

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ФОРМУВАННЯ СМISЛОУТВОРЮЮЧИХ МОТИВІВ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Сучасна соціокультурна ситуація пред'являє серйозні вимоги до компетентності і професіоналізму фахівців у галузі психології. Від майбутніх психологів-практиків очікують не тільки засвоєння відповідних знань, умінь і навичок, але і виходу на високий рівень особистісного розвитку. (А.Ф. Бондаренко, Г.Ю. Білокрилова, Т.М. Буякас, С.Д. Максименко, Р.В. Овчарова, Н.В. Чепелєва й ін.). Важливим фактором, що обумовлює даний процес, на думку багатьох авторів, є наявність у студентів адекватної мотивації (М.І. Алексєєва, А.К. Дмитренко, Ю.М. Забродін, Г.Ю. Любимова, Б.А. Сосновський, В.А. Якунін) і, зокрема, адекватних смислоутворюючих мотивів навчально-професійної діяльності.

Відповідно до аналізу теоретичних джерел, в умовах традиційної освітньої системи дані мотиви не можуть бути сформовані в достатній мірі. Багато психологів вбачають причину цього у тім, що традиційна модель навчання не досить уважно ставиться до цілей розвитку особистості (І.Д. Бех, В.В. Давидов, С.Д. Максименко, В.Я. Ляудіс, Д.Б. Ельконін й ін.). З приходом нових пріоритетів в освіті, спрямованих на використання в навчанні майбутніх психологів недирективного особистісно-орієнтованого підходу, здавалося б, повинна була змінитися. Проте, практика показує, що навіть в умовах недирективного управління навчально-виховним процесом зберігається проблема формалізму і неадекватної мотивації навчання. Як визнають самі автори особистісно-орієнтованого підходу проблемою стає неготовність студентів до прийняття на себе відповідальності за своє професійне і особистісне зростання [3]. Дана ситуація носить характер мотиваційної кризи або так званого «мотиваційного вакууму» – стану, коли старі особистісні смисли вже не забезпечують нормальне протікання діяльності, а нові смисли, адекватні вимогам сформованої ситуації, поки не вироблені [2].

Традиційно до подібного роду явищ в учбово-педагогічному середовищі ставлять як до деструктивних і таких, які заважають безперешкодному здійсненню навчального процесу. В той же час, представники різних закордонних психологічних шкіл (Е. Фромм, А. Адлер, К.Юнг, Е. Еріксон, К. Хорні, Б. Скінер, А. Маслоу, до, Роджерс, Д. Морено, Дж. Олпорт), а також вітчизняні психологи (Г.С. Костюк, О.М. Леонтєв, П.В. Лушин, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, Т.М.Титаренко й ін.) практично єдині в наступній думці: уміння конструктивно переживати кризи, є невід'ємною умовою становлення здорової і розвиненої особистості. Більш того, цілеспрямоване використання кризових ситуацій у навчальному процесі з метою виникнення у студентів-психологів принципово нових можливостей особистості вже стало предметом досліджень ряду вітчизняних авторів (П.В. Лушин, О.О. Миненко).

Дане твердження послугувало підставою для постановки **гіпотези** нашого дослідження: сприяння зародженню і переживанню мотиваційних криз у студентів-психологів може відкривати можливості для формування нових більш адекватних смислоутворюючих мотивів навчально-професійної діяльності. Зміст цих мотивів обумовлено наявністю в них ознак професійного й особистісного розвитку.

З метою перевірки даної гіпотези, нами було організовано формуючий експеримент, в основу якого була покладена розроблена нами теоретична модель формування смислоутворюючих мотивів навчально-професійної діяльності [4]. Ціллю формуючого експерименту ми визначили дослідження можливості формування адекватних смислоутворюючих мотивів учбово-професійної діяльності студентів-психологів в умовах мотиваційно-сислової невизначеності або мотиваційного вакууму.

Виходячи з поставленої цілі, були сформульовані завдання формуючого експерименту: 1) створити умови мотиваційно-сислової невизначеності або мотиваційного вакууму за рахунок організації навчання студентів-психологів в умовах недирективного психолого-педагогічного управління; 2) організувати сприяння конструктивному переживанню студентами ситуацій мотиваційно-сислової невизначеності.

Формуючий експеримент було побудовано у формі спеціально організованого інтенсивного групового навчання (психологічного тренінгу). Спочатку студенти опанували теоретичні знання про недирективний спосіб психолого-педагогічного управління з елементами високої сислової невизначеності (екофасилітація); а потім одержували можливість практичного досвіду в умовах даного способу управління, а саме: досвіду переживання ситуацій мотиваційно-сислової невизначеності за типом мотиваційного вакууму.

Створення подібного середовища здійснювалося при дотриманні наступних психолого-педагогічних умов:

1. Заняття проводилися у формі групових дискусій, де не лише вирішення навчальних задач, але й їх постановка були результатом групової взаємодії.

2. На практичних заняттях студенти могли виступати як учасники групового процесу (активні або пасивні), так і в якості фасилітаторів. Крім того, студентам було надано множинний вибір виконання практичних завдань. Зокрема, вони могли вибрати між виконанням практичного завдання творчого характеру і виконанням завдання з опорою на задану модель. З одного боку, така демократична організація процесу навчання враховує індивідуальні переваги студентів, з другого, – постійно ставить їх перед необхідністю визначати міру власної відповідальності за результати учбово-професійної діяльності.

3. Психолого-педагогічне управління груповим процесом мало парадоксальний характер. З одного боку завданням тренера-фасилітатора було створити атмосферу прийняття, довіри, безпеки, сприяти розвиткові групової згуртованості, формуванню колективного суб'єкта, а з другого – конструювати ситуації мотиваційно-сислової невизначеності, які є могутнім джерелом дестабілізації групи.

4. Одним із правил роботи тренінгової групи була визначена добровільність участі. З одного боку, добровільність дозволяє учасникам почувати себе в безпеці, стимулює їх до неформальної особистісної участі в роботі групи, сприяє формуванню сприятливої психологічної атмосфери у групі; з другого, - добровільність участі може бути розцінена учасниками як привід до перекладання відповідальності за груповий процес на інших, і як наслідок – до певної бездіяльно-

сті, пасивності. Останнє, як це знов-таки не є парадоксальним, також може сприяти настанню мотиваційно-сміслового вакууму.

Як наслідок, всі вище перераховані психологічні умови задавали ситуацію мотиваційно-сміслової невизначеності. Дана ситуація стимулювала учасників групової роботи до постійного до- і перевизначення своєї навчальної, професійної та особистісної позиції.

Одночасно з цим фасилітатор сам виконував спеціальну роботу зі сприяння конструктивному переживанню студентами ситуацій мотиваційно-сміслової невизначеності. З цією метою тренінгові заняття проводилися у формі дискусій на основі проблемних текстів, що викликають неоднозначне ставлення з боку учасників тренінгу. Задачею фасилітатора в цьому зв'язку виступало сприяння комунікації різних, найчастіше антагоністичних смислових реальностей, їх реінтерпритації та несуперечливого синтезу.

У формуючому експерименті взяли участь три групи студентів III курсу психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного університету імені Володимира Винниченка: контрольна група (30 осіб) і дві експериментальні групи (загальною кількістю 30 осіб). Дослідження здійснювалося в два етапи: проведення тренінгу й оцінка його результатів.

Рівень сформованості адекватних смислоутворюючих мотивів учбово-професійної діяльності у студентів-психологів був досліджений нами за допомогою наступних методик: 1) «Мотивація навчання у ВНЗ» Т.І. Ільїної. Дана методика дозволяє з'ясувати місце навчальної і професійної мотивів студентів в ієрархії мотивів учбово-професійної діяльності і тим самим визначити, чи є вони смислоутворюючими; 2) Методика «Визначення спрямованості особистості» Б.Басса. Дана методика дозволяє виявити спрямованість особистості, що відображає її домінуючу потребу.

Зіставлення шкал за даними двома методиками дозволяє визначити тип зв'язку між смислоутворюючим мотивом і суспільним смислом продукту діяльності, і тим самим виявити, які смислоутворюючі мотиви сформовані у студентів: адекватні чи неадекватні суспільним смислам навчально-професійної діяльності. У цілому, зіставлення шкал за даними методиками дозволяє виділити наступні шість видів смислоутворюючих мотивів:

1) смислоутворюючі мотиви, які є внутрішніми по відношенню до навчально-професійної діяльності та яким відповідає спрямованість особистості на *діяльність*. Дані мотиви були віднесені нами до адекватних смислоутворюючих мотивів.

2) смислоутворюючі мотиви, які також є внутрішніми по відношенню до навчально-професійної діяльності, але і яким відповідає спрямованість особистості на *спілкування*. Якщо дана потреба у спілкуванні, і зокрема у схваленні з боку значимих людей не усвідомлюється, то дані навчально-професійні мотиви варто віднести до знаних, а не реально діючих. Виходячи з цього, смислоутворюючі мотиви даної підгрупи не можна віднести до мотивів адекватних суспільному смислові навчально-професійної діяльності.

3) смислоутворюючі мотиви, внутрішні по відношенню до навчально-професійної діяльності, яким відповідає спрямованість особистості на *себе*. У даному випадку інтерес студента до учбово-професійної діяльності відображає індивідуальні потреби особистості, які, проте, можуть бути не пов'язаними з даною діяльністю безпосередньо. На наш погляд, такими потребами для студента-психолога є потреби у вирішенні своїх особистих психологічних проблем, потреба в саморозвитку, самоактуалізації. З огляду на той

факт, що суспільний смисл навчально-професійної діяльності студентів-психологів містить у собі не тільки оволодіння професійними знаннями, але також розвиток особистісних професійних якостей, дана підгрупа смислоутворюючих мотивів була віднесена нами до адекватних.

4) смислоутворюючі мотиви, зовнішні по відношенню до навчально-професійної діяльності, яким відповідає спрямованість особистості на *діяльність*. У даному випадку ми маємо справу з неоднозначною ситуацією. З одного боку у студента виражена потреба в самій діяльності, а з другого, – він керується потребами, не пов'язаними безпосередньо з процесом або змістом навчально-професійної діяльності. Таким чином, спостерігається своєрідний сплав, що може забезпечити подальший розвиток мотивів у бік більшої адекватності суспільному смислові діяльності. Виходячи з цього, ми віднесли мотиви даної групи до потенційно адекватних.

5) смислоутворюючі мотиви, зовнішні по відношенню до навчально-професійної діяльності, яким відповідає спрямованість особистості на *спілкування*. У даному випадку інтерес студента до навчально-професійної діяльності визначається тим, що вона являє цінність для значимих людей. Тут, як і у випадку, коли спрямованість на інших сполучається з домінуючим внутрішнім мотивом, студент «навчається для батьків». Однак істотною відмінністю є те, що для самого студента процес або зміст діяльності не становить ніякої цінності. З цього можна зробити висновок про те, що мотиви даної підгрупи також не можуть бути віднесені до адекватних смислоутворюючих мотивів.

6) смислоутворюючі мотиви, зовнішні по відношенню до навчально-професійної діяльності, яким відповідає спрямованість особистості на *себе*. У даному випадку, на наш погляд, логічно говорити про те, що навчально-професійна діяльність становить для студента інтерес тільки як засіб задоволення потреб не пов'язаних безпосередньо зі змістом або процесом даної діяльності. Наприклад, задоволення потреби досягнення (одержання високих оцінок, одержання диплома про вищу освіту, одержання престижної професії). Логічно, що дані смислоутворюючі мотиви не можна віднести до адекватних суспільному смислові навчально-професійної діяльності студента-психолога.

Таким чином, нами були виділені шість видів смислоутворюючих мотивів, які можуть бути сформовані у студентів. Всі ці мотиви можуть бути об'єднані в три підгрупи в залежності від рівня адекватності суспільному смислові навчально-професійної діяльності студентів-психологів:

1) смислоутворюючі мотиви, адекватні суспільному смислові навчально-професійної діяльності;

2) смислоутворюючі мотиви, потенційно адекватні суспільному смислові навчально-професійної діяльності;

3) смислоутворюючі мотиви, неадекватні суспільному смислові навчально-професійної діяльності.

Дані, отримані в результаті проведеного експерименту, були піддані кількісному і якісному аналізу.

Розглянемо результати дослідження, отримані при використанні вищезгаданих методик. Попереднє обстеження (до формуючого експерименту) контрольної та експериментальної груп показало, що найбільшу групу, як в контрольній, так і в експериментальній групі, складають студенти зі смислоутворюючими мотивами неадекватними суспільному смислові навчально-професійної діяльності студентів-психологів. Дана група складала 65,5% у контрольній групі і 62,1% в експериментальній. Групи студентів з адекватними і потенційно адекватними смислоутво-

рюючими мотивами є приблизно однаковими за розміром і разом складають ледве більше третини вибірки, відповідно 34,5% і 37,9%.

Результати повторного дослідження (після формуючого експерименту) показали, що зміни у сфор-

мованості смислоутворюючих учбово-професійних мотивів відбулися як в контрольній, так і в експериментальній групі. Однак дані зміни носять різний характер (див. табл. 1-2).

Таблиця 1

Порівняльні дані сформованості смислоутворюючих мотивів навчально-професійної діяльності студентів-психологів контрольної групи

Обстеження	Адекватні				Потенційно адекватні				Неадекватні			
	Внутрішній мотив + Д		Внутрішній мотив + Я		Зовнішній мотив + Д		Внутрішній мотив + О		Внутрішній-мотив + О		Зовнішній мотив + Я	
	Абсол.	%	Абсол.	%	Абсол.	%	Абсол.	%	Абсол.	%	Абсол.	%
№1	3	10,3	2	6,9	5	17,2	5	17,2	8	27,6	6	20,7
№2	3	10,3	0	0	3	10,3	6	20,7	9	31	8	27,6

Таблиця 2

Порівняльні дані сформованості смислоутворюючих мотивів навчально-професійної діяльності студентів-психологів експериментальної групи

Обстеження	Адекватні				Потенційно адекватні				Неадекватні			
	Внутрішній мотив + Д		Внутрішній мотив + Я		Зовнішній мотив + Д		Внутрішній-мотив + ПРО		Внутрішній-мотив + О		Зовнішній мотив + Я	
	Абсол.	%	Абсол.	%	Абсол.	%	Абсол.	%	Абсол.	%	Абсол.	%
№1	3	10,3	1	3,4	7	24,1	4	13,8	8	27,6	6	20,7
№2	4	13,8	2	6,9	13	44,8	2	6,9	1	3,4	7	24,1

Як видно з вищенаведених таблиць 1 і 2, у контрольній групі спостерігається зменшення груп студентів з адекватними і потенційно адекватними смислоутворюючими мотивами за рахунок збільшення на 13,8% групи студентів з неадекватними смислоутворюючими мотивами. Дану негативну тенденцію ми пов'язуємо зі стихійним розвитком у студентів контрольної групи кризи професійного самовизначення. Навпроти, в експериментальній групі спостерігаються позитивні тенденції: 1) збільшення (на 3,5%) групи студентів з адекватними смислоутворюючими мотивами; 2) значне збільшення (на 20,7%) групи студентів з потенційно адекватними смислоутворюючими мотивами; 3) зменшення кількості студентів, які належать до групи з неадекватними смислоутворюючими мотивами (на 27,7%). Збільшення групи студентів з потенційно адекватними смислоутворюючими мотивами ми розглядаємо як позитивне явище з наступної причини. Не зважаючи на те, що дані смислоутворюючі мотиви є зовнішніми по відношенню до навчально-професійної діяльності, у студентів виражена потреба в самій діяльності. Дані позитивні зміни ми пов'язуємо з переосмисленням студентами своїх мотиваційно-смыслових установок стосовно навчально-професійної діяльності в результаті формуючого впливу.

Вірогідність виявлених змін у сформованості адекватних смислоутворюючих мотивів навчально-професійної діяльності студентів контрольної та експериментальної груп була перевірена за допомогою непараметричного методу обробки даних, а саме G-критерію знаків. Обробка даних показала: 1) типове для контрольної групи зрушення убик зниження адекватності смис-

лоутворюючих мотивів навчально-професійної діяльності є не випадковим ($p \leq 0,05$); 2) типове для експериментальної групи зрушення убик збільшення адекватності смислоутворюючих мотивів навчально-професійної діяльності також є не випадковим ($p \leq 0,05$). Отже, в контрольній та експериментальній групах виявлено достовірний різнонаправлений ефект.

Таким чином, ми схильні визнати, що гіпотеза нашого дослідження підтвердилася. Цілеспрямоване сприяння переживанню мотиваційних криз сприяє формуванню нових більш адекватних смислоутворюючих мотивів навчально-професійної діяльності. Сприятливими умовами для такого цілеспрямованого впливу є умови екологічної фасилітації в рамках моделі недирективного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дусавицький А.К. Мотивы учебной деятельности студентов; Учеб. Пособие/ А.К. Дусавицкий. – Харьков: ХГУ, 1987. – 55с.
2. Лушин П.В., Ржевская З.А. «Мотивационный вакуум» як можливість розвитку: екопсихологічна перспектива./Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць інст. Психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2003, т. 7, ч. 1. – С. 244-251.
3. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учится. – М.: Смысл, 2002. – 527с.
4. Ржевська З.О. Модель формування учбово-професійних смислоутворюючих мотивів //Наука і освіта. – 2004. - №8-9. – С.126-129.

Подано до редакції 19.10.05

РЕЗЮМЕ

Статья освещает результаты исследования возможности формирования адекватных смыслообразующих мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов. Условием форми-

рования определено целенаправленное содействие переживанию студентами-психологами мотивационных кризисов в рамках модели недирективного обучения.

SUMMARY

The article covers the results of the investigation which aim was to form the adequate sense making professional and educational motives of students-psychologists. As a condition

of motives formation the author determined intentional facilitation of motivation crises that students-psychologists experience in the indirective educational model.