МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки

кафедра здоров´я людини та фізичного виховання

**Шкуренко Д.Ю.**

**Випускна кваліфікаційна робота бакалавра**

**Особливості формування мотивів професійного перенавчання студентів-спортсменів високого класу в системі їх реабілітації**

Сєвєродонецьк

2020

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

#  Факультет гуманітрних наук, психології та педагогіки

 (повне найменування інституту, факультету)

# Кафедра здоров´я людини та фізичного виховання

 (повна назва кафедри)

## ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

**до випускної кваліфікаційної роботи бакалавра**

**освітньо-кваліфікаційного рівня** \_\_\_\_бакалавр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (бакалавр, спеціаліст, магістр)

напряму підготовки \_\_\_227 – Фізична терапія, ерготерапія \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (шифр і назва напряму підготовки)

на тему: «Особливості формування мотивів професійного перенавчання студентів-спортсменів високого класу в системі їх реабілітації»

Виконав: студент групи ЗЛ-16з Шкуренко Д.Ю.

Керівник: д. психол. н., проф. Тоба М.В.

Завідувач кафедри здоров´я людини

та фізичного виховання:

к. психол. н., доц. Завацький Ю.А.

Рецензент: к. мед. н., доц. Афонін Д.М.

Сєвєродонецьк – 2020

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

#  Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки

 (повне найменування інституту, факультету)

# Кафедра здоров´я людини та фізичного виховання

 (повна назва кафедри)

освітньо-кваліфікаційного рівня \_\_\_\_бакалавр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (бакалавр, спеціаліст, магістр)

напряму підготовки 227 – Фізична терапія, ерготерапія \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (шифр і назва напряму підготовки)

# ЗАТВЕРДЖУЮ

**Завідувач кафедри**

**здоров´я людини**

**та фізичного виховання**

**доц. Завацький Ю.А.**

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

“26” березня 2020\_року

## З А В Д А Н Н Я

### НА ВИПУСКНУ КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ БАКАЛАВРА

**Шкуренка Дмитра Юрійовича**

## Тема роботи: «Особливості формування мотивів професійного перенавчання студентів-спортсменів високого класу в системі їх реабілітації»

## Керівник роботи Тоба Маріанна Василівна, д. психол. н., проф.

 ( прізвище, ім’я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом вищого навчального закладу від “26” березня 2020 р. № 51/15.22

2. Строк подання студентом роботи\_\_\_05.06.2020 р.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3. Вихідні дані до роботи: *обсяг роботи* *– 91 сторінка (1,5 інтервал, 14 шрифт з дотриманням відповідного формату), список використаної літератури – 100 дж.*

*4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: проаналізувати наукові джерела з особливостей формування мотивів професійного перенавчання студентів-спортсменів високого класу в системі їх реабілітації; підібрати діагностичний інструментарій згідно особливостей формування мотивів професійного перенавчання студентів-спортсменів високого класу в системі їх реабілітації; на основі проведеного констатувального експерименту розробити практичні рекомендації щодо особливостей формування мотивів професійного перенавчання студентів-спортсменів високого класу в системі їх реабілітації.*

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов’язкових креслеників): *таблиці –2, рисунків – 2.*

**6. Консультанти розділів роботи:**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Розділ | Прізвище, ініціали та посада Консультанта | Підпис, дата |
| Завдання видав | Завданняприйняв |
| 1. | Тоба М.В. – д.психол.н., проф. | 26.03.2020 р. | 26.03.2020 р. |
| 2. | Тоба М.В. – д.психол.н., проф. | 26.03.2020 р. | 26.03.2020 р. |

7. Дата видачі завдання 26.03.2020 р**.**

#### **КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№****з/п** | **Назва етапів**  | **Строк виконання етапів** | Примітка |
| 1 | Визначення проблеми дослідження та розроблення плану випускної кваліфікаційної роботи бакалавра | 03.2020 р. | 03.2020 р. |
| 2 | Аналіз літератури за проблемою. Робота над теоретичною частиною дослідження | 03.2020 р. | 03.2020 р. |
| 3 | Розробка діагностичного інструментарію та проведення констатувального експерименту | 04.2020 р. | 04.2020 р. |
| 4 | Узагальнення результатів констатувального експерименту | 04.2020 р. | 04.2020 р. |
| 5 | Розробка рекомендацій щодо особливостей формування мотивів професійного перенавчання студентів-спортсменів високого класу в системі їх реабілітації | 05.2020 р. | 05.2020 р. |
| 6 | Підготовка випускної кваліфікаційної роботи бакалавра до захисту та її захист  | 06.2020 р. | 06.2020 р. |

**Студент Шкуренко Д.Ю.**

**Керівник роботи проф. Тоба М.В.**

**РЕФЕРАТ**

Текст – 91 с., табл. – 2, рис. – 2, джерел – 100

В роботі розкрито теоретико-методологічні засади дослідження особливостей формування мотивів професійного перенавчання студентів-спортсменів високого класу в системі їх реабілітації.

Проведено констатувальний експеримент з метою дослідження особливостей формування мотивів професійного перенавчання студентів-спортсменів високого класу в системі їх реабілітації.

Розроблено практичні рекомендації щодо особливостей формування мотивів професійного перенавчання студентів-спортсменів високого класу в системі їх реабілітації.

**Ключові слова:** ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ, мотив, професійне перенавчання, студенти-спортсмени високого класу, система реабілітації.

ЗМІСТ

Вступ 7

Розділ 1. Теоретико-методичні основи формування мотивів

професійного навчання студентів-спортсменів високого класу 10

1.1 Аналіз теоретико-методичних основ формування мотивів професійного навчання студентів-спортсменів високого класу 10

1.2. Сутність і особливості формування мотивів професійного навчання студентів-спортсменів високого класу 35

1.3 Діагностика формування мотивів професійного навчання студентів-спортсменів високого класу 57

Розділ 2. Розкриття умов формування мотивів професійного навчання студентів-спортсменів високого класу 59

2.1. Спільна характеристика умов формування мотивів професійного навчання студентів-спортсменів високого класу 59

2.2. Процес упровадження умов в навчальний процес підготовки студентів-спортсменів високого класу 67

2.3. Аналіз дослідно-експериментальної роботи 76

Висновки 81

Список використаних джерел 83

**ВСТУП**

**Актуальність теми дослідження.** Актуальною проблемою сучасної теорії і практики є формування мотивів професійного навчання студентів-спортсменів високого класу в системі їх реабілітації. Студенти-спортсмени високого класу – це особи віком від 17 років різної спеціалізації та кваліфікації з великими спортивними досягненнями,  які  викликають необхідність надання їм допомоги в рішенні багатьох питань, які виникають в їх спортивно-педагогічній або спортивно-виконавчий діяльності. Звернення вчених до цієї проблеми зумовлено тим, що студенти-спортсмени високого класу в умовах демократичного суспільства не повинні залишатись на узбіччі соціально-культурних процесів, економічного життя суспільства, системи людських взаємин. Вони повинні придбати, розширювати та поглиблювати знання для раціонального рішення задач, необхідних безпосередньо в спортивно-виконавчій діяльності, тобто на заняттях спортом та спортивних змаганнях.

В останні роки рівень та об’єм фахових знань для професійного навчання студентів-спортсменів високого класу підвищується. Плодотворно ведеться науково-дослідна робота в різних областях спортивної діяльності.

Узагальнення інформації, її систематизація, доведення до рівня практичних рекомендацій і впровадження в практику – дійсний шлях підвищення якісної підготовки спеціалістів високого класу. Існуюча державна система професійного навчання діє через мережу спеціалізованих закладів різного типу. Проте виникає необхідність впровадження на практиці ефективних форм залучення студентів-спортсменів. Ці форми мотивації професійного навчання повинні мати відкритий характер, проходити через формування особистості, поєднанні в собі духовне багатство та фізичне вдосконалення і задовольняти потреби значної частини студентів-спортсменів.

Проте залишається не вирішеною проблема формування мотивів професійного навчання студентів-спортсменів високого класу, відсутні методичні розробки, які дозволили б зацікавити спортсмена к науковим основам спортивної техніці, тактики, методики навчання, тренування та виховання. Вирішення цієї проблеми дасть змогу не тільки удосконалити формування мотивів професійного навчання студентів-спортсменів високого класу, а й для прогресивного розвитку суспільних відносин в цілому.

**Об’єкт дослідження** –професійне перенавчання студентів-спортсменів високого класу в системі їх реабілітації.

**Предмет дослідження** **–** особливості формування мотивів професійного перенавчання студентів-спортсменів високого класу в системі їх реабілітації.

**Мета дослідження** – визначити особливості формування мотивів професійного перенавчання студентів-спортсменів високого класу в системі їх реабілітації.

**Гіпотеза дослідження** полягає у припущенні, що ефективність використання міжпредметних зв’язків у процесі формування мотивів професійного навчання студентів-спортсменів високого класу; залучення студентів-спортсменів високого класу до використання професіональних знань як в спортивному тренуванні, так і на змаганнях; урахування рівнів розвитку професійного навчання у студентів-спортсменів в навчально-виховній та реабілітаційній роботі; систематизація знань студентів-спортсменів високого класу щодо формування мотивів з професіонального навчання.

Відповідно до мети й гіпотези було визначено такі **завдання дослідження**:

1. На основі аналізу наукової літератури розкрити сутність, складові та характерні проблеми формування мотивів професійного навчання студентів-спортсменів високого класу в системі їх реабілітації.

2. Розкрити сутність і особливості формування мотивів професійного навчання студентів-спортсменів високого класу в системі їх реабілітації.

3. Розробити критерії, показники та рівні формування мотивів професійного навчання студентів-спортсменів високого класу в системі їх реабілітації.

4. Впровадити та експериментально перевірити ефективність умов формування мотивів професійного навчання студентів-спортсменів високого класу в системі їх реабілітації.

**Методи дослідження**: вивчення, обробка та систематизація теоретичного і емпіричного матеріалу; спостереження, бесіда, аналіз сформованої реабілітаційної практики, формально-логічні – індуктивні, дедуктивні; змістовно-теоретичні – аналіз і синтез.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає у можливості їх використання при розробці програм щодо формування здорового способу життя; при формуванні мотивів професійного перенавчання студентів-спортсменів високого класу в системі їх реабілітації.

Використаний у роботі діагностичний інструментарій може становити методичну основу подальших досліджень у формуванні мотивів професійного перенавчання студентів-спортсменів високого класу в системі їх реабілітації.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-СПОРТСМЕНІВ ВИСОКОГО КЛАСУ**

**1.1. Аналіз теоретико-методичних основ формування мотивів професійного навчання студентів - спортсменів високого класу**

Шлях до ефективного професійного навчання людини лежить через розуміння його мотивації. Тільки знаючи те, що рухає людиною, що спонукає його до навчання, які мотиви лежать в основі його дій, можна спробувати розробити ефективну систему форм і методів управління їм. Саме від мотивації залежить переважна частина успіхів в навчанні, саме її становлення з початком навчання обумовлює подальший розвиток особистості як частки суспільства. В навчанні відбувається процес перетворення, навіть спрямоване самоперетворення людини в суспільно-корисну істоту. Але в процесі навчання відбувається формування і зміна особистості, в тому числі й її мотивації [32].

Проблема мотивації і мотивів поведінки і діяльності в даний час – одна з актуальних в науці. Складність явища, до яких відносяться мотивація і мотиви, незавершеність їх осмислення сприяють появі наукового інтересу до них педагогів і психологів. І це природно: у зв’язку з підвищенням культурного рівня людей, зростанням освіти, особистісної самоосвіти, ускладненням і збагаченням системи людських відносин, потреб, інтересів, почуттів наука з усе пильнішою увагою звертається до людського чинника як найважливішого резерву соціального розвитку, підвищення продуктивності праці, ефективності виховання, керування й інших видів соціального впливу на особистість.

Аналіз науково-педагогічної літератури показує, що досліджувана нами проблема складна. Теоретична складність полягає, по-перше, в аспектах навчальної підготовки спортсменів високого класу, бо це абсолютно специфічний контингент; по-друге, обмеженою кількістю робіт по мотивації навчальної діяльності студентів-спортсменів, і, по-третє, міждисциплінарний характер мотиваційних досліджень студентів-спортсменів високого класу, які охоплюють різноманітні області науки (філософію, соціологію, психологію, педагогіку та інші). Складність практична, на нашу думку, полягає у відсутності цілісної мотиваційної системи освіти спортсменів високого класу в навчальних закладах яка мала б тривалий вплив на студента (навчання на індивідуальному графіку), і відсутність досвіду в організації національної моделі мотивації навчання спортсменів високого класу, яка відповідала б специфічності їх діяльності в сучасному українському суспільстві.

Не дивлячись на те, що питання мотивація навчання спортсменів високого класу мало досліджувана область наукового знання, існує достатня кількість науково-педагогічної літератури, яка з огляду на своє значення може бути використана нами як науковий фундамент сучасних досліджень в області проблеми, яка вивчається.

Виходячи з цього, ми виділяємо наступні напрями для аналізу досліджуваної проблеми: по-перше, загальнотеоретичні (педагогічні і психологічні) роботи по професійному навчанню у вузі, які складають методологічну основу; по-друге, проблеми професійної підготовки фахівців в області фізичного виховання і спорту; по-третє, дослідження, присвячені мотивації навчання. Кожен напрямок досліджуваної проблеми, який нами позначено, має окремі аспекти і акценти, які ми прагнутимемо розкрити в процесі аналітичної роботи.

Починаючи аналіз першого напряму дослідження, відзначимо, що всі вони пов’язані з різноманітними аспектами професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Тенденції розвитку освіти в світі позначили питання про вузівську освіту як особливий етап в процесі життєдіяльності. Сучасні підходи до вищої професійної освіти передбачають необхідність враховувати вимоги світової освітньої системи, щоб скоректувати і підняти загальнокультурний і науково-дослідний рівень фахівця - випускника вузу.

 Вдосконалення інтелектуального потенціалу суспільства безпосередньо пов'язане з наукою, оскільки, з одного боку, в наукові дослідження, залучена найбільш творча частина суспільства, а з іншого боку, складові інтелектуального потенціалу – культура, нові технології, освіта – взаємозбагачуються наукою [22].

Слід зазначити і той факт, що в період реформування системи вищої професійної освіти в цілях досягнення її якісної відповідності культурним перетворенням в Україні на початку XXI століття загальноприйнятим стає розуміння науково-дослідної діяльності як: засоби підвищення цінності освіти; перспективи розвитку вузів; необхідної умови включення вузу, що навчається в освітній простір.

Освіта в постіндустріальному суспільстві служить людині соціальним і професійним захистом, дає змогу швидко адаптуватися до життєвих змін, стати самодостатньою особистістю, адже, розвиваючи розум і душевні сили особистості, вона допомагає замислитися не тільки над вирішенням особистісних і професійних проблем, а й зрозуміти ті перетворення, які відбуваються в суспільстві, світи їх активним учасником. Ніщо так не сприяє розвитку особистості людини, як освіта, і нічим так не може пишатися власне сама освіта, як розвитком людини, котра її здобуває [43].

Вища освіта має загально визначену мету – підготовку висококваліфікованих фахівців. Спрямованість підготовки майбутнього спеціаліста за своїм змістом має бути професійною, тому студента треба орієнтувати на таку цінності, як щонайліпше засвоєння майбутньої професії, опанування професійної майстерності тощо [54].

Сьогодні вищі навчальні заклади здійснюють і підготовку фахівців, і виконання наукових досліджень, і підвищення кваліфікації наукових і науково-педагогічних кадрів, що не може бути реалізоване без інтенсивної науково-дослідної діяльності і впровадження її результатів в навчальний процес, а також вдосконалення на цій основі навчально-виховного процесу і професійної освіти в вузі.

За визначенням І .Зязюна, розвиток педагогічної освіти має спрямування: на творче вирішення проблем соціального замовлення на підготовку вчителя; цілеспрямоване підвищення методологічного рівня викладання дисциплін; розробку і використання ефективних моделей взаємодії теорії педагогіки вищої школи і практики; формування громадянської позиції майбутнього вчителя – уміння самостійно, творчо мислити, правильно оцінювати педагогічну ситуацію, брати на себе відповідальність за результати професійної діяльності; включення всіх студентів до дослідної педагогічної діяльності [44].

Зміни в системі вищої професійної освіти, що відбуваються сьогодні в Україні в контексті реформ Болонського процесу, повинні враховувати той факт, що професійна підготовка фахівця в ринкових умовах має інший характер – вона повинна передбачати мобільність фахівця, яка виражається:

– у зміні сфери діяльності в рамках однієї широкої спеціальності;

– у зміні характеру діяльності працівника, які зазнає у зв'язку з підвищенням статусу на службових сходах, призначенням на нову посаду;

– у зміні отриманої професії на іншу, в тому або іншому ступені споріднену первинної, і що дозволяє хоч би в обмеженому варіанті спиратися на отримані знання, уміння, навики;

– у кардинальній зміні занять або роду діяльності, яка дає можливість освоєння нової професійної сфери діяльності [14].

Питанню професійної підготовки спеціалістів в вищій школі та становленню майбутнього професіонала присвячено багато наукових досліджень, в яких розглянуто різноманітні аспекти підготовки, а саме: процес загально педагогічної підготовки вчителя в вищій школі та проблеми університетського навчання взагалі; психологічні особливості становлення майбутнього педагога, готовність його до професійної діяльності; технології професійної підготовки, методи та форми, що сприяють формуванню та розвитку майстерності майбутнього фахівця.

Професійно-педагогічна підготовка на сучасному етапі спрямована не лише на професійно значущих знань, умінь і навичок, але й на формування морально-професійних цінностей, настанов, компетентності майбутніх фахівців, які безумовно, є надзвичайно важливими в будь-якій професійній діяльності.

У науковій літературі ми знаходимо різні погляди щодо професійної підготовки. Найбільш повний, з нашого погляду, є розуміння професійної підготовки як, "запас знань, навичок, досвід набутий у процесі навчання, практичної діяльності з конкретної професії та спеціальності" [14].

Ряд авторів вважають, що підготовка вчителя насамперед спрямована на формування готовності і діяльності. О. Абдуліна вважає, що професійна підготовка являє собою системний та цілісний процес, спрямований на формування в майбутніх вчителів системи педагогічних знань, умінь та навичок, розвиток їхнього інтересу до педагогічної теорії та шкільної практики, педагогічного мислення та творчого підходу до педагогічної діяльності [4].

За визначенням М. Ярмаченко, професійна підготовка має базуватись на загальній освіті, забезпечувати підготовку робітників вищої освіти і середньої кваліфікації, робітничих кадрів. Вона здійснюється у вищих та середніх спеціальних навчальних закладах, професійно-технічних училищах, на професійних курсах, шляхом навчання на виробництвах. Рівень професійних знань удосконалюється в процесі виробничої діяльності, через систему підвищення кваліфікації [78].

З погляду забезпечення, вчені розглядають професійну підготовку, звертають увагу передусім на її зміст. Адже професійна освіта несе в собі певну сукупність знань, умінь і навичок, володіння якими дає змогу працювати спеціалістам певної різної кваліфікації. С. Гончаренко зазначає, що зміст професійної освіти включає поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці; прищеплення спеціальних якостей особливості, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності.

Ничкало Н. вважає головним завданням професійного навчання підготовку кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, які відповідають вимогам науково-технічного прогресу і ринковим відносинам в економіці, виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості.

Ґрунтовна професійно-педагогічна і психологічна підготовка студентів педагогічних вузів університетського рівня виконує виховні і розвиваючі функції, пов'язані з формуванням майбутнього вчителя-професіонала. Одночасно здійснюється і інтеграційна функція: у ній відбивається органічний взаємозв'язок педагогіки, психологи, філософії, соціології, фізіології, медицини і інших наук про людину.

На думку В. Сластеніна, тільки у цілісному педагогічному процесі формується гармонічна особа, і вирішити задачі, поставлені суспільством перед школою на сучасному етапі, зможе тільки такий вчитель, в якому розвинене системне бачення педагогічного процесу як цілісного явища і готовність до його реалізації.

За визначенням В. Мезінова, підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності складається з наступних частин: спеціальної, методологічної і практичної. Стрижнем її професійної частини є психолого-педагогічна підготовка, яка припускає:

– довершене знання основних положень педагогічної і психологічної науки;

– ясне представлення суті і закономірності навчального і виховного процесів, взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку особи на кожному віковому етапі;

– серйозну методичну озброєність, довершене володіння педагогічною технологією;

– глибоку переконаність в необхідності і особистій значимості психолого-педагогічних знань, професійних умінь та навиків, прагнення і уміння їх професійно використовувати;

– особисту вихованість, гуманність, тактовність, високу вимогливість до себе.

А. Піскунов неодноразово вказував на те, що підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів є підготовкою не вчителя-предметника, високоосвіченого, який володіє творчою індивідуальністю вчителя-вихователя і викладає одну з навчальних дисциплін. Звідси – питання виховання і навчання повинні розглядатися на основі розширення і поглиблення методологічних і теоретичних основ педагогіки, ґрунтовної аргументації і тісного зв'язку з психологічними науками. Нам не слід забувати, що немає нічого практичнішого за хорошу теорію, – підкреслював він. – Глибоке і свідоме засвоєння педагогічної теорії і психології створює майбутньому вчителеві єдину основу для вироблення творчого, осмисленого ставлення до своєї праці, позбавляє від сліпого наслідування настільки поширеним педагогічним шаблонам, формалізму, попереджає виникнення стереотипів у мисленні.

У сучасних умовах особливого значення надають культурологічному аспекту підготовки майбутніх вчителів, переносячи акцент з традиційного засвоєння відповідної інформації на розвиток загальної культури, їхніх почуттів, навичок студентів, поведінки, що утворюють центр, навколо якого об’єднуються знання і вміння, формуючи неповторну індивідуальність особистості і визнаючи особливості її діяльності. Завдяки цьому поняття духовної культури входить в систему професійно значущих якостей особистості і дає підстави говорити про педагогічну культуру з її характеристиками технологічної майстерності і багатством внутрішнього світу майбутнього педагога.

Разом з тим, загальнокультурний рівень особистості вчителя залежить від таких чинників: мистецької культури, що формується в процесі ознайомлення з різними видами мистецтв у суспільному житті (театр, музеї, картинні галереї тощо); соціально-психологічної культури як форми і процесу організації суб’єктом своєї життєдіяльності на побутовому рівні; інтелектуальної культури, яка формується в процесі навчальної діяльності в педагогічному закладі і забезпечує розвиток мислення й мовлення, навичок спілкування, організації наукових досліджень та ін.; професійної культури як уміння творчо організувати цілісний навчально-виховний процес.

Відомо, що вирішальною фігурою перебудови всієї системи освіти є вчитель, викладач, а тому питома вага його практичної підготовки, професійної підготовки до педагогічної діяльності, як невід'ємною частиною оволодіння студентами ґрунтовними практичними уміннями і навиками, набуває особливої значущості в перспективі їх майбутньої педагогічної праці. Для педагога найважливіша ланка його професійної діяльності полягає в практиці виховання, навчання і розвитку підростаючого покоління. Для майбутнього вчителя елементи цієї діяльності повинні виявлятися в реальній практиці вже в стінах навчального закладу, хоч би на елементарному рівні. І чим раніше майбутній фахівець почне застосовувати отримувані знання, тим більше у нього можливостей для вдосконалення, підвищення рівня своєї професійної готовності, кваліфікації, для оволодіння педагогічною майстерністю [33].

Сьогодні володіння педагогічною спеціальністю означає не тільки присутність багатокомпонентного складу інтегративних професійних знань і умінь, а й особливий особистісний вимір педагога, адже особистість вчителя сприяє визріванню особистісних якостей учня. Саме його особистість є творцем, "людиностворювальним" початком процесів навчання і виховання [37].

Педагог-професіонал, за Юнгом, це той, хто став ним за покликанням, і свій професійний шлях розглядає як шлях розвитку і саморозвитку власної особистості. Це шлях пошуку і творчого "самостворення". І "власна" філософія освіти педагога формується й "осмислюється" на перетині трьох напрямів, які визначають мислення і діяльність учителя: особистість – освіта – культура.

Дослідниками доведено, що головним критерієм професіоналізму педагога є високий рівень його практичної готовності до вирішення професійних завдань у реальному педагогічному процесі сучасної загальноосвітньої школи. Оскільки професійна готовність педагога виявляється насамперед під час виконання ним своїх професійних обов’язків, то рівень її значної мірою визначається якістю його педагогічної діяльності, яка залежить від результативності формування професіоналізму майбутнього вчителя, котрий формується в процесі оволодіння системою знань про сутність, закономірності, рушійні сили, виховні механізми педагогічного процесу та його оптимальні умови функціонування в загальноосвітній школі.

Як визначає Ю. Бабанський, введення в навчально-виховний процес вищого навчального закладу системи практичних знань, завдань, ситуацій, проблем дозволяє формувати, відпрацьовувати у студентів практичні вміння і навики, необхідні в їх подальшій роботі, опановувати основними педагогічними функціями. В зв'язку з цим в першочерговому завданні підйому якості підготовки педагогів предметом особливої турботи у вузівському навчально-виховному процесі повинне стати застосування в роботі таких активних засобів, форм, методів, прийомів роботи професійної підготовки студентів, як моделювання виробничих і практичних ситуацій, ділові ігри, і т.п., які відповідали б завданням ефективного формування професійно значущих умінь і навиків у майбутніх вчителів [20].

Безперечно, цікавим є дослідження І. Беха, щодо становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. На його думку, умовою і засобом реалізації професії виступає людина-професіонал, в особистості якої, з одного боку, втілюється те спільне, що характерне не для будь-якого працівника, який зайнятий даним видом праці, з іншого – індивідуальне, привнесене ним самим у кожний конкретний акт, кожний аспект професіональної діяльності.

На нашу думку, одна із особливостей сучасного розвитку системи педагогічної освіти полягає в пошуку оптимального співвідношення традиційного й інноваційного в процесі навчання. Досягнення єдності між традиціями та нововведеннями забезпечить фахівцю мобільність у професійній підготовці та використання власного творчого потенціалу в педагогічній діяльності.

На необхідності співвідношення між традиціями й інноваціями наголошує В. Яковлєв. Автор вважає цю ознаку домінантною у визначенні поняття "інноваційна підготовка" – це складний міждисциплінарний системно-структурний процес, який включає психолого-педагогічну та предметну підготовку на основі інноваційної спрямованості функцій сучасного процесу навчання, постійного діалогу між традиційним й інноваційним змістом, адекватного інноваційним вимогам суспільства та глибинним характеристикам особистості студента і викладача.

Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів знайшла свій розвиток у ряді дисертаційних досліджень. До останніх ми відносимо дослідження І. Гавриш, яка констатує, що формування майбутніх вчителів повинне розглядатися як об'єктивний процес їх підготовки до створення, розповсюдження і впровадження освітніх нововведень, що підкоряється дії зовнішніх і внутрішніх закономірностей; Т. Лопухіна, аналізуючи професійну свідомість, зазначає, що формування професійної свідомості майбутнього педагога розглядається "як ядерне утворення його особистості в інтегративній єдності педагогічної спрямованості, педагогічного мислення, професійної компетентності, педагогічної діяльності, емоційно-вольового й регулятивного компонентів, які складають структурну й функціональну цілісність буттєвого й рефлекторного шарів свідомості та забезпечують усвідомлення й засвоєння системи нормативних соціально-педагогічних ідей, теорій і вироблення нових цінностей, смислів і знань професійної діяльності; Т. Победова, у своєму дослідженні визначає ефективність підготовки вчителів гуманітарного профілю за умови реалізації науково обґрунтованої і розробленої методики формування у студентів педвузів основ проектно-педагогічної діяльності; Н.Волкова, підкреслює, що підготовка майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації реалізується через модульну інформаційно-комунікаційну технологію як один із прикладів комплексних (комбінованих) технологічних процесів, теоретико-методичним підґрунтям якої є: особистісно – діяльнісний підхід, збагачення особистісного комунікативного досвіду, організація комунікативно спрямованого навчання, самостійної роботи студентів.

Аналіз сучасних тенденцій у підготовці вчителя доводить, що його професійний успіх залежить від певної рівноваги між сукупністю характеристик його особистості та загальною компетенцією й педагогічною кваліфікацією. Обидва компоненти впливають на педагогічну діяльність учителя і є взаємозалежними. Перший компонент полягає у формуванні в майбутніх фахівців усвідомлення власної ролі, у самопізнанні, другий – у набутті педагогічних компетенцій, підпорядкованих цій ролі [11].

Завершуючи аналіз першого напрямку наукових досліджень, що цікавлять нас, ми доходимо висновку, що у психолого-педагогічній літературі накопичені ґрунтовні напрацювання з проблеми підготовки майбутніх спеціалістів, в яких цей процес розглядається як комплексна, інтегративна діяльність, що тісно поєднує теоретичний і практичний аспекти. Це цілісна система формування загально-педагогічних та соціальних знань, умінь і навичок, що спирається на психолого-педагогічні закономірності формування функціональних систем психічної діяльності людини, результатом якої є доцільна її поведінка, спрямована на задоволення потреб у педагогічній діяльності.

Другий напрямок досліджень, що цікавлять нас у контексті нашої роботи, як було відзначено вище, проблеми професійної підготовки спеціалістів в галузі фізичного виховання та спорту.

На сучасному етапі розвитку вищої школи велике значення має фізичне виховання студентської молоді як складова частина навчально-виховного процесу. Фізичне виховання покликане сприяти підготовці гармонійно розвинених, висококваліфікованих спортсменів, які добре розуміють свій борг перед суспільством.

Спортсмени високого класу – специфічний контингент, який визначається:

- соціальною оцінкою, яку отримує спортивний результат вищого рівня, пов'язаною з престижною функцією спорту;

- соціально-психологічними особливостями спілкування (спортсмен - спортсмен, спортсмен - тренер, спортсмен - суспільство);

 - вимогами до досконалого опанування складних технічних прийомів;

- вимогами до високого рівня моральних і вольових якостей;

 - високими психологічними і фізичними навантаженнями, в зв'язку, з чим особливу роль грає проблема психологічного відновлення;

- необхідністю поєднувати інтенсивні і об'ємні тренування з навчанням і суспільно корисною діяльністю.

Вирішуючи завдання підготовки студентів - спортсмени високого класу як майбутніх кваліфікованих тренерських кадрів, вчителів фізичної культури і організаторів масової фізкультурно-оздоровчої роботи, головними орієнтирами є загальна модель і профессиограмми різних категорій фахівців з фізичної культури і спорту. Вони мають бути покладені в основу процесу навчання і виховання, здійснюваного в інститутах фізичної культури і на факультетах фізичного виховання педагогічних університетів.

Основну відповідальність за розвиток професіоналізму студентів вищих навчальних закладів фізичної культури несе освіта. Це кардинально міняє його роль і місце в сучасному суспільстві, висуваючи в ряд найважливіших соціальних інститутів. Нове розуміння фізичної культури визначає якісно нові цілі і зміст освіти студентів з фізичної культури. Його складовими як процесу постають: створення умов для розвитку природних здібностей людини (виховання, навчання руховим умінням і навикам, що збагачують природні завдатки, а також способам самонавчання і побудови власних програм формування фізичних, інтелектуальних, особистісних якостей); формування уявлень, установок, відносин, потреб фізично культурного способу життя [19].

Утвердження й прогнозування означених завдань зумовило підвищення вимог до підготовки фахівців у галузі фізичної культури, що активізувало проведення досліджень у цій галузі. Предметом розвідок науковців і зокрема, в дисертаційних дослідженнях було розглянуто: сформованість готовності майбутніх учителів фізичного виховання до формування моральних якостей молодших школярів; професійну підготовку майбутнього вчителя фізичного виховання на основі модульно-рейтингової технології навчання, де науковець зазначає, що організація засвоєння знань логічно завершеними частинами, структурованим за модульним принципом змістом з дотриманням управлінських вимог дозволяє підвищити якість професійної підготовки студентів факультету фізичного виховання; поліпшення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів; формування в майбутніх учителів фізичної культури готовності до розв'язання педагогічних ситуацій; умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності.

Аналіз наукового досвіду дозволяє твердити, що майбутній фахівець з фізичного виховання в сучасних умовах розглядається як особистість, яка, навчаючись у вищих навчальних закладах, цілеспрямовано здобуває певну спеціальність, пов’язану з організацією навчально-виховного процесу, мета якого полягає у підтриманні фізичної культури, культури здоров’я вихованців або спрямована на досягнення вищих спортивних результатів у змаганнях різного рівня.

Узагальнення наукового доробку дозволив визначити, що професійна підготовка вчителя фізичного виховання – це сукупність знань, умінь та навичок розвитку фізичних якостей, укріплення здоров’я, навчання рухливим вмінням різних груп населення, а також формування психологічних і моральних якостей особистості вчителя фізичного виховання важливих для педагогічної діяльності. Професійна діяльність вчителя фізичного виховання спрямована насамперед на формування фізично досконалих, соціально активних, морально вихованих громадян.

Складність роботи вчителя фізичного виховання, на думку О. Петуніна, полягає в тому, що у процесі професійно – педагогічної діяльності йому необхідно вирішувати значну кількість завдань, реалізовувати управлінські функції і виконувати цілу низку соціальних видів. Вчений також зауважує на недоліки в методиці професійної підготовки фізкультурних кадрів, що негативно позначаються на змісті освіти: в недостатньому зв’язку викладається матеріал з потребами школи, переважає направленість на спеціальні предмети, що шкодить професійній та спеціальній підготовці; слабко реалізується принцип єдності навчання та виховання. Внаслідок цього майбутній педагог непогано засвоює окремі предмети, але використання знань в професійній діяльності ускладнюється [15].

Досліджуючи питання особливостей формування мотивів професійного навчання студентів - спортсменів високого класу, ми враховували специфіку підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту. В контексті цього нас цікавить робота Л. Сущенко, яка під професійною підготовкою майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту розуміє процес, який характеризує технологічно обґрунтовані засади вищих навчальних закладів країни надання особистості такого рівня професіоналізму, завдяки якому вона стане конкурентоспроможною на ринках праці, буде самостійно організовувати фізичне виховання різних верств населення регіону й успішно працювати в усіх ланках спортивного руху.

Підготовка майбутнього фахівця фізичного виховання, за визначенням Б. Шияна, має базуватися за основними принципами, це: принцип свідомості й активності, принцип доступності та індивідуалізації, принцип сходження від окремого до загального, суб’єкт-суб’єктний підхід, співробітництво, принцип розливального навчання. Незнання цих принципів, – вважає дослідник, – або ігнорування вчителем ускладнює процес фізичного виховання, утруднює шлях від визначеної мети, постановлених завдань до досягнення бажаного результату, може зашкодити розвитку і здоров’ю дітей.

Вагомий внесок у розвиток концептуальних засад професійної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту зробили українські вчені М. Генцик, О. Вацеба [39]. Актуальними для них є такі питання: зміст професійної діяльності в галузі фізичної культури; як в сучасних соціально-економічних умовах функціонує вища школа; яка соціальна сутність фізичної культури та спорту.

Важливу роль в підготовці спеціалістів з фізичної культури має відігравати розвиток особистості майбутнього педагога, відповідної професійної моделі фахівця, який уміє правильно, грамотно організувати процес виховання рухової культури дитини.

Професійна діяльність вчителя фізичного виховання має свої відмінності. Як вважає М. Данилко, під час навчальних занять школярі не тільки активно засвоюють певну суму знань і набувають відповідних умінь та навичок, але й удосконалюють свої фізичні якості: силу, витривалість, спритність, швидкість, гнучкість; поліпшують стан здоров’я та фізичну працездатність. Таким чином, вчитель управляє не тільки учнями, але й розвитком їх фізичних якостей. Це впливає на змістову сторону професійної діяльності вчителя фізичної культури, який повинен досконало володіти методикою викладання й технікою управління діяльністю учнів.

Ряд науковців розглядають освіту з фізичної культури з точки зору інформатизації професійного навчання. Поширення інноваційних процесів у широкому освітянському просторі є суттєвим рушійним фактором формування нових поглядів. Результатом якого є підготовка спеціалістів, здатних забезпечити позитивні зміни в галузі своєї професійної діяльності та в кінцевому підсумку в економіці та соціальної сфери країни [42].

На думку І. Зязюна, інноваційні пошуки в галузі проектування освітніх технологій ґрунтуються на пошуковій навчальній діяльності, яку можна умовно назвати надпредметною через те, що навчальне пізнання здійснюється в контексті вироблення студентом нового власного досвіду.

В ракурсі інформатизації професійного навчання в області фізичного виховання, В. Магін у свою чергу зазначає, що основна мета професійної підготовки спеціалістів в галузі фізичного виховання та спорту – створення педагогічної системи, заснованої на інформаційних технологіях науково-педагогічної освіти, які дозволяють досягти сучасної якості підготовки спеціалістів нового типу. Автор надає своє бачення моделі системи професійної підготовки спеціалістів з фізичного виховання та спорту, здатного реалізувати інформаційні технології фізичного виховання [21].

А. Чорноштан розглядає професійну підготовку через проектування освітніх технологій як педагогічної системи на засадах принципу модульності, що дозволяє забезпечити гуманістичні пріоритети розвитку особистості, створення позитивної мотивації навчання, спрямованості на самоосвіту, самовдосконалення.

Головними цінностями професійної підготовки майбутніх педагогів фізичного виховання, на думку А.Кузьміна, виступають індивідуальність педагога, його моральне та фізичне здоров’я, професійний інтелект та педагогічна культура.

Ці етапи професійного становлення майбутнього вчителя складають основу професійно-педагогічного виховання у вузі. За визначенням Ю. Желизняк, В. Кашкаров, І. Крацевіч становлення професіоналізму залежить від рівня професійної готовності випускника, а також вважають, що професіоналом людина стає тільки у процесі професійної діяльності.

Такого ж підходу дотримується Л. Сущенко, вона вважає, що головним завданням вищого навчального закладу, який готує майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, стає формування суб’єкта професійної діяльності, здатного підвищити свій фізичний потенціал, засвоїти знання з організації власної фізичної активності та суспільної фізичної практики.

За визначенням В. Яловик, професійна підготовка студентів факультету фізичного виховання на сучасному етапі, може бути ефективною тільки при умові її організації як цілісної системи. Ця система повинна спиратись на психолог-педагогічні закономірності формування функціональних систем психічної діяльності людини і поєднання форм активності студентів (навчальної, спортивної, наукової, виховної).

Процес формування вчителя фізичної культури включає стійке прагнення до вивчення й практичного застосування передового досвіду, стійку психологічну спрямованість на виконання педагогічної діяльності і компетентність щодо її здійснення.

Проблема професійної компетенції в процесі підготовки фахівця з фізичної культури знаходиться в полі зору сучасних дослідників. Н. Уйсімбаєва, під педагогічною компетентністю розуміє гармонійну сукупність знань предмету, методики і дидактики викладання, умінь і навиків (культури) педагогічного спілкування [34]. Н. Кузьміна, А. Маркова і В. Сластенін виділяють ознаки професіоналізму вчителя: володіння спеціальними знаннями про цілі, зміст, об'єкт і засоби праці; володіння спеціальними уміннями на підготовчому, виконавському, підсумковому етапах діяльності; володіння спеціальними властивостями особистості і характеру, що дозволяють здійснювати процес діяльності і отримувати пошукові результати.

Професійна діяльність фахівця з фізичної культурі і спорту направлена на вивчення і вдосконалення фізичних, психічних і функціональних можливостей людини, на розробку і затвердження принципів активного і здорового способів життя, їх практичну реалізацію засобами фізичної культури і спорту, на формування необхідних якостей особи, її залучення до загальнолюдських цінностей, цінностей фізичної культури і спорту.

На думку Ігнатенко С., "виховання інтересу до педагогічної професії пов’язане з різноманітністю організаційних заходів навчально-виховної роботи в інституті, на факультеті. Наприклад: створення правильного уявлення про спеціальність учителя фізичного виховання; глибоке осмислення суспільної значущості правильної організації процесу фізичного виховання школярів; знання форм організації, засобів і методів фізичного виховання й вміння професійно застосовувати їх у конкретній педагогічній практиці; неодноразово відчута радість педагогічної праці та успіхів дитячого спортивного колективу у процесі суспільної й активної педагогічної практики; поглиблення знання психофізіологічних особливостей дітей різного шкільного віку; підвищення спортивно-технічної підготовки, культурного рівня студентів і виховання жаги знань.

Узагальнюючи думки науковців, зробимо висновок, що на ефективність фізкультурної освіти істотно впливає сукупність різних чинників. До них відносяться зовнішні чинники, що впливають на розвиток фізичної культури як галузі, спортивна наука, рівень інтеграції науки і практики, рівень кваліфікації викладацьких кадрів, наявність високоякісного устаткування, інвентарю та інше.

До внутрішніх чинників, що роблять вплив на ефективність фізкультурної освіти, слід віднести наявність орієнтації на цінності освіти і мотиви, що спонукають займатися самовихованням і самоосвітою. Співвідношення зовнішніх і внутрішніх чинників дозволяє говорити про певні тенденції розвитку системи фізкультурної освіти в нових соціально-економічних умовах розвитку суспільства.

Але це, звичайно, не означає, що можна ігнорувати ті соціально-економічні умови, в яких функціонує фізична культура сьогодні. Це неодмінна умова вільного, не стримуваного рамками адміністративно-наказової системи розвитку культури, у тому числі й фізичної.

Сучасна підготовка фахівця у вищій школи має багаторівневу систему організації вищої освіти, яка дозволяє конкретизацію цілей освіти для кожного ступеня залежно від умов, а також можливостей студента обрати зміст навчання при переході з нижнього рівня на вищий. Така організація навчання передбачає здобуття вищої освіти на декількох відносно самостійних циклах, кожний з яких завершується одержанням відповідного диплому. Багатоступенева освіта краще відповідає інтересам суспільства у фахівцях різного рівня підготовки та якості.

Завершуючи аналіз другого напрямку досліджень можна зазначити, що на сучасному етапі розвитку освіти в Україні проблеми професійної підготовки спеціалістів в галузі фізичного виховання та спорту пов’язується з наявністю та рівнем реалізації професійно значущих умінь, навичок, проявом здібностей та особистісних якостей. Крім того, проблема підготовки професійних кадрів нового рівня, потреба яких вісьма очевидна в швидкоплинних умовах сучасного ринку освітніх послуг з його високими вимогами до особистості педагога.

В даний час питаннями мотивації навчальної діяльності приділяється особлива увага. Це не випадково, оскільки питання про мотиви - це по суті питання про якість навчальної діяльності.

Серед основних завдань тих, що стоять перед кожним вчителем, немає іншої, важливішою і в теж час складнішою, ніж завдання формування у учнів позитивної стійкої мотивації до навчальної діяльності, такої мотивації, яка спонукала б їх до наполегливої, систематичної навчальної роботи. Адже очевидно, що без такої мотивації діяльність учня в навчально-виховному процесі буде не ефективною.

Проблема мотивації та мотивів поведінки і діяльності однією з фундаментальних проблем, як у вітчизняній, так і зарубіжній літературі.

Науковому вивченню причин активності людини і тварин, їх детермінації, заклали початок ще великі філософи давнього світу – Аристотель, Геракліт, Демокріт, Лукрецій, Платон, Сократ, які згадували про потребу, як про вчительку життя. Демокріт, наприклад, розглядав потребу як основну рушійну силу, яка не тільки привела в дію емоційні переживання, але й зробила розум людини досконалим. Без потреб людина не змогла б вийти з „дикого” стану.

Геракліт ретельно розглядав спонукальні сили, потяги, потреби. На його думку, потреби визначаються умовами життя. Він вважав також, що помірність у задоволенні потреб сприяє розвитку і вдосконаленню інтелектуальних здібностей людини.

Сократ писав, що кожній людині властиві потреби, бажання, прагнення. Проте головне полягає не в тому, які прагнення людини, а в тому, яке місце вони займають у її житті. Людина не може подолати свою природу і не залежати від інших людей, якщо вона не в змозі керувати своїми потребами, бажаннями і поведінкою. Тому вона повинна прагнути до мінімізації потреб і задовольняти їх тільки тоді, коли вони стають дійсно нагальними. За цієї умови, основні зусилля волі і розуму вона змогла б спрямувати на пошук істини і смислу життя.

Аристотель зробив значний крок у поясненні механізмів поведінки людини. Він вважав, що прагнення завжди пов’язані з метою, в якій у формі образу чи думки виступає об’єкт, який має для організму корисне чи шкідливе значення. З іншого боку, прагнення визначаються потребами і пов’язаними з ними почуттями задоволення або незадоволення, функція яких полягає в тому, щоб повідомляти і оцінювати придатність чи непридатність даного об’єкта для життя організму. Таким чином, будь-який вольовий акт і емоційний стан, які визначають активність людини, мають природні основи [79, с.9].

Проблема мотивів пройшла довгий шлях розвитку. Майже століття тому на Заході було проведено ряд досліджень з проблем мотивації поведінки, які започаткували, в основному, виникнення трьох напрямків: біхевіоризм, психоаналіз, гештальтпсихологія, а також пізніших модифікацій цих напрямків.

Основним завданням біхевіористів було вивчення людини, щоб розкрити закономірності поведінки. Представники "глибинної" психології говорять про "маскування", вуалювання мотивів наших дій. Людина може як для себе, так і для інших людей наполегливо висувати перед собою мотиви, що по суті, не є достеменними (З.Фрейд, Г.Адлер, К.Юнг). Дещо по іншому розглядали проблему мотивації представники гештальтпсихології (К.Левін, К.Лісснер, Б. Барнер), переважно характерні ознаки динамічного впливу мотиваційного процесу, психологічні чинники, що впливають на його хід і ведуть до його посилення або ослаблення.

У вітчизняній психології мотивація розглядається як складний багаторівневий чинник життєдіяльності. Вищім рівнем цього чинника є свідомо-вольовий. Все це, з одного боку, дозволяє визначити мотивацію як складну, неоднорідну багаторівневу систему спонукачів, а з іншого – готовність про полімотивованість діяльності, поведінки і про домінуючий мотив в їхній структурі.

Існує багато слів, що дозволяють описати різні аспекти і нюанси мотивації. Аналіз психолого-педагогічної літератури, проведений в контексті нашої проблеми, дозволив визначити трактування понять "мотивація" і "мотив".

Поняття мотиву дії одне з значущих психологічних понять, яке розкриває складну сутність людської дії. Без поняття мотиву не можна розкрити психологічну природу людських дій.

Незважаючи на принципово загальні вихідні позиції, термін мотив не одержав ще в психолого – педагогічній літературі однозначного розкриття і загальноприйнятого визначення.

Використовуючи в нашій роботі термін "мотив" ми будемо розуміємо його як будь-яку спонуку до діяльності, пов’язану з задоволенням певних потреб, сукупність внутрішніх умов, що викликають, направляють і управляють людськими діями.

Наступним важливим для нашого дослідження терміном є мотивація. В нашій роботі ми під мотивацією ми будемо розуміти всю сукупність усіх чинників, які спонукають людську поведінку та конкретні форми діяльності [15].

Поняття мотивації у людини, за загальним визначенням вчених, включає всі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, бажання, мотиваційні установки, ідеали. У більш широкому значенні мотивація іноді визначається як детермінація поведінки взагалі. Така позиція показує розуміння мотивації як активнодіючого відношення людини до дійсності, до соціальних умов її діяльності [29].

Дослідженнями мотивації поведінки людини розглядали зарубіжні вчені К. Левін, К. Лісснер, Б, Барнер. Вони займались не стільки проблемою мотивації поведінки, скільки тими умовами, що визначають характер поведінки людини і тим самим формують його мотивацію. Дослідники розглядали характерні ознаки динамічного впливу мотиваційного процесу, психологічні чинники, що впливають на його хід і ведуть до його посилення або послаблення [2].

Мотивація як рушійна сила людської поведінки, безумовно, посідає чільне місце в структурі особистості, проходячи через її основні структурні утворення: спрямованість особистості, характер, емоції, здібності, діяльність і психічні процеси. Це пов’язано з тим, що в науці мотивація розглядається як спонукання до діяльності, пов’язаної із задоволенням різноманітних потреб людини.

Радянський вчений С. Рубінштейн розглядав мотиви, головним чином, у зв’язку з вольовими діями та конкретними видами діяльності. При цьому мотиви пов’язані із суспільно – історичним розвитком, суспільним характером діяльності людини. Він підкреслював особливу роль мотиваційної системи у відбитті людської діяльності.

Узагальнення результатів вивчення мотивів радянських і зарубіжних вчених провів П. Якобсон, проаналізував погляди на мотивацію деяких дослідників. Він також розглянув зв’язок мотиваційної сфери з основними властивостями особистості та питання мотивів навчальної і трудової діяльності.

В.Асєєв розглядає мотивацію, розкриваючи безупинно – процесуальні і дискретні моменти мотивації, актуальне і потенційне в ній, її модальності, єдність її змістовної та динамічної сторін.

Важливе також положення дослідників про те, що структура мотиваційної сфери є не застиглою, статичною, а той, що розвивається, змінюється в процесі життєдіяльності.

Істотним для дослідження структури мотивації виявилося виділення Б. Додоновим її чотирьох структурних компонентів: задоволення від самої діяльності, значущості для особи безпосереднього її результату, що «мотивує» сили винагороди за діяльність, що примушує тиск на особу. Разом з тим перший і другий виявляють спрямованість, орієнтацію на саму діяльність (її процес і результат), будучи внутрішніми по відношенню до неї, а третій і четвертий фіксують зовнішні (негативні і позитивні по відношенню до діяльності) чинники дії.

Навчальна мотивація, як і будь-який інший її вигляд, системна, характеризується спрямованістю, стійкістю і динамічністю. Так, в роботах Л. Божович і її співробітників, на матеріалі дослідження навчальної діяльності учнів наголошувалося, що вона спонукає ієрархією мотивів, в якій домінуючими можуть бути або внутрішні мотиви, пов'язані із змістом цієї діяльності і її виконанням, або широкі соціальні мотиви, пов'язані з потребою дитини зайняти певну позицію в системі суспільних відносин. При цьому з віком відбувається розвиток співвідношення взаємодіючих потреб і мотивів, зміна провідних домінуючих потреб і своєрідною їх ієрархизації.

Відповідно, при аналізі мотивації стоїть складне завдання визначення не тільки домінуючого мотиву, але і обліку всієї структури мотиваційної сфери людини. Розглядаючи цю сферу стосовно навчання, вчена підкреслює ієрархічність її будови. Так, в неї входять: потреба в навчанні, сенс навчання, мотив навчання, мета, емоції, відношення і інтерес.

При дослідженні проблеми формування мотивів професійного навчання студентів – спортсменів високого класу, особливий інтерес для нас представляють мотиви навчання, які зумовлюють появлення навчальної діяльності: потреби, інтересі, прагнення, цілі, установи, почуття обов’язку та інше [14].

Загальновідомо, що навчальна діяльність студентів обумовлюється пізнавальними мотивами, від сили і структури яких залежать успішність і активність студентів, а практична – професійними. Тому в процесі навчання у вищій школі розвиток пізнавальних інтересів і трансформація їх у професійні мотиви займає важливе місце в підготовці майбутнього фахівця.

Доцільне виділити в групі пізнавальних мотивів – внутрішні (мотиви, пов’язані з процесом навчання як таким) і зовнішні (мотиви, що залежать від чинників, які не зв’язані з навчальною діяльністю), виходячи з ставлення студентів до навчального процесу.

За визначенням психологів, зовнішні мотиви, не мають такої спонукальної дії, як внутрішні мотиви, і тому недостатньо ефективні в навчальній діяльності. Це пояснюється тим, що вони мають короткочасну дію на людину, яка навчається, інтерес, який виникає, має ситуативний характер.

Під внутрішніми мотивами ми розуміємо пізнавальні мотиви (інтерес к знанням, пошук нового, подолання труднощів та інше), що задовольняється в навчальній діяльності. Щоб навчальна діяльність здійснювалась повноцінно, підкреслюють психологи, одночасно повинні діяти і внутрішні і зовнішні мотиви. Внутрішні мотиви додають навчальним діям студента певний зміст, зовнішні мотиви (вузько-особистісні позитивні і негативні), в основному, є безпосередніми до дії.

Поряд з основними мотивами в процесі навчання виступає і ряд інших, починаючи з прагнення випробувати і виявити свої сили і здатності. Набування знань у процесі навчання перетворюється ніби то в засіб або спосіб вирішення завдань, що, виходячи за межі навчальної діяльності як такої, перетворюють для учня внутрішній зміст завдань, які він вирішує в ході навчання.

Останніми роками посилилося розуміння психологами і педагогами ролі позитивної мотивації навчання в забезпеченні успішного оволодіння знаннями і уміннями. Позитивна мотивація може грати роль компенсуючого чинника у випадку недостатньо високих здібностей, але у зворотному напрямку цей чинник не спрацює – ніякий високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність навчального мотиву або низьку його вираженість, не може привести до значних успіхів в навчанні.

О мотивації як необхідності складової успішного навчання і готовності до цього навчання говорили багато вчених. Всі автори сходяться на думці, що мотивація навчання "знаходить вираз як у загальному відношенні учня до навчання, так і його активності в процесі засвоєння знань" [17, с.60]. Навчальна діяльність багато в чому залежить від психологічного настрою, який визначається ціннісним відношенням до майбутньої професійної діяльності, мотивації її вибору, установкою на навчання.

Мотиви поведінки й діяльності поступово формуються й стають стійкими в процесі життя людини. Характери цих мотивів залежить насамперед від біографії людини та її виховання. Мотиви поведінки, які стійко домінують, набувають для людини провідного значення й тим самим підпорядковують собі всі інші мотиви.

Завершуючи аналіз третього напрямку досліджень, ми визначаємо, що проблеми мотивація навчання студентів, в соціальному, педагогічному та психологічному аспектах дозволяють сформулювати узагальнений висновок про те, що мотиваційна сфера людини дуже складна і неоднорідна. Вона робить великий вплив не тільки на особливості поведінки, але і, як динамічна характеристика особи, на структуру особи людини в цілому. Визначає загальну спрямованість особі, прагнення людини, його життєвий шлях, і, звичайно ж, професійну діяльність.

**1.2. Сутність і особливості формування мотивів професійного навчання студентів-спортсменів високого класу**

Вчені проводять велику науково-дослідну роботу, направлену на виявлення об'єктивних і суб'єктивних чинників, що впливають на ефективність навчання і виховання учнів і студентів. Внутрішнім джерелом активності особистості в процесі придбання знань, умінь і навичок, необхідних для самоосвіти і майбутньої практичної діяльності, є перш за все фундаментальні потреби, мотиви, професійні інтереси, ставлення до навчання тощо. У зв'язку з цим однією з центральних проблем педагогічної психології є дослідження потребностно-мотиваційної сфери особистості, яка навчається, як чинника ефективності навчальної діяльності, що включає необхідність вивчення усвідомлюваних мотивів, які активізують особу в процесі пізнання.

Навчальна діяльність студентів-спортсменів високого класу має свої особливості і специфіку, дещо відмінну від навчального процесу майбутніх вчителів фізичного виховання і спорту, організаторів спортивно-масової роботи, тренерів. Нечисленні роботи присвячені проблемі навчання студентів-спортсменів високого класу, таких авторів як О. Зюзюков, …., та особистий практичний досвід дають нам можливість виокремити низку особливостей, що детермінують цю діяльність і власне, особистість спортсмена високого класу, що навчається:

1) По-перше, пропедевтичний професійний статус студентів даної категорії. Молоді спортсмени до часу вступу у ВНЗ виробили особистий режим тренування, відпочинку, організації фізичної активності, виробили особисту професіограму і так далі.

У розробці проблеми дієвості мотивів фізичного самовдосконалення студентів можна виділити декілька важливих граней:

 процес самопізнання, самоствердження особистості студента;

 процес вживання самостійних фізичних вправ на грамотному методичному та медичному рівні;

 процес саморегуляциії, самоконтролю фізичного здоров'я, творчого довголіття;

 процес самопереконання, самопримусу в роботі над собою;

 процес самозвіту, гласності реально зробленого в колективі та соціуме.

Відомо, що самоствердження виступає необхідним аспектом активності "Я", що реалізує сутнісні властивості людської особистості. Залежно від типу особистості, індивідуальних особливостей і соціальної ситуації самоствердження набуває різноманітних форм. Воно може реалізуватися шляхом наукової або художньої творчості, комунікативної активності, соціальної кар´єри, прагнення до лідерства, саморозвитку особистості.

2) По-друге, під час навчання у ВНЗ студенти-спортсмени високого класу зазвичай продовжують вдосконалюватися як досвідчені спортсмени, не полишають усталених графіків тренувань, важко підлаштовуються під організацію нової для них навчальної діяльності. Для того, щоб продовжувати гармонійно розвивати свої фізичні й інтелектуальні здібності, набути суттєвої професійной компетенції, треба якісно та результативно організувати навчальний процес, створити комфортні умови для подальшої професіоналізації. У такому разі слід звертатися до індивідуальних методик навчання.

3) По-третє, з психологічної точки зору студенти-спортсмени високого класу найчастіше вирізняються наявністю сформованого професійного акме-"психичного стану, що характеризується максимальною мобілізацією, реалізованностю професійних здібностей, можливостей людини на конкретному етапі життя".

Професійне акме як форму досягнення особистістно високих рівнів у її професійному розвитку вивчали та описували Б. Ананьєв, О. Бодальов, А. Деркач, В. Зазикін, Є. Клімов, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін. Узагальнення досвіду науковців, дає змогу подати низку висновків:

 внутрішніми умовами досягнення професійного акме, як правило, виступають: мотивація досягнення, вагома професійна цілеспрямованість, потяг особистості до досягнення свого максимального рівня; високий рівень мотивації самореалізації, здібність мобілізувати наявні на даному етапі професійні можливості, сконцентровуватися на межі, здібність до відновлення після фізичних і психологічних навантажень, потяг до збереження та збільшення своїх досягнень.

 зовнішніми умовами появи акме у професійному розвитку є сприятливе професійне середовище, що збуджувало б людину до розкриття її реальних професійних можливостей.

Тож спираючись на акмеологічний підхід у розвитку студента-професіонала, на нашу думку, важливим у процесі навчання є організація мотивів, які б ґрунтувалися на практичному співвіднесенні спортивного й професійного акме, тобто крізь призму набутих спортивних результатів, вольового й психічного стану спортсмена показати шляхи й можливості досягнення професійного акме в процесі навчання ВНЗ.

4) По-четверте, у галузі соціальних відносин спортсмени високого класу часто відрізняються високим рівнем професійного спілкування, що визначає комунікативну компетентність цих спеціалістів. У процесі постійного фізичного самовдосконалення й демонстрації особистих спортивних результатів спортсменам доводиться спілкуватися з досить широким колом людей:

- з особистим тренером;

- із членами команди, групи спортсменів;

- своєрідно із суперниками;

- із вболівальниками тощо.

Тож доцільно у формуванні навчальної мотивації спиратися на ефективні форми ділового й творчого спілкування.

Начальна діяльність студентів-спортсменів високого класу є складною й багатогранною, тому вимагає якісних й продуктивних мотивацій щодо їх професійної підготовки. Виявлені в процесі аналізу специфіки спортивної діяльності спортсменів, особливостей їх соціального й психічних станів, сформованості особистісних якостей групи мотивів професійного навчання вимагають експериментальної перевірки теоретичних положень, що стане завданням нашої подальшої роботи.

При дослідженні проблеми формування мотивів професійного навчання ми в своїй роботі, спиралися на психологічну теорію навчання, що розроблена видатними вченими. Головне положення даної теорії полягає в тому, що ефективне навчання залежить тільки від активної діяльності суб’єктів навчання. Виходячи з того, що центральним структурним компонентом, який визначає характер діяльності, є мотив, тобто, те заради того вона здійснюється, то, зазначимо, що аналіз психолого-педагогічної літератури (В. Вілюнас, В. Ковалев, Є. Ільїн, А. Маркова, А. Реан), показує. що дії кожної особистості зумовлюють і спонукають різні мотиви, тому будь яка діяльність і поведінка людини полімотивована.

Як було визначено раніше, центральним для більшості мотиваційних теорій є поняття "мотив". Мотив являє собою важливу ланку в поясненні поведінки людини, та багато в чому обумовлює кінцевий результат його діяльності. Мотивована людина ефективніше реалізує будь-яку справу, а головне він здатний на максимальну віддачу всіх своїх фізичних і духовних сил, якщо цього вимагає досягнення поставленої мети.

У контексті теорії діяльності О. Леонтьєва термін "мотив" вживається не для "позначення переживання потреби, але як що означає те об'єктивне, у чому ця потреба конкретизується в даних умовах і на що спрямовується діяльність, як на спонукає її" [32, с. 225]. Відзначимо, що розуміння мотиву як "потреби" визначає його в якості внутрішнього мотиву, що входить в структуру самої діяльності.

Найбільш повним є визначення мотиву, запропоноване одним з провідних дослідників цієї проблеми - Л. Божович. Згідно вченої, в якості мотивів можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання, словом, все те, в чому знайшла втілення потреба. Таке визначення мотиву знімає багато суперечностей в його тлумаченні, де об'єднуються енергетична, динамічна і змістовна сторони. При цьому підкреслимо, що поняття "мотиву" вуже за поняття "мотивація", яке виступає тим складним механізмом співвідношення особистістю зовнішніх і внутрішніх факторів поведінки, який визначає виникнення, напрямок, а також способи здійснення конкретних форм діяльності.

Найбільш широким є поняття "мотиваційної сфери", що включає і афективну, і вольову сферу особистості, переживання задоволення потреби. У загальнопсихологічному контексті мотивація являє собою складне об'єднання, "сплав" рушійних сил поведінки, що відкривається суб'єкту у вигляді потреб, інтересів, цілей, ідеалів, які безпосередньо детермінує людську діяльність. Мотиваційна сфера чи мотивація в широкому розумінні слова з цієї точки зору розуміється як стрижень особистості, до якого "стягуються" такі її властивості, як спрямованість, цінні орієнтації, установки, соціальні очікування, домагання, емоції, вольові якості та інші соціально-психологічні характеристики. «Поняття мотивації у людини ... включає в себе всі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, потяги, мотиваційні установки або диспозиції, ідеали і т.д.». Таким чином, можна стверджувати, що, незважаючи на різноманітність підходів мотивація розуміється більшістю авторів як сукупність, система психологічно різнорідних факторів, що детермінують поведінку і діяльність людини.

Дослідження мотивів припускає детальний аналіз причин, пояснюють, чому люди вважають за краще один вид діяльності іншому, чому при вирішенні певних завдань вони діють з достатньою інтенсивністю і чому вони продовжують роботу або виконують будь-які дії протягом тривалого часу.

В процесі суспільного життя у людини формується надзвичайно різноманітні мотиви людської діяльності, оскільки виникають із різних потреб і інтересів. У своїх вершинних формах вони ґрунтуються на усвідомленні людиною своїх моральних обов’язків, завдань, що ставить перед ним суспільне життя.

Існують різни думки щодо визначення сутності мотиві, які знаходять відображення в різних підходах до їх групування.

Б. Кретті виділяє, принаймні, три важливі параметри, або шкали мотивів поведінки і дій:

● мотиви, які легко усвідомлюються і оцінюються самою людиною;

● мотиви, фізіологічні, психологічні та соціальні;

● мотиви, які спонукають людину займатися певним видом діяльності, формуються під впливом як минулого, так і теперішнього досвіду, який впливає на свідомість людини.

Мотивувати певні дії, вчинки, систему поведінки людини можуть:

1. політичні, моральні ідеали, уявлення про майбутнє, про перспективу, досить діючі і тому впливаючи на поведінку, на систему цілеспрямованих дій;
2. досить діючи інтереси до одержання вражень (від спорту, мистецтва, розваг різного характеру);
3. прагнення до організації життя і побуту, потяг до праці, творчої діяльності, до сімейного життя;
4. сильна потреба у чомусь (у книгах, «грошах, тих або інших предметах, естетичних враженнях та ін.);
5. досить сильне почуття (вдячність, любов, страх, гнів, лють, жалість та ін.);
6. діючі моральні переконання в необхідності відповідним чином реагувати у певних ситуаціях;
7. звички; до яких відносяться не тільки звички до певної поведінки в конкретних умовах, тобто вдача (реагування на нечемні слова близьких або чужих людей та ін.), але і звички думати, відноситись до якихось явищ життя і поведінки людей, тобто традицій, забобонів. Адже в деяких випадках не за моральним переконанням, а за традицією, що існує в даному середовищі, відбувається відомий вчинок;
8. наслідування, може виступати, говорячи умовно, як соціальне наслідування (наприклад, певні манери, поведінку), як наслідування певному зразку поведінки, додержування прикладу, як безпосереднє наслідування.

Всю сукупність мотивів, як правило, поділяють на декілька невеликих груп. У роботах Л. Божович, О. Вербицького, В. Кайданова, О. Леонтьева, С. Канюк, Є. Ільїна, Дж. Брунера та інших авторів, можна знайти такий поділ мотивів: перша група – мотиви пов’язані зі змістом діяльності та процесом її виконання (внутрішні, процесуальні); друга – з більш широкими взаєминами особистості з навколишнім середовищем (зовнішні мотиви).

Ці різноманітні мотиви можна умовно об’єднати в декілька груп, а саме:

* мотиви, пов’язані з найважливішими суспільними потребами особистості за критерієм їх змісту – ідейні мотиви (пов’язані зі світоглядом), політичні (пов’язані з позицією особистості стосовно політики, як зовнішньої так і внутрішньої), моральні (які базуються на принципах, або на моральних нормах, естетичні (які відбивають потребу людини в прекрасному);
* *за джерелом виникнення* (а так само за особливостями регуляції) можна виділити такі мотиви: широко-соціальні (патріотичні), колективістські, діяльнісні (діяльнісно - процесуальні) і заохочувальні (стимулюючо-заохочувальні). Джерелом виникнення патріотичних мотивів є Батьківщина, дійсність. Колективістські мотиви які виникають унаслідок готовності керуватися у своїй поведінці, у діяльності інтересами конкретного колективу, до якого належить людина, мають джерелом колектив. Діяльнісні мотиви виникають на основі конкретної діяльності людини. Вони є наслідком особливостей трудової діяльності, умов і особливостей даної конкретної праці. Джерело виникнення заохочувальної мотивації - у матеріальному і моральному стимулюванні, винагороді (яку людина отримує у вигляді зарплати, премії, надбавки) або похвали (винагороді похвальною грамотою, присвоєнні почесних звань та ін.);
* *за видами діяльності,* сюди входять мотиви таких найважливіших видів діяльності, як суспільно-політична, професійна, навчально-пізнавальна;
* *за часом прояву* можуть бути виділені постійно, довгостроково і короткочасно діючі мотиви. Перші діють протягом усього життя людини (наприклад, ті, що пов'язані з задоволенням природних потреб); другі - протягом багатьох років (наприклад, ті, що пов'язані пізнавальною потребою особистості); треті - протягом обмеженого тимчасового інтервалу;
* *за силою прояву* мотиви розділяються на сильні, що складають особливо діючу мотивацію, помірні, що характеризуються середньою силою їхнього прояву, і слабкі, що незначно на впливають на діяльність, хоча і спонукають її;
* *за ступенем усталеності* мотиви поділяються на сильно -, середньо - і слабосталі;
* *за проявом у поведінці* виділяють реальні, або актуальні, і потенційні мотиви. Реальними ми називаємо мотиви, що фактично спонукають поведінку та діяльність. Під потенційними мотивами розуміємо такі, що сформувалися в особистості, але не виявляються в даний момент. Іноді у певні моменти деякі реальні мотиви можуть переходити в потенційні. Причиною цього може бути недостатня сила мотиву, що зумовлює його прояв лише в якихось крайніх ситуаціях, або перевага інших мотивів (цієї або іншої групи).

Мотиваційну сферу особистості характеризує своєрідність усіх цих груп мотивів. При цьому перші три групи фактично складають її змістовну характеристику, а чотири останні – динамічну.

Формування мотивів перебуває під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів. В якості першого виступають умови (ситуації), в яких виявляється людина. В якості другого виступають бажання, захоплення, інтереси, переконання особистості.

В контексті нашого дослідження нас цікавить робота Р. Горбунова, який вважає, що мотивація базується на потребах студента-спортсмена, йде через ієрархію його цілей у навчанні і знаходить вираз у створенні конкретних спонук. На його думку, мотивація будується за принципом: *хочу - можу - повинен.*

*Хочу* - це потреби студента-спортсмена, його бажання, ваблення, прагнення різного ступеня свідомості. *Можу* - це цілі як сформульовані потреби, як усвідомлені бажання, доповнені розумінням високої вірогідності їх задоволення. Нарешті, *повинен*, де усвідомленість бажання доведена до розуміння причинності певних дій, обов'язкової їх необхідності. Усе це реалізується через *мотиви* - конкретні чинники, які спонукають до конкретних дій.

У плані розгляду структури потребностної сфери людини великий інтерес представляє "потребностний трикутник" А. Маслоу, в якому, з одного боку, очевидніше висвічується соціальна, інтерактивна залежність людини, а з іншого боку, - його пізнавальна, когнітивна природа, пов'язана з самоактуалізацією. Його трикутник потреб, звертає на себе увагу під час його розгляду, по-перше, місце і значення, яке приділяється власне потребам людини, і, по-друге, що потребностная сфера людини розглядається поза структури його діяльності - тільки стосовно його особистості, її самоактуалізації , розвитку, комфортному існуванню.

Всі навчальні заклади постійно і цілеспрямовано вивчають шляхи підвищення ефективності навчання учнів у всіх ланках навчального процесу, які б підвищили ефективність занять.

Дослідники у всіх країнах світу вивчають проблему мотивації навчання, проводять пошук активізації процесу навчання учнів та студентів, розвитку їх самостійності. За цими пошуками стоять бажання сформувати стійкі пізнавальні інтереси учнів та студентів, які можуть стати мотивацією процесу навчання і забезпечать його успішність.

Досліджуючи проблему формування мотивів професійного навчання тстудентів, особливий інтерес для нас представляють мотиви навчальної діяльності, а саме спроба ряду вчених розглянути тлумачення сутності мотивації навчання та класифікації мотивів.

Навчально діяльність, як особливий від діяльності, формується не одним, а багатьма мотивами, які утворюють певну ієрархічну структуру і взаємодію між собою. Одні з них постають як кінцеві цілі і надають діяльності особистісного змісту, а інші мають лише тимчасове, ситуативне значення і постають як проміжні цілі діяльності.

Під мотивом навчання, А. Маркова розуміє, спрямованість учня на різні сторони навчальної діяльності (процес пізнання і відношення з іншими людьми в ході навчання).

ЇЇ класифікація дозволяє виділити наступні групи мотивів:

1) *пізнавальні мотиви*, пов'язані зі змістом навчальної діяльності і процесом її виконання;

• широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями);

• навчально-пізнавальні мотиви (орієнтація на засвоєння способів добування знань);

• мотиви самоосвіти (самостійне вдосконалювання способів добування знань).

Всі пізнавальні мотиви забезпечують подолання труднощів учнів у навчальній діяльності, виконують пізнавальну активність та ініціативу, лягають в основу прагнення людини бути компетентним, затребуваним та інше.

2) *соціальні мотиви*, пов'язані з різними соціальними взаємодіями учня з іншими людьми;

• широкі соціальні мотиви (прагнення здобувати знання, щоб бути корисним; усвідомлення соціальної необхідності);

• вузькі соціальні - позиційні мотиви (прагнення зайняти певну позицію, місце у відносинах з оточуючими);

• мотиви соціального співробітництва (спілкування і взаємодія з іншими людьми, самовиховання, самовдосконалення особистості.

Якість соціальних або пізнавальних мотивів визначає сутність особистості учня та її спрямованість.

На нашу думку, висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсуючого фактора у випадку недостатньо високих здібностей, однак у зворотному напрямку цей фактор не спрацьовує - ніякої високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність навчального мотиву або низьку його вираженість, не може привести до значних успіхів у навчанні.

Фактори, що сприяють формуванню у студентів позитивного мотиву до навчання:

– усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання;

– усвідомлення теоретичної і практичної значущості засвоюваних знань;

– емоційна форма викладу навчального матеріалу;

– показ "перспективних ліній" у розвитку наукових понять;

– професійна спрямованість навчальної діяльності;

– вибір завдань, що створюють проблемні ситуації в структурі навчальної діяльності;

– наявність допитливості і "пізнавального психологічного клімату" в навчальній групі.

Вчені розглядають мотивацію не тільки як умову ефективного навчання, а й як важливий чинник розвитку особистості майбутнього фахівця, мету виховання. В цьому аспекті цілком справедлива думка О. Гребенюка відносно мотивації як інтегральної якості (властивості) особистості: " … розглядаючи її як мету виховання, ми не можемо обмежитися лише формуванням пізнавальних інтересів та професійної спрямованості, а поряд з цим повинні розвивати соціально значущі мотиви (обов’язку, відповідальності, взаємодопомоги тощо)".

П. Якобсон вважає, що мотивація навчання - результат переробки тих дій, які він отримує з сімейного життя і широкої соціального середовища, так і відношення до цих дій, пов'язаного з особливостями життєвих установок, устремлінь, інтересів людини.

Вчений запропонував для мотивів навчальної діяльності свою класифікацію. Так, згідно з його теорією, існує три різних типи мотивації навчання, три види комплексів спонукань до цієї діяльності.

*Перший вид мотиву* він назвав "негативним". Під цими мотивами він розумів спонукання учня, викликані усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які можуть виникнути в тому випадку, якщо він не буде вчитися: догани, погрози батьків, переживання тощо. Мотивація навчання, яка знаходиться поза самою навчальною діяльністю, пов’язана з неприємними переживаннями, викликана спонуканнями "з двох зол вибрати менше", не може привести до успішних результатів, оскільки навчання вимагає зусиль, бажань тощо. І якщо немає мети, в ім’я якої все це здійснюється, то й результат діяльності виявляється мізерним. Тільки в результаті перебудови мотивації можуть виникнути позитивні результати навчання.

*Другий різновид мотивів* навчальної діяльності, за П. Якобсоном, теж пов'язана з позанавчальною ситуацією, що має, однак позитивний вплив на навчання. Це громадянські і моральні мотиви людини, що навчається. Вплив з боку суспільства формує в учня почуття обов'язку, яке зобов'язує його отримати освіту, в тому числі і професійне, і стати повноцінним громадянином, корисним для країни, для своєї родини. Така установка на навчання, якщо вона стійка і займає істотне місце у спрямованості особистості учня, робить навчання не просто потрібним, але і привабливим, дає сили для подолання труднощів, для прояву терпіння, посидючості, наполегливості. До цієї ж групи мотивів вчений відносить і ті, які пов'язані з вузькоособистісними інтересами. Процес навчання при цьому сприймається як засіб просування по життєвих сходах.

Мотивація вузькоособистісного характеру через цілий ряд психологічних причин не володіє, за рідкісними винятками, такий спонукальної силою, як широка соціальна мотивація, мобілізуюча цінні сторони особистості, оскільки мотиви навчання, що визначаються вузько особистісними спрямуваннями, часто не дають достатнього ефекту.

*Третій вид мотивації*, пов'язаний з самим процесом навчальної діяльності. Спонукає вчитися, потреба в знаннях, допитливість, прагнення пізнати нове. Учень отримує задоволення від зростання своїх знань при освоєнні нового матеріалу; мотивація навчання відображає стійкі пізнавальні інтереси. Специфіка мотивації навчальної діяльності залежить, як зазначає П. Якобсон, від особистісних особливостей учнів: від потреби в русі успіху або, навпаки, від ліні, пасивності, небажання робити зусилля над собою, стійкості до невдач тощо.

Ці три форми мотивів навчальної діяльності ніколи не виступають у чистому вигляді, завжди носять більш складний характер.

Великі можливості для вивчення усвідомлюваних мотивів навчальної діяльності як школярів, так і студентів закладені в концепції діяльності, що розвивається радянськими психологами, яка знайшла широке висвітлення у працях О. Леонтьєва.

Слід зазначити, що О. Леонтьєв приділяє велику увагу питанню про розвиток пізнавальних мотивів як основі дійсного оволодіння операціями теоретичного мислення. Він прагне розкрити ту динаміку психічних процесів, що призводить учнів на основі розвитку мотивації до оволодіння знаннями.

Оскільки процес навчання стає успішним при наявності потрібного відношення учня до процесу навчання, то О. Леонтьєв ставить як одну з істотних проблем питання про мотивацію навчання, при цьому про виховання їх не за ізольованим від життя і діяльності учня лініях, а у зв'язку з розвитком змісту дійсних життєвих відносин зростаючої людини.

Для нашого дослідження становлять інтерес роботи Л. Божович, яка під мотивом навчання розуміє те, заради чого навчається дитина, або, інакше кажучи, те що спонукає його навчається. Вона підкреслює, що мотиви навчання внутрішньо пов'язані з основними життєвими відносинами учня, його потребами та і устремліннями. Саме завдяки цьому вони і можуть придбати достатню спонукальну силу.

М. Алексєєва підкреслює, що навчальна діяльність здійснюється за багатьма різними за змістом і характером мотивами: " … учні випускного класу мають однакову мету – закінчити школу і отримати атестат про середню освіту. Але провідними мотивами досягнення цієї мети в одних є прагнення здобути знання для продовження освіти за обраною спеціальнітю, в інших – просто підготуватися до вступу в вуз, задовольнити вимогу батьків, краще влаштуватися в житті, дістати після закінчення легку роботу тощо".

Шаповал Т., досліджуючи проблему розвитку індивідуальності й мотивів учіння, виділяє такі чотири групи мотивів:

1. Мотиви досягнення, що зумовлюють активність, спрямовану на досягнення високих результатів діяльності та задовольняється через усвідомлення успішності діяльності.

2. Пізнавальні мотиви, які породжують діяльність, спрямовану на здобуття нових знань, розуміння певних явищ, реалізація яких пов’язана з усвідомленням відчуття задоволення від відкриття чогось нового, раніше невідомого.

3. Навчальні мотиви, які сприяють діяльності, спрямованій на вдосконалення способів учіння. Мотив задовольняється через усвідомлення того, що нові способи учіння уже засвоєно.

4. Навчально-професійні мотиви, що породжують діяльність, спрямовану на формування у людині якостей, необхідних для майбутньої професійної сфери.

Ряд науковців згідні з виділенням двох типів мотивації і відповідних їм двох типів поведінки:

● зовнішня мотивація і відповідно зовнішньо мотивована поведінка;

● внутрішня мотивація і відповідно внутрішньо мотивована поведінка.

Зовнішня мотивація – коли фактори, які ініціюють і регулюють детермінацію поведінки, знаходяться поза Я особистістю чи поза поведінкою

Загальновизнаним є положення про те, що зовнішня мотивація передусім основана на нагородах, заохоченнях, покараннях та інших видах зовнішньої стимуляції, які ініціюють і спрямовують бажану або гальмують небажану поведінку.

Зовнішніх мотиви безпосередньо не стосуються змісту, процесу та результатів навчальної діяльності. До них відноситься: бажання стати високопрофесійним фахівцем, почуття обов’язку, прагнення утвердитися серед товаришів, бажання уникнути неприємностей, прагнення продемонструвати свої можливості, почуття власної гідності, прагнення отримувати високі оцінки та уникати негативних, небажання виглядати гіршим за інших, розуміння значення навчання для майбутнього життя, бажання заслужити авторитет серед викладачів.

Зовнішні мотиви, за визначенням психологів, не мають такої спонукальної сили, як внутрішні мотиви, і тому недостатньо ефективні в навчальній діяльності. Це пояснюється тим, що вони мають лише короткочасну дію на людину, яка вчиться, інтерес, який виникає, має ситуативний характер. Тільки цих мотивів не достатньо, щоб діяльність була повноцінною. Зміст діяльності, яка не має широкого узагальненого або пізнавального мотиву, який її здійснює, позбавлений особистісного змісту. Така діяльність не збагачується з боку свого внутрішнього змісту, і стає психологічно важкою для людини.

Внутрішня мотивація – коли фактори, які ініціюють і регулюють детермінацію поведінки, витікають із середини особистісного Я і повністю знаходяться всередині самої поведінки. Люди залучаються в цю діяльність заради неї самої, а не для досягнення будь-яких зовнішніх нагород. Така діяльність є самоціллю, а не засобом для досягнення іншої цілі.

Під внутрішніми мотивами ми розуміємо пізнавальні мотиви, вихідним джерелом яких виступає усвідомлюючи пізнавальна потреба. Внутрішня мотивація характеризується станом радості, задоволення від самого процесу навчально-пізнавальної діяльності. Внутрішні мотиви, на відміну від зовнішніх, ніколи не існують до і поза самої діяльності. Вони завжди виникають в самій діяльності, якщо остання викликає або супроводжується позитивними емоційними переживаннями. До цього типу мотивів належать: прагнення до компетентності, задоволення від засвоєння нових знань та умінь, прагнення випробувати себе, свої здібності; бажання розвинути свої здібності, прагнення пізнавати себе.

Лише сполучення зовнішніх і внутрішніх мотивів утворить систему, в якій вони, однак, відіграють неоднакову роль: внутрішні мотиви додають навчальним діям учні певний зміст, зовнішні мотиви (вузько особистісні позитивні та негативні), в основному, є безпосереднім спонуканням до дії.

Деякі вчені поділяють цілі навчання і цілі учіння. Перші, задаються з зовні і виявляють суспільні запити і цінності, які по відношенню до студентів є зовнішніми. Другі, визначаються індивідуальними потребами, які сформувалися на підставі їхнього попереднього досвіду. Обидві цілі можуть збігатися лише в ідеальному випадку, коли перший відтворюють себе в структурі індивідуальних мотивів.

А. Маркова виділяє такі змістові характеристики мотивів учіння:

1) рівень усвідомленості мотиву (виділяють мотиви усвідомлені, малоусвідомлені та неусвідомлені), мотив учіння виконує не тільки роль збудника, але і є "змістотворним", надає навчанню особистісний зміст;

2) дієвість мотиву, його реальний вплив на хід навчальної діяльності й всієї поведінки. Дієвість мотиву тісно пов'язана з особистісним змістом навчання. Бо має особистісну значимість для учня, то він, як правило, є і дієвим;

3) місце мотиву в загальній структурі мотиваційної сфери. Кожний мотив може бути ведучим, домінуючим або другорядним, підлеглим. Звичайно, треба прагнути до того, щоб домінуючими в учня стали зрілі види соціальних і пізнавальних мотивів - мотиви боргу перед суспільством і оточуючими людьми, мотиви самоосвіти та самовиховання;

4) самостійність виникнення та проявів мотиву (виникає як внутрішній у процесі самостійної навчальної роботи або ж тільки за умови наявності зовнішнього впливу);

5) особистісний смисл навчання;

6) міра поширення мотиву на різні види діяльності, форми навчальних завдань, види навчальних предметів.

Найважливішими динамічними характеристиками визнаються:

1) стійкість мотиву, постійна актуалізація того чи іншого мотиву у всіх навчальних ситуаціях або в більшості з них;

2) емоційне забарвлення (модальність) мотиву - негативна і позитивна мотивація навчання;

3) сила і вираження мотиву;

4) здатність переключатися з одного мотиву на інший.

Таким чином, вивчення мотивів навчальної діяльності обумовлено, перш за все, тим, що у більшості сучасних студентів навчальна діяльність все частіше набуває формальний характер, вона більше орієнтована не на засвоєння нових знань, а на успішну здачу сесії будь-якими засобами. При цьому у багатьох студентів відсутній творчий підхід, бажання працювати з додатковою літературою, самостійна постановка навчальних цілей, самоконтроль і т.д. У той же час, при постановці навчальних цілей студент повинен виявити набагато більшу самостійність, уміння правильно організувати роботу, враховувати і розподіляти час.

В. Якунін розкриває інші резерви формування мотивації навчання студентів. Він розглядає дане явище як елемент складної багатомірної системи – мотиваційно-цільової основи навчання. Провідною й інтегральною формою в структурі останньої автор називає професійну спрямованість. Ставлення до учіння як засобу досягти цілі навчання утворює другий рівень – навчальну мотивацію. Третім рівнем у зазначеній структурі є ставлення студентів до навчальних предметів.

На базі загальної мотивації навчальної діяльності (професійної, пізнавальної, прагматичної, соціально - громадської і особисто - престижної) у студентів з'являється ставлення до різних навчальних предметів. Це обумовлюється:

а) важливістю предмета для професійної підготовки;

б) інтересом до певної галузі знань і до цього предмету як її частини,

в) якістю викладання (задоволеністю заняттями з даного предмета);

г) мірою труднощі оволодіння цим предметом виходячи з власних здібностей;

д) взаємовідносинами з викладачем даного предмета.

Різні мотиви на різних етапах розвитку виявляються, закономірно, найбільш ефективними спонуканнями для активного включення людини в навчання. Педагог повинен знайти на кожному етапі розвитку найбільш адекватні для студента мотиви, відповідно перетворюючи і переосмислюючи завдання, які він ставить перед учнем. Свідомість навчання припускає, по-перше, усвідомлення основ і значеннєвого змісту засвоєних у процесі навчання положень, у протилежності формальному, механічному заучуванню порожніх формул і необґрунтованих положень; по-друге, вона істотно виявляється також у мотивах навчання, у відношенні студента до навчання і того, чому він навчається.

Позитивного ставлення до професії є важливим чинником підвищення навчальної успішності студентів. Але саме по собі позитивне ставлення не може мати істотного значення, якщо воно не підкріплюється компетентним поданням про професії (в тому числі і розумінням ролі окремих дисциплін) і погано пов'язано із способами оволодіння нею.

Ставлення до професії в цілому, впливають на ефективність навчальної діяльності студентів. Вони, зокрема, позначаються на загальному рівні професійної підготовки, і тому ця проблема входить до числа питань педагогічної та соціально-педагогічної психології. Але є і зворотна залежність: на ставлення до професії, безумовно, впливають різні стратегії, технології, методи навчання; впливають на нього і соціальні групи.

Важливий фактор в майбутній професійній діяльності пов'язаний з мотивом творчості, тягою до творчості і тими можливостями, які представляє для цього робота за фахом. Формування творчого ставлення до різних видів професійної діяльності, стимулювання потреби у творчості та розвитку здібностей до професійного творчості - необхідні ланки системи професійного навчання і професійного виховання особистості.

Правильне виявлення професійних інтересів і схильностей є важливим прогностичним фактором задоволеності професією в майбутньому. Причиною неадекватного вибору професії можуть бути як зовнішні (соціальні) фактори, пов'язані з неможливістю здійснити професійний вибір за інтересами, так і внутрішні (психологічні) фактори, пов'язані з недостатнім усвідомленням своїх професійних схильностей або з неадекватним уявленням про зміст майбутньої професійної діяльності.

На етапі вступу до самостійного життя, в період опанування професією, в психології людини відбуваються істотні зміни. Вони торкаються основних форм та напрямків психічного розвитку індивіда: його свідомість, діяльність, особистість. Найбільш виразна динаміка змін в період пізньої юності або ранішньої молодості відмічається в соціальній групі студентства. Вік від 18 до 25 років є найбільш плідним для формування багатьох психічних функцій, і, особливо, для розвитку інтелектуальних можливостей людини. Важливою умовою для успішного та всебічного розвитку особистості є розуміння самим студентом неповторності своєї індивідуальності.

Смислового значення набувають процеси духовно моральної автономізації особистості, морального самовдосконалення, життєвого самовизначення, соціально-психологічної адаптації. В механізмах особистісного розвитку на перший план виходять інтеграція знань в цілісну картину світу, культурна рефлексія, саморегуляція, життєдіяльність, саморозвиток.

Зазначимо на деяких рисах та протиріччях соціально-психологічного характеру, які мають місце в розвитку спортивної студентської молоді. Їх необхідно враховувати під час планування навчально-пізнавальної діяльності ВНЗ:

* людина визначає свій життєвий шлях, опановує професію, починає випробовувати себе в різних галузях життя;
* самостійно планує свою діяльність та поведінку, активно відстоює самостійність суджень та дій;
* формується світогляд, етичні та естетичні погляди на основі синтезу багатьох знань, життєвого досвіду, самостійного розміркування та дії;
* але, в зв’язку з матеріальною залежність від професійного спорту, виникає протиріччя між різноманітністю бажань та можливістю їх здійснення, задаючи збитків навчальній діяльності;
* сполучення навчання та спортивної діяльності веде до другого протиріччя – дефіциту часу, який впливає і на якість навчання, і на інтенсивність інтелектуального та емоційного життя;
* проявляється вибірковий інтерес до тієї або іншої галузі знань, бажання зануритися саме в цю галузь, але ресурс часу виявляється недостатнім;
* великий об’єм інформації створює необхідність засобів її опрацьовування;
* якщо в середній школі навчання та виховання випереджає розвиток, то у вищій школі іноді розвиток студента випереджає навчання та виховання, що свідчить про необхідність особистісно орієнтованого навчання.
* Ці особливості та протиріччя формування особистості мають істотне значення під час визначення змісту, форм та методів роботи зі студентами-спортсменами високого класу.

Ефективність керування навчальною діяльністю, розвиток пізнавальних можливостей і творчих здібностей тих, кого навчають, значною мірою залежить від того, як складається, розвивається і змінюється їх ставлення до процесу навчання, від мотивації навчання.

Як уже визначалося вище, пізнавальна діяльність поряд з операційними компонентами (знаннями, вміннями і навичками) включає і мотиваційні компоненти, що визначають для студента значущість того, що ним пізнається та засвоюється, його ставлення до навчальної діяльності, її змісту. Способам виконання і результатам діяльності. Трудність полягає в тому, що мотиваційна сторона навчання на відміну від змістовної, не програмується навчально-методичними розробками, її треба формувати.

Згідно до положень про формування мотивації вона здійснюється з урахування впливу соціального середовища. Як зазначають В. Бодальов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші, мотиви пов’язуються з суспільно-історичним розвитком, суспільним характером діяльності людини. ЇЇ походження пояснюється різноманітність, мінливість, історичність людської діяльності. Зазначається, що формування мотивів здійснюється у просторі засвоєних соціальних норм, які фіксуються у змісті сфери значень і виступають у ролі мотивів-стимулів.

В цілому викладачеві доцільно включати до процесу формування мотивів: мотиви соціальні та пізнавальні, їх змістовні та динамічні характеристики, цілі та їх якості (нові, гнучкі, перспективні, стійкі, нестереотипні), емоції (позитивні, стійкі, виборчі, регулюючі діяльність та ін.), вміння вчитися та його характеристики (знання, стан навчальної діяльності, здібності до навчання та ін.), їх різноманітні параметри.

Загальний шлях формування мотивів навчання полягає в тому, щоб сприяти перетворенню наявних у починаючого вчитеся студента широких спонукань (уривчастих, імпульсивних, хитких, обумовлених зовнішніми стимулами, миттєвих, неусвідомлюваних, малодіючих) у зрілу мотиваційну сферу зі стійкою структурою, тобто з домінуванням і переважанням окремих мотивів і виборністю, що створює індивідуальність особистості, та включає в себе діючі, відстрочені мотиви.

Слід відзначати, що вчені підтверджують вибрану в дослідженні логіку формування мотивів, потреб та цілей навчання студентів: від стимулювання виконання навчальних дій до формування пізнавальних мотивів-інтересів, від продуктивних пізнавальних потреб, зумовлених проблемними ситуаціями, до значущого захоплення навчанням та досягнення творчих результатів. При несформованості мотивів того або іншого рівнів спостерігається так названі кризи мотиваційної сфери, що ведуть звичайно до зниження ефективності навчання і її перебудови.

Зважаючи на вищезазначене, теоретичний розгляд мотивів навчання в контексті підготовки студентів – спортсменів високого класу, дозволяє нам зробити ряд узагальнюючих висновків.

1. Мотив – це внутрішня спонука особистості до того чи іншого виду активності (діяльності, спілкування, поведінки), яка пов’язана із задоволенням певної потреби. Як мотиви можуть виступати ідеали, інтереси, прагнення, соціальні установки, цінності. Однак при цьому за усіма перерахованими причинами все одно стоять потреби особистості (від базових, життєвих, біологічних до вищих соціальних).

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

3. Ефективність навчальної діяльності залежить передусім від її мотивації. Мотивація навчання – комплекс властивих студентові мотивів, які спонукають і спрямовують його пізнавальну діяльність, значною мірою визначають її успішність.

4. Мотивація навчальної діяльності – ієрархічна система мотивів зовнішнього і внутрішнього типів, що визначають спрямованість, інтенсивність та особистісний смисл пізнавальної діяльності студентів. Успішність навчальної діяльності студентів, забезпечення позитивного емоційного самопочуття та особистісного ставлення залежить від співвідношення мотивів в структурі мотивації навчальної діяльності.

**1.3. Діагностика формування мотивів професійного навчання студентів-спортсменів високого класу**

Відповідно до гіпотези дисертаційного дослідження було розроблено програму констатувального експерименту, метою якої послужила діагностика формування мотивів професійного навчання студентів-спортсменів високого класу. У ході експерименту ми спиралися на критеріальну базу, адекватну концептуальним засадам дослідження, теоретичним уявленням про змістовні характеристики та специфічні особливості процесу професійного навчання студентів-спортсменів високого класу.

Перше ніж ми приступимо до діагностики процесу підготовки студентів-спортсменів високого класу в процесі професійного навчання вважаємо за потрібне обґрунтувати та розробити категоріальну базу дослідження.

Формулювання критеріїв відбувалось з урахуванням специфічних особливостей досліджуваного нами явища й відповідно до уявлень філософської, педагогічної й психологічної наук про єдність сфери знань, почуттів і практичної діяльності. Відзначимо, що проблема критеріїв професійного навчання студентів-спортсменів високого класу не тільки актуальна, але й недостатньо розроблена у сучасній науковій літературі з фізичного виховання та спорту.

Виходячи з вищесказаного ми приступаємо до формування критеріїв ефективності формування мотивів професійного навчання студентів-спортсменів високого класу.

*Перший критерій* – мотиваційно – інтелектуальний. Передбачає усвідомлення студентами значення професійного навчання для особистого і спортивного самовдосконалення.

*Другий критерій* – мотиваційно – діяльнісний. Передбачає вагоме мотиваційне забезпечення, що стимулює поведінкове вдосконалення студентів-спортсменів високого класу в процесі навчання у ВНЗ та майбутньої професіоналізації.

*Третій критерій* – мотиваційно – стосунковий. Він передбачає сформованість спрямованості на викладацьку діяльність з дітьми і молоддю, позитивне і зацікавлене ставлення до навчання тих, що навчаються.

Виходячи з класичного досвіду застосування трьох рівневої шкали для виокремлення сформованості тих чи інших показників у контексті науково-теоретичного, практичного, психологічного критеріїв формування мотивів професійного навчання студентів-спортсменів високого класу, ми виокремлюємо наступні рівні: 1-й – низький, 2-й – середній, 3-й – високий, а також розробляємо відповідні їх показники.

Розглянуті вище критерії, їх показники та рівні сформованості по кожному з них дозволять нам визначити ефективність розроблених педагогічних умов формування мотивів професійного навчання студентів-спортсменів високого класу.

Розділ 2. Розкриття умов формування мотивів професійного навчання студентів-спортсменів високого класу

2.1. Спільна характеристика умов формування мотивів професійного навчання студентів-спортсменів високого класу

У дослідженні зафіксовано зміни характерологічних рис: екстраверсії та нейротизму впродовж навчання, але обидва цих показника значущо залежать від курсу навчання. Екстраверсія є найбільшою на 1, 3 та 5 курсі, найменшою відповідно на 2 та 4 (H=10,65; p=0,031). Показник нейротизму має зворотну до екстраверсії динаміку: найменші значення на 1,3, 5 курсах, найбільші – на 2 та 4 (H=11,42; p=0,022).

В цілому, залежність досліджуваних показників від курсу навчання не є сильною. Наявна для деяких показників динаміка є нелінійною, тобто не можна казати про поступове посилення або послаблення показників впродовж навчання. Виявлена нелінійна динаміка може бути пояснена факторами адаптації до умов навчання, періодами найбільш важких та відповідальних екзаменаційних сесій, знаковими періодами навчання: початок навчання, «екватор», четвертий курс та рішення про продовження навчання. У будь-якому разі, ми не можемо стверджувати, що на досліджувані показники впливає єдиний фактор, який підсилюється (чи знижується) впродовж навчання, відповідно саме це є причиною відсутності лінійної поступової динаміки.

Відсутність стабільної динаміки можна пояснити з двох позицій.

По-перше, можна припустити, що впродовж навчання не проводиться систематичної роботи зі студентами по збільшенню їх мотивації. Але ми не отримали занадто низьких значень показників мотивації та інших показників, тому відсутність систематичної роботи зі збільшення мотивації не може бути основним чинником відсутності лінійної динаміки.

По-друге, можна припустити, що мотивація навчання студентів-спортсменів формується задовго до вступу до ВНЗ, чому сприяє зайняття спортом з дитинства. З огляду на це, відсутність динаміки є гарно пояснюваним фактом: студенти-спортсмени є вже досить гарно вмотивованими до навчання за своєю спеціальністю, а коливання деяких показників впродовж навчання дійсно пов’язані лише зі складними сесіями, динамікою стосунків у групі тощо.

Як буде показано далі, друге припущення стосується дійсно більшості студентів, але серед них можна знайти погано вмотивованих студентів, з якими необхідно проводити окрему роботу.

 Нами було отримано багато кореляцій показників дослідження, але нас цікавлять ті з них, які з найбільшою вірогідністю мають причинно-наслідковий характер. Припущення про причинно-наслідковий характер можна зробити при аналізі парціальних кореляцій, тобто таких, які зумовлені лише взаємодією двох показників без впливу всіх інших. Наявність парціальної кореляції дозволяє лише припустити наявність причинно-наслідкового зв’язку, але не дозволяє з’ясувати який з показників в парі є причиною чи наслідком. Виключенням є лише ті парціальні зв’язки, логіка причинності яких є очевидною або може бути обґрунтована теоретично.

Екстраверсія та нейротизм є базовими характеристиками психіки, які пов’язані з її динамічними особливостями, багато в чому залежать від генетичних наслідуваних особливостей психіки, їх зміна чи коливання пов’язані з суттєвими змінами психічних станів та особливостей психічної діяльності. Тому саме ці характеристики, при наявності їх зв’язку з іншими характеристиками, можна вважати їх причиною. На відміну від екстраверсії та нейротизму, рефлексивність є більш соціально обумовленою рисою, вона інтерпретується нами як причина при наявності її зв’язків з будь-яким іншим показником, окрім екстраверсії та нейротизму. Зазначимо, що методологічна позиція А. В. Карпова щодо психометричного конструкту рефлексивності полягає в розгляді її саме як особистісної риси, на відміну від біль теоретизованого поняття «рефлексія». Отримані кореляції доводять, що екстравертованість негативно впливає на рефлексивність щодо майбутньої діяльності (r=-0,42; p<0,001), нейротизм впливає на неї позитивно (r=0,32; p<0,01). З загальним показником рефлексивності екстраверсія та нейротизм не пов’язані.

Екстраверсія та нейротизм впливають й на формування деяких мотиваційних особливостей. Зокрема, екстраверсія знижує внутрішню (r=-0,37; p<0,01) та зовнішню (r=-0,46; p<0,001) мотивацію вступу до ВНЗ, внутрішню професійну мотивацію (r=-0,28; p<0,05). Натомість екстравертованість підвищує внутрішню мотивацію навчання вже після вступу до ВНЗ (r=0,4; p<0,001). Щодо більш конкретної мотивації, то екстравертованість знижує силу професійних мотивів навчання (r=-0,3; p<0,05) та мотивів творчої самореалізації (r=-0,28; p<0,05). Натомість, досить логічним є позитивний вплив екстравертованості на налагодження гарних стосунків у групі (r=0,26; p<0,05). Також нами встановлені парціальні зв’язки екстравертованості з цілеспрямованістю (r=0,4; p<0,001), орієнтацією на сьогодення (r=0,58; p<0,001).

Отримані кореляції свідчать про неоднозначну роль екстравертованості в розвитку мотивації навчання спортсменів. З одного боку, збільшення екстравертованості здатне знизити мотивацію навчання, та зорієнтувати особистість на спілкування у групі та налагодження стосунків. З іншого боку, екстравертованість зумовлює досить високий рівень активності, який не тільки є необхідним для спортсменів, але й сприяє цілеспрямованості.

Зазначимо, що нейротизм також має неоднозначний вплив на мотивацію спортсменів. Ця риса майже не впливає на мотивацію, лише дещо підвищує зовнішню мотивацію вступу до ВНЗ (r=0,26; p<0,05) та знижує зовнішню мотивацію професійного становлення (r=-0,25; p<0,05). Нейротизм сприяє креативності (r=0,27; p<0,05), установці на потенційну можливість розвитку особистості (r=0,28; p<0,05), підвищенню професійної направленості (r=0,43; p<0,001). Але нейротизм також знижує цілеспрямованість (r=-0,33; p<0,01), підвищує фіксацію на структуруванні діяльності (r=0,48; p<0,001), зменшує орієнтацію на сьогодення (r=-0,52; p<0,001), може спричинити невдале встановлення стосунків у групі (r=-0,4; p<0,001).

Зазначені кореляції нейротизму свідчать, що він пов’язаний з показниками, які у підсумку можна охарактеризувати як сумлінність, але ця сумлінність має й негативні риси: зниження орієнтації на цілі діяльності та фіксація на її впорядкуванні. Також нейротизм є ознакою слабкої нервової системи, що не бажано для спортсменів.

Рефлексивність також є базовою особистісною рисою, але вона більше соціально обумовлена, ніж екстраверсія та нейротизм. Відповідно, зв’язки рефлексивності з іншими показниками дослідження біль різноманітні. Зокрема, схильність рефлексії минулої діяльності підвищує соціальні мотиви навчання (r=0,33; p<0,01), збільшує внутрішню мотивацію навчання (r=0,29; p<0,05), сприяє планомірності діяльності (r=0,25; p<0,05), але зменшує її цілеспрямованість (r=-0,24; p<0,05) та здатність до контролю своєї діяльності за допомогою зовнішніх засобів, таких як нотатки, плани тощо (r=-0,31; p<0,01).

Схильність до рефлексії при здійсненні поточної діяльності сприяє зменшенню зовнішньої мотивації вступу до ВНЗ (r=-0,24; p<0,05), але й зменшує силу внутрішніх мотивів навчання (r=-0,3; p<0,05). Рефлексія теперішньої діяльності зменшує соціальні мотиви навчання (r=-0,47; p<0,001) та збільшує комунікативні мотиви (r=0,3; p<0,05) та мотиви уникання (r=0,27; p<0,05). При підвищенні цього виду рефлексії збільшується наполегливість у діяльності (r=0,29; p<0,05) та здатність до контролю організації своєї діяльності зовнішніми засобами (r=0,34; p<0,01).

Схильність до рефлексії майбутньої діяльності сприяє зменшенню зовнішньої вмотивованості вступу до ВНЗ (r=-0,33; p<0,01), збільшенню зовнішньої мотивації професійного зростання (r=0,31; p<0,01). Але також цей різновид рефлексивності не сприяє мотиву творчої самореалізації (r=-0,31; p<0,01), може зменшити прийняття мети навчання (r=-0,36; p<0,01), зменшити задоволеність стосунками з викладачами (r=-0,3; p<0,05), але збільшити самооцінку якості навчання (r=0,35; p<0,01), покращити якість стосунків у групі (r=0,33; p<0,01) завдяки можливості передбачати свої реакції та реакції інших.

Рефлексивність у спілкуванні сприяє формуванню зовнішньої мотивації вступу до ВНЗ (r=0,32; p<0,01) та навчання (r=0,35; p<0,01), зменшує самооцінку якості навчання (r=-0,3; p<0,05), може знижувати задоволеність обраною професією (r=-0,28; p<0,05), стосунками з однокурсниками (r=-0,29; p<0,05), задоволеність студентським побутом (r=-0,25; p<0,05). Але рефлексивність у спілкуванні не заважає розвитку мотиву творчої самореалізації (r=0,26; p<0,05), загальної професійної спрямованості (r=0,35; p<0,01), проявам ініціативності у групі (r=0,24; p<0,05).

Частка показників дослідження може бути віднесена до установок згідно теоретичного підґрунтя авторів відповідних методик вимірювання. Це складові ставлення до інновацій та самооцінки навчання. Установка, пов’язана з необхідністю проявляти креативність сприяє розвитку учбово-пізнавальних мотивів (r=0,35; p<0,01), задоволеності учбовим процесом (r=0,29; p<0,05), обраною професією (r=0,25; p<0,05) та взаємодією з викладачами (r=0,26; p<0,05). Установка щодо необхідності ризику заради успіху зменшує зовнішню мотивацію навчання (r=-0,24; p<0,05) та професійного розвитку (r=-0,3; p<0,05), збільшує мотивацію престижу (r=0,36; p<0,01) та соціальні мотиви навчання (r=0,24; p<0,05), зменшує учбово-пізнавальні мотиви (r=-0,27; p<0,05). Установка щодо необхідності орієнтуватися на майбутнє у своїй діяльності сприяє підвищенню мотивації вступу до ВНЗ, її внутрішнього (r=0,37; p<0,01) та зовнішнього (r=0,28; p<0,05) компонентів, знижує зовнішню мотивацію навчання (r=-0,28; p<0,05), сприяє задоволеності побутом (r=0,32; p<0,01), але знижує задоволеність взаємодією з викладачами (r=-0,27; p<0,05).

Прийняття установки, що власний інтелект може бути значно розвинутий (тобто не є детермінованим генетично або не є обмеженим) сприяє цілеспрямованості (r=0,35; p<0,01), професійній спрямованості (r=0,35; p<0,01), але дещо знижує учбово-пізнавальний мотив (r=-0,26; p<0,05). Аналогічна установка, але щодо власної особистості сприяє задоволеності учбовим процесом (r=0,37; p<0,01), покращує стосунки у групі (r=0,3; p<0,05), зменшує надмірну фіксацію на структуруванні діяльності (r=-0,33; p<0,01). Установка щодо необхідності прийняття мети навчання сприяє зменшенню мотиву уникання (r=-0,39; p<0,001). Підвищення самооцінки навчання сприяє зниженню мотиву престижу (r=-0,34; p<0,01), збільшує ініціативність у групі (r=0,45; p<0,001), збільшує наполегливість (r=0,24; p<0,05), але може зменшити задоволеність обраною професією (r=-0,25; p<0,05).

Схильність до планомірності у діяльності може спричинити критичне ставлення до виховного процесу та зменшити задоволеність ним (r=-0,33; p<0,01), натомість збільшує задоволеність учбовим процесом (r=0,3; p<0,05) та взаємодією з викладачами (r=0,3; p<0,05).

Цілеспрямованість сприяє підвищенню зовнішній мотивації вступу до ВНЗ (r=0,24; p<0,05), збільшує задоволення виховним процесом (r=0,28; p<0,05), але зменшує внутрішню мотивацію навчання (r=-0,31; p<0,01).

Наполегливість у діяльності зменшує зовнішню мотивацію професійного зростання (r=-0,3; p<0,05) та збільшує внутрішню мотивацію професійного навчання (r=-0,3; p<0,05), може зменшити комунікативний мотив навчання (r=-0,33; p<0,01), натомість підвищити учбово-пізнавальні мотиви (r=0,26; p<0,05) та соціальні мотиви (r=0,35; p<0,01), сприяє задоволеності обраною професією (r=0,34; p<0,01).

Підвищення фіксації на структуруванні діяльності сприяє збільшенню внутрішньої мотивації навчання (r=0,38; p<0,01), зниженню комунікативних мотивів у навчанні (r=-0,38; p<0,01) та збільшує мотив престижу (r=0,25; p<0,05) і соціальні мотиви (r=0,26; p<0,05), задоволеність виховним процесом може зменшуватися при фіксації на структуруванні діяльності (r=-0,24; p<0,05).

Звичка до використання зовнішніх засобів самоорганізації діяльності сприяє учбово-пізнавальним мотивам (r=0,27; p<0,05), зменшує мотив престижу (r=-0,25; p<0,05), підвищує задоволеність обраною професією (r=0,36; p<0,01).

Орієнтація на сьогодення є ознакою підвищення мотиву творчої самореалізації (r=0,28; p<0,05), сприяє розвитку внутрішній мотивації професійного зростання (r=0,25; p<0,05), зовнішній мотивації вступу (r=0,29; p<0,05), але знижує внутрішню мотивацію навчання (r=-0,38; p<0,01) та задоволеність обраною професією (r=-0,28; p<0,05).

Сила та кількість кореляційних зв’язків між показниками дослідження дуже значні. Ми звертаємо увагу на найсильніші з них (r>|0,6|), а загальну структуру кореляцій вивчаємо за допомогою факторного аналізу.

Показники внутрішньої та зовнішньої мотивації сильно корелюють один з одним. Лише зовнішня мотивація вступу до ВНЗ має слабкі кореляції з іншими мотивами, всі інші мають кореляції між собою більші за 0,59, зовнішня та внутрішня мотивація професіонального зростання корелюють дуже сильно (r=0,8; p<0,001).

Також дуже багато сильних внутрішніх кореляцій мають конкретні мотиви навчання (r від 0,33 до 0,76; p<0,01), найбільшими є кореляції мотивів престижу та комунікативних (r=0,76; p<0,001), комунікативних та учбово-пізнавальних (r=0,63; p<0,001), комунікативних та соціальних (r=0,66; p<0,001), престижу та учбово-пізнавальних (r=0,61; p<0,001), соціальних та престижу (r=0,64; p<0,001), професійних та учбово-пізнавальних (r=0,67; p<0,001).

Показники задоволеності учбовою діяльністю мають значущі та сильні внутрішні кореляції (r від 0,32 до 0,69; p<0,01). Найсильнішим є зв’язок задоволеності виховним процесом і взаємодією з викладачами (r=0,81; p<0,001), також дуже сильні зв’язки спостерігаються між задоволеністю учбовим та виховним процесом (r=0,65; p<0,001), обраною професією та учбовим процесом (r=0,69; p<0,001), виховним процесом та обраною професією (r=0,62; p<0,001), задоволеністю учбовим процесом та побутом (r=0,63; p<0,001), стосунками з однокурсниками і викладачами (r=0,64; p<0,001).

Показники загальної внутрішньої та зовнішньої мотивації навчання мають сильні зв’язки з конкретними мотивами навчання. Найменші, але також переважно значущі кореляції спостерігаються між зовнішньою мотивацією вступу та конкретними мотивами навчання, між мотивами уникання, творчої самореалізації та загальною мотивацією. Найбільш пов’язаними є внутрішній мотив навчання та учбово-пізнавальний мотив (r=0,65; p<0,001), зовнішній мотив навчання та мотив престижу (r=0,67; p<0,001), зовнішній мотив навчання та учбово-пізнавальний мотив (r=0,6; p<0,001), зовнішні професійні мотиви та комунікативний (r=0,62; p<0,001), професійний (r=0,62; p<0,001), учбово-пізнавальний (r=0,66; p<0,001) мотиви.

Також внутрішня мотивація навчання сильно корелює з задоволеністю виховним процесом (r=0,61; p<0,001), задоволеністю стосунками з однокурсниками (r=0,6; p<0,001), задоволеністю взаємодією з викладачами (r=0,62; p<0,001). Зовнішні мотиви навчання також мають позитивні кореляції з задоволенням виховним процесом (r=0,6; p<0,001) та взаємодією з викладачами (r=0,62; p<0,001).

Професійні мотиви закономірно пов’язані з задоволеністю обраною професією (r=0,69; p<0,001) та учбовою діяльністю взагалі (r=0,6; p<0,001). Учбово-пізнавальні мотиви пов’язані з задоволеністю учбовим процесом (r=0,6; p<0,001) та учбовою діяльністю взагалі (r=0,63; p<0,001).

Професійна спрямованість має сильні зв’язки з професійним мотивом навчання (r=0,63; p<0,001), задоволеністю учбовим процесом (r=0,65; p<0,001), обраною професією (r=0,7; p<0,001), учбовою діяльністю взагалі (r=0,63; p<0,001).

 2.2. Процес упровадження умов в навчальний процес підготовки студентів-спортсменів високого класу

У нашій роботі використання факторного аналізу має дві мети. По-перше, він дозволяє компактно проаналізувати структуру кореляційних зв’язків показників дослідження, бо фактори, за своєю технічною суттю, є групами показників, які сильно корелюють один з одним. Тому замість аналізу поодиноких пар показників ми можемо звернути увагу на їх групи (фактори), всередині яких показники мають значущі кореляції. По-друге, фактор як окремий показник – це латентна змінна, яка відображає те спільне, що є між первинними показниками, які входять до фактору. Тому фактор може бути інтерпретований як причина сумісної кореляції показників, які входять до нього. Тобто фактор – це більш узагальнений та більш глибинний показник, який є сполучною ланкою (причиною) того, що його складові мають кореляції одна з одною. Основою факторного аналізу є матриця кореляцій, на її основі виділяються групи показників, які всі мають спільні кореляції.

Для визначення кількості факторів використовується процедура паралельного факторного аналізу. У цій процедурі факторний аналіз спочатку проводиться багато разів на випадково згенерували даних і будується усереднений графік убування власних значень. Потім проводиться факторизація реального масиву даних і будується емпіричний графік убування власних значень. У точці перетину теоретичної та емпіричної лінії графіку ми можемо визначити кількість факторів.



**Рис. 2.1. Емпіричні та симульовані власні значення факторів**

Лінія теоретичних власних значень відокремлює 4 фактори на лінії емпіричних власних значень, тому надалі ми працюємо з отирьох факторною моделлю.

Ми не маємо припущень щодо того, чи повинні фактори поєднувати повністю незалежні групи показників, чи між ними можуть спостерігатися зв’язки, тому для процедури факторного аналізу було обрано метод головних компонент з облімін обертанням. Цей тип обертання факторів припускає залежність між ними, а у випадку отримання незалежних факторів, можна бути повністю впевненим, що ця незалежність не є технічною (як це буває з обертанням типу варімакс).

У таблиці факторних навантажень показників дослідження наведені їх факторні коефіцієнти. Навантаження (коефіцієнт) відображає вклад кожного показника у їх сумарний показник (фактор), чим більше навантаження, тим більша частка змісту конкретного показника входить до загальної суми. Відповідно, найбільш навантажений показник є смислоутворюючим для фактору, інші показники з великими навантаженнями доповнюють зміст фактору. Значущими вважаються навантаження більші за 0,5, тобто ті, більше половини змісту яких є значущим для фактору. Показники у кожному факторі розташовані у порядку зменшення їх навантаження.

Таблиця 2.1

**Факторні навантаження показників дослідження**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|   | 1. Мотивація

навчання | 2. Проф.спрямо-ваність | 3. Цілеспрямо-ваність | 4. Рефлексивнийгіпер-контроль |
| Престиж | **0,903** | -0,15 | -0,01 | -0,03 |
| Зовн., навчання | **0,886** | -0,06 | -0,02 | 0,08 |
| Внутр., навчання | **0,828** | -0 | 0,054 | 0,162 |
| Комунікативні | **0,758** | -0,01 | 0,107 | -0,05 |
| Соціальні | **0,732** | 0,007 | -0,01 | -0,2 |
| Задов. взаємодією з Викладачами | **0,73** | 0,088 | -0,01 | -0,09 |
| Учбово-пізнавальні | **0,691** | 0,24 | -0,02 | 0,205 |
| Задов. виховн. процесом | **0,648** | 0,305 | -0,07 | -0,03 |
| Внутр., вступ | **0,608** | 0,23 | 0,101 | 0,239 |
| Уникання | **0,572** | -0,18 | -0,18 | -0,37 |
| Задов. стос. з однокурсн. | **0,565** | 0,164 | 0,145 | 0,045 |
| Професійні | 0,459 | 0,451 | 0,003 | 0,136 |
| Задов. Побутом | 0,042 | **0,729** | -0,05 | -0,21 |
| Наполегливість | -0,14 | **0,656** | 0,196 | -0,05 |
| Задов. учб. процесом | 0,415 | **0,64** | -0,04 | 0,085 |
| Проф. спрямованість | 0,172 | **0,609** | 0,005 | 0,175 |
| Самооцінка навчання | -0,03 | 0,415 | 0,108 | 0,128 |
| Ініціативність у групі | 0,244 | 0,411 | 0,049 | -0,02 |
| Творчої самореалізації | 0,355 | 0,36 | 0,035 | -0,1 |
| Орієнтація на сьогодення | 0,108 | 0,298 | 0,015 | -0,03 |
| Цілеспрямованість | 0,077 | 0,17 | **0,728** | 0,023 |
| Прийн. теорії нарощу-ваного інтелекту | -0,01 | 0,063 | **0,708** | 0,288 |
| Екстраверсія | 0,29 | -0,23 | **0,662** | -0,37 |
| Креативність | 0,15 | -0,18 | **0,506** | 0,003 |
| Ризик заради успіху | 0,036 | -0,06 | 0,454 | -0,09 |
| Прийняття мети навчання | -0,37 | 0,437 | 0,44 | 0,127 |
| Самоорганізація (зовн.) | 0,193 | 0,084 | -0,43 | 0,109 |
| Зовн., вступ | 0,398 | -0,04 | -0,43 | -0,1 |
| Прийн. теорії розвитку Особистості | 0,117 | 0,017 | 0,36 | 0,087 |
| Стосунки у групі | 0,267 | -0,26 | 0,351 | 0,134 |
| Орієнтація на майбутнє | 0,098 | 0,039 | 0,173 | -0,06 |
| Рефлексія майбутньої діяльності | 0,173 | -0,06 | 0,023 | **0,759** |
| Ретроспективна рефлексія | -0,05 | -0,15 | 0,161 | **0,741** |
| Фікс. на структуруванні діяльн | 0,057 | -0,08 | -0,17 | **0,59** |
| Рефлексія діяльності | -0 | 0,384 | 0,145 | **0,543** |
| Нейротизм | -0,05 | -0,4 | -0,3 | **0,525** |
| Планомірність | 0,102 | 0,144 | -0,06 | **0,52** |
| Рефлексія у спілкуванні | 0,19 | 0,099 | 0,158 | 0,316 |

Частка розкритої дисперсії є мірою інформативності фактору. Вона вказує на те, скільки сумісної кореляції показників може поясними фактор. Сумарна частка розкритої дисперсії складає 48%, що є задовільним результатом.

Фактор 1. Мотивація навчання. Зміст цього фактору формується мотивацією престижу в навчання, а також зовнішніми та внутрішніми мотивами навчання. Ми можемо бачити, що мотивація навчання складається з багатьох аспектів, які не суперечать один одному. Вочевидь, без мотивації престижу, бажання навчатися своїй спеціальності неможлива, для молодої людини мотиви спілкування у ВНЗ також мають дуже важливе значення, але це не заважає пізнавальним та професійним мотивам. Мотив уникання також входить до переліку мотивів навчання та вочевидь виконує функцію негативного, але також діючого та ефективного мотиву. Поєднання у єдиному факторі зовнішніх та внутрішніх, учбових та комунікативних мотивів, професійних та мотивів уникання свідчить про цілісність та комплексність мотивації навчання спортсменів у ВНЗ. Ми не можемо стверджувати, що мотивація престижу, уникання, зовнішня мотивація є шкідливими для студентів, бо вони мають свою функцію у структурі мотивації навчання, ця функція є позитивною і не протилежною до внутрішніх мотивів навчання та професійних мотивів. Зовнішні та внутрішні мотиви доповнюють один одного.

Фактор 2. Проф. спрямованість. Професійна спрямованість має свої особливості серед студентів спортсменів. Головною її ознакою є задоволеність студентським побутом, тобто наявність вільного часу, зручність навчання, можливість спілкування тощо. Вочевидь, без цієї зручності сучасні студенти не можуть сформувати гарне відношення до процесу професійного розвитку. Не менш важливими ознаками є наполегливість у діяльності, задоволення учбовим процесом, задоволення обраною професією та безпосередньо професійна спрямованість. Як і у попередньому випадку, ми наголошуємо, що сучасне студентство приділяє багато уваги зовнішнім факторам навчання, для них важливими є комфорт та задоволення від учбового процесу. Без цих факторів студентам важко вважати обрану професію аутентичною власним бажанням. Навіть з урахуванням того, що мотивація навчання спортсменів формується ще у дитинстві, комфорт у навчанні та задоволеність ним є важливими факторами прийняття професійного шляху у конкретному ВНЗ.

Фактор 3. Цілеспрямованість. Цей фактор відображає єдність креативності та наполегливості. До нього входить екстраверсія як основа сильних проявів своїх здібностей, установка про можливість та необхідність розвитку інтелекту, креативність, цілеспрямованість. Вочевидь, цей фактор є базовим «ергічним» фактором, який стоїть в основі активності особистості спортсменів. Характерним саме для нашої вибірки є поєднання креативності та екстраверсії, хоча на звичайних вибірках (не спортсменів), креативність зазвичай асоціюється з деяким нейротизмом, тендітність та чуттєвістю психіки.

Фактор 4. Рефлексивний гіперконтроль. Цей показник первинно є показником рефлексивності, який містить рефлексію майбутньої, теперішньої та минулої діяльності. Але до нього також входять фіксація на структуруванні діяльності нейротизм та планомірність діяльності, тому ми вважаємо, що це не просто фактор рефлексивності, а саме рефлексивного гіперконтролю.

За технічних причин, ми не можемо виявити який з факторів більш розвинутий у вибірці, бо середні значення всіх факторів розраховані за нашою вибіркою дорівнюють 0 (тобто середньому балу у Z-шкалі), але ми можемо розглянути динаміку цих факторів за курсами.

Таблиця 2.2

**Динаміка факторів за курсами навчання**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 курс | 2 курс | 3 курс | 4 курс | 5 курс | H | p |
| Мотивація | -0,05 | -0,07 | 0,42 | 0,09 | 0,34 | 3,9 | 0,42 |
| **Проф. спрям.** | **-0,46** | **-0,52** | **0,19** | **0,37** | **0,11** | **8,33** | **0,08** |
| **Цілеспрям.** | **0,54** | **-0,38** | **0,24** | **0,07** | **0,5** | **8,79** | **0,067** |
| Рефл. гіперконтроль | 0,25 | 0,42 | -0,4 | 0,17 | -0,15 | 4,34 | 0,362 |

Статистично значущої динаміки факторів не спостерігається, але ми можемо визначити деякі тенденції.

**Рис. 2.2. Динаміка факторів за курсами**

Професійна спрямованість студентів-спортсменів залишається незмінною протягом 1 та 2 курсів, але з 2 по 4 курс значно підвищується, після 4 курсу спостерігається коливання у негативну сторону, але воно складає не більше 0,26σ і є незначним.

Студенти приходять на перший курс цілеспрямованими, але їх оптимізм значно зменшується на 2 курсі, далі спостерігається нерівномірне зростання цілеспрямованості, яка на 5 курсі досягає майже такого ж значення, яке було на першому курсі.

Цікавим є співвідношення професійної спрямованості та загальної цілеспрямованості, яка є запорукою активності студента у бік професійних знань та навчання. На першому курсі студенти дуже цілеспрямовані, але їх професійна спрямованість ще не розвинута, на 2 та 3 курсі ці показники збалансовані, на 4 курсі професійна спрямованість вища за загальну цілеспрямованість, тобто почуття професіоналізму у студентів 4 курсі є сильнішим за бажання його проявляти, нарешті на 5 курсі показники досягають середніх значень, але міняються місцями: загальна цілеспрямованість стає більш вираженою за професійну спрямованість.

Як було вказано вище, ми використовували метод обертання облімін, тому очікуємо, що отримані фактори можуть мати кореляції між собою.

Фактор мотивації навчання та професійної спрямованості мають сильну позитивну кореляцію (r=0,33; p<0,01). Пов’язаність цих факторів свідчить, що професійна спрямованість студентів спортсменів дійсно залежить від їх мотивації навчання, але відсутність кореляцій з іншими факторами свідчить про те, що професійна спрямованість може бути різних типів: з високою та низькою цілеспрямованістю та рефлексивним гіперконтролем, до того ж, сама цілеспрямованість може бути як з елементами гіперконтролю так й без них, бо кореляція між цими факторами також незначуща. Отримані дані свідчать про необхідність виявлення типів мотивації навчання студентів-спортсменів, що дозволить запровадити диференційний підхід до навчально-виховного процесу. Для реалізації цієї мети ми використовуємо кластерний аналіз.

Кластерний аналіз – це метод виділення груп з похідної вибірки дослідження за принципом схожості ряду ознак. У нашому випадку, ознаками є значення виділених раніше факторів, а групи виділяються так, щоб у кожній з них знаходилися студенти з максимально схожими ознаками. Така група зветься кластером або типом.

Ознаки за якими буде вестися пошук типів нам вже відомі – це фактори, тому завдання виокремлення найбільш доцільних показників для класифікації не є актуальним. Першим завданням є визначення кількості типів у вибірці дослідження. Для цього використовується графічний метод, аналогічний до «кам’яного осипу» для факторного аналізу. Але замість власних значень, на графіку відображаються внутрішньогрупові суми квадратів відхилень від центру кластерів.

Принцип виявлення кількості кластерів аналогічний до методу «кам’яного осипу»: виділяється та кількість, після якої графік зменшує швидкість зменшення значень. Таких значень на нашому графіку 2. Найбільш очевидна кількість – 8-9 типів, але це забагато для нашої вибірки дослідження, наступним значенням є 4 типи. Саме цю кількість ми обираємо для виділення методом к-середніх.

У результаті застосування методу к-середніх було виявлено 4 типи, характеристики яких наведені на наступному рисунку. Значення ознак-факторів вимірюються у Z-балах для яких середнім значенням є 0, стандартним відхиленням (σ) 1. Для більш чіткої диференціації ми приймаємо діапазон норми у ±⅔σ, тобто нормативними значеннями є 0±0,66.

Тип 1. Це тип студентів-спортсменів з тенденцією до високої цілеспрямованості та значно зниженим рефлексивним гіперконтролем. Показники мотивації та задоволеності навчанням у ньому на середньому рівні. На фоні тенденції до високої цілеспрямованості, ці студенти проявляють низькі здібності до планомірності та рефлексії своєї діяльності, тому можливі прояви активності, креативності та бажання саморозвитку цих студентів можуть бути несистематичними та нестійкими. Але це не позначає, що вони мають низьку мотивацію навчання, вона в них на середньому рівні, як і задоволеність процесом навчання. Вірогідно, цим студентам-спортсменам заважає незібраність та несистематичність у їх досить позитивних прагненнях. Частка цього типу серед студентів становить 20%.

Тип 2. Показники мотивації, задоволеності навчанням та гіперконтролю у цього типу хоча й негативні, але не виходять за межі норми. Натомість цілеспрямованість цього типу дуже низька. Серед цих студентів можна спостерігати нетипові для спортсменів якості: низьку екстравертованість, небажання розвиватися, низькі прояви креативності. Це один з найпроблемніших типів, бо на фоні низької цілеспрямованості, студентам цього типу вдається тримати мотивацію навчання та задоволеність професією на середньому рівні, але перспектива цього рівня не дуже позитивна – без наполегливості та бажання розвиватися вони не зможуть бути успішними у навчанні та професії. Частка цього типу серед студентів становить 27%.

Тип 3. Представники цього типу мають середню мотивацію навчання, цілеспрямовані та мають високий рефлексивний гіперконтроль, але вони не задоволені самим процесом навчання. Цей тип можна вважати типом «критиків», бо до нього входять студенти, які полюбляють впорядкованість, точність, обдуманість та планомірність у своєму житті. Вірогідно, за таких якостей їм не складно знаходити багато недоліків у навчальному процесі, тому вони зазвичай їм незадоволені. Ми припускаємо, що однією з основних якостей цих студентів є перфекціонізм у сфері впорядкованості життя та навчання. Цей тип не можна вважати проблемним. Навпаки, це ті студенти, до думки яких слід прислуховуватися і які можуть допомогти виявити недоліки навчального процесу. Зазначимо, що на фоні деякого перфекціонізму у сфері впорядкування діяльності, рівень їх учбової мотивації середній, але цілеспрямованість – висока. Частка цього типу у вибірці складає 19%.

Тип 4. Це єдиний з 4-х типів, який має високу мотивацію навчання, високу задоволеність навчанням, середню цілеспрямованість та середній гіперконтроль. Це тип, який гармонійно поєднує всі позитивні якості студента-спортсмена. Це найбільш розповсюджений тип, його частка 34%.

2.3. Аналіз дослідно-експериментальної роботи

 Типи можуть бути виявлені для будь-якого студента-спортсмена, а результати типізації можуть використовуватися для диференціації навчально-виховної роботи зі студентами-спортсменами. Типи засновані на факторах, а фактори, у свою чергу є поєднанням багатьох показників дослідження. Це значно ускладнює визначення типів, тому ми пропонуємо спрощену процедуру для якої використовуємо дерево рішень на основі похідного набору показників, не зведених до факторів та не стандартизованих. Дерево рішень було отримано за допомогою методу рекурсивного ділення. Це метод засновано на виявленні показників, які у найбільшій мірі здатні диференціювати типи та впорядкуванні їх у ієрархічну деревоподібну структуру.

Зазначимо, що наступне дерево рішень побудоване на основі не стандартизованих (сирих) балів тестів, що зроблено для спрощення його використання.

Задоволеність учбовою діяльністю – це сумарний показник за тестом Л. В. Міщенко, для спрощення підрахунків, ми знаходили не середні значення оцінок за кожною шкалою тесту, а підраховували суму балів відповідей. Це робить показники більш диференційованими та зручними для підрахунків. Задоволеність учбовою діяльністю – це сума за всіма питаннями тесту.

Цілеспрямованість – це одна зі шкал опитувальника самоорганізації діяльності О. Ю. Мандрикової. Цей показник використовується також без стандартизації.

Ретроспективна рефлексія та рефлексія теперішньої діяльності – це не стандартизовані значення шкал опитувальника особистісної рефлексивності А. В. Карпова.

Констатація типу здійснюється за таких умов:

Тип 1. Задоволення учбовою діяльністю менше або дорівнює 213 балів, цілеспрямованість більша за 30, ретроспективна рефлексія менша або дорівнює 32 бали.

Тип 2. Задоволення учбовою діяльністю менше або дорівнює 213 балів, цілеспрямованість менша або дорівнює 30 балам.

Тип 3. Задоволення учбовою діяльністю менше або дорівнює 213 балів, цілеспрямованість більша за 30, ретроспективна рефлексія більша за 32 бали.

Тип 4. Задоволення учбовою діяльністю більше за 213 балів, рефлексія теперішньої діяльності більша за 34 бали.

Нечіткий тип 1 або 4 діагностується при: задоволення учбовою діяльністю більше за 213 балів, рефлексія теперішньої діяльності менша або дорівнює 34 бали.

Перший, несистематичний тип, найбільш представлений на 3 курсі навчання, найбільш проблемний другий тип найбільше представлений серед студентів-спортсменів 2 та 3 курсів, третій тип – ідеалісти - найбільш розповсюджений на 1 та 2 курсах, четвертий, найменш проблемний тип, найбільше представлений на 4 курсі.

Проблемою першого типу є неорганізованість діяльності, низька рефлексивність та самоорганізація діяльності. З огляду на характеристику першого типу – це студенти з досить поверхневим ставленням до навчання, але це не той тип, якого потрібно навчати бути активним чи підвищувати мотивацію. Кореляції розраховані для цього типу показують, що рефлексивність майже не має значущих кореляцій з іншими показниками дослідження, окрім складових цього показника – інших видів рефлексії. Але планомірність діяльності має негативну кореляцію з мотивом престижу в навчанні (r=-0,56; p<0,05), наполегливість корелює позитивно з ініціативністю у групі (r=0,59; p<0,05), самооцінкою навчання (r=0,65; p<0,05), задоволеністю учбовим процесом (r=0,57; p<0,05) та негативно з нейротизмом (r=-0,55; p<0,05). Самоорганізація діяльності зовнішніми засобами позитивно пов’язана з креативністю (r=0,56; p<0,05). Самоорганізація діяльності взагалі негативно пов’язана у цьому типі з мотивацією престижу (r=-0,58; p<0,05).

З огляду на отримані кореляції для роботи з першим типом студентів-спортсменів ми рекомендуємо зайняття зі зниження нервової напруги (проявів нейротизму) при проявленні ініціативи, розвивати креативність та вміння структурувати свою діяльність зовнішніми засобами, зацікавлювати їх науковою та іншою пізнавальною діяльністю з метою зниження мотивації престижу. Студентів цього типу найбільше на третьому курсі, тому потрібно звертати увагу на можливі негативні прояви цього типу саме на третьому курсі.

Другий тип є самим проблемним, бо в нього знижена цілеспрямованість. Цілеспрямованість у цьому типі пов’язана з професійними мотивами навчання (r=0,59; p<0,01), віра у здатність до розвитку власного інтелекту позитивно пов’язана з рефлексією теперішньої діяльності (r=0,58; p<0,01), нейротизмом (r=0,47; p<0,05), професійною спрямованістю (r=0,49; p<0,05), внутрішніми професійними мотивами (r=0,61; p<0,01). Креативність, якої також не вистачає цьому типу позитивно пов’язана з нейротизмом (r=0,5; p<0,05), задоволеністю учбовою діяльністю (r=0,56; p<0,05), та негативно пов’язана з фіксацією на структуруванні діяльності (r=-0,51; p<0,05), орієнтацією на сьогоденні (r=-0,48; p<0,05).

Наведені кореляції свідчать, що шлях підвищення самоконтролю заради цілеспрямованості у цьому типі може призвести до ще більшого зниження креативності, тому він є небажаним. Натомість, у представників цього типу слід розвивати баланс між рефлексію теперішньої діяльності та фіксацією на сьогоденні, підвищення якої треба уникати, бо вона може зменшити креативність. Ми рекомендуємо для студентів цього типу творчі тренінгові вправи та практичні завдання, направлені на аналіз та вирішення нестандартних ситуацій взаємодії чи професійних ситуацій, у яких необхідно забезпечити таким студентам почуття власної успішності. Студентів цього типу найбільше на другому курсі навчання, тому слід проводити активну профілактичну роботу з цим типом студентів саме на другому курсі.

Представники третього типу критично налаштовані до процесу навчання, але цілеспрямованість та самоконтроль в них дуже гарно розвинені. Їх установка не є негативною та не потребує спеціального психологічного втручання, але на основі кореляцій ми можемо виявити деякі небезпечні моменти пов’язані зі змінами характеристик цього типу. Підвищення професійної спрямованості у цьому типі може знизити схильність до помірного ризику заради успіху (r=-0,82; p<0,001), підвищення задоволеності учбовим процесом може підвищити мотивацію престижу (r=0,75; p<0,01), зовнішню мотивацію навчання (r=0,72; p<0,01), але одночасно й мотивацію навчання (r=0,78; p<0,01), але завдяки зовнішнім мотивам. Підвищення задоволеності обраною професією пов’язане з підвищенням учбово-пізнавальних (r=0,6; p<0,05) та соціальних (r=0,72; p<0,01) мотивів, підвищення наполегливості негативно корелює з позитивним відношенням до інновацій (r=-0,64; p<0,05), але може знизити задоволеність стосунками з однокурсниками (r=-0,57; p<0,05).

В цілому, студенти-спортсмени третього типу, хоча й є занадто критичними, але їх незадоволення учбовим процесом має скоріш конструктивний напрямок, бо вони наполегливі та гарно контролюють свою діяльність. Кореляції показують, що мотивація навчання цього типу збалансована і будь-які її зміни можуть призвести до однаково позитивних та негативних змін у психології цього типу. Тому ми не рекомендуємо проводити спеціальні психологічні заходи зі студентами цього типу. До того ж, критичний настрій цих студентів може зашкодити проведенню занять з ними.

Студенти четвертого типу представляють позитивний образ студента. Нечисельні негативні кореляції показують, що показники цього типу можуть погіршитись у разі підвищення нейротизму (r=-0,57; p<0,01), який знижує професійні мотиви (r=-0,46; p<0,05), мотиви творчої самореалізації (r=-0,5; p<0,05), соціальні мотиви (r=-0,46; p<0,05), задоволеність навчанням (r=-0,57; p<0,01) і спричиняє надмірну рефлексію майбутніх дій (r=0,41; p<0,05). Підвищення рефлексії теперішньої діяльності у студентів цього типу може призупинити їх прояви креативності (r=-0,55; p<0,01). Ці кореляції доводять, що студент, який первинно відносився до четвертого типу, але став проявляти меншу мотивацію до навчання або зменшив рівень креативності, вірогідно знаходиться у стані сильної занепокоєності та поглинутий обмірковуванням свого майбутнього, або, можливо, за якихось причин вимушений посилено рефлексувати свою поточну діяльність.

ВИСНОВКИ

1.Здійснивши теоретичний аналіз літератури з даної проблеми встановлено, що немає єдиного підходу до розуміння понять «мотив», «мотивація», «потреби». Ряд науковців розглядають мотиви і потреби як тотожні поняття, ряд інших стверджують, що це різні поняття, наголошують на їх взаємозв’язку, як складової в структурі процесу діяльності. Визначивши поняття «мотиву», ми розглядаємо його як складне інтегративне утворення, яке спонукає людей на свідомі дії та вчинки. Мотивація спортивної діяльності містить дві складові, які визначаються внутрішніми і зовнішніми чинниками, що можуть змінювати один одного впродовж всієї спортивної кар’єри. Дослідники поєднують успіхи у спорті та особистісне ставлення до занять спортом з мотивацією досягнення успіху.

2. Показано, що мотивація досягнення – це спрямованість спортсмена на бажання успішно виконувати спортивній діяльність. В світі спорту «мотивацію досягнень» прийнято називати змагальністю. Коли людина займається спортом, «мотивація досягнень» спрямована на суперництво, а змагальність керує поведінкою в ситуаціях суспільної оцінки. Бажання до здобуття результатів у спортивній діяльності та досягнення успіху, підкреслює присутність потужної мотивації досягнення.

3.Значний вплив у формуванні високої мотивації відіграють такі фактори: схвалення, моральне заохочення та ін. Важливими мотивами заняття спортом у даній вибірці досліджуваних студентів-спортсменів високого класу, які потребують реабілітації, виявлено мотив підготовки до спортивної діяльності 100%, а у першокурсників важливими є соціально-моральний мотив (78%), мотив емоційного задоволення; також студенти спортсмени виділяють мотив досягнення успіху (78%) і громадсько-патріотичний мотив (72%). Рівень прагнення до мети цих досліджуваних відповідає показникам середнього і високого рівнів, мотивування успіху та уникнення невдач відображає високі показники з зміщенням в сторону успіху 82% та низькими в сторону уникнення невдач 38%. Однак виявлено досліджуваних з нечітко вираженим мотиваційним полюсом 9%. Малоініціативність, уникання виконання важливих завдань, неадекватна оцінка своїх можливостей, погіршення результативності діяльності, низька наполегливість – характеристики спортсменів, які керуються мотивом уникнення невдач, що заважає ефективності процесу їх фізичної реабілітації .

4.Рівень мотивації досягнення спортсменів залежить від рівня їх імпульсивності. Вона проявляється в спонтанності, неможливості оцінки ситуації та прийнятті розумного рішення. Існує пропорційна залежність: низький рівень імпульсивності спортсмена – високий рівень його мотивації досягнення і навпаки – високий рівень імпульсивності – низький рівень мотивації досягнення успіху. Досліджувані отримали переважно низький ступінь імпульсивності, що підтверджує попередні результати дослідження щодо отримання високого рівня мотивації досягнень. У спортсменів з високим рівнем потреби в досягнені успіху, чітко сформульовані свідомі цілі, вони не просто хочуть здобути високі результати і бути лідером, але й володіють дуже добре розвинутим почуттям обов’язку та відповідальності перед тренером та командою. У спортсменів, яким притаманна низька потреба досягнення успіху, спостерігається відсутність свідомо поставлених цілей, переважання опосередкованих мотивів занять спортом: таких як любов до певного виду спорту, переживання естетичного задоволення на заняттях, що заважає фізичній реабілітації. Однак важливості додає майстерність студента-спортсмена, а особливо його досвід не лише в тренувальній діяльності, але й участь у змаганнях. Зазначене має особливе значення в системі реабілітації студентів-спортсменів високого класу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акмеология: Ученик. Узд. 2-е, перераб. / Под общ. ред. А.А.Деркача. М. : Узд-во РАГС, 2006. – 424 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 158с.
3. Асеев В.Г. Мотивационные резервы человека // Психологический журнал. – 1987. - №5. – С. 3-13.
4. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1976. – 200 с.
5. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: Учебно-методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
6. Бабакина Е.Н. Формирование у подростков мотивации овладения экологической культурой при изучении предметов естественно-научного цикла: Автореф. дис…канд. пед. наук: 13.00.01 / Волгоградский гос. пед. ун-т. – В., 2004. – 26.
7. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М.: Просвещение, 1981. – 143с.
8. Барчуков И.С. Физическая культура и спорт: методология, теория, практика [Текст]: Учебное пособие. – М.: Академия, 2006с. – 528с.
9. Беспалько В. П. Педагогика и профессиональные технологии обучения. – М.: Педагогика, 1995. – 187с.
10. Бех І.Д. Становлення професіоналізму в сучасних соціальних умовах // Педагогіка толерантності. – 2001. - №3-4. – С. 157.
11. Бибрих Р.Р., Васильев И.А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов // Весн. Моск. Ун-та. Серия 14. – Психология. – 1987. - №2. – С. 20-30.
12. Блудов Ю.М., Плахтиенко В.А. Личность в спорте. Очерки исслед. психологии спортсмена. – М.: Сов. Россия, 1987. – 154с.
13. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 461 с.
14. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Божо- вич Л.И.Избранные психологические труды. Проблемы формирования лич-ности / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М., 1995. – С. 20-55.
15. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия. 1995. – 212 с.
16. Видт И.Е. Культурологическая интерпретация эволюции образовательных моделей // Педагогика. – 2003. №3. – С. 20-23. ?
17. Вилюнас В. Психология развития мотивации: Монография / В.Вилюнас. – Спб.: Речь, 2006. – 458с.
18. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие для студентов пединститутов / И.В. Матюхина, Т.С. Михальчик, Н.Ф. Прохина. – М. : Просыещение, 1984. – 256 с.
19. Герцик М.С., Вацеба О.М. Вступ до спеціальностей галузі "фізичне виховання і спорт" : Підручник. – Харків: "ОВС", 2005. – 240с.
20. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376с.
21. Горбачева В.В., Романина Е.В. Формирование образовательных потребностей студентов как одна из проблем высшего физкультурного образования // Теория и практика физ. культуры. – 1999. - №10. – С. 56-58.
22. Горбунов Г. Д. Психопедагогика спорта: учебное пособие для вузов / Г. Д. Горбунов. ─ 3-е изд. ─ М. : Советский спорт, 2007. ─ 296 с.
23. Григоренко В.Г. Структурирование мотивации учения в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических университетов // Він. Луган. держ. пед. Ін-ту ім. Т.Шевченка. – 2003. - №8(64): Пед. науки. – С. 37-43.
24. Гребенюк О.С. Проблемы формирования учения и труда у учащихся средних профтехучилищ: Дидактический аспект / Под ред. М.И. Махмутова. – (Науч.- исслед. ин-т профтепедагогики Акад. пед. наук СССР). – М.: Педагогика, 1985. – 152с.
25. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения: Учебн. для высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 384с.
26. Данилко М.Т. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури: Автореф. дис. ... канд. пед. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02 // Волинський державний ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2000. – 19 с.
27. Друзь Ю. Позитивна мотивація як умова успішності навчально-ігрової діяльності студентів // Рідна школа. – 2000. - №7. – С. 55-57.
28. Жабаков В.Е. Исследование представлений студентов педагогического вуза о профессиональной деятельности в сфере физической культуры // Теория и практика физ. культуры. – 2007. - №10. – С. 23-25.
29. Железняк Ю.Д. Теория и методика обучения предмету "физическая культура": Учеб пособ. / Ю.Д. Железняк, .М. Минбулатов. – М.: Академия, 2004. – 272с.
30. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 304с.
31. Зеличенко А.И., Шмелев А.Г. К вопросу о классификации мотивационных факторов трудовой деятельности и профессионального выбора // Вестн. Моск. Ун-та. – Серия 14. – Психология. – 1987. - №4. – С. 33-43.
32. Зенкина С.А., Зарецкая И.И. Потребностный и мотивационный циклы деятельности // Школа. – 2001. - №1. – С. 24-26.
33. Зубанова Н.Ю. Формування професійно - педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя фізичної культури: Автореф. дис…наук з фіз. вихов. і спорту: 24.00.02. – Луцьк, 1998. – 17с.
34. Зюзюков А.В. Профессиональная подготовка студентов-спортсменов в высших учебных заведениях // Материалы Всеукраин. науч.-практич. конференции ″Профессионализм педагога″. – Ялта, 2006. – С. 80-84.
35. Зязюн І.А. Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти. – К., 1994. – 384 с.
36. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність – мистецтво навчальної і виховної дії // Гуманітарні науки. – 2002. – № 1. – С. 6-14.
37. Іванова Л. І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2007. – 228с., – Бібліогр.: С. 171-198.
38. Іванченко Л.П. Формування у підлітків мотивації до систематичних занять фізичною культурою і спортом: Автореф. дис…канд. пед. наук: 13.00.07. / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. – Луганськ, 2007. – 19с.
39. Ігнатенко С. О. Підготовка майбутніх учителів фізичного виховання до формування моральних якостей молодших школярів: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / **Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О**., – 2007. – с., – Бібліогр.: С. 1
40. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: Учебн. пособие. – СПб.: Питер, 2008. –512 с.
41. Ильин Е.П. Сущность и структура мотива // Психологический журнал. – 1995. - №2. – С. 27-41.
42. Ильинич В.И. Физическая культура и жизнь: Ученик. – М.: Гардарики, 2005. – 356с.
43. Кайнова В. Організація роботи з учнями, які мають висрку мотивацію до навчально – пізнавальної активності // Рідна школа. – 2009. - №9. – С. 23-27.
44. Кайнова Э. Б. Общая педагогика физической культуры и спорта [Текст]: учебное пособие / Э. Б. Кайнова. ─ М. : ФОРУМ, 2007. ─ 208 с.
45. Калмицька К. Мотивація професійного розвитку педагога // Освіта і управління. – 1997. - №4. – С. 130-140.
46. Карпова О.Л., Скочилова Е.Ю. Организация самообразовательной деятельности как основа развития профессионализма студентов вуза физической культуры // Теория и практика физ. культуры. – 2008. - №4. – С. 66-69.
47. Карпюк Р. П. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до розв'язання педагогічних ситуацій: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Р.П. Карпюк; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. — Вінниця, 2005. — 21 с.
48. Карченкова М. В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Переяслав- Хмельницький держ. педагогічний ун-т ім. Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2006. – 228с. – Бібліогр.: С. 185-204.
49. Клименко Н.О. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю: Дис…канд. пед. наук: 13.00.04. – Запоріжжя, 2004. – 198с.
50. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ "МарТ",; Ростов н/Д: Издательский центр "МарТ", 2005. – 448с.
51. Концепція фізичного виховання в системі освіти України // Фізичне виховання в школі. – 1998. – № 2. – С. 2-7.
52. Кретти Б.Д. Психология в современном спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 224с.
53. Кузьмин А.М. Теоретические аспекты профессионального воспитания студентов вуза физической культуры // Теория и практика физ. культуры. – 1999. - №10. – С. 19-21.
54. Купчинов Р.И. Физическое воспитание: Учебн. пособ. для вузов. – Мн.: Тетра – Системс, 2006. – 352с.
55. Настільна книга вчителя фізичної культури / [Є. В. Кудряшов, Ю. К. Руссу, С. В. Демерков, О. В. Зюзюков]. – Луганськ: "Альма-матер", 2008. – 368 с.
56. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304с.
57. Лубышева Л.И. Современные подходы к формированию физкультурного знания у студентов Вузов // Теория и практика физ. культуры. – 1993. - №3. – С. 19-21.
58. Лубышева Л.И. Социология физической культуры и спорта: Учеб пособ. для вузов. – М.: Академия, 2004. – 240с.
59. Лукьяненко В.П. Физическая культура: основы знаний: Учеб. пособ. – М.: Советский спорт, 2005. – 224с.
60. Лукьянова М. Учебная мотивация как показатель качества образования // Нар. образование. – 2001. - №8. – С. 77-89.
61. Лукьянова М. Учебная мотивация школьников: психолого–дидактический аспект // Учитель. – 2001. - №4. – С. 18-27.
62. Магин В.А. Модель системы профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту на основе инновационных технологий // Теория и практика физ. культуры. – 2006. - №4. – С. 15-17.
63. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96с.
64. Матвеев Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты: / Учебник. – 4-е изд., испр. и доп. – СПб.: Лань, 2005. – 384с.
65. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 543с.
66. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. с англ. А.М.Талыбаевой; Вступ. ст. Н.Н.Чубарь – СПб.: Евразия, 2001. – 478 с.
67. Михайлишин Г. Й. Формування професійних умінь майбутніх учителів у системі виховної роботи вищих навчальних закладів фізичного виховання: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. — К., 2006. — 255с. — Бібліогр.: С. 186-206.
68. Мороз О. Г., Сластьонін В. О., Філіпенко Н. І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація. – К.: НПУ, 1997. – 167 с.
69. Москвичев Ю.Н., Сергеев В.Н., Стекольников Е. Подготовка специалистов по олимпийскому образованию: проблемы и пути решения // Теория и практика физ. культуры. – 2001. - №7. – С. 50-51.
70. Мухаметзянова Н.В. Особенности профессионально важных качеств будущих учителей физической культуры // Теория и практика физ. культуры. – 2007. - №5. – С. 30-32.
71. Настольная книга учителя физической культуры / авт. – сост. Г.И. Погадаев. – 2е изд. – М.: Физкультура и спорт, 2000. – 496с.
72. Нечаева О. Проблема формирования мотивации в учебной деятельности // Дайджест школа – парк. – 2004. - № 1-2. –С. 25-26.
73. Ніколайчук І.Ю. Формування духовно-фізичних якостей студентів у системі фізичного виховання медичного університетів: Автореф. дис…канд. пед. наук: 13.00.07/ Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. – Луганськ, 2008. – 20с.
74. Новосельський В.Ф. Професія: вчитель фізичної культури. – К.: знання України, 1991. – 48с.
75. Ничкало Н.Г. Професійно-технічній освіті – державну підтримку та науково-педагогічне забезпечення // Нові технології навчання: Наук.-метод. збірник. Вип.. 15. \_ ІСДО, 1995. С.11.
76. Обуховский К. Психология влечений человека. – М., 1971. – 247 с.
77. Огульчанский В.А. Формирование профессионально-педагогического мастерства специалистов физической культуры и спорта: Автореф. дис…канд. пед. наук: 13.00.08. – Волгоград: Б.и., 2004. – 19с.
78. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать. – М.: АСТ, 2004. – 864с.
79. Пискунов А.И. Педагогическое образование: цель, задачи и содержание // Педагогика. – 1995. - №4. – С. 59-63.
80. Педагогика: Учеб. для ин-тов физ. культ. / Под ред. В.В. Белорусовой и И.Н. Решетень. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – 288с.
81. Педагогический словарь. В 2т. / Под ред. И.А. Капрова. – М.: Педагогика, 1960. – Т.1. – 774с.
82. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бам-Бад. – М.: Научное изд-во "Большая Российская энциклопедия", 2003. – 528с.
83. Петров В.К. Новые формы физической культуры и спорта. – М.: Советский спорт, 2004. – 40с.
84. Петунин О.В. Формирование профессионального мастерства учителя физкультуры. – М.: Просвещение, 1980. – 112с.
85. Пилоян Р.А. Мотивация спортивной деятельности. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – 104с.
86. Платонов В.Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте. – К.: Олимпийская литература, 1997. – 584с.
87. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. – К.: Олимпийская литература, 2004. – 808с.
88. Платонов В.Н., Гуськов С.И. Олимпийский спорт: Учебник (в 2-х книгах). – К.: Олимпийская литература, 1997. – 383с.
89. Психология и современный спорт: Междунар. сб. науч. работ по психологии спорта. / Сост. А.В. Родионов, Н.А. Худадов. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 224с.
90. Психология и современный спорт. Сб. науч. работ психологов спорта социалистических стран. – М.: Физкультура и спорт, 1973. – 328с.
91. Психология мотиваций и эмоций / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и М.В. Фаликман. – М.: ЧеРо, МПСИ, Олис – А,2006. – 752с.
92. Психология профессиональной подготовки / Под ред. Г.Н. Никифорова. – СПб: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1993. – 172с.
93. Психология спорта высших достижений: [Учеб. пособие для ин-тов физ. культуры / А.В. Алексеев, А.Д. Ганюшкин, Е.А. Калинин и др.]; Под общ. ред. А.В. Радионова. – М.: Физкультура и спорт, 1979. – 114с.
94. Психологические особенности личности студентов-спортсменов: Сб. науч

тр. / Смол. гос. ин-т физ. культуры; [Под общ. ред. А.Д. Ганюшкина]. – Смоленск: СГИФК, 1988. – 67с.

1. Психофизиологические аспекты спортивной и учебной деятельности: Ленингр. сб. науч. тр. / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена; [Редко.: Е.П. Ильин и др.]. – Л.: ЛГПИ,1987. – 138с.
2. Психологический словарь / Под ред. В.И. Войтко. – К.: "Вища школа", 1982. – 216с.
3. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2001. – 432с.
4. Ростунов А.Т. Формирование профессиональной пригодности. – Минск: ВШ, 1984. – 176с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.
Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
6. Самойлова Н.И. Реализация идеи компетентностного подхода в подготовке специалиста по физической культуре // Теория и практика физ. культуры. – 2009. - №8. – С. 11-15.