

ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Зважаючи на те, що будь-яка професійна діяльність вимагає позитивної спрямованості на її ефективне здійснення, проблема формування у студентів вищих навчальних закладів позитивної мотивації до навчання видається нам *актуальною*. Отже, перед викладачами ВНЗів *постає проблема* формування позитивної мотивації студентів до навчання як підґрунтя для здійснення майбутньої професійної діяльності.

Зазначена проблема не є новою. Питання формування позитивної мотивації було предметом дослідження багатьох провідних учених, у тому числі й українських педагогів, як-от: А.М.Богуш, Н.В.Кічук, З.Н.Курлянд, Р.І.Хмелюк та ін. Однак соціальна значущість результатів вищої освіти викликає необхідність постійного пошуку шляхів та засобів вдосконалення методики викладання навчального матеріалу.

Метою нашої роботи стало визначення шляхів та засобів формування позитивної мотивації навчання та майбутньої професійної діяльності студентів фізико-математичного факультету педагогічного ВНЗу.

Формуванню позитивної мотивації студентів до навчання та майбутньої професійної діяльності передувало вивчення мотивів життєдіяльності досліджуваних: пізнавальної потреби за методикою В.С.Юркевича, мотивів навчальної діяльності за методикою, запропонованою А.А.Реаном і В.А.Якуніним, мотивації професійної – методика К.Замфіра в модифікації А.А.Реана, діагностика компонентів мотиваційної структури, пов'язаної з рівнем домагань, безпосередньо під час діяльності, – за питальником,

розробленим В.К. Гербачевським. Експеримент проводився на базі Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського зі студентами 2 та 5 курсів фізико-математичного факультету спеціальностей “Математика та основи інформатики”, “Математика та основи економіки”, “Фізика та основи інформатики”, “Інформатика та основи економіки” і “Фізика та математика”. Результати експерименту відображено в [3].

Діяльність може цікавити людину з різних боків. Цю обставину ми враховували під час проведення занять. Так, пропонувалися завдання з невідомим кінцевим результатом (задачі з несподіваними відповідями) і задачі, які важко розв'язуються, що “кидали виклик” самолюбству студентів (зможу чи не зможу). За даними М.І.Крилова [2], чим старший вік досліджуваних, тим більше їм подобається розв'язувати складні задачі, які вимагають значних інтелектуальних зусиль. Очевидно, що розв'язуючи задачу, проблему, людина відчуває задоволення від напруги і продуктивної діяльності, внаслідок чого в неї підвищується сила й усталеність мотиву виконання цієї діяльності.

Для підвищення ефективності навчання зі студентами був проведений мотиваційний тренінг для демонстрації ефекту Зейгарник та ефекту Лісснер [5].

Ефект Зейгарник – виникнення напруження під час неспроможності розв'язати задачу й краще запам'ятати матеріал цієї задачі порівняно з раніше розв'язаними задачами. Ефект Лісснер – падіння інтересу до нерозв'язаної задачі після роботи над більш складною й цікавою новою задачею.

У цих мотиваційних тренінгах ми використовували індивідуальні завдання, тобто студенти працювали з однаковими задачами, але окремо один від одного, цим досягалися дві мети: самопізнання й самопосилення. Завдяки індивідуальним вправам учасники усвідомлювали власні мотиви і тенденції реагування і повертались у реальність, в якій тренінгова команда їм не підкаже, не допоможе, не підіграє.

Мета першого тренінгу – добитися реального переживання ефекту Зейгарник, тобто напруження, обумовленого незавершеністю задачі, робота над якою була перервана, і кращого запам'ятовування матеріалу цієї задачі порівняно з завершеними задачами.

На початку заняття давалася сувора інструкція: “Оберіть собі місце у кабінеті і розташуйтеся там. Візьміть з собою свої записи. Не поєднуйтеся ні з ким. Кожний – за себе. Це суцільно індивідуальна робота. Розв'яжіть наступну задачу”.

Задача 1. Є 736 г 16 %-ного розчину йоду у спирті. Необхідно отримати 10%-ний розчин йоду в спирті. Скільки для цього потрібно долити спирту?

Далі надавалася вказівка: на розв'язання цієї задачі відводиться 3 хвилини. По закінченні цього часу зачитувалась умова наступної задачі, на розв'язання якої також відводилося лише 3 хвилини.

Задача 2. З повної бочки взяли 14,4 кг квашеної капусти і потім ще 5/12 цієї кількості. Після цього в бочці залишилося 5/8 квашеної капусти, яка знаходилася там раніше.

Скільки кілограмів квашеної капусти було в повній бочці?

Аналогічно за 3 хвилини була зачитана умова третьої останньої задачі.

Задача 3. Для придбання суперсучасного комп'ютера Олексію

знадобиться 2600 доларів. Він вирішив накопичити їх. У перший місяць він накопичив 8,5 % необхідної суми, у другий місяць – на 30 доларів більше. Яку суму залишилося накопичити Олексію?

По закінченні часу були звірені відповіді:

задача 1 – 441,6 грама,

задача 2 – 54,4 кілограма,

задача 3 – 2128 доларів,

і з'ясувалося, хто зі студентів правильно розв'язав задачі і які саме.

Потім студентам пропонувалося на чистому аркуші паперу записати по пам'яті умови задачі 1, потім задачі 2 і 3, на що відводилося 5 хвилин. Під час повторення викладачем умов задач учасники тренінгу перевіряли, наскільки точно вони відтворили умови.

Ефект Зейгарник не спостерігався, якщо:

1) учасник не розв'язав і не запам'ятав умови задачі 1;

2) розв'язав і запам'ятав умову задачі 2;

3) не розв'язав і не запам'ятав умови задачі 3;

4) розв'язав і запам'ятав умову задачі 3.

В усіх інших випадках розв'язання або запам'ятовування умов задач ефект Зейгарник досягається. У групах проведення тренінгу ефект Зейгарник був досягнутий усіма учасниками на тому або іншому етапі розв'язання задач, в тому числі був присутній “ідеальний” варіант демонстрації ефекту Зейгарник: ті, хто правильно розв'язали задачу, тут же забували її умови, а ті, хто не розв'язали задачі, краще запам'ятовували її умову.

Після розв'язання задач і відтворення їх умов разом зі студентами було складено сумарну таблицю за ефектом Зейгарник:

Задачі	Умови	Умови не	Всього
			го

	запам'ята ли	запам'ята ли	
Розв'язані	13	22	35
Нерозв'язані	20	11	31

Підраховуючи співвідношення відтворення розв'язаних і нерозв'язаних задач одержали 13:20, тобто досить близько до результатів досліджу Блюми Зейгарник, що склало 1:1,9. Ефект Зейгарник підтверджується і тим фактом, що розв'язані задачі більшість студентів забула, а саме відношення 22:13 показує це.

В експериментальних групах студентам, які займаються за спеціальністю “Фізика та математика” і “Фізика та основи інформатики” для розв'язання були запропоновані задачі з фізики.

Задача 1. Кран підіймає вантаж масою 2 т на висоту 24 м за 2 хвилини. Знайдіть механічну потужність. Силами тертя можна знехтувати. (Відповідь: 4 кВт).

Задача 2. Людина масою 70 кг спускається по драбині завдовжки 20 м, що розташована під кутом 30° до горизонтальної площини. Знайдіть роботу сили ваги. (Відповідь: 7 кДж).

Задача 3. Літак Іл.-62 має чотири двигуни, сила тяги кожного 103 кН. Яка корисна потужність двигунів під час польоту літака зі швидкістю 864 км/ч? (Відповідь: 25000 кВт).

Унаслідок мотиваційного тренінгу в цих експериментальних групах також було складено сумарні таблиці і зроблено висновок про досягнення ефекту Зейгарник.

Мета ефекту Лісснер - досягти реального переживання учасниками: падіння інтересу до попередньої нерозв'язаної задачі після того, як попрацювали над складнішою та цікавішою новою задачею.

Після того, як була проведена демонстрація ефекту Зейгарник, ми провели командну роботу

“Автономізація мотиву”. Ця складна і цікава робота була спрямована на створення реальної мотивації. Мета рольової гри “Автономізація мотиву” – спроектувати й реалізувати ситуацію, в якій у інших людей відбувалася б автономізація мотиву. Автономізація мотиву – це перетворення засобу реалізації першопочаткового мотиву в самостійний.

Уперше цей механізм був описаний Гордоном Віллардом Олпортом у 1937 році. Приклад Г.Олпорта: молода людина відправляється в море, щоб назбирати грошей на будинок. Однак море поступово витісняє мрію про будинок. Воно стає їй необхідним, людина сумує без нього і лише в ньому почувається щасливою. Сучасний приклад: молода дівчина вступила до педагогічного ВНЗ, щоб одержати диплом про вищу освіту, але педагогіка настільки захопила її, що вона присвятила свою подальшу життєдіяльність навчанню й вихованню дітей.

Рольова гра проводилася в такий спосіб: група учасників поділялася на 3 команди в такий спосіб, щоб вони були однаковими за мотивуючими можливостями, це було не складно зробити, тому що до цього часу був проведений діагностичний експеримент. Завдання гри – досягти того, щоб команда захопилася цією роботою, забувши про першопочаткову її мету.

Часто буває важливо, щоб учителі працювали із захопленням і в процесі роботи знаходили щось нове: такі способи розв'язання задач, яких раніше не було, оригінальні підходи, нестандартні прийоми та ін. Інакше кажучи, буває важливим, щоб педагоги не стільки прагнули до поставленої мети, скільки знаходили нові цілі, створювали їх. Творчість же потребує захопленості самим процесом. Парателічна спрямованість у таких випадках важливіша за телічну.

Ми ставили за мету організувати заняття в такий спосіб, щоб команда захопилася процесом, забувши про все інше, щоб учасники опинилися в парателічному стані, щоб у них активізувалася внутрішня мотивація, винагородою якої є сам процес діяльності.

Завдання для всіх команд були схожими, але різними. Вимагалось продемонструвати на дошці за допомогою малюнків, схем, таблиць, блок-схем тощо запропоновані раніше завдання (з тренінгу ефект Зейгарник). При цьому для учасників останньої команди завдання ускладнювалося: вони сиділи спиною до дошки. Один з них, крайній справа, виходив до дошки і малював якийсь елемент цього завдання. Після того, як він повертався на місце, наступний за ним учасник команди підходив до дошки і малював там інший елемент. Після того, як і він повертався на місце, вставав третій і додавав свій елемент.

Під час обговорення гри, у повній відповідності до концепції Г.В.Оллпорта, учасники дійшли висновку, що механізм автономізації мотиву:

- не діє у випадку простої задачі і простого навичку;

- менше ефективний стосовно людей з телічною спрямованістю (орієнтацією на мету);

- тим більш ефективний, чим більше творчості допускає задача і чим менше прогнозований результат діяльності.

Після закінчення рольової гри й обговорення результатів було поставлене запитання: Ви бажаєте повернутися до вирішення, а не ілюстрації задач, які були подані для демонстрації ефекту Зейгарник? Ви бажаєте дізнатися про логіку їх розв'язання?

Ті учасники, які відповіли "Ні", - продемонстрували ефект Лісснер, ті ж, хто побажав повернутися до задач, -

ефект Зейгарник. Через те, що в основному був помітний ефект Лісснер, досліджувані дійшли висновку, що інтерес до нерозв'язаної задачі зменшується після роботи над більш складною та цікавою новою задачею, що свідчить про роль підбору задач для кожного заняття, регламентації часу самостійної і спільної роботи, того, що розв'язання задачі за допомогою використання різних форм подання інформації цікавить тих, хто навчається, та викликає почуття успішності.

За твердженням Аткинсона [1] сила мотивації і тим самим ефективність вирішення задачі – результат взаємодії трьох незалежних величин, а саме: особистості (мотив), задачі (суб'єктивна вірогідність успіху) і ситуації (привабливість екстринсивних та інших наслідків успіху і невдач, наприклад, досягнення більш високої мети, висока оцінка іншими людьми тощо). Якщо ситуація містить привабливість екстринсивних наслідків, то певну роль відіграє й сила відповідного зовнішнього мотиву (наприклад, афіліція в ситуації досягнення).

Зацікавленість у діяльності має велике значення. Проста й одноманітна робота швидко призводить до нудьги, апатії, а надмірно тривала – й до стану психічного перенасичення. Підтримати мотивацію в цій ситуації нам допомагала низка заходів:

- ускладнення діяльності, поєднання простих операцій у більш складні;

- зміна темпу роботи в бік збільшення;

- вплив сенсорними подразниками, зокрема, кольором;

- дроблення завдань на окремі порції;

- використання коротких (5 хвилин) перерв у роботі;

- зміна робочого місця і виду роботи протягом заняття;

- введення змагальних елементів у виконувану роботу.

У цілому, формуванню позитивної мотивації сприяли загальна атмосфера у ВНЗ і студентській групі; залучення студентів до колективних та індивідуальних форм організації різних видів діяльності; стосунки співробітництва викладача та студентів; допомога викладача не у вигляді прямого втручання під час виконання завдання, а у вигляді порад, які наштовхують самого студента на правильне рішення; залучання викладачем студентів до оцінної діяльності і формування в них адекватної самооцінки, професійна діяльність у ході педагогічної практики.

Особливим видом роботи з формування у студентів адекватного рівня вимогливості й самооцінки було обдумане заохочення їх викладачем. Ми помічали, що схвалення стимулювало діяльність студента лише в тому разі, коли завдання відчувалося ним як досить складне, і у схваленні викладача студент вбачав високу оцінку своїх можливостей та здібностей. І навпаки, похвала за легке завдання знижувало мотивацію діяльності, тому що студенту здавалося, що викладач невисоко оцінює його можливості.

Серед прийомів мотивації, які застосовувалися на заняттях, виокремимо такі. Усі люди відрізняються допитливістю і чим молодші вони, тим допитливіші. Тому студенти виявили особливу увагу до нових і невідомих обставин. Увага зменшувалася, коли тим, хто навчається, подавалися відомі їм знання. Якщо навчальний матеріал містить мало нової інформації або майже не містить її, то, на думку психологів, швидко досягається "психологічна насиченість". Ті, хто

навчається, відволікаються від того, що відбувається на заняттях, виявляють так званий "руховий неспокій".

Подібне відбувається і в тому разі, коли тим, хто навчається, немає за що "зачепитися" у своєму минулому досвіді пізнання.

Використання "ефекту загадки" – прийом, притаманний майже кожному заняттю. Ті, хто навчається, охоче займалися різними хитромудрими проблемами.

До пошуку пояснень підштовхують суперечності. Коли студенти стикаються з суперечностями, вони прагнуть дати пояснення. Інтерес до пізнання істини пробуджувався в них, коли викладачу вдавалося поставити під сумнів доступну їм логічність пояснення, відкрити й продемонструвати в навчальному матеріалі суперечності.

Для всіх людей, стверджують психологи, штучним залишається прагнення до постійного розвитку своїх здібностей. Тому люди, здебільшого, "шукають виклик". Але, приймаючи його, вони ризикують не впоратися з ним (ризик провалу). Ми "ефект ризику" використовували обережно, порівнюючи можливості тих, хто навчається, з їх бажанням і лише в певних випадках.

На нашу думку, подані прийоми мотивації спрацьовували, тому що студенти відчували себе впевнено й охоче співробітничали з викладачем. Одна з форм мотивації полягала в тому, щоб зміцнити впевненість у власних силах. Студенти вбачали можливість зворотного зв'язку щодо своїх успіхів у навчанні. При цьому використовувалося "самопорівняння", тобто оцінка "не використаного резерву" - реальних результатів і тих результатів, які той, хто навчається, міг би мати за певного ставлення до навчання.

Постійною турботою було створення ситуацій для підтримки в тих, хто навчається, загального

позитивного ставлення до навчання. Формуванню такого ставлення сприяли методичні прийоми, що широко використовуються в педагогіці (різноманітні ігри: пізнавальні, рольові, дидактичні; розв'язання проблемних ситуацій, які мають професійну спрямованість навчальної діяльності тощо). Крім цього наявними були:

– обговорення в групі питань, що хвилюють студентів, у тому числі й віддалено пов'язаних з темою заняття;

– подання можливості тим, хто навчається, висловитися, звернути на себе увагу;

– застосування взаємоконтролю й взаємоперевірки робіт та ін.

На одному із занять за невисокої активності студентів був проведений моніторинг власної актуальної мотивації. Мета моніторингу – аналіз й узгодженість відповідних суперечливих мотивів.

Найчастіше в нас борються суперечливі імпульси життя й бажання. Цей феномен відомий у психології під назвою “боротьба мотивів”. Іноді нам навіть важко зрозуміти, чого ми більше хочемо. Раніше психологи стверджували, що особистість сама повинна обрати той чи інший мотив, який буде керувати її поведінкою. При цьому особистість з розвиненою волею обере мотиви більш високого порядку, які володіють більшою суспільною цінністю, і знехтує мотивами меншої суспільної значущості. “Дія буде вольовою в тому випадку, якщо вона виходить з мотивів, що обумовлені почуттям обов'язку” [6, с. 237].

Ми спробували застосувати французьку методику, яка пропонує не долати імпульс актуальної потреби, а використовувати його енергію для досягнення поставленої нами мети. Кожному досліджуваному було запропоновано згадати ситуацію, в якій він відчував боротьбу мотивів: хотіли б зробити щось важливе, але не робив

цього, тому що одночасно хотілося чогось іншого.

Студентка А. вирішила переосмислити результати свого навчання й досягти більш високих. Однак, вона так втомилася, що їй хотілося одного – спати. Як наслідок, вона не може ні краще вчитися, ні спати.

Ми розглянули цю ситуацію за алгоритмом моніторингу:

Моніторинг на прикладі учасниці А.

1. Чи хочу я досягти своєї мети?

– У принципі – так. Це моя мета, я сама її перед собою поставила.

2. Чи хочеться мені зараз цим займатися?

– Зараз мені цим займатися не хочеться.

3. Що мені хочеться робити?

– Мені хочеться виспатися, а потім поїхати відпочити до бабусі. Або – хоча б виспатися... Для цього мені два дні потрібно валятися в ліжку.

4. Як поєднати це з тим, що я вирішила зробити?

– Піти з університету на два дні, валятися в ліжку і зрідка читати конспекти лекцій.

Наслідком вправи було відчуття можливості й користі поєднання суперечливих прагнень замість боротьби з одним із них.

Перевіреною способом мотивації є планування цілей і завдань навчання. У нас поки що цього не вчать, а за кордоном індивідуальне цілеполагання – перевірений спосіб досягнення високих результатів. Лише тоді, коли студент сам собі ставить індивідуальні цілі навчання, в нього виникає довіра до себе, що забезпечує успішність навчання. “Почуття успішності”, що виникло, підсилює мотивацію.

Отже, реалізація окреслених педагогічних умов здійснювалася насамперед через формування позитивної мотивації студентів, а саме: забезпечення продуктивної діяльності,

проблемності в навчанні, ускладненості завдань, різноманітних прийомів під час проведення занять мотиваційних тренінгів та рольових ігор, а також у процесі проходження педагогічної практики.

Під час проведення експерименту розвиток пізнавальної потреби мав місце як в експериментальних групах, так і в контрольних. Проте, у студентів експериментальних груп, в яких проводилася цілеспрямована робота з формування пізнавальної потреби, зміни виражені сильніше. Так, студенти 2 курсу ПДПУ показали такі результати: з середнього бала 4,0 та загального достатнього рівня їхні показники перемістилися до середнього бала 4.7 і відповідно до високого загального рівня в експериментальній групі і 4,1. бала у контрольній групі. Студенти 5 курсу до експерименту виявили достатній загальний рівень (середній бал 3,8), а після експерименту загальний рівень експериментальної групи став високим (середній бал 4,5). У контрольній групі відбулися незначні зміни, тому загальний рівень залишився достатній.

За результатами проведеного дослідження, спрямованого на формування пізнавальної потреби та позитивної мотивації до навчальної діяльності та майбутньої професійної

діяльності, ми дійшли висновку, що у всіх досліджуваних показники внутрішнього мотиву збільшилися в кількісному співвідношенні з іншими компонентами, зросла значущість навчальної та майбутньої професійної діяльності. Так, у констатувальному експерименті лише 15 % досліджуваних відповідало високому рівню мотивації, а після формування експерименту в експериментальних групах цей відсоток склав 25, у контрольних – підвищився до 18. Достатнього рівня досягли 40 % та 30 % студентів експериментальної й контрольної груп порівняно з 25 % попередньої діагностики. Кількість студентів, віднесених до середнього рівня знизилася з 40 % до 30 % та 37 %, а низького - з 20 % до 5 % і 15 % експериментальної і контрольної груп відповідно. Ці результати свідчать про доцільність та прийнятність способів і прийомів, використаних на заняттях для формування позитивної мотивації.

Зазначені шляхи та засоби формування позитивної мотивації студентів до навчання та майбутньої професійної діяльності не вичерпуються результатами проведеного дослідження. Воно відкриває перспективу для більш глибокого вивчення механізму професійної підготовки майбутніх вчителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Аткинсон О.* Человеческая память и процесс обучения: Пер. с англ. / Общ. Ред. Ю.М.Забродина, Б.Ф.Ломова. – М.: Прогресс, 1980. – 528 с. – (Общественные науки за рубежом. Психология).

2. *Ильин Е.П.* Мотивы человека: теория и методы изучения. – К.: Вища школа, 1998. – 292 с.

3. *Кушнірук А.С.* Діагностування професійної спрямованості і мотивації діяльності майбутніх учителів //

Подано до редакції 06.06.06

Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. / Зб.наук.пр. – Одеса, 2006. – Вип. 5-6. – С.165-172.

4. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н.Курлянд, Р.І.Хмелюк, А.В.Семенова та ін., За ред. З.Н. Курлянд. – К.: Знання, 2005. – 399 с.

5. *Сидоренко Е.В.* Мотивационный тренинг. – СПб.: Речь, 2000. – 234 с.

6. *Степанова Е.И.* Структура интеллекта взрослых / Сб. научн. трудов. – М.: НИИ ООБ, 1979. – 110 с.

РЕЗЮМЕ

Статья посвящена анализу познавательной потребности и мотивов результатов проведённого учебной деятельности студентов педагогического эксперимента, педагогического ВУЗа. направленного на формирование

SUMMARY

The article analyses some results of pedagogical experiment aimed at forming cognitive needs and motives of educational activity of students of the pedagogical institute of higher education.