ми використовували під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін були такі: «Акваріум», «Коло ідей», «Діалог», «Синтез думок», «Спільний проект» та інші.

Наприклад, метод «Коло ідей» ми використовували з метою вирішення гострих суперечливих питань, створення списку ідей та залучення всіх студентів до обговорення поставленого питання. Серед питань були такі, наприклад:

- Делегування повноважень: сутність, необхідність, переваги, особливості застосування у промисловості.
- Принципи делегування повноважень.
- Делегування відповідальності.
- Побудова ієрархії управління як реалізація принципів делегування повноважень тощо.

Цю методику ми застосовували, коли всі малі групи виконували одне і те саме завдання, котре складається з декількох питань (позицій, проблем), які групи представляють по черзі. Коли малі групи завершують виконувати завдання та готові подати інформацію, кожна з них по черзі озвучує лише один аспект проблеми, що обговорювалась. Продовжуючи по колу, ми опитували всі малі групи по черзі, поки не вичерпаються ідеї. Це давало можливість кожній групі розповісти про результати своєї роботи, уникаючи ситуації, коли перша група, що виступає, подає всю інформацію.

Ми використовували цей та інші інтерактивні методи в процесі вивчення таких дисциплін як «Основи педагогіки та психології», «Управління розвитком

соціально-економічних систем» та ін. Вважаємо, що цей метод є особливо ефективним при вирішенні проблемних питань. Для створення списку думок, точок зору стосовно того чи іншого проблемного питання ми просили кожного студента по черзі запропонувати одну ідею усно або написати свою думку чи ідею на картці без імені. Потім викладач збирає всі картки та складає список зазначених у них ідей на дошці або починає дискусію, користуючись інформацією з карток.

Дослідження А. Полякова показує, що ефективність інтерактивного навчання полягає в такому:

1. Інтерактивні методи навчання дозволяють інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння й творчого застосування знань при рішенні практичних завдань. Ефективність забезпечується за рахунок більш активного включення студентів у процес не тільки одержання, але й безпосереднього (тут і тепер) використання знань. Якщо форми й методи інтерактивного навчання застосовуються регулярно, то в студентів у процесі навчання формуються продуктивні підходи до оволодіння інформацією, зникає страх висловити неправильне припущення (оскільки помилка не спричиняє негативної оцінки) і встановлюються довірчі відносини з викладачем.

2. Інтерактивне навчання підвищує мотивацію й включеність суб'єктів у вирішення обговорюваних проблем, що дає емоційний поштовх до наступної пошукової активності суб'єктів, спонукує їх до конкретних дій. В інтерактивному навчанні кожний успішний, робить свій внесок у загальний результат групової роботи, процес навчання стає більше осмисленим і захоплюючим [161].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави розглядати організацію навчального процесу з використанням в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін інтерактивних методів навчання як важливу педагогічну

умову формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Контекстний підхід, який реалізується за допомогою інтерактивних та активних методів і форм організації навчання, сприяє досягненню низки важливих і взаємопов'язаних цілей: підвищенню особистісної активності студентів; формуванню і розвитку у них пізнавальної мотивації та її перетворенню на професійну.

При підготовці до заняття в інтерактивному режимі викладач повинен забезпечити деякі процеси, що є найважливішими умовами його ефективної організації:

- створення сприятливого для навчання емоційного клімату й відповідного навчального середовища;
- керівництво діалоговою взаємодією всіх суб'єктів освітнього процесу;
- організацію продуктивної внутрішньогрупової й міжгрупової навчальної діяльності;
- здійснення зворотного зв'язку з аудиторією, аналіз причин успіхів і невдач у спільній діяльності [161].

Отже, узагальнення результатів аналізу психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми та сучасної практики професійної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів дає підстави визначити комплекс педагогічних умов, які забезпечують успішність формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін:

- реалізація особистісно-орієнтованих технологій інноваційного навчання майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін на основі педагогічної співпраці студента з викладачем та модульного навчання;
- забезпечення професійної спрямованості навчання психолого-педагогічних дисциплін;

- використання в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін інтерактивних методів навчання.

### **2.3. Модель формування мотивації студентів технічних ВНЗ**

Одним із найважливіших загальнонаукових методів пізнання, який з розвитком науки одержує все нові функції та здобуває все більшого поширення є моделювання. Моделювання застосовується в сфері педагогічної діяльності для вивчення, дослідження та експериментальних перетворень явищ як універсальна форма пізнання. Основною характеристикою моделі є те, що вона є аналогом і системою, який заміщує досліджуваний об'єкт і дозволяє одержати інформацію про систему.

Ми погоджуємось із Н.Михайловою та С. Юсфіним, які визначають педагогічну модель як «модель педагогічної діяльності, в котрій представлено задум очікуваного результату (мета), визначено його сенс (тобто позначено місце цього задуму в цілісному освітньому процесі, заявлено його місце у генеральній, стратегічній цілі), дано характеристику засобів та умов, які необхідні для реалізації очікуваного результату, вказані суб'єкти діяльності» [125, с.89].

У дослідженні ми дотримувалися тієї позиції, що процес моделювання є основою функціонування сучасних закладів освіти нової генерації. Під педагогічною моделлю ми розуміємо логічно послідовну систему відповідних елементів, що включає мету освіти, її зміст, проектування педагогічної методики тощо. Тому за основу вивчення процесу формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів ми обрали модельний підхід.



Організаційна модель процесу формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів передбачає поетапне формування їхнього ставлення до вивчення психолого-педагогічних дисциплін та усвідомлення власної позиції щодо необхідності психолого-педагогічних знань для успішного здійснення професійних обов'язків.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, аналізу результатів констатувального етапу експерименту, обґрунтування педагогічних умов формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів, власної практики викладання психолого-педагогічних дисциплін, нами побудована організаційна модель формування мотивації студентів технічних ВНЗ (див. Рис.2.8), яку розглядаємо як цілісну систему із залежними функціонально значущими елементами. Розроблена нами модель забезпечує цілісне бачення процесу формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів у його динаміці. Спроектована відповідно до виокремлених педагогічних умов формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів модель формування мотивації студентів технічних ВНЗ є основою формувального етапу експерименту, сутність якого полягає в експериментальній перевірці обґрунтованих нами педагогічних умов та методики формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів.

Апробація моделі формування мотивації студентів технічних ВНЗ, впровадження її в педагогічну діяльність вимагає концептуального опису її етапів та взаємодії компонентів. У моделі формування мотивації студентів технічних ВНЗ під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін поєднується низка структурних компонентів. До основних компонентів моделі належать мета, критерії та показники оцінювання явища, яке досліджується, педагогічні умови,

етапи формування мотивації, результат та інші. Структура мотивації вивчення студентами вищих технічних навчальних закладів психолого-педагогічних дисциплін показана у єдності трьох критеріїв: наявність домінуючих мотивів, ступінь усвідомленості мотивів, готовність до реалізації мотивів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін та відповідних рівнів розвитку мотивації (високого, середнього, низького). Наступний структурний компонент моделі відображує реалізацію дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів.

В основу запропонованої моделі покладено обґрунтовані автором педагогічні умови формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів (реалізація особистісно-орієнтованих технологій інноваційного навчання майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін на основі педагогічної співпраці студента з викладачем та модульного навчання; забезпечення професійної спрямованості навчання психолого-педагогічних дисциплін; використання в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін інтерактивних методів навчання) та розроблена автором методика формування досліджуваної якості.

Змістовий компонент моделі складають психолого-педагогічні дисципліни, які вивчаються студентами вищих технічних навчальних закладів, а саме: «Основи педагогіки та психології», «Управління розвитком соціально-економічних систем» та ін.

Серед форм організації навчального процесу студентів вищих технічних навчальних закладів, які забезпечують оптимальне формування їхньої мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін, є аудиторні (лекції, семінарські, практичні та лабораторні заняття, дослідницькі завдання тощо) та позааудиторні (самостійна робота, індивідуальна робота, клуби за інтересами, творчі та проблемні групи та гуртки тощо), заняття, в рамках яких діяльність студентів може бути індивідуальною, парною, груповою та фронтальною.

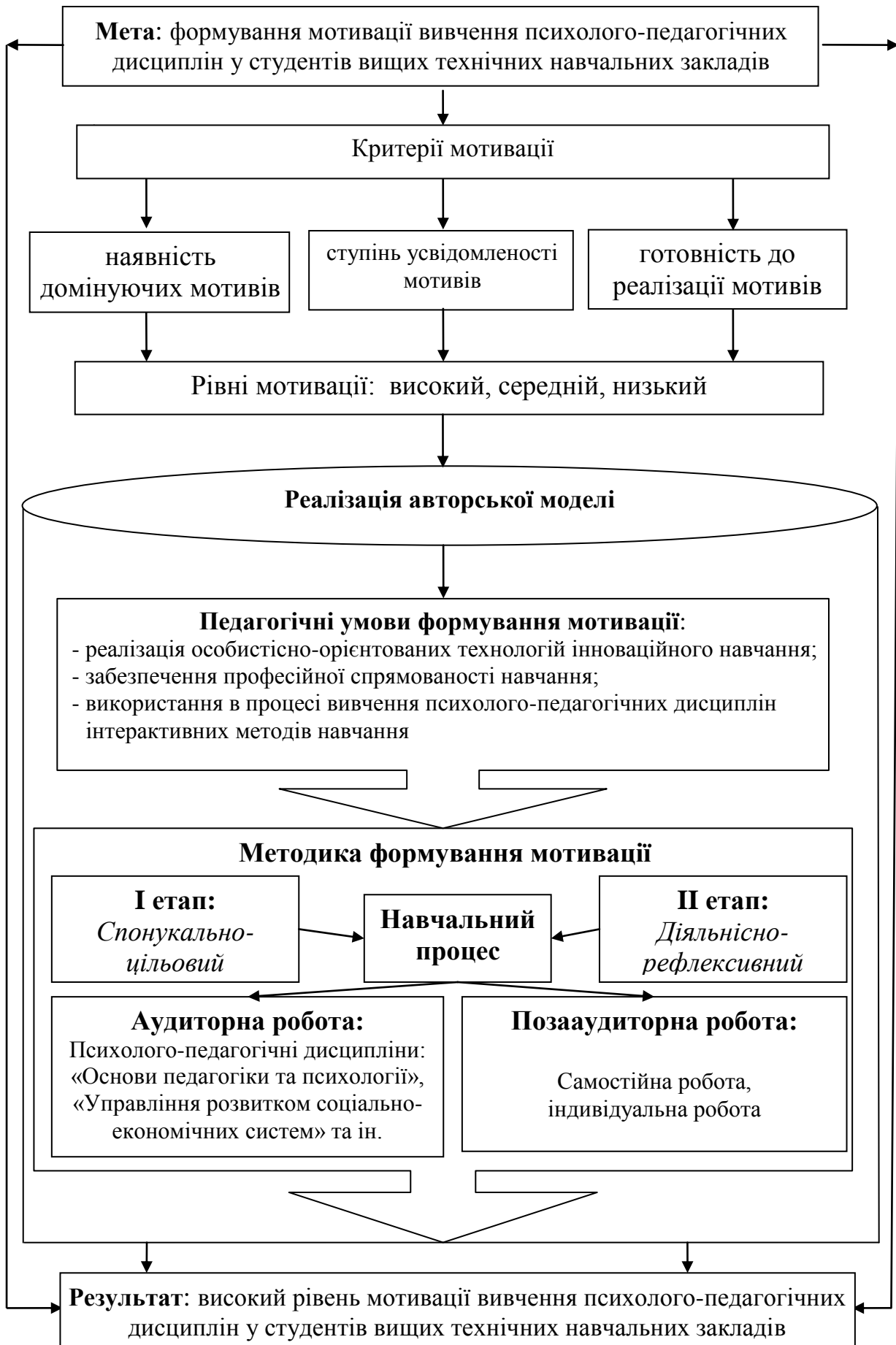


Рис. 2.8. Модель формування мотивації вивчення психолого-педагогічних

Ефективність процесу формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін визначається комплексним застосуванням методів професійної підготовки, серед яких ми виділяємо: проблемне навчання, конструювання професійних ситуацій, моделювання навчального процесу, рольовий тренінг, ділові навчальні ігри тощо.

Для оцінювання ефективності моделі формування мотивації студентів технічних ВНЗ під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін нами визначено критерії, показники та рівні мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів. В моделі вони подані схематично до методики, оскільки до експерименту також проводилась діагностика мотивації (за тими ж критеріями й показниками, що після застосування експериментальної методики).

Модель формування мотивації студентів технічних ВНЗ є схематичним відтворенням методики формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів, яка передбачає розвиток досліджуваної якості у два взаємопов'язані етапи: спонукально-цільовий та діяльнісно-рефлексивний.

Спонукально-цільовий етап реалізації запропонованої моделі передбачає входження студентів у проблему формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін і спрямовується на забезпечення усвідомлення студентами значущості вивчення психолого-педагогічних дисциплін для успішної майбутньої професійної діяльності на основі постановки професійних цілей; розвиток позитивної внутрішньої та зовнішньої мотивації, а саме, таких мотивів: пізнавальний мотив (інтерес до нових знань з психолого-педагогічних дисциплін), професійний мотив (прагнення досконало оволодіти майбутньою професією, стати висококласним фахівцем), мотив досягнення (прагнення до успіхів у навчанні, зокрема, у вивченні психолого-педагогічних дисциплін), мотив самовдосконалення (прагнення підвищувати власну компетентність стосовно психолого-педагогічних дисциплін, ефективність і майстерність), мотив обов'язку (почуття відповідальності

за результати власної пізнавальної діяльності), комунікативний мотив (прагнення до партнерського спілкування з учасниками спільної навчальної діяльності, налагодження продуктивної міжособистісної взаємодії спочатку у навчальній, а згодом і в професійній діяльності), мотив самоутвердження (прагнення посісти престижну позицію в колективі, заслужити схвалення з боку викладачів, батьків і товаришів), прагматичний мотив (орієнтація на практичну цінність знань з психолого-педагогічних дисциплін, їхнє важливе значення для майбутнього життя, майбутньої професійної діяльності).

Діяльнісно-рефлексивний етап реалізації запропонованої моделі спрямований на підвищення ступеня усвідомленості студентами власних мотивів та готовності до реалізації мотивів під час психолого-педагогічних дисциплін, оскільки мотиви вивчення психолого-педагогічних дисциплін майбутніми фахівцями і мотиви професійного навчання відрізняються за ступенем їх усвідомлення, але найвищу дієвість вони мають за умови їх повного усвідомлення. Дієвість є однією з найважливіших характеристик мотивів особистості, який характеризує його реалізованість. Реально діючим є такий мотив, який спонукає до дії.

### **Висновки до другого розділу.**

1. Аналіз результатів, отриманих на констатувальному етапі дослідження, дозволив визначити ряд проблем і негативних тенденцій у формуванні мотивації студентів вищих технічних навчальних закладів до вивчення психолого-педагогічних дисциплін, які потребують обґрунтування педагогічних умов і розробки методики формування означеної якості. За результатами початкової діагностики 46,4 % студентів (ЕГ) мають низький рівень мотивації, 47,6 % - середній і 6 % студентів продемонстрували високий рівень мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

2. Узагальнення результатів аналізу психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми та сучасної практики професійної підготовки майбутніх інженерів дає підстави визначити комплекс педагогічних умов формування мотивації студентів вищих технічних навчальних закладів до вивчення психолого-педагогічних дисциплін: реалізація особистісно-орієнтованих технологій інноваційного навчання майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін на основі педагогічної співпраці студента з викладачем та модульного навчання; забезпечення професійної спрямованості навчання психолого-педагогічних дисциплін; використання в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін інтерактивних методів навчання.

3. Визначені педагогічні умови було покладено в основу експериментальної моделі формування мотивації студентів вищих технічних навчальних закладів до вивчення психолого-педагогічних дисциплін, яка реалізується у два етапи: спонукально-цільовий та діяльнісно-рефлексивний.

Формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів здійснюватиметься у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін («Основи педагогіки та психології», «Управління розвитком соціально-економічних систем» та ін.), які вивчаються майбутніми інженерами, у позааудиторній діяльності (індивідуальна, самостійна робота тощо).

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях автора [216], [224], [225], [227].

### **РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

#### **3.1. Організація і проведення формувального експерименту**

З метою перевірки гіпотези дослідження, нами була розроблена методика, спрямована на формування мотивації студентів у традиційних умовах навчального процесу вищого технічного навчального закладу при вивченні психолого-педагогічних дисциплін.

Експеримент проводився протягом 2008-2009 навчального року під час вивчення студентами четвертих – п'ятих курсів Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», які навчаються на машинобудівному та енергомашинобудівному факультетах, психолого-педагогічних дисциплін: курсу «Основи педагогіки та психології» та «Управління розвитком соціально-економічних систем» і у процесі позааудиторної роботи зі студентами.

Під час формувального етапу експерименту вирішувалися наступні завдання:

- розробити та апробувати методику формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів;
- експериментально перевірити ефективність обґрунтованих педагогічних умов та запропонованої методики формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін;
- виявити динаміку зростання показників сформованості досліджуваної якості.

До формувального етапу педагогічного експерименту було залучено 166 студентів машинобудівного та енергомашинобудівного факультетів. З них 84

студенти входили до експериментальної (ЕГ) і 82 студенти до контрольної груп (КГ).

Контрольними визначилися групи, в яких студенти навчалися за традиційними методиками. У експериментальній групі здійснювалося науково-методичне забезпечення моделі формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів. Викладачі університету, які (крім експериментатора) були задіяні у проведенні формувального експерименту, отримали розроблені автором науково-методичні матеріали.

Протягом усього періоду експериментальної роботи автор особисто брав участь у розробці, апробації та практичному впровадженні розроблених положень, займаючись навчально-методичною, науково-організаційною і викладацькою діяльністю, що полягала у читанні змістовно оновлених курсів «Основи педагогіки та психології», та «Управління розвитком соціально-економічних систем».

Методика формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів складалась з двох етапів. Етапи у формуванні мотивації ми запропонували, послуговуючись принципом поступовості, адже саме поетапність дозволяє досягти високої якості розвитку певних якостей.

Методика формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів містить такі послідовні етапи:

- спонукально-цільовий;
- діяльнісно-рефлексивний.

Розглянемо зміст кожного етапу формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів докладніше.

Спонукально-цільовий етап формувального етапу експерименту, який передбачає входження студентів у проблему формування мотивації вивчення



психолого-педагогічних дисциплін спрямовувався на вирішення наступних **завдань:**

- усвідомлення студентами значущості вивчення психолого-педагогічних дисциплін для успішної майбутньої професійної діяльності на основі постановки професійних цілей;

- розвиток позитивної внутрішньої та зовнішньої мотивації, а саме: пізнавальний мотив (інтерес до нових знань з психолого-педагогічних дисциплін), професійний мотив (прагнення досконало оволодіти майбутньою професією, стати висококласним фахівцем), мотив досягнення (прагнення до успіхів у навчанні, зокрема, у вивченні психолого-педагогічних дисциплін), мотив самовдосконалення (прагнення підвищувати власну компетентність стосовно психолого-педагогічних дисциплін, ефективність і майстерність), мотив обов'язку (почуття відповідальності за результати власної пізнавальної діяльності), комунікативний мотив (прагнення до партнерського спілкування з учасниками спільної навчальної діяльності, налагодження продуктивної міжособистісної взаємодії спочатку у навчальній, а згодом і в професійній діяльності), мотив самоутвердження (прагнення посісти престижну позицію в колективі, заслужити схвалення з боку викладачів, батьків і товаришів), прагматичний мотив (орієнтація на практичну цінність знань з психолого-педагогічних дисциплін, їхнє важливе значення для майбутнього життя, майбутньої професійної діяльності).

З метою розвитку позитивної внутрішньої мотивації та зовнішньої мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів застосовувалися такі **методи** та форми навчання: проблемне навчання, лекції проблемного характеру, дискусії, конструювання професійних ситуацій, аналіз конкретних ситуацій, рольовий тренінг, ділові навчальні ігри й ін.

З метою розвитку у студентів пізнавальних мотивів, нами використовувались такі прийоми (за О. Гузенко) [54], які ми адаптували стосовно дослідження:

1) Прийом **“захоплення кінцевим результатом діяльності”**, в основу якого покладена концентрація уваги особистості студента на продукті діяльності, який би відповідав тому зразку, що собі уявляє студент, або той, що запропонував для наслідування викладач. Реалізація даного прийому відбувається через **“проходження”** студентом мобілізуючого етапу (мета якого актуалізувати, цілеспрямувати потребу в отриманні бажаного результату), практичного етапу (безпосереднє виконання роботи) та підсумкового етапу (встановлення відповідності даного результату зразку);

2) Прийом **“Вільний вибір завдань та способів їх виконання”** дає можливість не тільки проявити творчі здібності, виконати завдання легші за змістом тощо, але й поступово наблизити студентів до роботи над складнішими завданнями. Вибір студентами завдання та способу його виконання зумовлений попередніми їх досягненнями або невдачами: отримання негативного результату приводить до пошуку в майбутньому легших вправ, задач, прикладів, а позитивного – важчих.

3) Прийом **“Зіткнення мотиваційних тенденцій”** спрямований на розвиток волі студентів. В основу цього прийому покладено моделювання спеціальних ситуацій, які нашоухнуть особистість студента на відстоювання своєї позиції. На шляху до отримання загальноприйнятого рішення кожен студент аналізує власну концепцію щодо піднятого питання, і якщо переконується у своїй неправоті, приймає думку інших або знаходить свій спосіб розв'язання проблемної ситуації та аргументує його всім.

4) Прийом **“Гумористична релаксація”** надає можливість студентам зняти напруженість, у ненав'язливій та непрямій формі зрозуміти негативні риси характеру членів студентського колективу, створити сприятливі психологічні умови для подальшої інтелектуальної роботи.

5) Успішна реалізація прийому **“Позитивний аналог у минулому”** передбачає створення сприятливих умов для формування в свідомості студентів оптимістичної позиції через концентрацію уваги їхніх досягнень у минулому.

Таким чином, у студентів з'являється бажання вирішувати ще складніші проблемні ситуації, розв'язувати важчі задачі тощо.

б) Застосування прийому **“Обмін позиціями “викладач-студент”** сприяє активізації уваги студентів на особливостях викладання програмного матеріалу викладачем, прагненню здобути максимум знань з метою репрезентації своїх можливостей серед одногрупників. Охарактеризовані прийоми розгортають перспективу для внутрішньої стимуляції пізнавальних мотивів у студентів через створення сприятливих зовнішніх умов [54].

При цьому особливе значення нами надавалось: підбору дидактичних завдань, які дозволяли викликати інтерес до змісту психолого-педагогічних дисциплін; такому поєднанню структурних елементів заняття, яке б забезпечувало виникнення інтересу до процесуального аспекту навчання; відведенню особливого значення творчим та неоднотипним завданням; підтримці успіхів студентів у навчанні та на основі цього активізації їхніх потенційних можливостей [54].

Традиційна лекція дозволяє акцентувати увагу студентів, які вивчають дисципліни « Основи педагогіки та психології» або «Управління розвитком соціально-економічних систем», на найважливіших проблемах дисципліни чи теми, враховувати особливості студентської аудиторії, показати перспективи майбутнього використання отриманих знань у подальшій практичній діяльності.

Під час проведення експерименту ми активно використовували **лекції проблемного характеру**. Основне завдання під час таких лекцій було в залученні студентів до розв'язання суперечностей, до різних способів їхнього розв'язання, що сприяло підвищенню рівня пізнавальної активності, розвивало теоретичне мислення студентів, формувало пізнавальний інтерес до змісту психолого-педагогічних дисциплін, а, відтак, сприяло розвитку професійної мотивації майбутніх інженерів.

Під час проведення семінарських занять у експериментальній групі ми також намагались відходити від традиційних форм організації таких занять. Так, найчастіше ми використовували під час семінарів **дискусії та ділові ігри**.

Продуктивним також виявився метод **аналізу конкретних ситуацій**. Ситуації ми намагались вибирати квазіпрофесійні, тобто, наближені до їхньої майбутньої професійної діяльності. Студенти з великою цікавістю ставились до їхнього розв'язання. Ми запропонували студентам, для більшої ефективності, алгоритм розв'язання ситуацій, який допомагав розв'язувати різні типи ситуацій (стандартні, критичні, екстремальні тощо). Алгоритми розв'язання ситуацій студенти використовували в індивідуальній роботі. При груповому розв'язанні ситуацій ми послуговувались методикою розв'язання ситуаційних завдань, запропонованою Л. Міхеєвою [126].

Методика містить п'ять етапів:

- Введення в проблему. Викладач обґрунтовує актуальність теми, розкриває її складність, звертає увагу студентів на соціальне і професійне значення позитивного розв'язання цієї проблеми.
- Постановка завдання. Розподіл викладачем завдань для кожної з підгруп (на які була поділена студентська група), наприклад: детально вивчити ситуацію, обґрунтувати своє рішення, підготуватись до захисту своїх поглядів тощо.
- Групова робота над ситуацією.
- Групова дискусія. Спочатку виступали представники груп, потім проводилась загальна дискусія, в результаті чого або приходили до спільного рішення, або зупинялись на кількох прийнятних варіантах.
- Підсумкова бесіда. Викладач виділяв загальний позитивний результат колективної роботи, порівнюючи результати запропонованих варіантів з тенденціями в реальній практиці. Таким чином, правильно побудований аналіз конкретних ситуацій дозволяв студентам засвоювати знання з психолого-педагогічних дисциплін, збагачуватись досвідом практичної діяльності, вчитись уникати помилок і неправильних рішень, прогнозувати й планувати свою

діяльність, що позитивно впливало на формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін [126].

Отже, заняття з психолого-педагогічних дисциплін, на яких використовувався аналіз конкретних ситуацій позитивно впливали на пізнавальну мотивацію студентів вищих технічних навчальних закладів та на їхню мотивацію професійного самоствердження.

Розглянемо можливості використання педагогічних умов формування мотивації до вивчення дисциплін « Основи педагогіки та психології» і «Управління розвитком соціально-економічних систем».

**Педагогічна умова – реалізація особистісно-орієнтованих технологій інноваційного навчання майбутніх інженерів, спрямованих на вивчення психолого-педагогічних дисциплін студентами вищих технічних навчальних закладів.**

Дисципліна – **Основи педагогіки та психології.**

Форма – Лекція-дискусія з детальним розглядом реальних практичних ситуацій.

Тема 5. Психологія спілкування. Міжособистісні відносини

Питання, що розглядаються: Спілкування, як умова розвитку особистості. Особливості спілкування, функції та засоби спілкування, види й компоненти спілкування. Спілкування та міжособистісні відносини в групах та колективах. Великі та малі групи, їх класифікації. Відносини керівництва й лідерства, проблема конфліктів у групах та колективах. Шляхи та засоби підвищення ефективності групової діяльності.

Відмінність – ідея важкої мети: при розгляді питання «Спілкування та міжособистісні відносини в групах та колективах» запропонувати конфліктну ситуацію «Керівник – підлеглі» та попросити студентів навести можливі варіанти її вирішення.

Дисципліна – **Управління розвитком соціально-економічних систем**

**Форма** – лекція-дискусія з детальним розглядом реальних практичних ситуацій.

**Тема 2. Проблемні ситуації і технології їх подолання.**

Питання, що розглядаються: Організація підготовки і прийняття управлінських рішень у проблемній ситуації. Аналіз проблемних ситуацій, їх сутності, причин, проявів та можливих наслідків. Знайомство з технологіями ефективного розв'язання проблемних ситуацій.

Ідея важкої мети: при розгляді питання «Управлінське рішення як елемент управлінської технології» запропонувати конфліктну ситуацію «Керівник – підлеглий» та попросити студентів навести можливі варіанти її вирішення.

**Дисципліна** – **Основи педагогіки та психології.**

**Форма** – самостійна робота студентів.

**Тема 4. Психологія особистості**

Питання, що розглядаються: Поняття про особистість в психології. Історія дослідження особистості. Сучасні теорії особистості. Процес розвитку особистості. Структура особистості. Соціально-психологічна характеристика особистості: темперамент, характер, здібності. Темперамент і основні властивості нервової системи людини. Характер. Типове та індивідуальне в характері, їхній взаємозв'язок. Структура здібностей та їхні різновиди. Інтелект та творчі здібності людини.

**Відмінність** – Студентам пропонується самостійно розглянути та вивчити тему. Порядок вивчення питань теми – довільний.

**Дисципліна** – **Управління розвитком соціально-економічних систем.**

**Форма** – самостійна робота студентів.

**Тема 6. Делегування повноважень як управлінська технологія.**

Питання, що розглядаються: Розподіл функцій у системі управління. Делегування повноважень: сутність, необхідність, переваги, особливості застосування у промисловості. Принципи делегування повноважень. Делегування відповідальності. Побудова ієрархії управління як реалізація принципів

делегування повноважень.

Відмінність – Студентам пропонується самостійно розглянути та вивчити тему. Порядок вивчення питань теми – довільний.

Дисципліна – **Основи педагогіки та психології.**

Форма – **синергетичний підхід (міжпредметна взаємодія спеціальних, природничих і гуманітарних дисциплін)**

**Тема 6. Поняття про педагогіку як науку про виховання, навчання та освіту особистості**

Питання, що розглядаються: Педагогічна діяльність як суспільне явище. Предмет педагогіки, її завдання та основні категорії. Структура педагогічної науки. Методологічні та теоретичні засади педагогіки. Методи науково-педагогічних досліджень. Педагогічна діяльність у системі професійної діяльності. Загальнокультурне значення педагогіки.

Відмінність – Під час презентації навчального матеріалу розкрити зміст та показати зв'язок поведінки людини з повсякденним життям, з етикою та естетикою, з педагогікою та психологією, з психологією управління, з практичною діяльністю інженера на виробництві тощо.

Дисципліна – Управління розвитком соціально-економічних систем.

Форма – синергетичний підхід (міжпредметна взаємодія суті спеціальних, природничих і гуманітарних дисциплін)

**Тема 5. Поведінські аспекти прояву технології управління персоналом.**

Питання, що розглядаються: Психологічні особливості поведінки людей в колективі. Їх урахування при організації управління. Технології впливу на людей: мотивація, атракція, переконання тощо. Основні техніки впливу.

Відмінність – Під час презентації навчального матеріалу розкрити зміст та показати зв'язок поведінки людини з повсякденним життям, з етикою та естетикою, з педагогікою та психологією, з психологією управління, з практичною діяльністю інженера на виробництві тощо.

Дисципліна – **Основи педагогіки та психології.**

Форма – лекція-дискусія

Тема 8. Сутність, зміст та структура навчання

Питання, що розглядаються: Сутність та особливості процесу навчання. Дидактика як теорія та практика навчання. Цілі й закономірності навчання. Принципи та правила навчання. Зміст навчального процесу. Методична система навчання. Види та форми навчання. Самонавчання.

Відмінність – Під час презентації навчального матеріалу у формі дискусії розкрити зміст та показати взаємозв'язок між рівнем, кількістю та якістю знань – когнітивним рівнем підготовки та рівнем готовності майбутнього фахівця до реалізації отриманих знань у подальшій практичній діяльності – емпіричним рівнем підготовки.

Дисципліна – **Управління розвитком соціально-економічних систем.**

Форма – лекція-дискусія.

Тема 8. **Технології підготовки і проведення ділових нарад, бесід та переговорів.**

Питання, що розглядаються: Призначення ділових нарад, бесід і переговорів, їх структура, типи і функції. Особливості підготовки технічних нарад. Особливості підготовки переговорів з іноземними партнерами. Підготовка та узгодження підсумкових документів та організації їх виконання.

Відмінність – Під час презентації навчального матеріалу у формі дискусії розкрити зміст та показати взаємозв'язок між рівнем, кількістю та якістю знань – когнітивним рівнем підготовки та рівнем готовності майбутнього фахівця до реалізації отриманих знань у подальшій практичній діяльності – емпіричним рівнем підготовки.

Таким чином, чергування різних типів педагогічних умов, їхніх комбінацій, лекцій (лекція-бесіда, лекція-мозковий штурм, лекція-дискусія, лекція з детальним розглядом реальних практичних ситуацій тощо) та інших видів занять (групових консультацій, прес-конференцій, студент у ролі викладача, підготовка рефератів,



підготовка доповідей на студентську конференцію, стажування, тестування, анкетування, «мозковий штурм», «круглий стіл» та ін.) на цьому етапі навчання здатні забезпечити мотиваційну підтримку вивчення основ педагогіки та психології. Досягається цей ефект завдяки тому, що створюється потужна мотиваційна підтримка навчального процесу за рахунок усвідомлення практичної значущості матеріалу, що вивчається. Так, наприклад, під час дискусії студенти вчаться знаходити істину серед різних, інколи протилежних, точок зору. Метод «мозкового штурму» дозволяє формувати культуру дискусії, відточуються навички формулювання та висловлювання власної думки, терпимість і повага до точки зору іншої людини, цілеспрямованість і винахідливість, уміння роботи в колективі тощо.

На старших курсах навчання, під час викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу, наприклад, «Управління розвитком соціально-економічних систем», необхідно активізувати процес навчання. Під активізацією процесу навчання, слідом за С. Гончаренком, ми розуміємо також й удосконалення методів та організаційних форм навчально-пізнавальної роботи студентів, яке забезпечує активну та самостійну теоретичну і практичну діяльність студентів у всіх ланках навчального процесу [205,с.21]. Такий метод навчання дозволяє викладачеві мотиваційно закріпити пізнавальну активність студента, яка може проявлятися у сталому інтересі до нового знання. На відміну від традиційної лекції, коли студент лише слухає, запам'ятовує та відтворює інформацію викладача, активні методи навчання сприяють активізації творчого пошуку знань, «містять елементи зворотного зв'язку, коли відбувається не просте неповне копіювання інформації, але в першу чергу усвідомлення засвоєного матеріалу» [47,с.36]. В якості зворотного зв'язку можуть бути використані запитання на розуміння, дискусія з викладачем, наведення власних прикладів, здатність застосувати нові знання на практиці. Ці елементи характеризують активність мислення студентів, їхню мотивацію до дисципліни, що вивчається.

«Методи активного навчання відрізняються від інших методів, котрі використовуються у вищих навчальних закладах такими основними особливостями:

- вимушеною активізацією мислення (вимушеною активністю). Суть цієї особливості в тому, що той, хто навчається (студент, слухач), мусить бути активним незалежно від того, бажає він цього чи ні;

- доволі тривалим часом залучення тих, хто навчається, у навчальний процес. Інакше кажучи, активність має не короткочасний, не епізодичний, а довготривалий характер: період активної роботи тих, хто навчається, зіставляється з періодом активної діяльності того, хто навчає, - викладача, навчальної машини;

- самостійним творчим виробленням рішень тих, хто навчається;

- підвищеним ступенем мотивації й емоційності» [123].

За цією класифікацією всі методи активного навчання поділяються на *імітаційні й неімітаційні*. До *неімітаційних* належать традиційні форми занять: проблемна лекція, практичне заняття, лабораторна робота, семінар, тематична дискусія, дипломна й курсова роботи, використання навчальних машин, науково-дослідна робота студентів, групова консультація тощо. До *імітаційних* віднесено: неігрові – аналіз конкретних ситуацій, імітаційні вправи; ігрові – ділову гру, розігрування ролей, ігрове проектування [236, с. 7].

Одним з найдієвіших методів активного навчання психолого-педагогічних дисциплін студентів технічних університетів ми вважаємо метод проблемного навчання.

Так, В.І. Лозова відзначає: «Незважаючи на різні тлумачення поняття «проблемне навчання»: як методу навчання [108;187], як принципу навчання [101], як особистого підходу до навчання [240; 241], як методичної системи, що об'єднує різноманітні методи навчання [120], усі дослідники єдині в тому, що ядром проблемного навчання є проблемні ситуації [110;149].

При проблемному навчанні студентів не пропонуються нові знання, основним завдання викладача психолого-педагогічних дисциплін є зацікавити та

організувати студента на їх пошук: поняття, закономірності чи відкриття краще запам'ятовуються, коли приходять у ході пошуку, спостереження, аналізу фактів, мисленнєвої діяльності. Такі знання дають студентіві не тільки нову інформацію, вони приносять задоволення, розвивають мисленнєві здатності й інтерес до навчання.

До активних методів навчання відносять ігрові методи: рольові, ділові, проблемно-ділові, інноваційні, проблемно-ситуаційні, організаційно-ситуаційні, організаційно-мисленнєві тощо.

Рольові ігри переважно виконують професійно спрямовану функцію. У сюжетно-ролевих іграх відтворюються події та ситуації, що виникають у процесі професійної діяльності. Окрім того, ігри сприяють формуванню професійно значимих якостей і компетенцій у майбутніх інженерів.

Ділова гра – це одна з форм організації ефективного й продуктивного навчання. Вона допомагає знаходити відповіді на реальні та професійно значимі проблеми. Ділові ігри у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін краще за все використовувати для розвитку творчого мислення, здібностей оцінювати події, для формування у студентів умінь вирішувати проблеми, що виникають у процесі практичної діяльності.

Навчально-імітаційні ігри виконують функцію тренувальних, допомагають відпрацювати прийоми роботи, умінь і навичок, необхідних для виконання конкретної практичної діяльності в ролі майбутнього інженера, допомагають розвивати професійне мислення.

Ще одною формою активних методів навчання традиційно вважаються різні види тренінгів: організаційні, тренінг особистісного росту, тренінг організаційних умінь, соціально-професійний тренінг та інші, які сприяють досягненню студентами найбільшої інтелектуальної зібраності. Навчання через тренінги дозволяє робити опору на емоції та підсвідомість, а це, у свою чергу, активізує сприйняття, усвідомлене переосмислення інформації, запам'ятовування та використання інформації.

Усі перелічені вище активні методи навчання дисциплін психолого-педагогічного циклу є найбільш ефективними для формування мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів.

Адже групове обговорення та розв'язання проблем допомагає усім учасникам не лише висловити свою позицію, але й відчутти свою значимість у вирішенні складної проблеми, вчить умінню діалогічної комунікації, навчає відстоювати власну точку зору й одночасно рахуватися з думкою інших, розвиває навички групової роботи, спільного прийняття рішення, вчить аналізувати хід взаємодії учасників на міжособистісному рівні.

Лише у цьому випадку психолого-педагогічна підготовка майбутніх інженерів буде носити завершений характер.

На жаль, у більшості вищих технічних навчальних закладів України психолого-педагогічна підготовка обмежується курсом психології, рекомендованим Міністерством освіти і науки України (у деяких навчальних закладах ще читають курс «Основи педагогіки та психології»). Окрім того навіть у межах одного технічного університету, але в залежності від спеціальності, цю дисципліну можуть читати на різних факультетах на різних курсах. Причому на одних спеціальностях цю дисципліну читають на першому курсі, а на іншій спеціальності на п'ятому курсі. Звідси виходить, що деякі бакалаври, яких ми випускаємо, згідно з вимогами Болонського процесу після чотирьох років навчання, у кращому випадку можуть ознайомитись лише із стандартним курсом «Основи педагогіки та психології». А цього сьогодні вже замало.

Адже саме дисципліни психолого-педагогічного циклу дозволяють сформувати в наших студентів знання: психології спілкування, психології управління, психології життєвого успіху, стресостійкості, конфліктології, етики ділових стосунків; уміння: пояснити задачу, навчити підлеглого, розвинути творчу індивідуальність підлеглого; навички: навчатись протягом життя, удосконалювати професійну майстерність через розвиток мислення, пам'ять, увагу, уяву, волю

тощо, формувати самосвідомість, світогляд як систему поглядів на природу, суспільство й людину. А зазначені нами психолого-педагогічні знання, уміння й навички, набуті під час навчання в технічному університеті, сприятимуть:

- розвиткові творчої індивідуальності майбутнього спеціаліста;
- удосконаленню професійної майстерності на основі розвитку мислення, пам'яті, уваги, уяви, волі, комунікативних здібностей;
- розумінню психологічних закономірностей управління у процесі ділового спілкування й механізмів спільної творчої діяльності;
- формуванню у майбутнього фахівця самосвідомості й світогляду як цілісної системи поглядів на природу, суспільство й людину, які дозволять оптимально використати творчі можливості особистості, її пізнавальні та комунікативні здібності в організації колективної виробничої діяльності.

Отже, підготовка сучасного інженера потребує перегляду системи психолого-педагогічних умов мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності. Основними чинниками реалізації інженерної підготовки під час навчання сьогодні є актуалізація відповідності змісту психолого-педагогічної інформації, що вивчається у ВНЗ, змісту їхньої професійної діяльності; застосування у процесі психолого-педагогічної підготовки сучасних інноваційних та інформаційних педагогічних технологій; психолого-педагогічна інформованість викладачів спеціальних дисциплін.

Таким чином, аналізуючи усе наведене вище можна зробити висновок про те, що, перш за все, і це є найголовнішим, у технічному навчальному закладі психолого-педагогічна підготовка не повинна носити характер разового вкраплення у навчальний процес тієї чи іншої дисципліни. Дисципліни психолого-педагогічного циклу повинні бути вишикувані у логічній послідовності, носити наскрізний характер підготовки (з першого курсу по п'ятий), кожна нова дисципліна цього циклу повинна бути логічним продовженням попередньої. Окрім того, творче засвоєння психолого-педагогічних знань й умінь, які сьогодні так необхідні сучасному інженерові у професійній діяльності для формування

майстерності, розвитку творчої індивідуальності, можливе не лише за допомогою традиційних форм і методів навчання. Під час викладання цих дисциплін потрібно використовувати різноманітні педагогічні технології навчання. Так, на першому курсі, під час викладання дисципліни «Основи педагогіки та психології» викладання носить інформаційний характер. Але необхідно обов'язково брати до уваги, що пропонована інформація та знання лише тоді будуть мотиваційно значимими для студентів, коли вони перестануть бути абстрактними й носитимуть особистісний характер. В основу формування особистості, як зазначає В. Кремень, мають бути покладені передусім ідеї гуманістичної парадигми особистісно орієнтованої освіти та виховання. Мета особистісно орієнтованої гуманної освіти – не сформувати й навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації [141,с.3]. Для цього зміст дисципліни повинен бути значимим для студента, впливати на внутрішні стимули майбутнього фахівця, носити прагматичний характер, спрямований на вирішення майбутніх професійних проблем і завдань.

Усі зазначені нами педагогічні умови, як на наш погляд, не є вичерпними й остаточними. Можливо, його можна продовжити. Але, як показує наше дослідження, вони є достатніми для формування мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів, про що свідчить перевірка ефективності запропонованих нами педагогічних умов формування мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів

Діяльнісно-рефлексивний етап формувального етапу експерименту був спрямований на підвищення ступеня усвідомленості студентами власних мотивів та готовності до реалізації мотивів під час психолого-педагогічних дисциплін.

Для реалізації завдань цього етапу експерименту використовувались такі методи та форми навчання: методи активного навчання: аналіз конкретних ситуацій, сюжетно-рольові та ділові ігри, дискусії та ін.; «Брейн-ринг», створення програм самовдосконалення; інтерактивні методи: «мозковий штурм»,

«мікрофон» та ін.; залучення студентів вищих технічних навчальних закладів до **науково-дослідної роботи**: участь у студентських наукових конференціях; написання курсових робіт, дипломних робіт тощо; спільне розв'язання творчих завдань; метод проектів та ін.

В експериментальній групі ми надавали перевагу організації діалогової взаємодії, застосовували стимулююче оцінювання результатів, створювали ситуації успіху для студентів, підтримували об'єктивну взаємоперевірку та рецензування виконаних завдань, прогнозування майбутньої професійної діяльності та ін.

Значний мотивуючий ефект мали змагально-ігрові форми, які ми використовували, наприклад, "Брейн - ринг". Студентів разом готували відповіді на поставлені питання, приймали рішення і повідомляли про них. При цьому використовувалися запитання, що перевіряють знання з психолого-педагогічних дисциплін, загальну ерудицію і кмітливість, кругозір студентів. Наприклад: "У чому полягає відмінність ліберального стилю спілкування від демократичного?" або "Назвіть відомі Вам форми влади» тощо.

Послугуючись методикою Р. Борківської, ми використовували такі методи активного навчання, як аналіз конкретних ситуацій, сюжетно-рольові та ділові ігри, дискусії та ін. Ці методи передбачали організацію групової взаємодії і тією чи іншою мірою відображали реальні особливості майбутньої професійної діяльності студентів. Завдяки цьому групова навчальна діяльність набувала для них особистісного смислу, оскільки в ній проглядалися контури майбутньої професії, створювалися реальні можливості для переходу від пізнавальної мотивації до професійної. Таким чином, професійний контекст групової діяльності забезпечував особистісне включення студентів у навчальний процес і сприяв розвитку професійної мотивації [29].

На цьому етапі роботи значна увага приділялась нами **самостійній роботі** студентів. Виконання завдань для самостійної роботи передбачає оволодіння студентами базовими теоретичними поняттями з психолого-педагогічних

дисциплін, опрацювання рекомендованої психолого-педагогічної й методичної літератури, розвиток педагогічної творчості. Важливим є те, що ступінь складності завдань студенти обирали самостійно (репродуктивні, алгоритмічні, евристичні, творчі) з урахуванням власних можливостей, здібностей, знань, амбіцій.

Студентам експериментальної групи ми запропонували створити програму самовдосконалення на кожному році навчання, обговорення якої проводилося за бажанням студента як індивідуально, так і в групі. Розглянули зі студентами сутність таких понять як «внутрішні мотиви», «зовнішні мотиви», «усвідомлення мотивів».

На цьому етапі експериментальної роботи ми широко застосовували інтерактивні методи, наприклад:

#### **«Мозковий штурм».**

Цей метод полягає у вирішенні проблеми та виробленні певної ідеї за обмежений час, він сприяє розвитку динамічності мислительних процесів, формує вміння зосереджуватись.

Спочатку ми формулювали певну проблему, потім обирали керівників мікрогруп шляхом проведення бліцтурніру (5–6 запитань із теми заняття). Далі пропонувалось учасникам мікрогруп висловити якомога більше варіантів відповідей на запропоноване запитання. Головне — кількість ідей. Кількість породжує якість. Мають право на існування й абсурдні, на перший погляд, думки. Ми намагались не допускати критики. Важливо у процесі обговорення довести правильність своєї думки, а також бажано дійти спільного висновку. Ідеї груп фіксувались. У процесі обговорення обґрунтовується остаточний вибір, оцінюються найкращі ідеї.

Цей метод активізує інтелектуальні здібності студентів, розвиває фантазію, виробляє вміння толерантно ставитись до чужих думок та позитивно впливає на розвиток пізнавальних, професійних мотивів.

#### **«Мікрофон».**



Метод «Мікрофон» полягає у вільному висловлюванні ідей, думок або відповідей на запитання. Студенти повинні були дотримуватись певних правил: висловлюватись по черзі й тільки в символічний мікрофон, не перебивати та не критикувати інших. Цей вид роботи дозволяв виховувати у студентів уміння вислуховувати інших, бажання ділитися своїми думками.

Ефективним виявилось використання в процесі експериментальної роботи **ділових ігор**, проблемний зміст яких тісно пов'язаний з умовами майбутньої професійної діяльності, що дає можливість майбутнім фахівцям випробувати себе у «виробничих умовах» та сприяє формуванню професійних умінь і навичок. Саме ділова гра дозволяє задати в навчання предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і тим самим змодельовати більш адекватні в порівнянні з традиційним навчанням умови формування особистості фахівця.

Метою навчальних ігор є сформувати в студентів уміння інтегрувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Цей процес оптимально здійснюється під час ігрового навчання, коли проходить застосування теоретичних знань у вирішенні конкретних ситуацій. Ділова гра на занятті з психолого-педагогічних дисциплін передбачає постановку проблеми, що пов'язана з професійною діяльністю майбутніх інженерів, і, яку виконують за раніше визначеними правилами, вихідними даними і методиками. Прикладом ділової гри може бути «Виробнича нарада», «Конфлікт на виробництві» тощо. Таким чином, у діловій грі студент виконує квазіпрофесійну діяльність, що призводить до того, що засвоєння психолого-педагогічних знань накладається на канву професійної діяльності. Студенти з великим інтересом брали участь у різних рольових та ділових іграх і можна стверджувати, що саме інтерес виявився найбільш сильним стимулом дій учасників ігор. Важливо для нашого дослідження те, що цей інтерес мав як пізнавальну, так і професійну спрямованість, сприяючи формуванню пізнавальних та професійних мотивів. Таким чином, можна стверджувати, що методи ділової та рольової гри стимулюють навчально-пізнавальну діяльність студентів й характеризуються значним мотиваційним потенціалом.

Ефективний вплив на формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін мало залучення студентів вищих технічних навчальних закладів до **науково-дослідної роботи**: участь у студентських наукових конференціях; написання курсових робіт, дипломних робіт тощо. Такі види робіт, до яких активно залучалися студенти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, позитивно впливали на формування їхньої мотивації стосовно вивчення цих предметів.

Однією із форм, яка сприяла розвитку мотивації студентів, була – **спільне розв’язання творчих завдань** (за В. Ляудіс), яка розвиває студента як суб’єкта учіння, сприяючи тим самим формуванню нових мотивів учбової діяльності стосовно вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Методи активізації навчальної діяльності дають можливість істотно підвищити ефективність навчання. До таких методів можна віднести „**метод проектів**”, який ми використовували на другому етапі формувального експерименту. Під проектом ми розуміємо самостійно сплановану й реалізовану студентами роботу. Відзначимо, що метод проектів є не зовсім новим, він виник на початку ХХ століття в американській школі, проте в 20-30 роках почав застосовуватися й у вітчизняній педагогічній практиці. Останнім часом цьому методу приділяється значна увага у багатьох країнах світу.

Відзначимо, що робота за методом проектів передбачає постановку конкретних завдань, їх розкриття, розв’язання, з обов’язковою наявністю ідеї та гіпотези розв’язування проблеми, чітким плануванням дій, розподілом (якщо розглядається групова робота) ролей, тобто наявністю завдань для кожного учасника за умов тісної взаємодії, відповідальності учасників проекту за свою частину роботи, регулярного обговорення проміжних кроків та результатів, при необхідності коректувати і виправляти помилки та недоліки. На виконання проекту відводиться певний час, протягом якого має бути досягнутий конкретний, відчутний результат, готовий до впровадження.

Проаналізувавши дослідження науковців у галузі практичного застосування методу проектів, нами було виділено його переваги: цей метод характеризується високою комунікативністю та активним включенням студентів у навчальну діяльність; кожний студент приймає власну відповідальність за особистісне просування у навчанні; використання методу проектів дозволяє створити умови для розвитку особистості студента, оскільки розвивається активне самостійне мислення; процес роботи над проектом стимулює діяльнісну активність учасників. Аналізуючи переваги даного методу, ми дійшли висновку, що проектна діяльність передбачає відхід від авторитарних і репродуктивних методів навчання, вимагає обміркованого та обґрунтованого поєднання з різними методами, формами і засобами навчання, що позитивно впливає на формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

### **3.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи**

Для отримання кількісних даних щодо розподілу рівнів сформованості мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів був проведений зріз після закінчення формувальної дослідно-експериментальної роботи у контрольній та експериментальній групах. Результати аналізу даних цього зрізу порівнювалися з аналізом даних діагностики початкового рівня мотивації, який проводився на початку формувальної дослідно-експериментальної роботи (див. 2.1.). Зрізи до, і після формувального етапу експерименту проводилися за визначеними нами критеріями мотивації в цілому та всіх її складових (див. 1.3.). Завдяки цьому ми отримали об'єктивну картину рівнів сформованості мотивації студентів до вивчення психолого-педагогічних дисциплін в умовах розробленої й апробованої під час формувальної дослідно-експериментальної роботи моделі формування мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів, а також

з'ясували залежність між рівнем мотивації студентів й дотриманням обґрунтованих нами педагогічних умов.

Отримання даних діагностичного зрізу, проведеного після формувального експерименту передбачало використання таких самих методів, як і до експерименту, а саме: усне та письмове опитування, індивідуальні та групові бесіди зі студентами, анкетування, метод експертних оцінок, тест «Мотивація професійної діяльності» (див. Додаток Е), адаптований нами варіант «Методики визначення мотивації» (див. Додаток Ж), методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (див. Додаток З), методика «Мотивація навчання у ВНЗ» (див. Додаток К). Провідним методом прикінцевої діагностики мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів був метод експертних оцінок.

У процесі визначення рівня сформованості виділених критеріїв використовували підхід кількісної обробки результатів прикінцевої діагностики, що дозволяє визначити кількісний показник стосовно ступеня прояву кожного критерію.

Зріз, який було проведено після закінчення формувальної дослідно-експериментальної роботи, виявив значне зростання рівнів сформованості мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів експериментальної групи. Це спостерігалось за кожним із виділених критеріїв. Розглянемо результати підсумкової діагностики докладніше.

Впродовж експерименту ми спостерігали суттєве зростання в ЕГ кількості студентів, для яких характерний високий рівень мотивації, що характеризується наявністю одночасно і зовнішніх мотивів, і внутрішніх. Тобто, наявність у студентів інтересу до нових знань у галузі психології та педагогіки, пізнавального мотиву, мотиву самовдосконалення доповнювалась наявністю мотивів професійного, досягнення, успіху, обов'язку, самоутвердження, комунікативного, прагматичного.

Позитивним є те, що студентам (ЕГ) стало подобатись знаходити оригінальні рішення, наприклад, при розв'язанні квазіпрофесійних ситуацій, використовуючи знання з педагогіки та психології. Для більшості стало характерним прагнення до самоутвердження саме під час занять з психолого-педагогічних дисциплін.

Не спостерігалось такої динаміки вказаних якостей у студентів контрольної групи: вони, у переважній більшості, не розуміли значення знань, які дає вивчення психолого-педагогічних дисциплін для майбутньої професійної діяльності. Для більшості з них залишилось характерним слабе вираження внутрішніх та зовнішніх мотивів (інтересу до нових знань, мотиву самовдосконалення, професійного мотиву тощо).

Результати прикінцевої діагностики за критерієм «наявність домінуючих мотивів» представлені в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

*Динаміка рівнів мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін за критерієм «наявність домінуючих мотивів»*

	Після експерименту						До експерименту						
	Вис.		Сер.		Низ.		Вис.		Сер.		Низ.		
	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=
ЕГ	84	26,2	22	59,5	50	14,3	12	6	5	46,4	39	47,6	40
КГ	82	8,5	7	50	41	41,5	34	4,9	4	46,3	38	48,8	40

Як видно з таблиці 3.1., якщо до експерименту в ЕГ було 6 % студентів з високим рівнем мотивації за цим критерієм, то після експерименту стало 26,2 %. Якщо студентів з середнім рівнем мотивації в ЕГ було 46,4 %, то після експерименту стало 59,5 %. З низьким рівнем було зафіксовано 47,6 % студентів, а після експерименту – 14,3 %. В контрольній групі кількісні зміни (за всіма рівнями) теж відбулись, проте вони не суттєві. Переважна більшість студентів

(48,8 %) характеризується слабким вираженням внутрішніх та зовнішніх мотивів (інтерес до нових знань, мотив самовдосконалення, професійний мотив, досягнення, успіху, самоутвердження тощо).

У процесі визначення рівня сформованості виділених критеріїв після експерименту ми використовували підхід кількісної обробки результатів діагностики, що дозволяє визначити кількісний показник стосовно ступеня прояву кожного критерію (так, як ми це робили під час констатувального етапу експерименту).

Інтегрування показників дозволило визначити рівні мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів за формулою  $\bar{x} = \frac{\sum x}{N}$ , де  $\bar{x}$  - середнє арифметичне;  $\sum x$  - сума оцінок; N – число оцінок. За сумарною оцінкою балів із кожного критерію й обчислення середнього арифметичного значення загальний результат мав такий вигляд: високий рівень мотивації – від 7 до 10 балів; середній рівень мотивації – від 4 до 6 балів; низький рівень мотивації – від 0 до 3 балів. Введення бальних оцінок дозволяє визначати як ступінь сформованості кожного критерію, так і рівень мотивації студентів вищих технічних навчальних закладів до вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

У процесі формувального експерименту ми простежували також динаміку розвитку у студентів ступеня усвідомленості мотивів: розуміння власних спонукань, осмисленість студентами власних спонукань. Повторний діагностичний зріз, який проводився по закінченню формувального експерименту, засвідчив зростання здатності студентів експериментальної групи пояснити причини, які спонукають їх до тих чи інших дій. Динаміку рівнів мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін за критерієм «ступінь усвідомлення мотивів» показано в таблиці 3.2.

Як видно з таблиці 3.2., якщо до експерименту в ЕГ було 7,2 % студентів з високим рівнем мотивації за цим критерієм, то після експерименту стало 25 %.

Якщо студентів з середнім рівнем мотивації в ЕГ було 46,4 %, то після експерименту стало 59,5 %. З низьким рівнем було зафіксовано 46,4 % студентів, а після експерименту – 15,5 %.

Таблиця 3.2

*Динаміка рівнів мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін за критерієм «ступінь усвідомленості мотивів»*

	Після експерименту						До експерименту						
	Вис.		Сер.		Низ.		Вис.		Сер.		Низ.		
	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=
ЕГ	84	25	21	59,5	50	15,5	13	7,2	6	46,4	39	46,4	39
КГ	82	9,7	8	51,2	42	39,1	32	9,8	8	50	41	40,2	33

В контрольній групі кількісні зміни були в межах одного відсотка (за всіма рівнями). З низьким рівнем мотивації було 39,1 % студентів. За такого рівня мотивації студенти не демонструють розуміння, осмисленість власних спонукань. Вони, як правило, не здатні пояснити причини, які спонукають їх до тих чи інших дій. Ці студенти так і залишились безініціативні, неемоційні. В процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін не виявляють ні старанності, ні наполегливості, ні самостійності, тобто, вони не готові до реалізації власних мотивів під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін

Спостереження за навчальною діяльністю студентів ЕГ свідчить, що вони почали виявляти під час занять з психолого-педагогічних дисциплін більшу зосередженість та зацікавленість, допитливість і наполегливість. У них значно зріс рівень розуміння та осмисленості власних спонукань.

У контрольній групі теж відбулися незначні зміни у ступені усвідомленості мотивів студентів, однак вони не досягають статистичної значущості.

За критерієм «готовність до реалізації мотивів» теж відбулись позитивні зрушення у студентів ЕГ. Емоційність та ініціативність стосовно оволодіння психолого-педагогічними дисциплінами у них виявлялась досить яскраво. Ці

зміни можна пояснити тим, що їм стало цікаво вивчати психолого-педагогічні дисципліни, вони прагнуть стати висококваліфікованими фахівцями, чітко уявляють мету своєї як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності.

Більшість з майбутніх інженерів постійно демонстрували старанність, наполегливість в оволодінні новими знаннями, самостійність тощо, ні відміну від студентів контрольної групи, які (40,3 %) в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін не виявляють ні старанності, ні наполегливості, ні самостійності, тобто, вони не готові до реалізації власних мотивів під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Динаміку рівнів мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін за критерієм «готовність до реалізації мотивів» показано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

*Динаміка рівнів мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін за критерієм «готовність до реалізації мотивів»*

	Після експерименту						До експерименту						
	Вис.		Сер.		Низ.		Вис.		Сер.		Низ.		
	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=
ЕГ	84	23,8	20	63,1	53	13,1	11	4,8	4	50	42	45,2	38
КГ	82	7,3	6	52,4	43	40,3	33	7,3	6	50	41	42,7	35

Узагальнення результатів прикінцевої діагностики мотивації студентів вищих технічних навчальних закладів до вивчення психолого-педагогічних дисциплін представлено в таблиці 3.4.

Як видно з таблиці 3.4, порівняння експериментальних даних (до проведення експерименту та після) за сумою усіх критеріїв засвідчила наступне: якщо до експерименту між контрольною та експериментальною групами суттєвої різниці не спостерігалось, то після проведення експерименту наявні значні зміни в



рівнях мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін студентів ЕГ порівняно з КГ.

Таблиця 3.4

*Динаміка рівнів мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін за трьома критеріями*

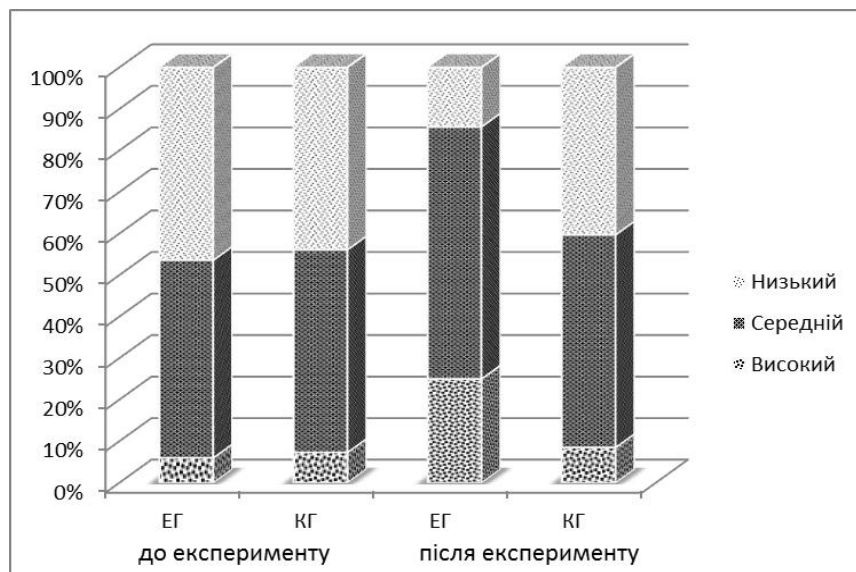
	Після експерименту						До експерименту						
	Вис.		Сер.		Низ.		Вис.		Сер.		Низ.		
	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=
ЕГ	84	25	21	60,7	51	14,3	12	6	5	47,6	40	46,4	39
КГ	82	8,5	7	51,2	42	40,3	33	7,3	6	49,8	40	43,9	36

Так, якщо до експерименту в ЕГ було 6 % студентів з високим рівнем мотивації, то після експерименту їх стало 25 %. З середнім рівнем було 47,6 % студентів, а стало – 60,7 %. З низьким рівнем мотивації було в ЕГ 46,4 %, а після експерименту їх кількість зменшилась до 14,3 %, що свідчить про ефективність застосованих методів. Це було забезпечено як мотивами професійного зростання, так і постійним включенням студентів у інтерактивне навчання за рахунок активного включення як у процес отримання знань з психолого-педагогічних дисциплін, так і їх використання.

Динаміка рівнів сформованості мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів за середньостатистичними даними до і після експерименту у експериментальній та контрольній групах показано у відсотках в діаграмі. Загалом, результати формування експерименту свідчать, що розроблена методика (на основі обґрунтованих педагогічних умов формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін: реалізація особистісно-орієнтованих технологій інноваційного навчання майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін на основі педагогічної співпраці студента з викладачем та модульного навчання; забезпечення професійної спрямованості навчання

психолого-педагогічних дисциплін; використання в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін інтерактивних методів навчання) сприяє структурній перебудові всіх критеріїв мотивації майбутніх інженерів, що знаходить комплексний вияв загальній позитивній динаміці рівнів їхньої мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін (див. рис. 3.5).

У студентів контрольної групи хоча й спостерігаються певні позитивні тенденції у рівнях мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін, вони мають незначний характер і не досягають рівня статистичної значущості. Можна припустити, що ця незначна позитивна динаміка пов'язана із загальними процесами вікового розвитку студентів.



*Рис. 3.5. Динаміка рівнів мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін за трьома критеріями*

Оскільки вибірки експериментальної та контрольної груп є випадковими та незалежними, а величини рівнів мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін мають неперервний розподіл і обчислюються за шкалою у порядку, що має три рівні (високий, середній та низький), тому визначити об'єктивні закономірності можна лише за допомогою поєднання якісних і кількісних методів.

Для більшої вірогідності отриманих у експериментальному дослідженні даних та перевірки гіпотези дослідження, проведено статистичний аналіз з метою з'ясування чи є різниця у рівні мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін до і після експериментального дослідження значущою, був використаний один із методів перевірки статистичних гіпотез за допомогою t-критерію Стюдента. Цей критерій розрахований на перевірку значущості відмінностей середніх значень однієї ознаки у двох сукупностях об'єктів. У дослідженні цими сукупностями виступає контингент майбутніх інженерів експериментальної групи до і після дослідно-експериментальної роботи.

Обчислення t-критерію Стюдента засвідчило статистичну достовірність цих змін ( $\alpha=0,05$ ) у студентів експериментальної групи (ЕГ), що підтверджує позитивний вплив обґрунтованих педагогічних умов та розробленої методики формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів.

Емпіричне значення критерію визначається за такою формулою:

$$t = \frac{x_1 - x_2}{\sqrt{\frac{D_1}{N_1} - \frac{D_2}{N_2}}}, \quad \text{де}$$

$x_1$  - та  $x_2$  - середні показники, що порівнюються (середній бал групи);  
 $N_1$  та  $N_2$  - кількість студентів у групах до початку і після експериментального дослідження;

$D_1$  та  $D_2$  - значення дисперсії ознаки, що аналізується у кожній групі, яка обчислюється за формулою:

$$D = \frac{\sum (x_i - M)^2}{n}$$

$x_i$  - індивідуальний бал,

$M$  - середній бал групи,

$n$  - кількість студентів у групі.

Після обчислення критерію Стюдента з'ясувалось, що фактичне значення виявилось вищим табличного (табличне значення  $t = 1,942$ , фактичне  $t = > 1,972$ ). Звідси випливає, що різниця між середніми балами у експериментальній групі підтверджена статистично, а різниця двох сукупностей об'єктів (експериментальна група до і після формувального експерименту) суттєва та не випадкова.

Оскільки методами статистичної обробки доведено, що кількісні зміни в експериментальній групі є статистично значущими, можна стверджувати про ефективність і доцільність обґрунтованих і впроваджених педагогічних умов та методики формування мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів.

### **Висновки до третього розділу**

Отримані в результаті проведеного нами експериментального дослідження дані підтверджують можливість педагогічного впливу на формування мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів.

Дослідженням доведено, що найефективніше це відбувається за дотримання таких педагогічних умов: реалізація особистісно-орієнтованих технологій інноваційного навчання майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін на основі педагогічної співпраці студента з викладачем та модульного навчання; забезпечення професійної спрямованості навчання психолого-педагогічних дисциплін; використання в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін інтерактивних методів навчання.

У процесі перевірки виявлених педагогічних умов було реалізовано розроблену автором методичку, спрямовану на розвиток мотивації вивчення

психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів.

Аналіз результатів проведеного дослідження свідчить про суттєві зміни в мотиваційно-ціннісній сфері студентів експериментальної групи, порівняно з контрольною.

Методика формування мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів складається з двох етапів: спонукально-цільового та діяльнісно-рефлексивного.

У процесі експериментально-дослідної роботи важливе значення відводилось розвитку внутрішніх та зовнішніх мотивів навчання. Таку підготовку було спрямовано на формування у студентів вищих технічних навчальних закладів пізнавального мотиву, інтересу до нових знань, мотиву самовдосконалення, професійного мотиву, мотиву обов'язку, досягнення, успіху, самоутвердження, комунікативного та прагматичного мотивів. Також важливим було підвищення ступеня усвідомленості мотивів студентами та готовності до реалізації мотивів під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Найбільш ефективно це здійснювалось при використанні таких форм та методів навчання як: методи активного навчання: аналіз конкретних ситуацій, сюжетно-рольові та ділові ігри, дискусії та ін.; «Брейн-ринг», створення програм самовдосконалення; інтерактивні методи: «мозковий штурм», «мікрофон» та ін.; залучення студентів вищих технічних навчальних закладів до **науково-дослідної роботи**: участь у студентських наукових конференціях; написання курсових робіт, дипломних робіт тощо; спільне розв'язання творчих завдань; метод проектів та ін.

Аналіз проведеної експериментальної роботи підтвердив те, що виокремлення відповідних педагогічних умов та розробка поетапної методики формування мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів є педагогічно обґрунтованими і позитивно впливають на підвищення рівня досліджуваної якості у студентів.

У процесі експерименту виявлена позитивна динаміка мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін студентів експериментальної групи, що доводить ефективність запропонованих методів.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Аналіз психологічної, педагогічної, науково-методичної літератури засвідчив посилення вимог до професійної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів. Необхідність подолання кризи в суспільстві висунула принципово нові завдання перед вищою школою, і, зокрема, перед навчальними закладами системи інженерної освіти. Ці завдання полягають у необхідності модернізації національної системи освіти та її переорієнтації на принципово новий рівень підготовки високопрофесійного кадрового потенціалу, спроможного працювати в умовах, характерних для нашого часу. У свою чергу, вирішення цих завдань зумовлює необхідність кардинального перегляду цілей і основоположних принципів навчання і виховання студента, формування його особистості. Мова йдеться фактично про раціональний вибір змісту і визначення характеру професійної освіти, її найдоцільніших форм, методів і технологій, про забезпечення раціонального співвідношення між фундаментальною та спеціальною підготовкою, про засоби ефективного формування світоглядних позицій майбутнього фахівця, його життєвих цілей та ідеалів, морально-етичних принципів і переконань. І саме вирішенню цих завдань сприяє, на наш погляд, вивчення у вищих технічних навчальних закладах психолого-педагогічних дисциплін.

2. Дослідженням доведено, що ці дисципліни стають ще більш актуальнішими для студентів – майбутніх інженерів (у тому числі машинобудівного профілю) у зв'язку із тим, що в освітньо-професійних програмах (ОПП) підготовки спеціалістів у розділі щодо освітньо-кваліфікаційних вимог до випускників з вищою технічною освітою виокремлені основні управлінські (зокрема психологічні та педагогічні) функції, які є невід'ємною частиною їх професійної діяльності. У дослідженні доведено, що навчальна діяльність є полімотивованою, тобто спонукається не одним, а декількома мотивами, які утворюють певну ієрархічну структуру і взаємодіють між собою.

3. Врахування результатів аналізу різних підходів до розуміння сутності мотивації та структурування її змісту, а також особливостей професійного становлення студентів вищих технічних навчальних закладів дає підстави трактувати поняття «мотивація вивчення психолого-педагогічних дисциплін» як ієрархічно організовану систему мотивів, що спонукають студентів вищих технічних навчальних закладів оволодівати знаннями з психолого-педагогічних дисциплін, свідомо ставитись до вивчення цих предметів, проявляти пізнавальну активність. Критеріями мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін студентами вищих технічних навчальних закладів визначено: наявність домінуючих мотивів, що включає співвідношення різних типів мотивів (зовнішніх і внутрішніх, позитивних й негативних); ступінь усвідомленості мотивів, що включає ступінь розуміння та осмислення студентами власних спонукань; готовність до реалізації мотивів під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, що включає самостійність, старанність, наполегливість студентів тощо.

Діагностика мотивації до експерименту виявила переважання середнього (48 %) та низького рівнів (46 % студентів) досліджуваної якості в учасників експерименту.

4. Дослідженням доведено, що ефективність формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів забезпечується створенням таких педагогічних умов: реалізація особистісно-орієнтованих технологій інноваційного навчання майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін на основі педагогічної співпраці студента з викладачем та модульного навчання; забезпечення професійної спрямованості навчання психолого-педагогічних дисциплін; використання в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін інтерактивних методів навчання.

5. На підставі узагальнення теоретичних положень, аналізу результатів констатувального експерименту та обґрунтованих педагогічних умов була розроблена й апробована методика формування мотивації вивчення психолого-



педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів, яка реалізовувалась у навчальному процесі студентів під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін («Основи педагогіки та психології», «Управління розвитком соціально-економічних систем» та ін.), а також у процесі позааудиторної і самостійної роботи. Методика реалізовувалась через два послідовні етапи: спонукально-цільовий та діяльнісно-рефлексивний, кожний з яких супроводжувався доцільною реалізацією означених педагогічних умов. Унаслідок експерименту встановлено, що впровадження методики формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів в процесі вивчення цих дисциплін сприяло підвищенню рівня мотивації студентів експериментальної групи. В експериментальній групі на відміну від контрольної, суттєво зменшилась (з 46,4 % до 14,3 %) кількість студентів з низьким рівнем мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін; натомість збільшилась - з середнім (з 47,6 % до 60,7 %) і високим рівнем творчих здібностей (з 6 % до 25 %), що свідчить про ефективність розробленої методики.

Проведене дослідження, звісно, не претендує на висвітлення всіх аспектів проблеми формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів. Подальшого дослідження потребують, на наш погляд, такі аспекти даної проблеми: формування мотивації у студентів вищих технічних навчальних закладів до вивчення інших фундаментальних дисциплін; використання інформаційних технологій у формуванні мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів; розвиток мотивації майбутніх інженерів на основі інших теоретико-методологічних підходів.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

Вплив факторів навчання на продуктивність дидактичного процесу

Фактор	Вплив фактору на продуктивність навчання	Місце фактору за ступенем впливу
1	2	3
Мотивація навчання. Інтерес до навчальної праці, пізнавальної діяльності, предмету	0,92	1
<b>Відношення до навчання:</b> Потреба навчатися	0,91	2
Вміння вчитися	0,90	3
Працездатність тих, хто вчиться	0,89	4
Об'єм навчальної діяльності, тренуваність	0,88	5
Регулярність навчання, систематичність виконання навчальних завдань	0,87	6
Активність і наполегливість у навчанні	0,86	7
Стимулювання навчання	0,85	8
Управління навчанням	0,84	9
Увага, дисциплінованість, усидливість	0,82	10
Застосування знань на практиці	0,80	11
Здібності до навчання конкретних знань	0,79	12
<b>Загальні здібності:</b> Потенційні можливості	0,77	13
Складність навчального матеріалу	0,76	14
Методи навчання	0,75	15
Мислення при засвоєнні конкретних знань	0,74	16
Особливості психічної діяльності	0,72	17

## Продовження таблиці 1.1

1	2	3
Вид і характер навчальної діяльності	0,71	18
Рівень навчальної підготовки	0,70	19
Рівень загальної підготовки (єрудиції)	0,68	20
Час сприйняття (повідомлення) знань	0,62	21
Час закріплення знань	0,60	22
Періодичність контролю і перевірки знань, вмінь	0,57	23
Об'єм і характер самонавчання	0,52	24
Кількість навчального матеріалу	0,51	25
Зміст навчального матеріалу	0,50	26
Форма викладання знань	0,49	27
Тип і структура навчального заняття	0,48	28
Структура навчального матеріалу	0,46	29
Психологічні умови навчання	0,45	30
Засоби навчання	0,44	31
Працездатність, потенційні можливості педагогу	0,43	32
Вік тих, хто навчається	0,42	33
Екологічні умова	0,41	34
Санітарно-гігієнічні умови	0,40	35
Потреба в дослідженнях	0,39	36
Спрямованість на продуктивність	0,38	37
Стиль взаємовідносин	0,37	38
Педагогічна позиція	0,36	39
Взаємонавчуваність	0,35	40

Додаток Б  
(фрагмент)

Міністерство освіти і науки України  
Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”

ЗАТВЕРДЖЕНО:  
Ректор НТУ “ХПІ”

Товажнянський Л.Л.  
“ \_\_\_ ” \_\_\_\_\_ 2001 р.

## **ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ**

За професійним спрямуванням 6.0909 “Прилади”  
(спеціальності: 7.090902 "Наукові, аналітичні та екологічні прилади  
і системи";  
7.090903 "Прилади та системи неруйнівного контролю")

РОЗГЛЯНУТО:  
На засіданні кафедри  
Протокол № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_ 2001 р.  
Завідувач кафедри

СХВАЛЕНО:  
вченою радою ЕМБ факультету  
Протокол № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_ 2001 р.  
Декан факультету

проф. Себко.В.П.

доц. Воїнов В.В.

Харків 2001

## 5. НОРМАТИВНА ЧАСТИНА ЗМІСТУ ОСВІТИ

Номер п/п	Шифр	Назва дисципліни	Загальна кількість год./кр.	Форма підсумкового контролю
1	2	3	4	5
<b>НОРМАТИВНІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ:</b>				
Цикл гуманітарних дисциплін				
1	Г.01	Філософія	108/2	е
2	Г.02	Історія України	108/2	е
3	Г.03	Релігієзнавство	54/1	з
4	Г.04	Ділова українська мова	54/1	з
5	Г.05	Іноземна мова	324/6	е
6	Г.06	Українська та зарубіжна культура	108/2	з
7	Г.07	Фізичне виховання	216/4	з
Всього			927/4	
<b>Цикл соціально-економічних дисциплін</b>				
8	СЕ.01	Основи права	54/1	з
9	СЕ.02	Соціологія	54/1	з
10	СЕ.03	Політологія	108/2	е
11	СЕ.04	Основи психології і педагогіки	54/1	з
12	СЕ.05	Основи економічних теорій	108/2	е
Всього			387/7	

## 6. АНОТАЦІЇ ДИСЦИПЛІН

## 6.1. Нормативні навчальні дисципліни.

## 6.1.1. Цикл гуманітарних дисциплін.

## Г.01. Філософія.

Специфіка і значення філософії у суспільстві; єдність та різноманітність історико-філософського процесу; філософська думка України; філософське розуміння світу; діалектика як теорія розвитку світу та його пізнання; суть, закономірність та форми пізнання; філософське осмислення природи; взаємодія природи та суспільства; побудова людського суспільства, джерела і рушійні сили його розвитку; проблема людини у філософії; особистість та суспільство; суспільний прогрес та глобальні проблеми сучасності.

Передують: Г.02, Г.03

## Г.02. Історія України.

Проблеми зародження, існування та відбудови української державності; роль різних соціальних верств у збереженні розвитку і захисті української національної ідеї, умови Формування української національної ідеї, умови Формування української народності та спільність цього процесу із всесвітньо-історичним; Київська Русь, Галицько-Волинське королівство, гетьманщина, УНР, УРСР - форми української державності; економічні, соціальні, політичні, культурні процеси в "Україні (X - XX ст.); особливості сучасного розвитку країни.

#### Г.03. Релігієзнавство.

Суть і походження релігії; Функції релігії у суспільстві; релігія та наука про світ, суспільство і людина; релігія та інші форми суспільної свідомості; релігія та вільнодумство в історичному процесі; розвиток релігійних уявлень на Країні; світові релігії; релігійна ситуація в Україні на сучасному етапі.

Передують: Г.01.

#### Г.04. Ділова українська мова.

Основні вимоги до мовних засобів ділового стилю в приладжуванні; логічна завершеність формулювання думок, чіткість висловлювань, послідовність і точність викладу думки; деякі складні випадки усного і письмового мовлення, культура мовлення і письма; чітке дотримання прийнятих у суспільстві норм ділового спілкування.

#### Г.05. Іноземна мова.

Закріплення програми середньої школи, вивчення нового лексико-граматичного матеріалу, необхідного для спілкування; оволодіння лексико-граматичним мінімумом для реферування і анотування наукової і технічної літератури та науково-технічного перекладу, читати літературу за спеціальністю без словника для пошуку інформації.

#### Г.06. Українська та зарубіжна культура.

Суть, структура і форми культури; культурна діяльність; творчість і розвиток культури; культура і мистецтво; зарубіжна культура в історичному контексті; культура, гуманізм, людина; вселюдське та національне в культурі; особливості історичного розвитку української культури; проблеми національної культури в умовах становлення і розвитку державної незалежності України.

Передують: Г.01, Г.02.

#### Г.07. Фізичне виховання.

Фізична культура у загальнокультурній та професійній підготовці студентів; соціально-біологічні основи фізичної культури; основи здорового способу та стилю життя; оздоровчі системи та спорт (теорія, методика, практика); професійно-прикладна фізична підготовка студентів; фізичні вправи залежно від професії.

### 6.1.3. Цикл соціально-економічних дисциплін.

#### СЕ.01. Основи права.

Становлення правотворення в Україні; державне право України; адміністративне право; трудове право; нагляд і контроль за дотриманням законодавства про працю; порядок розгляду трудових суперечок; правове регулювання зайнятості населення; правові основи діяльності підприємства; законодавче регулювання підприємницької діяльності та власності; державне соціальне страхування; сімейне право; економічне право; кримінальне право України; цивільне право.

Передують: СЕ.05, СЕ.03.

#### СЕ.02. Соціологія

Суспільство як соціальна система; зворотний воливі економіки та суспільно-політичного життя на культуру; особа як активний суб'єкт: взаємодія особистостей та груп; групова динаміка, соціальна поведінка; джерела соціальної напруги, соціальні конфлікти та логіка їх розв'язання; громадянське суспільство; соціальнокультурні особовості та проблеми розвитку українського суспільства; засоби соціологічних досліджень.

Передують: Г.02, СЕ.04, СЕ.03.

#### СЕ.03. Політологія

Історія світової політичної думки; теорія влади та власних відносин; політичне життя; політичні системи, інституціональні аспекти політики; політичні взаємини та процеси: політична культура, політичні процеси в Україні, світова політика та міжнародні відносини; сучасна західна та американська політологія.

Передують: Г.02, Г.01, СЕ.05.

Додаток В  
АНКЕТА ДЛЯ ВИКЛАДАЧІВ

*Шановні колеги! Для виявлення мотивації навчання психолого-педагогічних дисциплін студентами технічних ВНЗ просимо Вас заповнити анкету.*

**1. Чи вважаєте Ви викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу (психології, педагогіки, психології управління, педагогіки вищої школи тощо) у технічному ВНЗ необхідною умовою підготовки сучасного інженера (поставте оцінку за трибальною шкалою: «3 бали» – max, «2 бали» – середн., «1 бал» – min)**

Оцінка \_\_\_\_\_

**2. Як Ви вважаєте, які з перелічених чинників сприяють формуванню позитивної мотивації у студентів до навчання психолого-педагогічних дисциплін у технічному ВНЗ (проранжуйте їх у порядку значимості: найважливіший – 1, найменш важливий – 10)**

«\_\_\_» – усвідомлення теоретичної та практичної значимості знань;

«\_\_\_» – емоційна форма викладу навчального матеріалу;

«\_\_\_» – показ «перспективних ліній» у розвитку наукових понять;

«\_\_\_» – значимість для майбутньої професійної діяльності;

«\_\_\_» – використання інноваційних педагогічних технологій навчання (ролеві та ділові ігри, проблемні ситуації тощо);

«\_\_\_» – наявність інформаційних педагогічних технологій навчання (пакети навчальних програм, підручники на електронних носіях, наявність освітнього порталу, можливість дистанційного навчання);

«\_\_\_» – особистість викладача (знання предмету, ставлення до студентів, зовнішній вигляд тощо).



**Які, на Вашу думку, існують ще фактори, які сприяють формуванню позитивної мотивації у студентів до навчання психолого-педагогічних дисциплін (проранжуйте їх)**

« \_\_\_ » – \_\_\_\_\_

« \_\_\_ » – \_\_\_\_\_

« \_\_\_ » – \_\_\_\_\_

**3. Позначте дисципліни з гуманітарного та соціально-економічного циклу, які на Ваш погляд є значимими у професійній підготовці інженерів**

- психологія;
- педагогіка;
- психологія управління;
- управління розвитком соціально-економічних систем;
- соціологія;
- філософія;
- культурологія;
- економічна теорія;
- правознавство;
- іноземна мова.

Ваш варіант \_\_\_\_\_

**ВНЗ** \_\_\_\_\_

**Факультет** \_\_\_\_\_

**Кафедра** \_\_\_\_\_

## Додаток Д

Просимо Вас відповісти на поставлені в анкеті питання. Уважно прочитайте варіанти відповідей, після чого виберіть ті з них, які найбільше відповідають Вашим думкам.

### 1. Ви вирішили отримати вищу освіту, щоб:

- 1) стати висококваліфікованим фахівцем;
- 2) отримати диплом;
- 3) постійно отримувати стипендію;
- 4) набути глибоких і міцних знань;
- 5) забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності;
- 6) досягти поваги близьких людей, друзів;
- 7) досягти схвалення батьків та оточення;
- 8) отримати інтелектуальне задоволення;

Ваш варіант \_\_\_\_\_

### 2. Чому Ви вступили до цього вищого навчального закладу:

- 1) сюди поступити було простіше, ніж до іншого ВНЗ;
- 2) хотелося отримати вищу освіту;
- 3) щоб не йти на службу в армію;
- 4) хотелося пожити студентським життям;
- 5) високий престиж спеціалістів, яких випускають у цьому ВНЗ;
- 6) хотелося отримати професію;
- 7) вища освіта – це престижно;
- 8) бажання посісти гідне місце у суспільстві;
- 9) було байдуже, куда вступати;
- 10) не можу відповісти;

Ваш варіант \_\_\_\_\_

### 3. Що вплинуло на вибір спеціальності, якої Ви навчатесь:

- 1) випадковість;
- 2) традиції родини;
- 3) поради вчителів;
- 4) поради друзів, знайомих;
- 5) засоби масової інформації (телебачення, преса, радіо);
- 6) художня література;
- 7) профорієнтаційні заходи (дні відчинених дверей, зустрічі з людьми цієї професії тощо);
- 8) престижність обраної професії в суспільстві;
- 9) інтерес до змісту спеціальності;
- 10) бажання реалізувати свої життєві цілі та плани;
- 11) гарні шанси знайти роботу після закінчення ВНЗ;
- 12) невисокий прохідний бал;

Ваш варіант \_\_\_\_\_

**4. Чи задоволені Ви тим, що обрали цю спеціальність?**

- 1) повністю задоволений;
- 2) задоволений, але не повністю;
- 3) не задоволений;
- 4) із задоволенням поміняв би її;
- 5) не можу відповісти.

**5. Назвіть, які з дисциплін, що вивчаєте Вам:**

- 1) подобаються \_\_\_\_\_
- 2) не подобаються \_\_\_\_\_

**6. Позначте аргументи, що характеризують Ваше ставлення до цих дисциплін:**

**а) подобається дисципліна тому що:**

- 1) вона цікава;
- 2) подобається, як викладач викладає;
- 3) її повинні знати всі;

4) знадобиться у майбутній професійній діяльності;

5) вона легко засвоюється;

б) вона заставляє думати;

Ваш варіант \_\_\_\_\_

**б) не подобається дисципліна тому що:**

1) вона не цікава;

2) не подобається, як викладач викладає;

3) вона не потрібна;

4) не знадобиться у майбутній професійній діяльності;

5) вона важко засвоюється;

б) у мене погані стосунки з викладачем;

Ваш варіант \_\_\_\_\_

**7. Якщо Ви знаєте, що вчитесь гірше, ніж можете, які причини цього:**

1. завантаженість навчальними завданнями;

2. особиста неорганізованість;

3. нестача сучасних підручників, методичних посібників;

4. вчитися нецікаво;

5. родинні обставини;

6. нестача часу через потребу працювати після занять;

7. немає жодних причин;

Ваш варіант \_\_\_\_\_

**8. Ви вчитесь краще, коли:**

1) є можливість взяти участь у конкурсі на кращу курсову роботу, дипломну роботу, дипломний проект тощо;

2) викладач об'єктивно оцінює студентів;

3) кращих студентів заохочують;

4) Вас періодично стимулюють, «підштовхують»;

Ваш варіант \_\_\_\_\_

**9. Ви навчаєтесь:**

1) тільки на “5”, тому що хочете бути кращими за інших;

2) головним чином на “5”, тому що Вам подобається навчання і Ви хочете оволодіти знаннями;

3) головним чином на “3” і більше Вам не потрібно;

4) Вам байдуже які оцінки Ви отримуєте;

Ваш варіант \_\_\_\_\_

**10. На іспитах Ви:**

1) завжди гарно підготовлені;

2) переважно користуюсь шпаргалками;

3) іноді користуюсь шпаргалками;

4) користуюсь конспектами, навчально-методичною літературою;

Ваш варіант \_\_\_\_\_

**11. Чи вивчаєте Ви самостійно матеріал, що Вам цікавий і може знадобитися для Вашої майбутньої професії?**

1) так;

2) ні;

Якщо «так», то напишіть, в якій галузі знань: \_\_\_\_\_

**12. Якщо у Вас з’явиться можливість поміняти свою спеціальність, Ви нею скористаєтесь?**

1) так;

2) ні;

Якщо «так», то на яку \_\_\_\_\_

**13. Чи плануєте Ви у подальшому працювати за фахом?**

- 1) так, тому що мені подобається обраний фах;
- 2) так, тому що висока заробітна плата;
- 3) так, тому що моя спеціальність престижна;
- 4) так, тому що є можливість кар'єрного росту;
- 5) ні, тому що мені не подобається обрана професія;
- 6) ні, тому що низька заробітна плата;
- 7) ні, тому що моя спеціальність не престижна;
- 8) ні, тому що нема перспектив кар'єрного росту;

Ваш варіант \_\_\_\_\_

**Навчальний заклад** \_\_\_\_\_

**Група** \_\_\_\_\_

**Вік** \_\_\_\_\_

**Стать** чоловіча, жіноча

Додаток Е  
**Тест "Мотивація професійної діяльності"**  
**(методика К.Замфір у модифікації А.О.Реан)**

Прочитайте нижчеперераховані мотиви професійної діяльності і дайте оцінку їх значущості для Вас за 5-ти бальною шкалою.

Мотиви професійної діяльності	Дуже незначною мірою	Достатньо незначною мірою	Не великою, але й не маленькою мірою	Достатньо великою мірою	Дуже великою мірою
	1	2	3	4	5
1. Заробітна плата.					
2. Прагнення до просування по роботі.					
3. Прагнення уникнути критики зі сторони керівництва або колег.					
4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей.					
5. Потреба в досягненні соціального престижу і поваги зі сторони інших.					
6. Задоволення від самого процесу і результату праці.					
7. Можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності.					

Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) і зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) у відповідності:

$$BM = (\text{оцінка п.6} + \text{оцінка п.7}) \setminus 2$$

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

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

Показником вираженості кожного типу мотивації буде число в межах від 1 до 5.

На основі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс є співвідношенням трьох видів мотивації: BM, ЗПМ,ЗНМ.



## Додаток Ж

**Методика "Визначення мотивів вивчення психолого-педагогічних дисциплін студентами**

**вищих технічних навчальних закладів".**

*(адаптований нами варіант методики О.М.Яцишина)*

Методика дозволяє виявити представленість у системі мотивів студентів спонук щодо оволодіння психолого-педагогічними дисциплінами.

**Інструкція.**

Що допомагає і змушує Вас вивчати психолого-педагогічні дисципліни? За 10-бальною шкалою оцініть мотиви, які спонукають Вас більш старанно вивчати ці предмети.

*min. 1, max. 10.*

	Намагаюся більш старанно вивчати психолого-педагогічні дисципліни, тому що	
1.	знати психологію (й педагогіку) престижно	
2.	маю потребу здобувати знання, пізнавати нове у цій галузі	
3.	знання психолого-педагогічних дисциплін забезпечить мені успіх в подальшій професійній діяльності: вчу їх заради майбутньої професії	
4.	Психолого-педагогічні дисципліни дають мені доступ до нових джерел інформації (газети, журнали, комп'ютерна мережа і т.п.)	
5.	маю гострий інтерес до явищ психологій та педагогіки: подобається вивчати особистість, її структуру, психологію стосунків тощо	
6.	не хочу виглядати гіршим за інших товаришів по навчанню, відставати від них у знаннях педагогіки й психології	
7.	подобаються теми (проблеми), що пропонуються для розгляду на заняттях, хочу брати участь в їх обговоренні	
8.	для мене важливо бути кращим за інших у вивченні психолого-педагогічних дисциплін (кращим з кращих)	
9.	є реальна перспектива отримати гарну роботу, де знання з психолого-педагогічних дисциплін є необхідними	
10	як громадянин розумію значущість володіння знаннями з психолого-педагогічних дисциплін для потреб суспільства	
11	сплачуючи кошти за навчання у вищому технічному навчальному закладі, я не можу дозволити собі безвідповідально ставитися до навчальних предметів (в тому числі, до психолого-педагогічних дисциплін)	
12	маю необхідність адаптуватися в групі, знайти та зайняти в ній свою нішу, налагодити відносини з одногрупниками	
13	відчуваю потребу влитися в групу, просочитися її духом, досягнути емоційного контакту з товаришами	
14	маю потребу обмінюватися інформацією, впливати на співрозмовників (дискутувати, переконувати) в процесі оволодіння психолого-педагогічними дисциплінами	

15 намагаюся встановити з товаришами партнерські відносини для спільного розв'язання навчальних завдань	
16.	хочу так саме добре володіти психологією та педагогікою, як і людина, що є для мене авторитетом (кумиром, взірцем)
17.	почуття власної гідності, честолюбство спонукає мене підвищувати свій формальний та неформальний статус у групі, в тому числі через вивчення психолого-педагогічних дисциплін
18.	маю потребу досягнути високих результатів і майстерності в оволодінні психолого-педагогічними дисциплінами
19.	намагаюся послідовно та в повній мірі реалізувати свій потенціал, постійно прогресувати в своєму розвитку, удосконалювати власні знання та якості
20.	бажаю довести собі власну спроможність успішно оволодіти психолого-педагогічними дисциплінами
21.	хочу уникнути покарань (доган, неприйнятних оцінок) та осуду викладачів, батьків, товаришів
22.	за наполегливу працю бажаю отримати корисний результат (позитивні оцінки, звільнення від іспитів та заліків, диплом з відзнакою і т.д.)

### Аналіз результатів.

Обробка даних, отриманих у результаті застосування методики, передбачає «приписування» дослідником мотивів кожному із запропонованих вербальних суджень:

1. Мотив престижу.
2. Пізнавальний мотив.
3. Професійний мотив.
4. Комунікативний мотив.
5. Психолого (педагогічно-)-пізнавальний мотив.
6. Мотив уникнення негативного досвіду (негативний вузькосоціальний мотив).
7. Пізнавальний / комунікативний мотив.
8. Мотив досягнення (самоутвердження).
9. Інтегративний мотив.
10. Широкий соціальний мотив.
11. Фінансовий мотив.
12. Вузькоособистісний мотив.

13. Мотив афіліації.
14. Комунікативний мотив.
15. Мотив співробітництва.
16. Мотив ідентифікації з іншою людиною.
17. Мотив самоутвердження.
18. Мотив досягнення.
19. Мотив саморозвитку та самовдосконалення.
20. Мотив самовипробування.
21. Мотив уникання негативного досвіду.
22. Прагматичний мотив.

### **Обробка результатів.**

Числовий бал, наданий кожному з видів мотивів, визначає його місце в індивідуальній ієрархії мотивів вивчення психолого-педагогічних дисциплін студентами вищих технічних навчальних закладів. Сумарні числові результати у вигляді середнього арифметичного дозволяють зробити висновок про домінування окремих спонук в регуляції діяльності вивчення психолого-педагогічних дисциплін студентів, що увійшли до вибірки досліджуваних

Додаток 3  
**Методика "Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів"**

(за А.О.Реаном і В.О.Якуніним)

Варіант 1

Інструкція

Уважно прочитайте наведений список мотивів навчальної діяльності. Виберіть із них п'ять найбільш значущих для Вас і помітьте їх хрестиком у відповідному рядку. Список мотивів:

1. Професійний мотив.
  2. Почуття обов'язку.
  3. Мотив самоутвердження.
  4. Інтерес до знань.
  5. Мотив уникнення неприємностей.
  6. Мотив самовипробування.
  7. Демонстрація власних можливостей.
  8. Почуття власної гідності.
  9. Мотив самовдосконалення.
  10. Вимоги викладачів.
  11. Мотив досягнення.
  12. Мотив уникнення осуду.
  13. Мотив уникнення невдачі.
  14. Пізнавальний мотив.
  15. Прагматичний мотив.
  16. Престижний мотив.
- Обробка результатів.

Для кожного студента проводиться якісний аналіз провідних мотивів учбової діяльності. По всій виборці (групі) визначається частота вибору того чи іншого мотиву.

*Індивідуальний протокол.*

Прізвище, ім'я, по батькові .....

Курс .....

Група .....

Номер мотиву за списком															
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16

*Груповий протокол Група №*

ПІБ	Номер мотиву за списком															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Іванов	X					X						X		X		X
Петров		X			X		X			X			X			

Кількість вибору мотиву \_\_\_\_\_

Ранг мотиву

(який мотив вибирається частіше, який рідше)

*Висновки*

Чим частіше вибирається той чи інший мотив, тим вищий його ранг, тим більше домінує він у системі мотивів.

Варіант 2

Інструкція

Оцініть за 7-бальною шкалою наведені в списку мотиви навчальної діяльності за їх значущістю для Вас. При цьому вважається, що 1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, а 7 балів - максимальній.

Оцінюйте всі наведені в списку мотиви, не пропускаючи жодного.

*Індивідуальний протокол.*

Прізвище, ім'я, по батькові.....

Курс.....

Група.....

Номер мотиву за списком															
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
5	4	3	2	6	7	1	2	4	4	7	3	2	3	5	7

*Груповий протокол*

Група № (п=) .....

де п - кількість досліджуваних

ПІБ	Номер мотиву за списком															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Ткачук																
Кузмік																

Сума балів \_\_\_\_\_

Середнє арифметичне значення оцінки мотиву \_\_\_\_\_

**Груповий протокол.**

Група № (п = ) \_\_\_\_\_

де п - це кількість тих, хто взяв участь у дослідженні

П. і. п.	Номер мотиву у списку															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Іванов	5	4	6	2	3	4	4	4	7	4	5	6	6	7	1	1
Петров	1	1	5	6	1	6	4	5	7	6	3	4	4	6	7	6
Сідоров	3	2	4	6	5	3	6	4	4	1	3	5	7	4	5	7

Сума балів \_\_\_\_\_

Середнє арифметичне значення оцінки мотиву \_\_\_\_\_

**Висновки.**

Чим більшою є сума балів, тим більш значущим є даний мотив. З урахуванням середньогрупових значень, сігми та кількості студентів у групах, що порівнюються, вираховується t-критерій Стьюдента і визначається достовірність відмінностей між групами по вираженості в них того чи іншого мотиву навчальної діяльності.

Додаток К  
**Методика "Мотивація навчання у ВНЗ"**

(за Т.І.Ільїною).

Для створення даної методики автор використала низку інших відомих методик. У ній є три шкали: "набуття знань" (прагнення до отримання знань, допитливість); "оволодіння професією" (прагнення оволодіти професійними знаннями і сформувати професійно важливі якості); "отримання диплома" (прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при складанні екзаменів і заліків). У запитальник, для маскування, автор методики включила низку фонових тверджень, котрі надалі не опрацьовуються.

**Інструкція.**

Позначте свою згоду знаком "+" або незгоду - знаком "-" із поданими нижче твердженнями.

**Текст запитальника.**

1. Найкраща атмосфера на занятті - атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великим напруженням.
3. У мене рідко буває головний біль після пережитих хвилювань і неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю низку предметів, які, на мою думку, необхідні для моєї майбутньої професії.
5. Яку з притаманних вам якостей ви цінуєте найбільше? (Напишіть відповідь поруч).
6. Я вважаю, що життя слід присвятити обраній професії.
7. Я отримую задоволення від розгляду на занятті важких проблем.
8. Я не бачу сенсу в більшості робіт, які ми виконуємо у ВНЗ.
9. Велике задоволення мені приносить розповідь знайомим про мою майбутню професію.



10. Я досить посередній студент, ніколи не буду цілком добрим, а тому немає сенсу докладати зусиль, аби стати кращим.
11. Я вважаю, що в наш час необов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо переконаний у правильності вибору професії.
13. Який притаманних вам якостей ви хотіли б позбутися? (Напишіть відповідь поруч).
14. За зручних обставин я використовую на екзамені допоміжні матеріали (конспекти, шпаргалки, записи, формули).
15. Найкращий період життя - студентські роки.
16. У мене надзвичайно неспокійний і переривчастий сон.
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни слід вивчати однаково глибоко.
18. При нагоді я поступи в би в інший ВНЗ.
19. Я зазвичай спочатку беруся за легші завдання, а складніші залишаю на кінець.
20. Для мене було важко у виборі професії зупинитися на одній з них.
21. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
22. Я твердо переконаний, що моя професія дасть мені моральне задоволення і матеріальний достаток у житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні навчатися краще за мене.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З певних практичних міркувань це найбільш зручний для мене ВНЗ.
26. У мене достатньо сили волі, щоб навчатися без нагадувань адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайним напруженням.
28. Екзамени слід складати, витрачаючи максимум зусиль.
29. Є чимало ВНЗ, в яких я міг би навчатися з неменшим інтересом.
30. Яка з притаманних вам властивостей найбільше заважає вам навчатися? (Напишіть відповідь поруч).
31. Я дуже захоплива людина, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з моєю майбутньою роботою.

32. Стурбованість щодо екзамену або роботи, яка не виконана вчасно, часто заважає мені спати.
33. Висока зарплата по закінченню ВНЗ для мене не головне.
34. Мені потрібно бути в доброму настрої, щоб підтримати спільне рішення групи.
35. Я змушений був поступити у ВНЗ, щоб зайняти бажане становище в суспільстві, уникнути служби в армії.
36. Я вивчаю матеріал, щоб стати професіоналом, а не для екзамену.
37. Мої батьки добрі професіонали, і я хочу бути схожим на них.
38. Для просування по службі мені потрібно мати вищу освіту.
39. Яка з ваших властивостей допомагає вам навчатися? (Напишіть відповідь поруч).
40. Мені дуже важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, які безпосередньо не стосуються моєї майбутньої спеціальності.
41. Мене досить тривожать можливі невдачі.
42. Краще я займаюсь, коли мене періодично стимулюють, спонукають.
43. Мій вибір даного ВНЗ остаточний.
44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу від них відставати.
45. Щоб переконати в чомусь групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
46. В мене зазвичай рівний і добрий настрій.
47. Мене привертає зручність, чистота, легкість майбутньої професії.
48. До вступу у ВНЗ я давно цікавився даною професією, багато про неї читав.
49. Професія, яку я отримую, найголовніша і найперспективніша.
50. Мої знання про цю професію були достатніми для впевненого вибору цього ВНЗ.

### **Обробка результатів. Ключ до запитальника**

Шкала "набуття знань" - за згоду ("+") з погодженням із п. 4 ставиться 3,6 бала; по п. 17 - 3,6 бала; по п. 26 - 2,4 бала; за незгоду ("-") з твердженням по п. 28 - 1,2 бала; по п. 42 - 1,8 бала. Максимум - 12,6 бала.

Шкала "оволодіння професією" - за згоду по п. 9 - 1 бал; по п. 31 - 2 бала; по п. 33 - 2 бала; по п. 43 - 3 бала; по п. 48 - 1 бал; по п. 49 - 1 бал. Максимум - 10 балів.

Шкала "отримання диплома" - за незгоду по п. 11 - 3,5 бала; за згоду по п. 24 - 2,5 бала; по п. 35 - 1,5 бала; по п. 38 - 1,8 бала; по п. 44 - 1 бал. Максимум - 10 балів.

Питання по пп.. 5, 13, 30, 39 є нейтральними щодо цілей запитальника і в обробку не включаються.

### **Висновки.**

Переважання мотивів по першим двом шкалам свідчить про адекватний вибір студентом професії і задоволеність нею.

**Список використаних джерел:**

1. Абрамчук О.В. Патріотичне виховання студентів вищих технічних навчальних закладів: монографія / О.В. Абрамчук, М.М. Фіцула – Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2008. – 137 с.
2. Акофф Р. Акофф о менеджменте / Акофф Р.; [пер. с англ.] – С.Пб.: Питер, 2002. – 448 с.
3. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія, теорія: Підручник / Алексюк А.М. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
4. Андреев А. Гуманитарная педагогика в высшей школе // Высшее образование в России. – 2008. - №6. – С. 119-127.
5. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / Андреев В.И. – [2-е изд.]. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 124 с.
6. Андрущенко В.П. Высшее образование в контексте глобализации / Андрущенко В.П. // Зеркало недели. – 2002. – № 3 (378). – С. 13.
7. Андрущенко В.П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) / Андрущенко В.П. // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 11–17.
8. Андрущенко В.П. Високі педагогічні технології / В.П. Андрущенко, В.М.Олексенко // Вища освіта України, 2007. – № 2. – С. 70 – 77.
9. Арістова Н.О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 « Теорія і методика професійної освіти» / Н.О. Арістова — К., 2008. — 20 с.
10. Артюх С. Ф. Вступ до спеціальності: професійне навчання, електроенергетика. — Х.: [Укр. інж.-пед. акад.], 1998. — 148с.
11. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. / Архангельский С.И. – М.: «Высшая школа», 1974. – 384 с.

12. Архангельский С.И. Теоретические основы научной организации педагогических исследований / С.И. Архангельский, В.И. Михеев – М.: Знание, 1976. – 27 с.
13. Бабак В. Проблемы анализа и синтеза систем автоматического управления: [учеб. пособие для техн. специальностей] / В.П. Бабак, В.М. Синеглазов, С.Г. Таранов.- К.: НАУ, 2005.- 170 с.
14. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Бабанский Ю.К. – М.: Педагогика, 1997. – 256 с.
15. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Бабанский Ю.К. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
16. Бабенко В.Г. Формування мотивації фізичної підготовки в системі професійної освіти працівників МВС України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 « Теорія і методика професійної освіти» / В. Г. Бабенко — К., 2005. – 19с.
17. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Балл Г.О. — К., 2007. — 170 с.
18. Барна О.В. Мотивація навчання інформатики в учнів 7-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 / О. В.Барна. – К., 2009. – 20с.
19. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / Беспалько В.П. – М., 1995. – 208 с.
20. Бех І. Д. Виховання особистості: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / Бех І.Д. — К. : Либідь, 2008. — 848с.
21. Бідниченко О. Організація навчально-виховного процесу в технічних вищих навчальних закладах / Бідниченко О. // Вища освіта України. – 2006. – N 2. – С. 38 – 44.
22. Биков В.Ю. Проблеми педагогіки та сучасні інструменти систем вищої освіти / Биков В.Ю. // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності: зб. наук. праць / За заг. ред.. І.А. Зязюна; Інститут

- педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К.; Харків: НТУ «ХП», 2009. – С. 30 – 40.
23. Бобіна О. Теорія та практика гуманітаризації вищої технічної освіти: новий етап і нові проблеми / Бобіна О. // Вища освіта України. – 2006. - №2. – С. 45-47.
  24. Богомолів С.І. Інженер ХХІ віку – найгуманніша спеціальність на Землі: Монографія / Богомолів С.І. – Харків: Контраст, 2000. – 184 с.
  25. Божович Л.И. Избранные психологические труды / Божович Л.И. – М., 1995. – 52 с.
  26. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / Упорядники М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
  27. Бондаренко С.М. Проблема формування познавального інтереса при класно-груповому і программованому навчанні (по матеріалам психолого-педагогічної літератури) / Бондаренко С.М. // Вопросы алгоритмизации и программирования обучения. – Вып. 2. – М., 1973. – 273с.
  28. Бордовская Н.О. Педагогика: Учебное пособие / Н.О. Бордовская, А.А. Реан – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
  29. Борківська Р.В. Формування мотивації навчальної діяльності студентів коледжу економіки та права: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 « Теорія і методика професійної освіти» / Руслана Валеріївна Борківська — Вінниця, 2005. — 201с.
  30. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности / Борытко Н.М. –Волгоград: Перемена, 2001. – 181с.
  31. Бурко О.П. Преподавание психолого-педагогических дисциплин в техническом ВУЗе / Бурко О.П. // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы: Материалы

- проблемно-разработческого семинара. – Минск: Технопринт, 2000. – С. 118-120.
32. Бушуєва Н.О. Педагогічні умови формування навчальної мотивації дітей шестирічного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступення канд. пед. наук: 13.00.09 / Н.О. Бушуєва — Кривий Ріг, 2008. — 20 с.
33. Ванек Д. Профессиональная подготовка учителей и проблемы мотивации достижения и контроля действия / Д. Ванек, Ф. Ман // Вопросы психологии. – 1989. – №3. – С. 75-79.
34. Васянович Г.П. Медіаосвіта: зарубіжний і вітчизняний досвід / Васянович Г.П. // Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал. – 2008. – № 2. – С. 11 – 21.
35. Ващенко Г.Г. Загальні методи навчання: підручник [для педагогів] / Ващенко Г.Г. – Видання перше. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
36. Введение в научное исследование по педагогике: учеб. пособие / Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.К. Розов и др.; Под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
37. Вербицкий А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева // Вопр. Психологии. – 1997. – № 3. – С. 12—21.
38. Вербицкий А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева – М., 2000. – 207с.
39. Ветров Ю. Гуманизация и гуманитаризация инженерного образования / Ветров Ю. // Высшее образование в России. – 2006. - №1. – С. 45-50.
40. Вища освіта України і Болонський процес: [навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин.]. – К.: Освіта, 2004. – 384 с.

41. Вовчаста Н.Я. Мотивація вивчення дисциплін у вищому технічному закладі / Вовчаста Н.Я.// Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2007. – N 2. – С. 25-29
42. Вознюк О.М. Інтегративний підхід до вивчення гуманітарних дисциплін у технічних університетах: Методичний посібник. / Вознюк О.М. – Дрогобич: Коло, 2003. – 72 с.
43. Воловик П.М. Застосування дисперсійного аналізу в педагогічних дослідженнях / Воловик П.М. – К.: Радянська школа, 1979. – № 6. – С. 29–37.
44. Воловик П.М. Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці / Воловик П.М.– К.: Радянська школа, 1969. – 222 с.
45. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Выготский Л.С. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 450с.
46. Галузяк В. М. Педагогіка: навч. посібник [для студ. вищих пед. навч. закл.] — 4-те вид., випр. і доп. / Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. — Вінниця : Державна картографічна фабрика, 2007. — 400с.
47. Герасимова І.Г. До проблеми мотивації студентів технічного ВНЗ щодо вивчення дисципліни "Основи психології і педагогіки" у контексті формування гуманістичної спрямованості особистості / Герасимова І. Г.// Вісн. Вінниц. політехн. ін-ту. — 2004. — N 1. — С. 103-107.
48. Герасимов Б.Н. Интенсивные технологии обучения предпринимательству и менеджменту / Б.Н. Герасимов, В.В. Морозов. – М.: МГУП, 1999. – 148с.
49. Гербарт Й.Ф. Первые лекции по педагогике : [хрестоматия по истории педагогики] / Гербарт Й.Ф. – М., 1940. – Т.2. – 215 с.
50. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли. – М.: Прогресс, 1976. – 496 с.



51. Гончаренко С.У. Гуманізація і гуманітаризація освіти // Матеріали Міжнародної наукової конференції „Творча особистість у системі неперервної професійної освіти”. – Харків: ХДПУ. – 2000. – С. 39–42.
52. Григоренко В.Г. Дидактические основы формирования профессионально-педагогической мотивации у студентов высшей педагогической школы / В.Г. Григоренко, Е.Г. Мухаматгалеев // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. — 2003. — N 23. — С. 260-268.
53. Гринчишин О. М. Розвиток мотивації оволодіння іноземною мовою в умовах вищого військового навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.09 / О.М. Гринчишин. — Хмельницький, 2003. — 18 с.
54. Гузенко О.А. Формування мотивації навчання молодших школярів в умовах особистісно орієнтованої освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.09/ О.А. Гузенко.—Луцьк, 2002. — 21с.
55. Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах: Монографія. / Гуревич Р.С.– Вінниця: ТОВ «Планер», Вінниця, 2009. – 410 с.
56. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах / Гуревич Р.С. – К.: Вища школа, 1998. – 229 с.
57. Гуревич Р.С., Коломієць А.М., Коломієць Д.І. Збірник інтегрованих запитань і задач з виробничим змістом / Р.С. Гуревич, А.М. Коломієць, Д.І. Коломієць. – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2001. – 163 с.
58. Давыдов В.П. Основы методологии, методики и технологии педагогического исследования: Научно-методическое пособие / Давыдов В.П. – М.: Академия ФСБ, 1997. – 115 с.
59. Демченко С.О. Педагогічна культура і професійні здібності викладача вищого технічного закладу освіти / Демченко С.О. // Вісник /

- Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2008. – Вип. 121: Сер.: Педагогічні науки. – С. 51–54.
60. Демченко С.О. Системний підхід у психолого-педагогічній підготовці викладачів вищих технічних закладів освіти / Демченко С.О.// Вісник / Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2006. – Вип.81: Сер.: Педагогічні науки. – С.53–56
61. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) // Освіта. – К., 1993. – № 44–46.
62. Дистервег А. Избр. пед. произведения / Дистервег А. Общая ред. Е.Н. Медынского. – М.: Учпедгиз, 1956. – 379с.
63. Дмитерко-Карабин Х.М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 / Х.М. Дмитерко-Карабин. — Івано-Франківськ, 2004. — 20 с.
64. Дунець Л.М. Психологічні умови формування професійної мотивації слухачів вищого військового навчального закладу: автореф. дис.на здобуття наук. ступення канд. психол. наук: 20.02.02 / Л.М. Дунець. — Хмельницький, 2000. — 18 с.
65. Євтух М. Забезпечення якості вищої освіти - важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / М.Б. Євтух, І.С. Волощук // Педагогіка і психологія. — 2008. — N 1. — С. 70-74.
66. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / Журавський В.С. – К.: Видавничий Дім „Ін Юре”, 2003. – 416 с.
67. Заброцький М.М. Педагогічна психологія: Курс лекцій / Заброцький М.М. – К.: МАУП, 2000. – 100 с.
68. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие / Загвязинский В.И., Атаханов Р. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

69. Зайцева І.В. Мотивація учіння студентів / І.В. Зайцева. — Ірпінь, 2000. — 192 с.
70. Зайцева І.В. Формування мотивації учіння студентів вищих економічних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступення канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / І. В. Зайцева. — Т., 2001. — 20 с.
71. Закалюжний В.М. Техніко-технологічний компонент змісту курсу фізики старшої школи як засіб формування пізнавальної мотивації учнів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 / В. М. Закалюжний. — К., 2006. — 20с.
72. Закон України про освіту // Право України., 1996. — 7 с.
73. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навчальний посібник для студ. вищ. навч. Закл / Занюк С.С. — К.: Либідь, 2002. — 303 с.
74. Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів / [за ред. М.І. Панова]. — Харків: ГриФ, 2003. — 336 с.
75. Зверева Т.И. Типы профессиональной мотивации студентов НТУ «ХПИ» / Зверева Т.И., Зубкова Е.Б., Шишкина В.Ю. // Вісник НТУ «ХП»: Тематична збірка наукових праць «Філософська антропологія і філософія культури». — Харків: НТУ «ХП», 2002. — № 15. — 160 с.
76. Згуровський М. Технічна освіта в мінливому світі / Згуровський М. // Вища освіта України, 2002. — № 1. — С. 7-12.
77. Зіньковський Ю. Компетентнісний підхід під час підготовки фахівців у вищих технічних навчальних закладах / Ю. Зіньковський, Г. Мірських // Вища освіта України. — 2008. — N 4. — С. 29-36
78. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / Зимняя И.А. — М.: Логос, 2001. — 384 с.
79. Зміст і сутність педагогічної діяльності: навч. посібник / [Романовський О.Г., Пономарьов О.С., Пазиніч С.М., Черваньова З.О., Гайворонська В.В.] — Харків: НТУ «ХП», 2007. — 228 с.

80. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
81. Измайлов А.О. Профессиональная направленность как педагогическое понятие и принцип / А.О. Измайлов, М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1982. – 431 с.
82. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Ильин Е.П. – Спб.: Питер, 2002. – 512 с.
83. Инновационное обучение: стратегия и практика / [под ред. В.Я. Ляудис]. – М., 1994. – 144 с.
84. Історія педагогіки / За ред. М.С. Грищенка. – К.: Вища школа, 1973. – 447 с.
85. Казак І.О. Роль мотиваційного компоненту при виконанні навчального завдання у вищій школі / І.О. Казак // Пробл. інж.-пед. освіти. — 2007. — N 16. — С. 197-207.
86. Карамушка Л. М. Психологія управління: навч. посіб. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.
87. Клачко В.М. Формування мотивації учбової діяльності у курсантів вищих військових навчальних закладів: автореф. дис.на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 20.02.02 / В.М. Клачко. — Хмельницький, 1999. — 18 с.
88. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання: підруч. [ для студ. вищ. навч. закл.] / Коваленко О. Е. – Х.: Вид-во НУА, 2005. – 360 с.
89. Колток Л. Проблема інтенсифікації навчання як складник модернізації освіти / Колток Л. // Вища освіта України, 2007. – № 1. – С.75 – 81
90. Коменский Я.А. Великая дидактика / Коменский Я.А. // Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1982. – 182 с.
91. Конопляник Л. Технології розвитку пізнавальної діяльності студентів вищих технічних закладів освіти при вивченні іноземної мови / Конопляник Л. // Мова та історія: період. зб. наук. пр. – К., 2005. – Вип.80. – С.122–125.

92. Кочнев А.М. Моделирование профессиональной деятельности современного инженера // Высшее образование в России. – 2003. - №2. – С. 58-64.
93. Корсак К.В. Світова вища освіта. Порівняння і визначення закордонних кваліфікацій і дипломів / Корсак К.В. / За заг. ред. проф. Г.В. Щокіна: Монографія. – К.: МАУП-МКА, 1997. – 208 с.
94. Краевский В.В. Методология педагогического исследования / Краевский В.В. – Самара: СамГПИ, 1994. – 165 с.
95. Кремень В.Г. Модернізація системи освіти як важливий чинник інноваційного розвитку держави / Кремень В.Г. // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – Вип. 1 (5). – Харків: НТУ «ХПІ», 2003. – С. 3 – 9.
96. Кремень В.Г. Освіта в Україні. Доповідь на Другому Всеукраїнському з'їзді працівників освіти / Кремень В.Г. // Гуманітарні науки. – 2001. – №2. – С. 4–17.
97. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття / Кремень В.Г. // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1 (XXXVIII). – С. 6–16.
98. Крылова Н.Б. Культурология образования / Крылова Н.Б.- М.: Народное образование, 2000. – 147с.
99. Кудерська Т.В. Роль музейно-педагогічної діяльності в гуманітаризації освітньо-виховного процесу вищого технічного навчального закладу / Т. В. Кудерська, І. М. Медведєва // Якість освіти – управління, сертифікація, визнання: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Краматорськ, 2009. – С. 168 – 170.
100. Кудін В.О. Освіта в інформаційному суспільстві / Кудін В.О. – К., 1998. – 152 с.
101. Кудрявцев Т.В. Некоторые психолого-дидактические вопросы проблемного обучения / Кудрявцев Т.В. // Советская педагогика, 1967. – № 8. – С. 61-72.

102. Кульчицька О.І Соціально-психологічні фактори формування таланту / О. І. Кульчицька // Практична психологія та соціальна робота : Науково-практичний та освітньо-методичний журнал. - 2007. - N1. - С. 14-17.
103. Куртов А.І. Мотивація розумової активності навчаємих / А.І. Куртов, О.Б. Нікітюк, І.Ю. Хромов // Системи оброб. інформації. — 2007. — Вип. 8. — С. 159-163.
104. Кушнір В. Емоції і почуття в навчальному процесі / Кушнір В. // Соціальна психологія. – №2, 2005. – С. 94 – 104.
105. Лазарєв М.І. Система мотивації навчальної діяльності студентів в інтенсивних технологіях вивчення інженерних дисциплін / Лазарєв М.І. // Науково пізнавальна діяльність учасників освітнього процесу навчальних закладів різних рівнів акредитації: збірник наукових праць // Проблеми сучасного мистецтва і культури. – Київ: Науковий світ, 2002. – 210 с.
106. Левченко Л.О. Вища освіта в Україні: погляд з кафедри / Л.О. Левченко // Наука та наукознавство. — 2010. — N 2. — С. 67-71.
107. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А.Н.— М., 1975. – 303 с.
108. Лернер И.Я. Зачем учителю дидактика / Лернер И.Я. // Народное образование, 1990. – № 12. – С. 74 – 83.
109. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / Лернер И.Я. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
110. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / Лозова В.І. – Харків: «ОВС», 2000. – 164 с.
111. Лузік Е. Інтегративно-діяльнісний підхід як методологічна основа управлінської діяльності освітнім процесом у вищих технічних навчальних закладах / Е. Лузік // Вища освіта України. – 2009. – N 1. – С. 113 – 118.

112. Любар О.О. Історія української педагогіки / Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. – К., 1998. – 347 с.
113. Макаревич О. Мотивація як підґрунтя дій особистості / Макаревич О. // Соціальна психологія. – №2, 2006. – С. 134 – 141.
114. Макаренко А.С. Методика воспитательной работы / Макаренко А.С. – К., 1990. -
115. Малахов В. Кто есть кто в ОНПУ: справочник / Ред.: В.П. Малахов; Одес. нац. политехн. ун-т. — О.: Наука и техника, 2008. — 395 с.
116. Мамалуй А.А. Гуманізація і гуманітаризація інженерного образования (опыт и перспективы) / Мамалуй А.А., Товажнянский Л.Л. // Матеріали Міжнародної наукової конференції „Творча особистість у системі неперервної професійної освіти”. – Харків: ХДПУ. – 2000. – С. 247–250.
117. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / Маркова А.К. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
118. Мар'юшкіна О.Т. Метод підвищення мотивації навчання природознавчих та технічних дисциплін у ВНЗ I - II рівнів акредитації / О.Т. Мар'юшкіна // Пробл. інж.-пед. освіти. — 2008. — N 21. — С. 199-204.
119. Маслоу А. Мотивация и личность / Маслоу А. – М., 1998.
120. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников: автореф. дис. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук. / Матюхина М.В. – М., 1986. – 20с.
121. Махмутов М.И. Проблемное обучение / Махмутов М.И. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
122. Мелецінек А. Інженерна педагогіка: практика передачі технічних знань / Мелецінек А. – Wien New York: Springer, 2000. – 240 с.
123. Меліхова І.О. Мотивація навчальної діяльності і ціннісні орієнтації студентів / І.О. Меліхова // Наука і освіта. — 2008. — N 1-2. — С. 159-164.

124. Методические указания по разработке и внедрению в учебный процесс деловых игр / [подг. В.И. Рыбальский, И.П. Сытник]. – К., 1982. – 205 с.
125. Меньяйлов С. М. Формування та розвиток складових освітнього середовища при навчанні загальної фізики у вищих технічних навчальних закладах / Меньяйлов С. М. // Освітнє середовище як методична проблема: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (14–15 верес. 2006 р., м. Херсон). – Херсон, 2006. – С.50–53.
126. Михайлова Н.Н Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие // Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин . – М.: МИРОС, 2001. – 208с.
127. Міхеєва Л.В. Формування мотивації вивчення педагогічних дисциплін майбутніми вчителями праці і професійного навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Міхеєва — Вінниця, 2005. — 20с.
128. Мокін Б.І. Стратегія пошуку оптимального співвідношення лабораторного практикуму та наукових досліджень в навчальному процесі інженерних спеціальностей: моногр. / Б. Мокін, В. Леонтьєв, О. Мокін. — Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2002. — 144 с.
129. Моляко В. О. Психологія творчості - нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В. О. Моляко // Практична психологія та соціальна робота : Науково-практичний та освітньо-методичний журнал. – 2004. – №8. – С. 1-4.
130. Музыка О.О. Мотивація творчої активності технічно обдарованих підлітків: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.О. Музыка. — К., 2001. — 17 с.
131. Ниворожкина Л.И., Морозова З.А. Теория вероятностей и математическая статистика / Ниворожкина Л.И., Морозова З.А. – М.: Эксмо, 2008. – 432 с.



132. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція / Ничкало Н.Г. // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз. – К.: Вибір. – 2002. – С. 46-68.
133. Ничкало Н.Г. Професійно-технічній освіті – державну підтримку та науково-педагогічне забезпечення / Ничкало Н.Г. // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. Вип.. 15. – К.: ІСДО, 1995. – 74с.
134. Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної освіти / Ничкало Н.Г. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук. праць. – К. – 2001. – Ч. 1. – С. 35–41.
135. Нікітенко О.Я. Студент вищого навчального закладу як суб'єкт ринку праці / О.Я. Нікітенко, Є.М. Нікітенко // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. — 2006. — N 4. — С. 128-132.
136. Нове покоління навчальних планів в умовах входження України до Болонського процесу: науково-методичні матеріали / Товажнянський Л.Л., Сокол Є.І., Клименко Б.В., Бортніков В.Я. – Харків: НТУ «ХП», 2006. – 64 с.
137. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / Образцов П.И.– СПб.: Питер, 2004. – 268 с.
138. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. В.Д. Симоненко – М.: Вента-Граф, 2006. – 368 с.
139. Олексенко В.М. Реалізація інноваційних педагогічних технологій у підготовці фахівців у вищих технічних навчальних закладах: теорія і практика: моногр. / В.М. Олексенко; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – Х.: КП Друкарня №13, 2007. – 280 с.
140. Орлов Ю.М. Стимулирование побуждения к учению / Орлов Ю.М., Творогова Н.Д., Шкуркин В.И. – М., 1988. – 118с.

141. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. / За заг. ред. О.М. Пехоти. – Київ: А.С.К., 2002. – 255 с.
142. Основні засади розвитку вищої освіти у контексті Болонської декларації / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив М.Ф. Степко, Я.Я. Болубаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
143. Паржницький В. Інноваційні підходи до формування професійно-кваліфікаційних рівнів у професійно-технічній освіті / Паржницький В. // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2008. – № 3. – С. 55-63.
144. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
145. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / [С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.Ш. Кульчицька, Л.Є. Сігаєва, Я.В. Цехмістер та ін.]; за ред. С.О. Сисоєвої. – К.: Віпол, 2001. – 502 с.
146. Педагогика / Под общей редакцией проф. А.П. Кондратюка. – 2-е изд., исп. и доп. – К.: Вища школа, 1982. – 384 с.
147. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З.Н.Курлянд, Р.І.Хмельюк, А.В. Семенова та ін.; за ред.З.Н.Курлянд.- 3-тє вид., перероб.і.доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
148. Педагогика: учебное пособие [для студентов педагогических учебных заведений] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиян. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
149. Педагогічні ідеї К.Д. Ушинського / За ред. В.Г. Петік. – К.: Вища школа, 1974. – 339 с.
150. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

151. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / [С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька та ін.] / За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВПОЛ, 2001. – 502 с.
152. Петров Э.Г. Самосовершенствование преподавателя: Учебное пособие / Петров Э.Г., Радванская Л.Н., Шалонова Н.В. – Херсон: ОЛДІ – плюс, 2002. – 144 с.
153. Петрук В.А. Психологічна і фахова підготовка майбутнього спеціаліста / Петрук В.А. // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис: зб. наук. пр. – К.: Вид. "Педагогічна преса", 2002. - № 1. - С. 53-57.
154. Пехота О.М. Курсова робота із психолого-педагогічних дисциплін: метод. рекомендації / О.М. Пехота, І.І. Баріхашвілі; Миколаївський держ. ун-т ім. В.О.Сухомлинського. — Миколаїв : Іліон, 2006. — 38с.
155. Півняк Г. Перспективи розвитку вищої технічної освіти в контексті євроінтеграції / Г. Півняк // Вища освіта України. — 2006. — N 1. — С. 64-68.
156. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів: Навчальний посібник / Підласий І.П. – К.: Україна, 1998. – 343 с.
157. Пирогов Н.И. Избр. пед. соч. / Сост. и вводная ст. В.З. Смирнова. – М.: АПН РСФСР, 1953. – 752 с.
158. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студентов высш. учеб. Заведений / Подласый И.П. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 576 с.
159. Подласый И.П. Педагогика: Учебник для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. / Подласый И.П. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
160. Полевікова О.Б. Система творчих вправ як засіб розвитку мотивації до вивчення рідної мови у молодших школярів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.Б. Полевікова; Херсон. держ. ун-т. — Херсон, 2004. — 20 с.

161. Поляков А.О. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / А.О. Поляков. — Х., 2008. — 182 с.
162. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. — К., 2002. — С. 55-61.
163. Пономарьов О.С. Модель спеціаліста як джерело вибору та обґрунтування змісту професійної освіти: текст лекції / Пономарьов О.С. — Харків: НТУ «ХП», 2006. — 58 с.
164. Пономарев А.С. Нечеткие множества: задача автоматизирования управления и принятия решения: учебное пособие / Пономарьов О.С. — Харьков: НТУ «ХПИ», 2005. — 232 с.
165. Попова О.П. Творчий освітній простір вищого технічного навчального закладу як необхідна умова розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів / Попова О. П. // Вісник / Черкаський нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. — Черкаси, 2009. — Вип. 149: Серія: Педагогічні науки. — С. 149–154.
166. Потапюк М. Здоровий спосіб життя студента вищого навчального закладу як чинник його успішної адаптації до навчання / М. Потапюк, П. Потапюк // Пед. пошук. — 2009. — N 1. — С. 65-67.
167. Психологічна наука, учитель, учень. / [за редакцією В.І. Войтка]. — Київ: Рад. школа, 1979. — 182 с.
168. Пузирьов Є. В. Кваліфікаційна характеристика як основа формування мети і змісту навчання у вищому технічному закладі освіти / Є. В. Пузирьов // Вісник / Національний техн. ун-т України «Київський політехнічний інститут». — К., 2006. — N3 (18). — С.180–183
169. Пуховська Л.П. Компетентісний підхід у педагогічній освіті /Л. Пуховська // Післядипломна освіта в Україні. -Київ:Ун-т менеджменту освіти Нац. Акад. пед. наук України, 2010,N № 2.-С.76-80
170. Рибалка В. Визначення поняття педагогічної культури особистості в аксіологічному контексті / Рибалка В.// Професійна освіта: ціннісні

- орієнтири сучасності: зб. наук. праць / За заг. ред.. І.А. Зязюна; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К.; Харків: НТУ «ХПІ», 2009. – С. 121 – 131.
171. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию: Становление человека / Роджерс К.Р. – М., 1994.
172. Романовский А.Г. Новые принципы подготовки гуманитарно-технической элиты в НТУ «ХПІ» // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія / Романовский А.Г.– 2003. – № 2. – С. 29-36.
173. Романовський О.Г. Особливості впровадження основних положень Болонської декларації у навчально-виховний процес ВНЗ України / О.Г. Романовський, Ю.Г. Чебакова // Педагогіка і психологія професійної освіти – Львів – 2009. – № 1. – С. 28-36.
174. Романовський О.Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності / Романовський О.Г. – Харків: Основа, 2001. – 312 с.
175. Романовский А.Г. Теоретические и методические основы подготовки инженера в высшем учебном заведении к будущей управленческой деятельности: Дис. док. пед. наук: 13.00.04. – К., 2001. – 490 с.
176. Романовский А.Г. Философия управления гуманитарно-технической элиты // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія / Романовский А.Г. – 2002. – № 4. – С. 3-8.
177. Романовський О.Г. Філософія досягнення успіху: навч. посібник. / О. Г. Романовський, В. Є. Михайліченко – Харків: НТУ «ХПІ», 2003. – 691 с.
178. Романовський О.Г. Формування освітнього середовища у вищих навчальних закладах у контексті вимог Болонського процесу / О. Г. Романовський, Ю. Г. Чебакова // Переяславская Рада и гармонизация украино-российских отношений: история, культура, наука и образование: сб. науч. трудов: по материалам Второй Международной

- науч-практ. конф. 13декабря 2007 г. / под. ред. А.Г. Романовского, В.Н. Ганичева. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2008. – С. 270-275
179. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / Рубинштейн С.Л. – М., 1969. – 202с.
180. Руденко Ю.А. Мотивація як засіб формування умінь і навичок особистості / Ю.А. Руденко // Наука і освіта. — 2007. — N 6-7. — С. 136-140.
181. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления учебно-воспитательным процессом / Селевко Г.К. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
182. Селевко Г.К. Технологии развивающего образования / Селевко Г.К. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 192 с.
183. Сисоєва С.О. Проблеми освіти у суспільних вимірах // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності: Зб. наук. праць / За заг. ред. І.А. Зязюна; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К.; Харків: НТУ «ХПИ», 2009. – С. 151 – 155.
184. Сисоєва С.О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: Навчальний посібник / Сисоєва С.О., Соколова І.В. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.
185. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання / Сікорський П.І. – Львів, 2000. – 421 с.
186. Сікорський П. Принцип фундаменталізації у професійній підготовці майбутніх інженерів / П. Сікорський, О. Горіна // Вища освіта України, 2009. – № 3. – С. 56 – 62.
187. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения: Проблемы и суждения / Скаткин М.Н. – М.: Педагогика, 1984. – 95 с.
188. Сластенин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования: межвуз. сб. науч. тр. / Сластенин В.А. – М., 1987. – 142с.
189. Сметанський М.І. Деякі аспекти поліпшення якості педагогічної освіти майбутніх учителів / Сметанський М.І. // Вища освіта України:

- теоретичний та науково-методичний часопис. – № 1 (28), 2008. – С. 103 – 109.
190. Сорокин Г. Педагогические особенности гуманитаризации технического образования в вузе // *Alma mater*. – 2008. - №1. – С.14-16.
191. Социологический справочник / Под ред. В.И. Воловича. – К.: Политиздат Украины, 1990. – 382 с.
192. Социология. Наука об обществе. Учебное пособие / [под общей редакцией проф. В.П. Андрущенко, проф. Н.И. Горлача]. – Харьков. Институт востоковедения и международных отношений. Харьковский колледжиум. Кафедра истории, философии и политических наук. 1996. – 688 с.
193. Степко М.Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя: Монографія / Степко М.Ф., Клименко Б.В., ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. – Харків: НТУ «ХПИ», 2004. – 112 с.
194. Стратегия гуманизма: (Из опыта работы научно-учебного комплекса НТУ «ХПИ» – ХГУ «НУА») / Авт. коллектив: В.И. Астахова, Е.В. Астахова, Л.А. Белова и др.; Под общ. ред. В.И. Астаховой, Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО; Гл. упр. образования и науки Харьк. облгосадминистрации, Нац. техн. ун-т «ХПИ», Нар. укр. акад. – Х.: Изд-во НУА, 2004. – 212 с.
195. Тимошенко В. М. Психологічні особливості формування мотивації досягнення майбутніх учителів (на матеріалі вивчення іноземної мови): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 / В.М. Тимошенко — К., 2001. — 21 с.
196. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. Основи педагогіки вищої школи: Навчальний посібник / ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л., Романовський О.Г., Бондаренко В.В., Пономарьов О.С., Черваньова З.О.- Харків: НТУ «ХПИ», 2005. – 600 с.
197. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. Концепція формування гуманітарно-технічної еліти в НТУ «ХПИ» та шляхи її реалізації: Навчально-методичний

- посібник / ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л., РОМАНОВСЬКИЙ О.Г., ПОНОМАРЬОВ О.С. – Видання друге. – Харків: НТУ «ХПІ», 2004. – 416 с.
198. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. Формування і реалізація концепції підготовки національної гуманітарно-технічної еліти в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут»: навч. посіб / ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л., РОМАНОВСЬКИЙ О.Г., ПОНОМАРЬОВ О.С. – Харків: НТУ «ХПІ», 2002. – 160 с.
199. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. Болонський процес: цикли, ступені, кредити / ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л., СОКОЛ Є.І., КЛИМЕНКО Б.В. – Харків: НТУ «ХПІ», 2004. – 144 с.
200. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. Формування національної гуманітарно-технічної еліти як нова парадигма інженерної освіти / ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Зб. наук. праць. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2002. – Ч.1. – С. 5–11.
201. Токар О.М. Куратор як чинник ефективної організації позааудиторної виховної роботи у вищих технічних навчальних закладах / О.М. Токар // Пробл. інж.-пед. освіти. – 2007. – N 17. – С. 383-386.
202. Тугай Н. Формування загальної культури інженерних кадрів як соціальна проблема // Вища освіта України. – 2007. – №3. – С. 44-47.
203. Туренко А. История инженерной деятельности. Развитие автомобилестроения: Учеб. пособ. для студ. вузов направления "Инж. механика" / А.Н. Туренко, В.А. Богомоллов, В.И. Клименко; Харьк. гос. автомоб.-дор. техн. ун-т. — Х.: ХГАДТУ, 1999. — 252 с.
204. Український педагогічний словник [авт.-уклад. Гончаренко С.У.].— Київ: Либідь, 1997. —376 с.
205. Ушинський К.К. Людина як предмет виховання. Вибрані педагогічні твори: У 2т. / Ушинський К.К. – К., 1983.
206. Ушинский К.Д. Собр. Соч.: В 11 т. / Ушинский К.Д. – М.: Педагогика 1959 – 1962.



207. Философия образования / [отв. редактор А.Н. Кочергин]. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996. – 288 с.
208. Фоміна М.В. “Структурування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів машинобудівного профілю”: дис... к. пед. наук: 13.00.04. / Марина Василівна Фоміна. – В., 2005. – 247 с.
209. Хабарова Г.Б. Позанавчальна діяльність – як чинник формування соціальної активності студентів вищих технічних закладів освіти / Г.Б. Хабарова // Освіта. Наука. Виробництво: наук.-метод. альм. – Луганськ; Стаханов, 2008. – №3. – С.270–274.
210. Харьковский политехнический институт (1885-1985): история развития / [ответственный редактор Н.Ф. Киркач]. – Х.: Изд-во при Харьковском государственном университете издательского объединения «Вища школа», 1985. – 223 с.
211. Харківський політехнічний: події та факти / [під ред. Ю.Т. Костенка]. – Х.: Прапор, 1999. – 336 с.
212. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен ; пер. Ю. Е. Зайцева. - СПб. : Речь, 2001. - 238 с.
213. Цветкова Р.И. Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования / Цветкова Р.И. // Психологическая наука и образование, 2006, №4 С. 76-80.
214. Чебакова Ю.Г. Викладач вищого технічного навчального закладу освіти – ефективний менеджер освітнього процесу / Чебакова Ю.Г. // Психолого-педагогические и лингвометодические аспекты обучения в вузе: сборник научных статей. – Харьков: ХНАДУ, 2007. – С. 203-207.
215. Чебакова Ю.Г. Використання активних форм і методів навчання у вищому навчальному закладі: зб. наукових праць «Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти» / Чебакова Ю.Г. // За редакцією Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О.Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Вип. 11 (15). – Харків: НТУ»ХП», 2006. – С.190-196.

216. Чебакова Ю.Г. Дисперсійний аналіз у визначенні ефективності психолого-педагогічної підготовки / Чебакова Ю.Г.// Вісник ДНУ, 2009 – Вип 15№9/1– С.123-130
217. Чебакова Ю.Г. Ефективність психолого-педагогічної підготовки студентів технічних ВНЗ / Чебакова Ю.Г. // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського: збірник наукових праць. – № 4-5. – Одеса, 2009. – С.124-132.
218. Чебакова Ю.Г. Использование информационной технологии для активизации познавательной деятельности в условиях информатизации: матеріали XIV міжнародної науково-практичної конференції «Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я», (Харьков, 18-19 мая2006) / Чебакова Ю.Г. – Харків: НТУ«ХП», 2006. – 75 с.
219. Чебакова Ю.Г. Мотивація у системі навчання студентів технічних ВНЗ: матеріали XVI міжнародної науково-практичної конференції «Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я». / Чебакова Ю.Г. – Харків: НТУ«ХП», 2008. – С. 301.
220. Чебакова Ю.Г. Організація навчального процесу в технічних ВНЗ України в контексті вимог Болонського процесу: V Міжнародна конференція «Стратегія якості у промисловості і освіті» (6-13 червня 2009р., Варна, Болгарія) / Чебакова Ю. Г. – Дніпропетровськ-Варна, 2009. - С. 9-12.
221. Чебакова Ю.Г. Особливості смислового наповнення змісту психолого-педагогічних дисциплін у технічних ВНЗ: матеріали XVII міжнародної науково-практичної конференції: «Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я». – Харків: НТУ «ХП».-2009. С.268.
222. Чебакова Ю.Г. Особливості формування та використання мотивації навчання психолого-педагогічних дисциплін у студентів технічних

- університетів: методичні рекомендації / Чебакова Ю.Г. – Харків: НТУ «ХП», 2010. – 62 с.
223. Чебакова Ю.Г. Педагогічні умови формування мотивації навчання психолого-педагогічних дисциплін студентами технічних університетів / Чебакова Ю.Г. // Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. – вип. 3 (145) - С.236-239
224. Чебакова Ю.Г. Педагогічні умови формування мотивації навчання психолого-педагогічних дисциплін у студентами вищих технічних навчальних закладів / Чебакова Ю.Г. // Теорія і практика управління соціальними системами.- Харків: НТУ «ХП». – 2009, №4. – С. 53-60.
225. Чебакова Ю.Г. Проблеми та шляхи забезпечення навчального процесу в інженерному ВНЗ / Чебакова Ю.Г. // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. – вип 148. – Черкаси, 2009. – С. 122-127.
226. Чебакова Ю.Г. Професійна мотивація як рушійна сила пізнавальної активності у процесі підготовки сучасного інженера / Чебакова Ю.Г. // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного Університету ім. К.Д.Ушинського: збірник наукових праць. Спеціальний випуск «Сучасні технології в навчанні і вихованні у вищій школі». –Ч. 2. – Одеса, 2009. – С.134-141.
227. Чебакова Ю.Г. Психолого-педагогічна підготовка як складова професійної освіти майбутніх інженерів / Чебакова Ю.Г. // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб.наук.пр. / За ред. Т.І. Сущенко. – Запоріжжя, 2008. – вип.52. – С. 318-325.
228. Чебакова Ю.Г. Психолого-педагогічна підготовка як складова професійної освіти / Чебакова Ю.Г. // Теорія і практика управління соціальними системами.- Харків: НТУ «ХП». – 2009, №2. – С. 62-66.
229. Чебакова Ю.Г. Роль і значення психолого-педагогічних дисциплін у системі професійної підготовки студентів технічних університетів/

- Чебакова Ю.Г. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Випуск 20 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця, 2008. – С.462-470.
230. Чебакова Ю.Г. Стратегічні завдання удосконалення вищої освіти України в контексті Болонського процесу / Чебакова Ю.Г. // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Збірник наукових праць – Вип. 18-19. – Харків: Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА), 2007. – С.133-137.
231. Чебакова Ю.Г. Технократизм и гуманизм – полярные ориентации или симбиоз в современной российско-украинской педагогике: матеріали ІV міжнародної науково-практичної конференції: «Переяславська рада, її історичне значення і перспективи розвитку східнославянської цивілізації» / Чебакова Ю.Г. – Харків: НТУ «ХПІ». – С.15.
232. Чебакова Ю.Г. Уровни мотивации учебной деятельности студентов технического вуза / Чебакова Ю.Г. // Обучение иностранных студентов в иноязычной среде: лингво-методический, психологический и информативный аспекты»: Тезисы докладов международной научно-методической конференции. – Харьков: ХНАДУ, 2007. – С.70.
233. Чернилевский Д.В. Технология обучения в высшей школе / Чернилевский Д.В., Филатов О.К. // Под ред. Д.В. Чернилевского. – М.: Экспедитор, 1996. – 228 с.
234. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учебное пособие для вузов / Чернилевский Д.В. – М.: Юнити – Дана, 2002. – 437 с.
235. Чернишова Є.Р. Підготовка вчителя до формування в учнів основ знань про здоров'я та безпеку життєдіяльності людини: автореф. Дис.. на здобуття наук.ступеня канд.. пед.. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Є.Р. Чернишова. – К., 2004. – 19 с.

236. Чобітько М.Г. Індивідуальність студента в особистісно-орієнтованому професійному навчанні / Чобітько М.Г. // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – №2 (47), 2005. – С. 34-42.
237. Черноус О.А. Ступені підвищення мотивації самостійної роботи студентів у навчальному процесі / О.А. Черноус // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. — 2006. — N 5. — С. 128-130.
238. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / Шадриков В.Д. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
239. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
240. Шамова Т.И. Проблемный подход в обучении / Шамова Т.И. – Новосибирск: Зап.-Сиб. кн. изд-во, 1969. – 68 с.
241. Шахов В. І. Педагогічна оцінка та її вплив на мотивацію учіння // Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Наук. зап. Сер.: Педагогіка і психологія. — Вінниця, 1999. — N1. — С.50–56.
242. Шахов В. І. Психолого-педагогічні умови активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів // Наук. зап. / Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Сер.: Педагогіка і психологія. — Вінниця, 2005. — N13. — С.78–82.
243. Швалб Ю. М. Методологія експертного дослідження в психології / Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах (Посібник). – За заг. ред. академіка С. Д. Максименка. / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2000. – С. 42 - 56.
244. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Щукина Г.И. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

245. Юдіна Н.О. Розвиток мотивації навчання молодших школярів у процесі вивчення інтегрованих курсів: автореф. дис. на здобуття наук. ступення канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.О. Юдіна — К., 2003. — 20 с.
246. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. — М.: Педагогика, 1979. — 144 с.
247. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / Якиманская И.С. // Вопросы психологии. — 1995. — №2. — с. 146-152.
248. Яковенко А.В. Особливості освітніх мотивацій студентської молоді в умовах трансформації українського суспільства: автореф. дис... канд. соціол. наук: 22.00.04 / А.В. Яковенко. — Х., 2003. — 20 с.
249. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / Якобсон П.М. — М.: Просвещение, 1969. — 317 с.
250. Якубовська С. С. Методичне забезпечення освітнього процесу в умовах застосування кредитно-модульної системи та інформаційних технологій у вищому технічному навчальному закладі / Якубовська С. С. // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. пр. — К., 2008. — Вип. 4. — С. 377–385
251. Ярмаченко М. Педагогическая деятельность и творческое наследие А.С.Макаренко / Ярмаченко М. — К.К.:Рад.шк.,1989. — 191с.
252. Яцишин О.М. Формування мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / О. М. Яцишин — Вінниця, 2004. — 20 с.
253. Atkinson J.W. Motives in fantasy, action and society. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1958.
254. Pedagogica managementului: Objectul pedagogiceii managementului/ Functiile pedagogice in structura activitatii de conducere / L. Tovaghnyanskiy, N.Ilias, V.Babaev, A.Romanovskiyy, A. Ponomaryov. — Petrosani: Editura Universitas, 2004. — 130 p.