

УДК: 159.947.5

DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2020-3-11>**Злата Ржевська-Штефан,**кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та психології,Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,
вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, Україна**МОТИВАЦІЯ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
ПЕРШОГО КУРСУ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

У статті представлені результати емпіричного дослідження, метою якого є вивчення особливостей мотивації учбової діяльності студентів першого курсу педагогічного університету. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю побудови ефективної системи підготовки майбутніх вчителів в умовах реформування освіти, а також наявністю проблеми зниження у студентів інтересу до навчання та тенденції до відмови працювати за фахом після закінчення вишу. Для досягнення поставленої мети нами був використаний наступний психодіагностичний інструментарій: «Шкала академічної мотивації» Т. О. Гордєєвої, методика визначення типу спрямованості особистості (тест Т. Данілової) та методика «Мотиви вибору професії» В. А. Семиченко. У дослідженні взяли участь студенти першого курсу факультету іноземних мов ЦДПУ імені Володимира Винниченка (41 особа). Аналіз результатів дослідження засвідчив, що незважаючи на переважання у більшості студентів внутрішньої мотивації над зовнішньою (оптимальну академічну мотивацію демонструють дві третини студентів), існує низка негативних тенденцій: 1) гуманістична складова, важлива для спрямованості майбутніх вчителів, у студентів I курсу не виражена навіть у групі з високим рівнем внутрішньої і низьким рівнем зовнішньої мотивації; 2) суттєві зв'язки між типом спрямованості і мотивами навчання майже відсутні, що свідчить про невизначеність сфери професійної спрямованості більшості студентів; 3) найбільш дієвим мотивом вибору професії для переважного числа студентів факультету іноземних мов є можливість використовувати професійні уміння поза роботою, що вказує на низьку зацікавленість здобувачів до оволодіння педагогічною професією. Загалом це свідчить про певну незрілість мотивації до навчання першокурсників, яка є природним наслідком їх вікової психодинаміки. Отримані результати можуть бути використані при розробці психологічного супроводу першокурсників з урахуванням особливостей їх мотиваційних профілів.

Ключові слова: академічна мотивація, внутрішня, зовнішня мотивація, амотивація, мотиваційний профіль, спрямованість особистості, мотиви вибору професії.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми

Реформування освітньої системи в Україні призвело до появи нових вимог до професійної підготовки вчителів. Нова Українська школа очікує не лише висококваліфікованих вчителів-предметників, на часі запит на вчителя-лідера, який може вести за собою і здатний бути агентом змін в освітньому середовищі. Це можливо за умови досягнення студентом за час навчання високого рівня особистісної зрілості та свідомої саморегуляції, показником яких постає зміст та характер мотивації учбової діяльності.

Саме мотивація є тим джерелом, що запускає, спрямовує та регулює здійснення процесу учбової діяльності студента, і таким чином зумовлює досягнення вагомих зрушень у подальшому житті випускників та їх успішність у професійній сфері. Знання про її зміст та характер надає можливість зрозуміти причини, що становлять підґрунтя проблем навчальної активності студентів, і реалізувати відповідний психологічний супровід становлення майбутніх професіоналів. Особливого значення в цьому разі набуває навчання у виші першокурсників, котрі ще недостатньо впевнені у зробленому професійному виборі. З огляду на це, дослідження проблеми мотивації студентів педагогічного вишу має першочергове значення для розв'язання поставлених задач побудови ефективної системи підготовки майбутніх вчителів.

Проблема мотивації традиційно вважається

однією з найскладніших, що зумовлюється з одного боку неоднозначним трактуванням поняття мотивації різними психологічними школами, а з іншого – її складністю. Узагальнення різних підходів дозволяє розглядати мотивацію як складне багаторівневе утворення, ієрархію спонук, що постає основним джерелом і регулятором активності особистості. У найбільш широкому розумінні мотиви – це усвідомлювані та неусвідомлювані чинники, що спонукають суб'єкта до активності.

Мотивація учбової діяльності містить не лише мотиви, але й цілі, стратегії реагування на невдачу, наполегливість, а також когнітивні механізми (Гордєєва, 2017). До мотивів учбової діяльності вітчизняні дослідники традиційно відносять пізнавальні мотиви та інтереси, а також широкі соціальні мотиви (Божович Л.І., Маркова А.К.), з яких найбільш дієвими вважаються потяг до знань, а також інтерес до процесу їх здобуття.

Серед сучасних закордонних досліджень учбової (академічної) мотивації однією з найбільш актуальних є теорія самодетермінації (Е.Л. Десі та Р.М. Райан), згідно з якою основними типами є внутрішня і зовнішня мотивації, а також виділена авторами амотивація, яка є показником втрати смислу діяльності і прагнення ухилитися від неї. Особливістю цієї теорії є відсутність протиставлення внутрішньої та зовнішньої мотивації. Натомість вони включені у так званий континуум, де внутрішня мотивація посідає місце найбільш

сприятливої та адекватної цілям навчання (Е.Л. Десі, Р.М. Райан, 2017). Найбільш детально особливості конкретних видів академічної мотивації дослідила російська вчена Т. Гордєєва (Гордєєва, 2017), яка з'ясувала, що позитивну роль у мотивуванні до навчання відіграють не лише внутрішні чинники, але й в тому числі зовнішні мотиви самоповаги. Вивчаючи мотиваційні профілі школярів та студентів дослідниця підтвердила провідну роль у досягненні високих результатів у навчанні тріади внутрішніх мотивів (пізнання, досягнення та саморозвитку).

Вивчення мотивації учбової діяльності майбутніх вчителів завжди було актуальною проблемою, оскільки саме від її характеру залежить не лише успішність засвоєння студентами академічних знань, але й їх ефективність у професійній діяльності (Titrek, 2018). Дослідженню цієї теми присвятили свої роботи численні вітчизняні вчені: формування мотивації педагогічної діяльності (І. Зязюн, Р. Гуревич, Л. Лук'янова, Н. Ничкало), мотивація професійно-педагогічної спрямованості (С. Занюк, С. Максименко, В. Семиченко). Проте особливої гостроти проблема академічної мотивації майбутніх педагогів набуває в контексті зниження у студентів інтересу до навчання, а також відмови працювати за фахом після закінчення вишу. Такі чинники, як складні економічні умови, що змушують юнаків до вибору професії не за покликом, а відповідно до фінансових можливостей, а також наявність останнім часом у суспільстві феномену девальвації дорослості – знецінення сучасною молоддю зрілості, відповідальності та самоорганізованості, вочевидь мають значний вплив на те, як наступники здійснюють свій вибір професії, і якими мотивами вони керуються в подальшому навчанні.

Все вищезазначене визначило мету нашого дос-

лідження – вивчення особливостей мотивації учбової діяльності студентів 1-го курсу педагогічного університету. Для досягнення поставленої мети визначено наступні **завдання**: 1) виявити провідні спонук учбової діяльності студентів 1-го курсу та мотиви їх вибору майбутньої професії; 2) дослідити зв'язки між учбовою мотивацією та мотивами професійного вибору.

Методи дослідження

Для вирішення задачі діагностики мотивації учбової діяльності студентів нами були обрані наступні психодіагностики. Тест «Шкала академічної мотивації» (ШАМ), розроблений Гордєєвою Т.О., Сичовим О.А. та Осіним Є.Н., дозволяє оцінити три типи внутрішньої мотивації (пізнання, досягнення та саморозвитку), три типи зовнішньої мотивації (екстернальну інтроєційовану і мотивацію самоповаги) та амотивацію (Гордєєва, 2014). Методика визначення типу спрямованості особистості (тест Т. Данілової) дозволяє діагностувати міру наявності в спрямованості особистості студента професійно сприятливих та несприятливих складових (Райгородский, 2000: 232-234). Методика «Мотиви вибору професії» В.А. Семиченко спрямована на виявлення спонук при обранні людиною майбутнього фаху, дозволяє окреслити значущі мотиваційні прагнення вибору професії на основі оцінок переліку тверджень, які відповідають внутрішнім та зовнішнім мотивам навчання (Семиченко, 2004).

Результати дослідження

Дослідження проводилось зі студентами першого курсу факультету іноземних мов ЦДПУ імені Володимира Винниченка загальною кількістю 41 особа. У ході дослідження були отримані наступні результати діагностики академічної мотивації студентів (рис. 1).

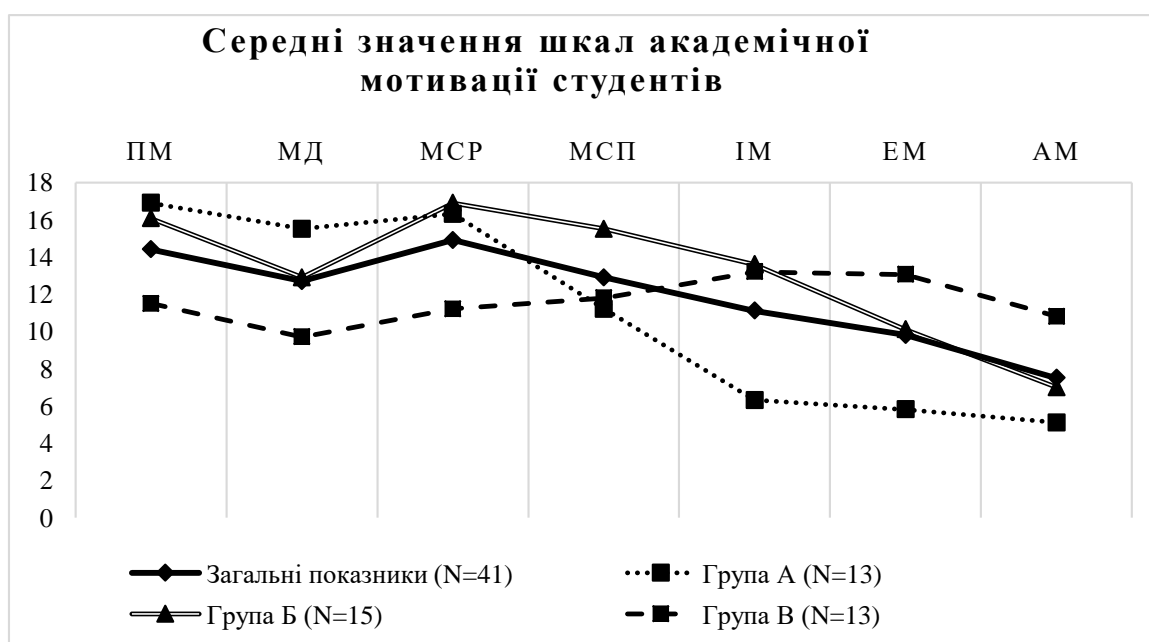


Рис. 1. Середні значення академічної мотивації у студентів 1 курсу педагогічного університету. Підписи горизонтальної осі: ПМ – пізнавальна мотивація, МД – мотивація досягнення, МСА – мотивація саморозвитку, МСП – мотивація самоповаги, ІМ – інтроєційована мотивація, ЕМ – екстернальна мотивація, АМ – амотивація.

Для студентів загалом властивим є переважання внутрішньої мотивації над зовнішньою. На першому місці – мотивація саморозвитку, на другому – пізнавальна, на третьому – мотивація самоповаги, яка за Т. Гордєєвою є оптимальним для навчання різновидом контрольованої мотивації (Гордєєва, 2014), на четвертому місці – мотивація досягнення.

Для більш глибокого вивчення мотивів студентів було здійснено розподіл здобувачів на групи за кількісними та якісними показниками мотивації. В результаті ми отримали майже однакові за кількістю осіб групи з різними мотиваційними профілями: група А – студенти, у яких високі показники внутрішньої мотивації і низькі зовнішньої (N=13; 32%), група Б – студенти, у яких високі показники внутрішньої і зовнішньої мотивації (N=15, 36%), група В – студенти, у яких низькі показники внутрішньої мотивації і високі зовнішньої (N=13, 32%). Студентів із низькими показниками як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації не було виявлено, відповідно і групи з такими ознаками не були виділені. Отже, дві третини студентів демонструють оптимальну, з точки зору ефективності учебної діяльності, академічну мотивацію.

Порівняння середніх значень шкал у групах за критерієм Стюдента засвідчило, що група А (високий рівень внутрішньої мотивації, низький рівень зовнішньої мотивації) статистично достовірно відрізняється від групи Б (високий рівень внутрішньої, високий рівень зовнішньої мотивації) за всіма шкалами зовнішньої мотивації ($p = 0,01$), окрім амотивації ($p = 0,05$). Також ця група достовірно відрізняється від групи В (низький рівень внутрішньої мотивації та високий рівень зовнішньої) за всіма шкалами ($p = 0,01$) за винятком шкали «Мотивація самоповаги». Група Б, зі свого боку, достовірно відрізняється від групи В за всіма шкалами внутрішньої мотивації ($p = 0,01$). Таким чином, пізнавальна мотивація є найвищою в групі А, мотивація досягнення та саморозвитку однаково виражені в групах А та Б, мотивація самоповаги є найвищою в групі Б.

На наступному етапі дослідження нами були проаналізовані результати за методикою визначення типу спрямованості особистості (тест Т. Данілової). Загальною тенденцією для всіх студентів вибірки є домінування прагматичної та егоцентричної спрямованостей. Проте відмінності між показниками різних типів виявленого вектору життєдіяльності не є статистично значущими.

Застосування методу рангової кореляції Спірмена дало можливість виявити зв'язки між академічною мотивацією та типом спрямованості особистості студентів 1 курсу. Таких зв'язків виявилось дуже мало, а саме: між мотивацією саморозвитку та прагматичною спрямованістю ($p \geq 0,01$), та між мотивацією самоповаги і шкалами егоцентрованої та прагматичної спрямованості ($p \geq 0,05$).

Застосування цього методу в групах з різними мотиваційними профілями свідчить, що статистично значущі зв'язки є лише в двох групах: в групі А (високий рівень внутрішньої мотивації, низький рівень зовнішньої) виявлено статистично значущий зв'язок між шкалою «Мотивація самоповаги» і шкалами

«Егоцентрована спрямованість» та «Прагматична спрямованість» ($p \geq 0,05$), а в групі В (низький рівень внутрішньої мотивації, високий рівень зовнішньої) – статистично значущий зв'язок між шкалою «Амотивація» та шкалою «Екзистенційна спрямованість» ($p \geq 0,05$).

Отже, гуманістична складова, важлива для спрямованості майбутніх вчителів, у студентів 1 курсу не виражена навіть в групі А з високим рівнем внутрішньої мотивації і низьким рівнем зовнішньої. Натомість у студентів домінує егоцентризм та прагматизм, що загалом свідчить про те, що їх обрання професії не є свідомим вибором людини, яка виходить із власних цінностей у пошуках відповідних цінностей у межах певної професійної діяльності.

Отримані результати опосередковано співвідносять з дослідженнями у сфері спрямованості особистості майбутніх психологів, проведених Мачушник О.Л., яка зазначає, що саме гуманістична спрямованість притаманна студентам, котрі мають на меті подальше працевлаштування за фахом (Мачушник, 2019).

Про невизначеність сфери професійної спрямованості особистості більшості студентів свідчить і той факт, що суттєві зв'язки між типом спрямованості і мотивами навчання майже відсутні. Вони є лише в групі студентів з найбільш оптимальним мотиваційним профілем (А): їх прагматизм та егоцентризм відрізняється достовірним зв'язком із мотивацією самоповаги. Інший суттєвий зв'язок виявлено в групі студентів з найменш бажаним мотиваційним профілем (В): їх амотивація корелює із екзистенційною спрямованістю і засвідчує достатній рівень рефлексії та самоаналізу, зокрема усвідомлення ними невідповідності або хибності здійсненого вибору професії.

Аналіз результатів за методикою «Мотиви вибору професії» (В.А. Семиченко) засвідчив, що загальною тенденцією при виборі професії вчителя іноземної мови для всіх студентів є домінування наступних мотивів: 1) можливість використовувати професійні уміння поза роботою; 2) змога проявляти творчість в межах професії; 3) професія наближена до улюбленого шкільного предмету. Загалом ці мотиви можна вважати досить позитивними рушійними спонуканами для старту в професійному навчанні. Розглянемо тепер, які місця ці мотиви посіли в групах з різними мотиваційними профілями.

Можливість використовувати професійні уміння поза роботою є провідним мотивом для всіх студентів. Проте в групі А цей мотив корелює з пізнавальною мотивацією ($p \geq 0,05$), в групі Б та В – із мотивами досягнення ($p \geq 0,05$). На наш погляд, це свідчить про різні вектори сприймання професії у студентів цих груп: для перших – професія сприймається як можливість розширити свої горизонти пізнання, зростати як професіонал, а в сприйнятті інших – професія першочергово відкриває можливості кар'єрного зростання поза межами вчителювання. Таким чином студенти Груп Б та В пріоритетно прагнуть забезпечити себе можливістю більш широкого маневру, спроможністю не бути обмеженими лише професією педагога.

Мотив «можливість проявляти творчість у межах

професії» посідає друге місце лише в групах А і Б. У групі В він вже на четвертому місці, а його місце займає мотив вибору «єдина можливість у ситуації, що склалася». Окрім того цей мотив корелює в групі А із мотивацією саморозвитку та самоповаги ($p \geq 0,05$), в групі Б – із інтроеційованою мотивацією ($p \geq 0,05$), а в групі В жодних зв'язків не виявлено. Отже, лише у студентів групи А цей мотив вибору пов'язаний із внутрішніми прагненнями розвивати свій потенціал, в той час як для студентів групи Б цей мотив скоріше є знаним, а не реально діючим, детермінується не особистісними смислами, а запозичений у батьків або інших значущих осіб. Для студентів групи В цей мотив вибору професії взагалі не має зв'язків зі спонуканнями професійного навчання, що свідчить про відсутність ясності та усвідомленості щодо здійсненого вибору.

Мотив вибору «професія наближена до улюбленого шкільного предмету» на третьому місці у студентів груп Б та В, у той час як у групі А він на четвертому місці, де третє місце посідає мотив «професія відповідає моїм здібностям». Проте значущі зв'язки між цим мотивом вибору професії та навчальною мотивацією в групах А і Б відсутні, а в групі В виявлено зв'язок із інтроеційованою мотивацією. На наш погляд, це свідчить про те, що цей мотив для більшості студентів постає як знаний або запозичений від авторитетних осіб, і не має достатньої сили для того, щоб вивести студента на особистісний рівень саморегуляції навчальної діяльності. Отже, попри зовнішню позитивність, більшість мотивів вибору професії студентів першокурсників не можна вважати такими, що здатні забезпечити ефективне здійснення професійної підготовки майбутнього вчителя.

Обговорення

Порівняння виявлених нами особливостей із результатами досліджень інших науковців засвідчило, що за останнє десятиліття проблема мотивації майбутніх педагогів загострилася. Зокрема, за даними російської дослідниці Є.П. Турбіної 60% студентів педагогічного вишу мотивовані до навчання зовнішніми спонуканнями, мають схильність до залежності від інших, надають перевагу спрощеним учбовим діям і мають слабку інтелектуальну гнучкість в учбовій діяльності (Турбіна, 2017). Безперечно, така мотивація є серйозною перешкодою на шляху до становлення студентів як майбутніх компетентних професіоналів. Дослідження особливостей мотивації до навчання майбутніх корекційних педагогів, проведене Докучиною Т., також засвідчило, що більша частина студентів здійснює вибір майбутньої професії несвідомо, що у процесі навчання проявляється у недостатній сформованості позитивного та активного ставлення до навчання (Докучупа, 2017).

Виявлена нами серед студентів факультету іноземної мови тенденція керуватися у виборі професії можливостями кар'єрного зростання поза межами вчителювання є достатньо типовою, про що свідчить

Література

1. Гордеева Т. О., Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успеш-

дослідження Чалої О.А. (Чала, 2008). Авторка зазначає, що перспектива працевлаштування педагогом приваблює далеко не всіх, причому така тенденція є стійкою щодо всіх опитаних курсів та спеціальностей. Більш того, за даними Л.І. Кузьо, важливим мотиваційним чинником вивчення іноземної мови у студентів-відмінників постає прагнення виїхати за кордон (Kuzo, 2017).

Загалом результати проведених досліджень свідчать про певну незрілість мотивації до навчання першокурсників, яка є природним наслідком їх вікової психодинаміки. На думку Яскевич О.І. та Миколайчук М.І. цей фактор є впливовим щодо визначення мотивації, оскільки у віці 16 років мало кому вистачає зрілості належно усвідомлювати перспективу свого рішення (Яскевич, 2018). Автори справедливо зазначають, що на відміну від студентів країн заходу, українські першокурсники не мають часу і простору для так званого «мораторію» – періоду випробування різних версій своєї ідентичності, і мають здійснювати важливі вибори в буремний час незавершеної кризи ідентичності.

Отримані результати також свідчать про важливість психологічного супроводу першокурсників з урахуванням особливостей їх мотиваційних особливостей. Щонайбільше це стосується студентів, які відчують розгубленість і не відчують сенсу навчальної діяльності.

Висновки

Таким чином, у статті розглянуті особливості мотивації учбової діяльності студентів першого курсу педагогічного університету в контексті їх професійного вибору. Для здобувачів загалом властивим є переважання внутрішньої мотивації над зовнішньою. На першому місці – мотивація саморозвитку, на другому – пізнавальна, на третьому – мотивація самоповаги, яка є оптимальним для навчання різновидом контрольованої мотивації, на четвертому місці – мотивація досягнення.

Проте більш глибокий аналіз проблеми виявив існування низки негативних тенденцій, на які варто зважати. По-перше, гуманістична складова, важлива для спрямованості майбутніх вчителів, у студентів І курсу не виражена навіть в групі з високим рівнем внутрішньої і низьким рівнем зовнішньої мотивації. По-друге, суттєві зв'язки між типом спрямованості і мотивами навчання майже відсутні, що свідчить про невизначеність сфери професійної спрямованості особистості більшості студентів. По-третє, найбільш дієвим мотивом вибору професії для більшості студентів факультету іноземних мов є можливість використовувати професійні уміння поза роботою, що свідчить про недостатню привабливість для них педагогічної професії. Отримані результати можуть бути використані при розробці психологічного супроводу першокурсників з урахуванням особливостей їх мотиваційних особливостей.

ности студентов. *Вестник Московского ун-та. Серия 14. Психология.* 2017. № 1. С. 67–87.

2. Гордеева Т. О. Опросник «Шкалы академиче-

ской мотивации». *Психологический журнал*. 2014. Т.35. № 4. С. 98–109.

3. Мачушник О. Л. Вивчення особливостей професійної спрямованості майбутніх психологів. *Теорія і практика сучасної психології. Збірник наукових праць*. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2019. №2. Т.2. С. 77–81.

4. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Москва: «Бахрам», 2000. С. 232–235.

5. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль „Направленность”. Киев: Миллениум, 2004. 521 с.

6. Турбина Е. П. Формирование профессиональной мотивации студентов педагогического вуза. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*, 2017. № 3 (35). С.65–70.

7. Чала О. А. Специфіка мотивації майбутньої професійної діяльності студентів педагогічного університету. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. Костюка АПН України за ред. С. Максименка*. Київ: Логос, 2008. №7, вип. 15. С.305–309.

8. Dokuchyna T. Academic motivation of students Majoring in “special education”. *Science and Education*. 2018. Issue 2. p.94–100. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2018-2-12>.

9. Kuzo L. I. Motivational Characteristics of Temporal Perspective of English Learners Majoring in Different Specialties. *Science and Education*. 2017. Issue 1. p. 55–62. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-1-9>.

10. Ryan R. M., Deci E. L. (2017) Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. London, New York: Guilford Press, 2017. 756 p.

11. Titrek, Osman & Çetin Ceren & Kaymak Esra & Kaşıkçı Merve. Academic Motivation and Academic Self-efficacy of Prospective Teachers. *Journal of Education and Training Studies. Journal of Education and Training Studies*. 2018. 6(11), 77–87. DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v6i11a.3803>

12. Yaskevych O., & Mykolaychuk M. Learning motivation peculiarities of first-year students of psychological specialties. *Psychological journal*. 2018. 4(5), P.268–282. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2018.5.15.17>

References

1. Gordeeva, T. O. (2017). Motivatsionnie profili kak prediktory samoregulatsii i akademicheskoi uspešnosti studentov [Motivational profiles as predictors of students' selfregulation and academic achievement]. *Vestnik Moskovskogo Un-ta. Seria 14. Psihologia - Moscow university psychology bulletin*, 1, 67–87 [in Russian].

2. Gordeeva, T. O. (2014). Oprosnik “Shkaly akademicheskoi motivatsii” [Academic motivation scales” questionnaire]. *Psikhologicheskii Zhurnal – Psychology Journal*, (Vol.35), 4, 98–109 [in Russian].

3. Machushnyk, O. L. (2019). Vyvchennia osoblyvostei profesiinoi spriamovanosti maibutnih psyhologiv [The study of the peculiarities of future psychologists' professional orientation]. *Teoria I praktyka suchasnoi psyhologii. Zbirnyk naukovyh prats, Zaporizhzhya, Klasychnyi pryvatnyi universitet – Theory and practice of contemporary psychology. Zaporizhzhya, Clasic University*, 2 (Vol 2), 77–81 [in Ukrainian].

4. Raigorodkii, D. Y. (2000). *Prakticheskaia psihodiagnostika. Metodiki I testy [Practical psychodiagnosis. Technics and tests]*. (pp. 232–235). Moscow: “Bahram” [in Russian].

5. Semychenko, V. A. (2004). *Problemy motsvatsii povedenia s deiatelnosti cheloveka. Modulnyi kurs psihologii. Modul “Napravlennost” [Problems of human motivation and activity. Module course in Psychology]*. Kyiv: Millenium [in Ukrainian].

6. Turbina, E. P. (2017). Forvirovanie professionalnoi motivatsii studentov pedagogicheskogo vuza [Forming of professional motivation of the students of higher pedagogical educational establishment]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Shadrinsk Pedagogical University Bulletin*, 3 (35), 65–70 [in Russian].

7. Chala, O. A. (2008). Spetsyfyka motyvatsii maibutnioi profesiinoi dialnosti studentiv pedagogichnogo universytetu [Special character of pedagogical university students' motivation of future professional activity]. *Aktualni problem psyhologii. Zbirnyk naukovuh prats Instytutu Psyhologii imeni G. Kostiuka – Actual Problems of Psychology. Scientific Papers of the G.S. Kostiuik Institute of Psychology Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. Kyiv: Logos, 7(15), 305–309 [in Ukrainian]

8. Dokuchyna, T. (2018). Academic motivation of students Majoring in “special education”. *Science and Education*, 2, 94-100. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2018-2-12> [in English].

9. Kuzo, L. I. (2017). Motivational Characteristics of Temporal Perspective of English Learners Majoring in Different Specialties. *Science and Education*, 1, 55-62. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-1-9> [in English].

10. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2017) Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. London, New York: Guilford Press [in English].

11. Titrek, O., Çetin, C., Kaymak, E., & Kaşıkçı, M. M. (2018). Academic motivation and academic self- efficacy of prospective teachers. *Journal of Education and Training Studies. Journal of Education and Training Studies*. 6(11), 77–87. DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v6i11a.3803> [in English].

12. Yaskevych, O., & Mykolaychuk M. (2018). Learning motivation peculiarities of first-year students of psychological specialties. *Psychological journal*. 4(5), 268-282. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2018.5.15.17> [in English].

Zlata Rzhavska-Shtefan,
 PhD (Candidate of Psychological Sciences), associate professor,
 Department of Social Work, Social Pedagogy and Psychology,
 Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University,
 1, Shevchenko Str., Kropyvnytsky, Ukraine

ACADEMIC MOTIVATION OF FIRST YEAR PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS

The paper presents the results of empirical study aimed to find out academic motivation features of first year pedagogical university students. The relevance of the research is based on the necessity to build a more effective future teachers training system and to eliminate the tendency of the students' learning interest decline and unwillingness to work by specialty after graduation. The research was held at Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University and involved 41 1st year students of the Faculty of Foreign Languages. The following methods were used: "Academic motivation questionnaire" by T. Gordeeva, "Profession choice motives" by V. Semychenko and psychodiagnostic technique aimed at identifying the personality orientation type by T. Danilova. The study showed that two-thirds of all students have optimal academic motivation. At the same time there were disclosed several negative tendencies: 1) humanistic personality orientation is not inherent even to those students who belong to the group with high level of intrinsic and low level of extrinsic motivation; 2) the substantial links between the personality orientation and academic motives are nearly absent, which evidences the students' indetermination as for their professional orientation; 3) the most powerful profession choice motive for the students of the Foreign Languages Department is the possibility to apply their language skills aside from teacher's profession, which indirectly points out that students aren't interested in becoming pedagogues. In general, these facts indicate the first-year students' motivation immaturity, which is natural due to their age psychodynamics. The study results can be used for working-out the first-year students' psychological maintenance based on their motivation profiles.

Keywords: academic motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, amotivation, motivation profile, personality orientation, profession choice motives.

Подано до редакції 02.10.2020

UDC:159.98

DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2020-3-12>

Fred Voskoboynikov,
 BS in Physiology of Human,
 MS in Industrial-Organizational Psychology,
 Management Consultant, retired,
 129, Idora Avenue, San Francisco, California, USA

AN INTRODUCTION TO THE THEORY OF ACTIVITY

To the memory of my dear friend Gregory Bedny

In this paper we present a brief overview of general, applied and systemic-structural activity theories. Activity Theory (AT) was created in the former Soviet Union by three prominent scholars - Vygotsky, Leont'ev and Rubinshtein. General activity theory was first introduced by the Sergey Rubinshtein (1958). It was further developed in the works of Leont'ev (1977) and Vygotsky (1978). The development of AT was shaped by the practical demand of ergonomics, engineering psychology and education. The important requirement of psychological studies in the former Soviet Union was a possibility to utilize psychology for practical application and particularly in the study of human work and learning. Thus, the effect of practical application on AT is not accidental. With the development of mechanization and automation in the industry, in transport, in the military sphere and in other modern fields of human activity it became obvious, that the direct application of the general activity theory for the study of human activity was not possible. The theory received recognition in the West, and particularly in the USA. We will consider basic concepts of activity theory and will outline some difficulties which Western scientists experience in their interpretation and application of the theory in science and practice. To the response of technological progress, a more advanced theory, namely, applied activity theory (AAT), was created in the works of a number of Soviet psychologists in the 1970s. The Rubinstein-Leont'ev-Vygotsky's general activity theory became the theoretical and philosophical basis of applied activity theory. Creation of AAT was the first step in an attempt to apply activity theory to the study of human activity. The further development of applied activity