

Специфіка мотивації майбутньої професійної діяльності студентів педагогічного університету

Чала Олена Андріївна,
старший викладач кафедри
загальної, вікової та
педагогічної психології
Київського міського
педагогічного університету
імені Б.Д. Грінченка

Підготовка університетом кваліфікованих фахівців для професійної педагогічної діяльності передбачає реалізацію трьох взаємопов'язаних напрямків – **мотиваційного** (формування у студентів адекватної стимуляції для виконання посадових обов'язків, усвідомлення ними вагомості педагогічної праці), **змістового** (засвоєння системи знань з навчальних дисциплін, що складають основу фахової підготовки – педагогіки, психології, методик тощо), **операційного** (формування системи вмінь та навичок відповідно до обраної спеціальності). Якщо змістовий та операційний компоненти підготовки автоматично опиняються в колі уваги і планомірно й послідовно реалізуються впродовж всього навчання студента в університеті, перевіряються численними контрольними роботами, семестровими та державними іспитами, то мотиваційний компонент начебто має з'являтися паралельно чи як наслідок формування двох інших. Така «другорядність» роботи по забезпеченню мотиваційної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності може сформувати ситуацію невідповідності високої фахової компетентності випускника університету його дійсному ставленню до професійної діяльності – індиферентному чи навіть негативному.

Метою даної роботи є здійснення аналізу проблеми формування та виявів актуальної мотивації майбутньої професійної діяльності у студентів педагогічного університету.

Теоретичним підґрунтям означеної роботи з питань мотивації навчання та її формування стало опрацювання наукових праць педагогів та психологів В.О. Сухомлинського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, Л.І. Божович, Л.С. Славіна, М.Г. Морозова, М.А. Данилова, В.С. Ільїна, Г.І. Щукіної та інш.

Навчання в університеті виступає провідним фактором формування професійної компетентності студента, засобом організації та забезпечення його розумового розвитку. Однак навчання у вузі не стає автоматично цікавим та значимим для молодшої людини, а іноді з часом навіть посилюється негативне ставлення до пізнання, розчарування студента як суб'єкта навчально-виховної взаємодії з викладачем у значимості, практичній цінності набуття нових знань та вмінь [2, 276].

Досвід, накопичений людством в області пізнання, значно багатший, ширший та вагоміший для розвитку особистості, ніж фактичне засвоєння нею досвіду в практичних діях. Він узагальнений в науці, диференційований в різних галузях вивчення дійсності. Перед студентом він постає у вигляді навчальних дисциплін, засвоєні знання і вміння з яких і формують професійну компетенцію майбутнього фахівця. Однак навчання в університеті – це лише початок формування професійної майстерності, людина по суті вчиться все життя. Але ж за таких умов безперервності пізнавальної діяльності людини університет виступає провідним фундаментальним фактором формування позитивного ставлення до навчання як загального процесу вдосконалення професійної майстерності, інтелекту та особистості в цілому, стимуляції потреби людини в самостійному накопиченні знань та вмінь. Практика викладацької діяльності педагогів вищої школи показує, що формування мотивації навчання студентів – процес складний та багатфакторний. Між тим значимість стимуляційного

компоненту учбової діяльності студентів залишається вагомою, адже головною причиною неуспішності їх навчання залишається закріплена негативна мотивація, а не розумові здібності.

За словами Л.Г.Подольк, навчання студентів повинно набути особистісного життєвого сенсу, який поєднує розум, почуття і волю та виявляється в спрямуванні творчої пізнавальної активності на життєве самовизначення і професійне самоствердження, оволодіння професією і розвиток своїх потенційних можливостей. Неупереджене ставлення до мети, завдань і процесу навчання загалом визначає успіхи студента в учбовій діяльності [3, 136].

Усвідомлення високої значущості мотиву навчання для успішного навчання привели до формування **принципу мотиваційного забезпечення** учбового процесу (О.С.Гребенюк). Важливість цього принципу витікає з того факту, що в процесі навчання у вузі сила мотиву навчання і освоєння вибраної спеціальності знижується, що неодноразово наголошувалося в дослідженнях [1, 97].

Таким чином, проблема формування мотивації навчання студентів має кілька аспектів – система мотивів вступу молодшої людини до педагогічного університету та навчання в ньому визначає результативність самого навчання і успішність формування професійної кваліфікації майбутнього фахівця, а також зумовлює вироблення позитивної мотивації подальшої роботи вчителем.

Для того, щоб робота по формуванню адекватної мотивації майбутньої професійної діяльності студентів мала послідовний та систематичний характер, викладачам необхідно бути обізнаними у специфіці вияву спонукальних причин навчання студентів та динаміці їх ставлень до подальшої роботи в школі. Саме з метою з'ясування цих питань ми проводили в другому семестрі 2007-2008 навчального року комплексне дослідження із студентами 1-4 курсів Університетського коледжу, Гуманітарного інституту й Інституту дошкільної, початкової та мистецької

освіти Київського міського педагогічного університету ім. Б.Д. Грінченка (вибірка – 341 особа). На першому етапі *суб'єктами дослідження* стали студенти 1, 2, 3 курсів спеціальностей «Початкове навчання», «Педагогіка та методика середньої освіти. Іноземна мова», *метою* дослідження – виявлення актуальних мотивів їх навчання в педагогічному навчальному закладі, детермінант професійного вибору, ставлення до майбутньої професійної діяльності та механізмів його формування, *формою проведення* – письмове опитування (методика незакінчених речень); на другому етапі – студенти 4 курсу вищезгаданих спеціальностей, *мета дослідження* – виявлення актуальних мотивів навчання в університеті, ставлення до майбутньої професійної діяльності, свідомо диференціація її переваг та недоліків, з аналогічною формою проведення.

Здійснено аналіз отриманих результатів. З першого питання респондентам пропонувалось закінчити наступне речення *«Я навчаюсь в педагогічному коледжі («університеті» для 3-го курсу), оскільки...»*, яке з'ясовувало їх актуальну мотивацію навчання. Щодо студентів першого курсу, то найбільш поширеними виявились дві причини їх навчання в коледжі – бажання стати вчителем (28 осіб) та подальше вивчення іноземної мови (29 студентів). Перша причина виразно ілюструє наявність адекватної професійно спрямованої мотивації на відміну від другої, яка відображає пізнавальний інтерес студентів до певної галузі знань, але прямо не корелює із майбутньою професійною діяльністю. Поширеною є й така відповідь студентів, як прагнення отримати базову вищу освіту (17 осіб), однак в окресленій нами проблемі, така причина навчання в коледжі теж не підтверджує сформованості професійно спрямованої мотивації. Фігурують й такі варіанти закінчення речення, як високий рівень освіти в коледжі (6 осіб), що передає уявлення студентів про престижність навчання в коледжі та небажання продовжувати навчання в школі (2 особи), остання причина носить взагалі вузько прагматичний характер вступу до даного вузу.

Щодо відповідей студентів 2 курсу на вище означене питання, то домінуючою причиною їх навчання в коледжі виявилось вдосконалення знань з іноземної мови (22 особи), дещо менше фігурує стимул привабливості професії вчителя (17 осіб), зустрічається прагнення отримати вищу освіту (7 опитаних). Як бачимо, професійно спрямована мотивація навчання у коледжі сформована в досить малої кількості цих студентів.

У студентів третього курсу виразною є подібна тенденція – прагнення подальшого вивчення іноземної мови все ще залишається дієвою причиною навчання в університеті (на нього вказали 36 осіб), дещо переважає інший мотив – бажання бути вчителем, любов до дітей, який фігурує у відповідях 38 студентів, прагнення отримати гарну освіту (11 осіб) вже конкурує із бажанням продовжити професійне навчання в магістратурі університету (4 опитаних).

Доповнити дані щодо виявлення причин навчання у педагогічному вузі маємо відповідями студентів 4 курсу, які дуже схожі на описи третьокурсників. Тут найчастіше фігурує прагнення бути вчителем (29 осіб), однак вагомим залишається вдосконалення знань з іноземної мови (22 опитаних), також актуальними є потреба в отриманні вищої освіти (7 осіб) й перспективи вступу до магістратури університету (9 студентів), одного студента хвилює грамотне виховання власних дітей.

Отож, узагальнюючи зміст відповідей студентів 1-5 курсів щодо причин їх навчання в педагогічному коледжі і університеті, бачимо, що спостерігається картина стабільності – домінуючими є два мотиви – поглиблене вивчення іноземних мов та прагнення стати вчителем. Якщо другий мотив є адекватним отриманню професійної педагогічної освіти, то перший має до неї тільки опосередковане відношення і тому, за логікою речей, повинен би був послаблюватись із наближенням навчання студентів до закінчення, чого однак не відбувається.

Наступне речення, яке треба було закінчити студентам 1, 2, та 3 курсу, формулювалось таким чином *«На мій професійний вибір вплинули такі*

фактори...». Щодо першокурсників, для яких вибір професії є ще досить близькою у часі подією минулого, то вони визначили такі фактори, як прагнення поглиблено вивчати англійську мову (30 осіб), любов до дітей, мрії бути вчителем (28 опитаних), настанови батьків (16 осіб) та поради педагогів шкіл (5 осіб).

Студенти 2 курсу виявили подібний перелік факторів їх професійного вибору, однак у іншому співвідношенні – переважає мрія стати вчителем та любов до дітей (23 опитані), настанови батьків також як дієвий мотив вибору професії (22 особи), вдосконалення знань з іноземної мови (11 осіб) і по одному студенту вказали на високий рейтинг навчального закладу та безкорупційність вступу до нього.

Опитані студенти 3 курсу мають інше розташування все тих же факторів професійного вибору – до порад батьків прислухались 39 студентів, вивченням іноземних мов переймалися 20 осіб, а бажання бути вчителем, підкріплене любов'ю до дітей фігурувало у відповідях лише 8 досліджуваних. Про поради вчителів згадали 11 студентів, знайомих – ще 7 осіб і по одному вказали на престижність навчання в коледжі та перспективу отримання гарної освіти, в тому числі і для виховання власних дітей.

Узагальнюючи опрацьовані варіанти відповіді, можемо зауважити, що найбільш дієвими факторами вибору професії студентами 1-3 курсів є зовнішні – настанови батьків, поради вчителів та знайомих. Однак сприймати це як негатив не варто, якщо зважати на вік, в якому студенти здійснювали цей вибір. В даному випадку позитивним є і прагнення студентів поглиблено вивчати іноземні мови, яке при професійному навчанні стає компонентом фахової підготовки.

Далі ми з'ясовували плани дій студентів 1 та 2 курсів після закінчення університету; власне питання так і звучало *«Після закінчення університету я планую...»*. Переважна більшість студентів 1 курсу коледжу планують закінчити здобуття вищої освіти в університеті (71 особа), 14 опитаних

мають наміри працювати вчителем (14 осіб), 3 студентів хотіли б навчатись та паралельно працювати в школі і стільки ж не визначились.

Така ж сама тенденція спостерігається і щодо студентів 2 курсу – 34 особи планують закінчити професійне навчання в університеті, 8 опитаних воліють працювати в школі, 6 студентів намагатимуться поєднувати роботу вчителем і навчання в ВНЗ III-IV рівня акредитації непедагогічного профілю. Двоє опитаних планують працювати не за педагогічним профілем.

Подібними є й результати опитування студентів 3 курсу – переважає бажання навчатись в магістратурі університету (54 особи), 28 опитаних хотіли б працювати в школі, 13 студентів планують поєднувати роботу в школі з навчанням у магістратурі, по 9 осіб бажали б одружитись чи отримати альтернативну педагогіці роботу або освіту.

Підводячи підсумок щодо змісту закінчення опитаними даного речення, можемо зазначити, що переважаюче прагнення студентів отримати повну вищу освіту є конструктивним, і позитивними є орієнтири щодо перспектив роботи в школі та поєднання її з продовженням здобуття повної вищої освіти.

Можна порівняти висвітлені вище результати щодо планів студентів 1-3 курсів після закінчення університету із відповідями студентів 4 курсу на запитання *«Мої плани щодо подальшого працевлаштування – це...»*. Тут ми маємо переважання розгляду перспектив роботи в школі (37 осіб), однак

багато опитаних планують знайти альтернативну роботу, не пов'язану з педагогічною діяльністю (фірми, переклад тощо) – всього 20 студентів, один студент хотів би працювати на посаді викладача, декілька (4 особи) не визначились з планами на подальше працевлаштування і двоє опитаних впевнені, що не будуть вчителями. Слід зазначити, що окремі студенти цих курсів говорять не про постійну роботу в школі, а лише трирічне відпрацювання на посаді вчителя.

Таким чином, бачимо, що перспектива працевлаштування педагогом приваблює далеко не всіх випускників, причому така тенденція є стійкою щодо студентів всіх опитаних курсів та спеціальностей.

Можливо, причина негативного ставлення до роботи вчителя у багатьох респондентів криється у сприйманні специфіки педагогічної діяльності? На з'ясування цього було спрямоване наступне речення, яке стосувалось студентів 1-3 курсів *«Коли я уявляю себе вчителем школи, то...»*. Серед студентів 1 курсу переважаючими відповідями є позитивні уявлення – впевненість в хорошому (10 осіб), бачення зацікавлених очей школярів (13 опитаних), уявлення себе другом дітей (8 студентів), жага праці (4 особи) у поєднанні з відповідальністю (3 опитаних), цікаве проведення уроків (1 респондент). Фігурують і негативні асоціації – негативні оцінки, налякані діти (6 осіб), очікує проблеми один студент, а ще одному стає страшно, коли він уявляє себе вчителем. Заслуговує на увагу поширена відповідь *«не уявляю себе вчителем»*, яку означили 22 опитаних; в даному контексті це може свідчити про приховане негативне ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Подібна ситуація спостерігається і щодо студентів 2 курсу, знову більшість опитаних виявили позитивну установку щодо себе в ролі педагога – уявляють себе гарним вчителем 13 осіб, цікавість та натхнення переживають по одному опитаному. Негативний відтінок уявлень носять такі відповіді: *«стає страшно»* – 4 особи, *«важка робота»*, *«себе шкода»* по 2 опитаних, відсутнє будь-яке уявлення у 5 студентів.

Стосовно студентів 3 курсу, то переважаючою відповіддю з позитивною установкою є уявлення себе кваліфікованим вчителем (16 осіб), фігурують також надія на добрих, наполегливих учнів (3 опитаних), бажання працювати виникає у 4 студентів, сподівання на дитячу любов – у 3 осіб. Багато третьокурсників не уявляють себе педагогами (21 студент), значна кількість опитаних виявила негативні уявлення – *«не подобається робота»* (6 осіб), стає страшно 11 опитаним, багато проблем уявляють троє студентів, а один бачить в майбутній професійній діяльності незацікавлених учнів. Чотири особи акцентують увагу на великій відповідальності, що в принципі є

правомірним, однак, як бачимо, у більшості студентів 3 курсу сформована негативна установка щодо себе в ролі вчителя.

Для студентів 4 курсу, які вже мають досвід педагогічної діяльності за рахунок проходження практики, речення ми сформулювали дещо по-іншому, а саме: *«Про мою майбутню професію у мене склалось враження...»*.

Позитивне враження фігурувало у відповідях 22 осіб, деякі навіть конкретизували його – «необхідна, сучасна» (2 опитаних), «шляхетна, потребує творчого підходу» (3 студентів), на відповідальність як вагому рису професійної діяльності вказали 9 респондентів. Щодо негативного враження про майбутню професію, то воно склалось у 25 студентів, причому більшість опитаних пояснює це малою зарплатнею, нервовістю, невдячними дітьми. Деякі студенти виявляють скептичне ставлення до професії вчителя – «враження, що робота для «обраних», «вчитель – не професія, а хобі», «робота для фанатів своєї справи».

Отже, мимоволі напрошується висновок, що небажання багатьох студентів працювати в школі детермінується їх негативним сприйняттям специфіки педагогічної діяльності. Це було б прийнятним і навіть природнім щодо невеликої кількості опитаних (далеко не всі люди адекватно обирають професію), однак така значна кількість студентів з негативними професійними установками є вже проблемною.

І цілком логічно було з'ясувати, завдяки яким факторам формується ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності. Закінчити речення *«В коледжі («університеті» для 3 курсу) моє ставлення до майбутньої професійної діяльності формується завдяки...»* ми запропонували студентам 1-3 курсів.

У студентів 1 курсу домінуючим фактором є вивчення предметів, зокрема професійно спрямованих (було вказано на «Вступ до спеціальності» та «Іноземна мова») – 39 осіб, провідну роль викладачів визначили 35 опитаних, 3 студентів висловились трохи узагальнено – «отримання

інформації», щодо 2 опитаних, то фігурує думка одногрупників як визначальна, і у одного студента ставлення взагалі не формується.

Студенти 2 курсу найвагомішим фактором визначили вплив викладачів (19 осіб), зустрічаються і відповіді щодо значення предметів (8 опитаних), навчання та самонавчання фігурує у відповідях 5 осіб, для 5 студентів сприятливою є атмосфера в колективі одногрупників, у 3 опитаних навчальний заклад не причетний до формування ставлення до майбутньої професійної діяльності.

У відповідях студентів 3 курсу найчастіше підкреслюється провідна роль викладачів (66 осіб), суттєвим є значення навчальних дисциплін (25 опитаних), вже фігурує практика (6 осіб) та власні спостереження (1 респондент). Не формується ставлення у 3 студентів.

Підводячи підсумок щодо розгляду даного питання зазначимо, що відповіді студентів відкривають досить закономірну картину – саме зміст навчальних дисциплін та його подача викладачами і покликані формувати ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності. Однак, пригадуючи, що у багатьох студентів це ставлення має негативний відтінок, маємо запитати себе – наскільки адекватно педагогічний колектив університету подає для них специфіку професійної діяльності вчителя?

Знову-таки, орієнтуючись на наявний, хоча і невеликий досвід професійної діяльності студентів 4 курсу, наступні речення ми сформулювали з метою виявлення диференціації опитаними переваг та недоліків посади вчителя. Спочатку фігурувало таке речення *«Престиж своєї роботи вчителем я вбачаю в ...»*. Опитані студенти найчастіше визначали престиж у налагодженні спілкування з дітьми, батьками (12 осіб), формуванні нового покоління (7 студентів), збільшенні інтелектуального рівня, причому як дітей, так і власного (7 осіб), про знання іноземної мови згадали 4 опитаних, репетиторство фігурувало у відповідях також 4 студентів.

Наступним було речення, спрямоване на виявлення студентами 4 курсу негативних аспектів їх майбутньої педагогічної діяльності, а саме *«До прогнозованих труднощів моєї роботи в школі відношу такі...»*. Слід зазначити, що при закінченні даного речення опитані подали значно більше варіантів, ніж попереднього. Підтвердимо це рейтингом відповідей:

- проблеми у стосунках з дітьми, їх негативна поведінка, важковиховуваність (24 особи),
- мала заробітна платня (12 студентів),
- нервовість роботи, що погіршує стан здоров'я (4 особи),
- проблемні стосунки з колегами (3 опитаних),
- складності спілкування з батьками, їх надмірні вимоги (3 особи),
- недостатність можливостей для зацікавлення учнів (2 студенти),
- постійна зайнятість (2 особи),
- проблеми розподілу уваги (2 опитаних),
- невдалий розклад (2 особи),
- здійснення виховання дітей (1 студент),
- багато «непотрібної» писанини (1 опитаний),
- невпевненість в собі (1 особа).

Робимо висновок, що студенти достатньо адекватно прогнозують труднощі майбутньої професійної діяльності, критично оцінюють рівень свої можливостей – у відповідях окрім загальновідомих об'єктивних труднощів фігурують і суто суб'єктивні.

Підводячи підсумки результатів всього дослідження, зауважимо, що виявлене свідоме та критичне ставлення студентів університету до обраної професії, диференціація ними її переваг та недоліків, свідчать про змістовну роботу викладачів у напрямку формування у юнаків і дівчат адекватної мотивації майбутньої професійної діяльності. Однак, попри різні причини вступу до педагогічного навчального закладу, багато студентів в процесі здобуття професійної освіти виробляють для цього стимули, що лише опосередковано корелюють з кваліфікацією. Ця тенденція є особливо

виразною щодо студентів спеціальності «Педагогіка і методика середньої освіти. Іноземна мова», більшість з яких призначення навчання в університеті вбачає у вивченні іноземних мов.

Також викладачам слід акцентувати увагу студентів на перевагах професії, яка здобувається (дослідження показало, що недоліки студенти і так гарно ідентифікують), на ролі професіоналізму та компетентності як запорук успішної професійної самореалізації та пристойного заробітку. Зважаючи на прагматичність сучасної молоді, представниками якої є студенти, не варто заперечувати порівняно невисокий рівень доходів, який дає педагогічна професія, однак розглядаючи проблему всебічно, не слід уникати питань успішної професійної діяльності вчителя як механізму його особистісної самоактуалізації, налагодження міжпоколінної наступності.

Висновки:

1. Мотиваційний компонент є одним із важливих чинників формування професійно придатного педагога поряд з реалізацією змістового та операційного компонентів професійної підготовки.
2. Навчання студентів у педагогічному університеті має полімотивований характер, і його зміст впливає на мотиваційну готовність до майбутньої професійної діяльності.
3. Головними дієвими факторами формування професійно спрямованої мотивації студентів є викладацька і виховна діяльність викладачів, зміст загально-університетської освіти та педагогічної практики.
4. Студенти-випускники виявили свідоме і критичне ставлення до професії, яку здобувають, однак не всі готові до професійної діяльності відповідно до фахової підготовки.
5. Робота по формуванню позитивної мотивації студентів університету до майбутньої професійної діяльності повинна починатись із з'ясування актуальних детермінант професійного вибору першокурсників і далі мати системний і розгорнутий

характер із залученням педагогічних інновацій, демонстрації кращих зразків педагогічної майстерності тощо.

Використана література:

1. Зайцева І.В. Мотивація учіння студентів / За ред. Лузана П.Г. – Ірпінь, 2000. – 191 с.
2. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
3. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи. – К.: Просвіта, 2004. – С.135-136.

Чала О.А. Специфіка мотивації майбутньої професійної діяльності студентів педагогічного університету

У статті розглядаються актуальні проблеми формування мотиваційного компоненту професійної підготовки вчителя. Здійснено аналіз комплексного дослідження мотиваційної готовності студентів педагогічного університету до майбутньої професійної діяльності.

Чалая Е.А. Специфика мотивации будущей профессиональной деятельности студентов педагогического университета

В статье рассматриваются актуальные проблемы формирования мотивационного компонента профессиональной подготовки учителя. Осуществлено анализ комплексного исследования мотивационной готовности студентов педагогического университета к будущей профессиональной деятельности.