

МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

Інститут управління, психології та безпеки

Кафедра практичної психології

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДО
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ**

кваліфікаційна робота

здобувача вищої освіти

освітнього ступеня «магістр»

Вероніки ГУЦУЛ

2 курсу, денної форми навчання

спеціальність 053 «Психологія»

ОНП «Психологія»

Науковий керівник

доктор психологічних наук, доцент

Євген КАРПЕНКО

Рецензент

доктор психологічних наук, професор

Зоряна КОВАЛЬЧУК

Кваліфікаційна робота допущена до захисту

«5» грудня 2023 р., протокол №5

Т.в.о. завідувача кафедри практичної психології

доктор психологічних наук, доцент

_____ **Євген КАРПЕНКО**

Львів

2023

АНОТАЦІЯ

ГУЦУЛ Вероніка Віталіївна. Психологічні особливості мотивації до професійного навчання студентів-психологів.

Дослідження на здобуття освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю 053 «Психологія», Львів. 2023.

Робота присвячена дослідженню проблеми специфіки мотивації на професійне навчання студентів-психологів. Проаналізовано та узагальнено теоретичні засади: психологічні наукові підходи з проблем мотивації навчання здобувачів та визначено основні поняття «мотивації» та «мотивів». Обґрунтовано психологічні детермінанти розвитку професійної мотивації до навчання в студентів-психологів в умовах війни. Визначено структуру мотиваційної сфери особистості студентів та їхні фактори впливу в навчанні.

Досліджено особливості мотивації навчання у ВНЗ, прояв копінг-стратегій, вольової саморегуляції та типи спрямованості особистостей під час навчальної діяльності за допомогою пакету програми SPSS 23.0 та Excel. Результат емпіричного дослідження дозволив констатувати, що внутрішні мотиваційні фактори професійної діяльності студентів-психологів мають перевагу над зовнішніми. Структурна ієрархія мотивів навчально-професійної діяльності студентів-психологів має свої виняткові чинники та не є сталою, а видозмінюється протягом навчальної діяльності.

На основі опрацювання теоретичних та практичних матеріалів зроблені відповідні висновки та обґрунтовано конкретні пропозиції.

Ключові слова: *мотив, мотивація, студенти-психологи, психологічні особливості мотивації, навчальна мотивація, професійна діяльність.*

ANNOTATION

HUTSUL Veronika Vitaliivna. Psychological peculiarities of motivation for professional training of psychology students.

Research for obtaining a master's degree in speciality 053 "Psychology", Lviv. 2023.

The work is devoted to the study of the problem of the specifics of motivation for professional training of psychology students. The theoretical foundations are analysed and summarised: psychological scientific approaches to the problems of motivation of students' learning and the basic concepts of "motivation" and "motives" are defined. The psychological determinants of the development of professional motivation to study in psychology students in wartime are substantiated. The structure of the motivational sphere of students' personality and their factors of influence in learning are determined.

The peculiarities of motivation to study at a university, the manifestation of coping strategies, volitional self-regulation and types of personality orientation during educational activities were studied using SPSS 23.0 and Excel software. The result of the empirical study allowed us to state that the internal motivational factors of psychology students' professional activity have an advantage over the external ones. The structural hierarchy of motives for the educational and professional activities of psychology students has its own exceptional factors and is not stable, but changes during the course of their studies.

On the basis of theoretical and practical materials, the relevant conclusions are drawn and specific proposals are substantiated.

Key words: *motive, motivation, students-psychologists, psychological features of motivation, educational motivation, professional activity*

ЗМІСТ

| | |
|--|----|
| ВСТУП | 5 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО – МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ | |
| 1.1. Теоретичний аналіз понять “мотив” і “мотивація” та структура мотиваційної сфери у психологічній науці | 9 |
| 1.2. Психологічні детермінанти розвитку мотивації до професійного навчання студентів-психологів в умовах війни..... | 18 |
| Висновки до першого розділу..... | 26 |
| РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ | |
| 2.1. Організаційні засади та психотехнічний інструментарій психологічного дослідження навчальної мотивації студентів психологів..... | 28 |
| 2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження мотивації студентів психологів..... | 31 |
| Висновки до другого розділу..... | 66 |
| ВИСНОВКИ | 68 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 72 |
| ДОДАТКИ | |

ВСТУП

Актуальність. Саме поняття слова «мотивація» - рухатися. Мотивація може бути визначена, як сили, що діють на людину або внутрішні, які викликають збудження, спрямованість та наполегливість цілеспрямованих добровільних зусиль. Таким чином, теорія мотивації займається процесами, які пояснюють чому і як активізується людська поведінка. Загалом, концепція мотивації з часом еволюціонувала, коли різні теоретики пропонували різні погляди, що мотивує людську поведінку. Про те, це залишається важливою темою для вивчення в багатьох областях і тривають дослідження, спрямовані на подальше розуміння цього складного явища.

Мотивація виступає, як одна із центральних проблем сфери психології. Все це відбувається через вивчення впродовж навчальної діяльності досліджень та теорій відомих авторів, які часто торкаються питання мотивів та активності людини. Відповідно, навчальна діяльність посідає першочергове місце у мотиваційній будові, адже мотиви, що стосуються навчання при набутті індивідуальністю досвіду є першими, що підсилюють нашу активність до певного роду діяльності.

Мотивація студентів-психологів є важливим чинником для якісної освіти. Завдяки цьому студенти-психологи концентрують свою увагу, здобувають професійні якості психолога, ставлять цілі та планують вирішення завдань, активні під час пар та проявляють ініціативу до предмету, захоплено цікавляться досвідом кожного психолога та розплановують свою майбутню кар'єру і при цьому дуже задоволені вибраною професією.

На формування навчальної мотивації впливає ряд факторів, а саме фактори макросередовища (загальнодержавні, етнічні, релігійні) та фактори мікросередовища (сім'я, заклади вищої освіти, суспільні організації, неформальні об'єднання). Розвиток позитивної навчальної мотивації у здобувачів вищої освіти є однією з умов розвитку особистості та ефективної професійної підготовки.

Згідно цього, психологічною значущістю даної проблематики зумовило актуальність нашого дослідження – на визначення психологічних особливостей мотивації до професійного навчання студентів-психологів.

Мета дослідження – виявлення психологічних особливостей мотивації до професійного навчання студентів-психологів.

Завдання роботи:

1. Проаналізувати сутність понять «мотив» і «мотивація» та їхні основні підходи в психологічній літературі.

2. З'ясувати фактори впливу та структуру мотиваційної сфери особистості студентів.

3. Визначити психологічні детермінанти розвитку професійної мотивації до навчання в студентів-психологів в умовах війни.

4. Провести емпіричне дослідження на визначення рівня та чинників впливу психологічних особливостей мотивації на професійне навчання студентів-психологів.

Об'єкт дослідження – психологічні особливості мотивації до професійного навчання студентів-психологів.

Предмет дослідження – особливості визначення рівня та чиннику впливу психологічних особливостей мотивації на професійне навчання студентів-психологів.

Гіпотези дослідження:

1. Припускаємо, що внутрішні мотиваційні фактори професійної діяльності студентів-психологів будуть мати перевагу над зовнішніми.

2. Припускаємо, що структура мотивів професійної діяльності студентів-психологів має свої виняткові чинники та не є сталою, а видозмінюється протягом навчальної діяльності.

Теоретична основа. Теоретико-методологічною основою дослідження виступили: наукові узагальнення вітчизняних та зарубіжних фахівців із визначенням психологічних особливостей професійної мотивації у ВНЗ;

детально проаналізовано передумови виникнення та різноманітності серед науковців, що зробили значний внесок у розвиток теорії та практики мотивації слід відзначити Ф. Гілберта, Л. Гілберта, Е. Мейо, О. Шелдона, Ф. Тейлора, Т. Емерсона та інших. Відомими на весь світ стали автори, які чимало зусиль доклали до теорії мотивації, і це наступні вчені - В. Врум, А. Маслоу, Ф. Герцберг, Д. Макклелланд, Е. Лоулер, Д. Макгрегор, Л. Портер. Також варто згадати і наших українських вчених, які також старанно працювали над мотивацією, а саме: Г. Цехановський, М. Туган-Барановський та М. Вольський.

Систематизовано та поглиблено знання про розуміння мотивації професійного навчання, динаміку його формування прояву психологічних особливостей мотивації, з'ясовано фактори впливу та структури мотивації, визначено психологічні детермінанти розвитку професійної мотивації. Розкрито чинники впливу психологічних особливостей мотивації до професійного навчання студентів-психологів.

Наукова (теоретична) новизна. Теоретичне значення дослідження полягає у 1) поглибленні уявлень сутності теоретичних положень про психологічні особливості мотивації до навчання студентів-психологів; 2) аналізі психологічних вчених цього поняття та їх взаємозв'язок із навчальною діяльністю студентів-психологів; 3) емпіричного дослідження чинників впливу психологічних особливостей мотивації до професійного навчання студентів-психологів.

Практичне значення роботи. Матеріали емпіричного дослідження можуть бути використані з метою забезпечення психологічного супроводу в навчальній діяльності студентів-психологів та застосовані в роботі практичного психолога із клієнтами чи студентами щодо внутрішньої та зовнішньої мотивації та розв'язання проблем із тими, хто потребує цієї мотивації. З метою запобігання труднощів у навчальній мотивації студентів-психологів, та розвитку ефективності у здобутті фахових знань.

Методологія У ході дослідження використовувались наступні методи і методики: метод теоретичного аналізу літератури із теми дослідження; метод діагностичного експерименту; метод кількісного-якісної обробки одержаних даних; Методика «Мотивація навчання у ВНЗ»; Опитувальник «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса; Методика Дослідження вольової саморегуляції Е. В. Ейдмана; Методика Визначення типу спрямованості особистості Т. Данілова; *статистичні методи*: описову статистику, метод рангової кореляції Пірсона, порівняльний аналіз Т. Стьюдента.

Згідно отриманих результатів, дані опрацьовувались кількісним аналізом та якісною інтерпретацією з подальшим змістовним узагальненням. Статистичну обробку даних та графічне представлення результатів проводилось за допомогою програмного комплексу SPSS із застосуванням відомих методів математичної статистики та Microsoft Office Excel.

Структура роботи: магістерська робота складається із вступу, двох розділів (теоретичного та експериментального), а також висновків, списку використаних джерел 50 пунктів та 6 додатків. Включає 16 графіків та 8 таблиць.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО - МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

1.1. Теоретичний аналіз понять “мотив” і “мотивація” та структура мотиваційної сфери у психологічній науці

Проблемою розвитку мотивації ще вивчали із ХХ ст. Це питання завжди всіх цікавило, адже включає в себе мотиви, інтереси, потреби, прагнення, установки, переконання, ситуативні фактори, силу волі, самооцінки та всього, що доторкалось даної тематики.

Мотивація – спонукання до дії, динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, що керує поведінкою людини, який визначає її організованість, активність та стійкість. Це система мотивів, яка визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини задовольняти свої потреби [6, 417- 419 с.].

Термін «мотивації» включає в себе багатозначну історію досліджень. От деякі вчені виділяють два головні підходи стосовно мотивації та мотиву особистості. Перше – визначається зв’язок мотиву та мотивації, тобто чітких диспозицій особистості, які є регуляторами нашої поведінки в різних життєвих ситуаціях. Другий – свідчить про ситуативні інваріанти, що підкреслюють манери поведінки людини. Згідно цього кожний вчений вбачав свій підхід в розумінні мотивів із мотивацією, і їх є безліч. Окреслений нами напрям аналізу можна вважати евристичним та дихотомічним, бо містить своєрідний розподіл мотивації та мотивів [14, 311- 323 с.].

Поняття мотивації та мотивів були висвітленими ще на початку зародження психологічної науки. Наприклад, В. Вундт досліджував питання мотиву та дійшов висновків, що їх частина вольового акту складається із почуттів та уявлень, бо уявлення є спонукальними чинниками до діяльності та почуття виступають рушійною силою.

Сам термін «мотив» – спонукання людини до активності, пов'язане із намаганням задовільнити свої потреби. Внаслідок усвідомлення та переживання потреб у особистості виникають певні спонукання до дії, внаслідок, яких ці потреби задовольняються. Мотиви визначаються сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, які є стимулом активності особистості та визначають її спрямованість. Визначальним вибором спрямованості діяльності є предмет, об'єкт, що спонукає [8, 28].

Трудова поведінка людей спонукає багатьма мотивами з яких одні відіграють провідну роль, а інші підпорядковані їм. Сукупність мотивів діяльності утворює складну динамічну систему. Тобто, будучи відносно стійким, система мотивів може змінюватися залежно від тих змін, які відбуваються у внутрішній структурі особистості, а також у зовнішніх умовах життєдіяльності [9, 26].

Мотивація обумовлює особливості поведінки та діяльності особистості. Будь-яка діяльність здійснюється внаслідок якогось внутрішнього імпульсу і заради деякої зовнішньої цінності. Ці відношення утворюють два полюси мотиваційної системи. Відповідно до проявів мотивів мотивуючі фактори поділяються на три класи: - потреби, як основа активності; - причини, які обумовлюють вибір діяльності залежності від спрямованості особистості; - суб'єктивні переживання, емоції, як форми саморегуляції поведінки та діяльності. Саме в емоціях оцінюється сенс та результат діяльності. Якщо останній не відповідає меті діяльності, то емоції змінюють її загальну спрямованість, включають допоміжні спонукання, які посилюють вихідні. Мотивація на основі мотивуючих факторів забезпечує спрямованість та саморегуляцію людини. Усі мотиви діяльності є результатом відображення людиною умов свого існування [37, 5, 43].

Мотиви формуються поетапно: Перший – характеризується усвідомленням спонукань, яке включає усвідомлення його предметного змісту, способу дій та результатів. Усвідомлення спонукань виступає мотиваційною одиницею,

якою можуть бути потреба, схильність, бажання. Другий – прийняття мотиву, щоб усвідомлене спонукання перетворилось на особистісний мотив (прийняття свого мотиву) – співвіднесене із ієрархією особистісних цінностей. Третій – реалізація мотиву, на якому спонукальна функція поєднується з функцією задоволення потреб. Четвертий – закріплюється в характері особистості, стає властивістю її, потенційним спонуканням. Кінцевим етапом в розвитку мотивів є актуалізація потенційних спонукань – вияв їх як рис особистості в умовах внутрішньої або зовнішньої необхідності [28, 10, 4].

Людині властива ієрархія мотивів – від загальних, які характеризують спрямованість її діяльності (концепція життя, система цінностей), до ситуативних, пов'язаних із задоволенням певних потреб в конкретній ситуації. Серед цих мотивів переважають одні, а інші мають недостачу. Можливі ситуації, коли має місце зіткнення різних мотивів, що вимагає від особистості вольового рішення в досягненні мети.

Система мотивів, які виконують функцію спонукання, спрямування і саморегулювання діяльності, утворюють мотиваційну сферу особистості. Вона представлена: - актуальними мотивами, які фактично спонукають до діяльності; - потенційними мотивами, які сформовані, але не виявляються в діяльності. Мотиваційна сфера людини динамічна, мотивація може посилюватися або послаблюватися. Можуть змінюватися ієрархія та стійкість мотивів. Має різні властивості, які визначають характер мотиваційних процесів особистості. У мотиваційній сфері вирізняють три зони мотивації: 1) центральна зона, у межах якої незадоволені потреби, виступаючи у формі високозначущих мотивів, зумовлюють активну, напружену діяльність людини; 2) зона мотивації, яка пов'язана із потребами, що постійно та легко задовольняються, значущість їх часто недооцінюють, однак втрата одразу ж виявляє високу особистісну цілісність; 3) зона в якій

знаходяться потреби, для задоволення яких не завжди є можливість та не можуть викликати адекватної їм діяльності [9, 13].

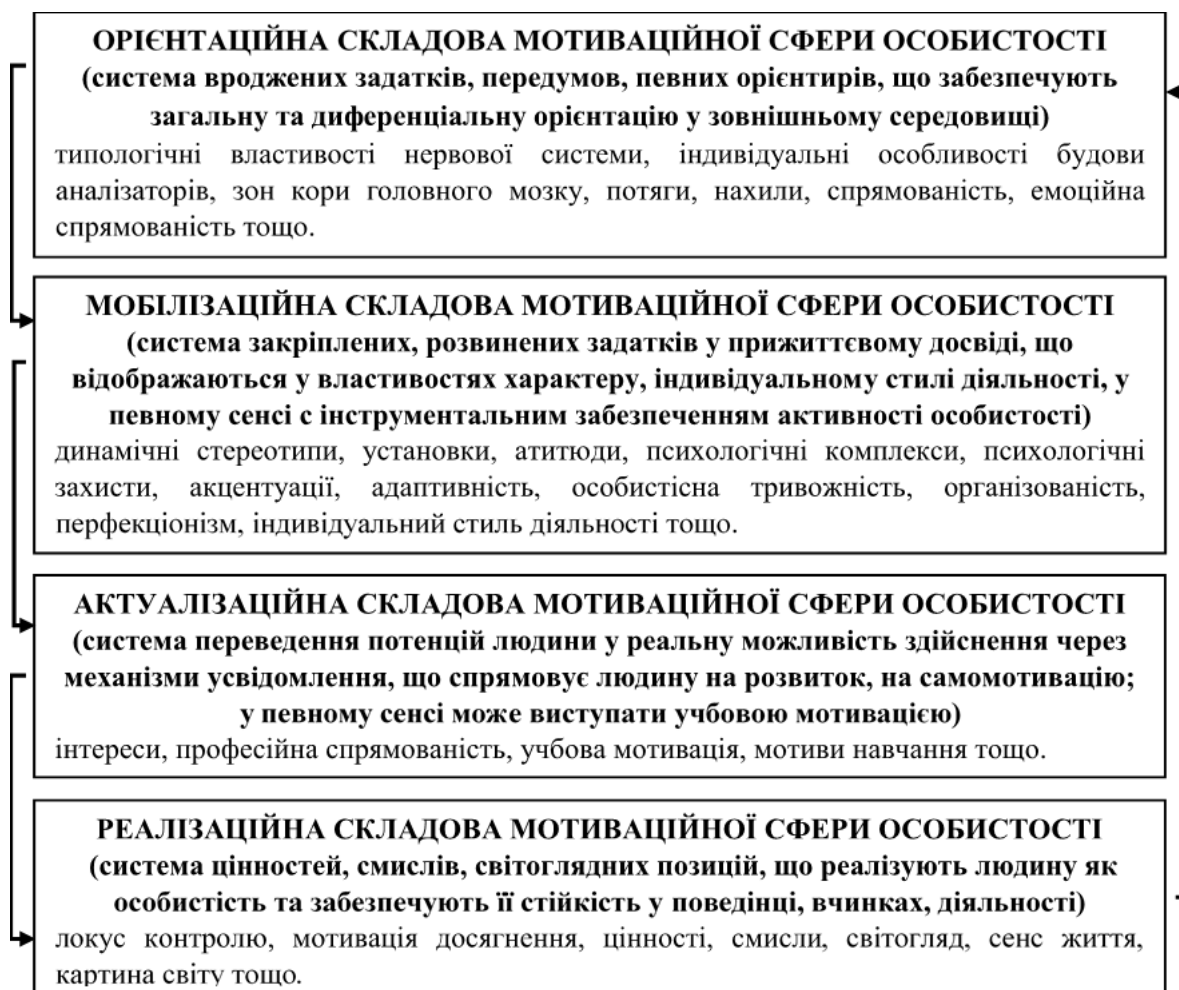


Рис.1. Модель мотиваційної сфери особистості

Одним із важливих видів мотивації людини є мотив досягнень. Американські психологи Д. Аткинсон і Д. Макклеланд виділяють два типи мотивації досягнень – мотивацію успіху та мотивацію уникнення невдач. Мотивація успіху носить позитивний характер, оскільки діяльність людини спрямована на досягнення конструктивних та позитивних результатів. Мотивацію уникнення невдач відносять до негативної сфери, оскільки людина перш за все, намагається уникнути поразки і думає, як запобігти невдачі. В основі мотивації досягнень лежать емоційні переживання пов'язані з соціальним прийняттям успіхів, які досягаються особистістю. Мотив досягнень – прагнення розвивати свої здібності та вміння їх

підтримувати на вищому рівні (Х. Хекгаузен). Мотив досягнень був визначений Г. Мюреєм, як «стійка особистісна риса» [42].

Ранні пояснення мотивації зосереджувалися на інстинктах, Психологи, які писали наприкінці XIX ст. та поч. XX ст. припускали, що люди в основному запрограмовані на поведінку певним чином, залежно від поведінкових ознак, яким вони піддаються. З. Фрейд, стверджував, що найпотужнішими детермінантами індивідуальної поведінки є ті, про які людина не усвідомлює. Згідно зі Стерсом, Портером і Біглі в праці «Мотивація та лідерство на роботі», на початку XX ст. дослідники почали вивчати інші можливі пояснення відмінностей в індивідуальній мотивації. Деякі дослідники зосереджувались на внутрішніх потягах, як на поясненні мотивованої поведінки. Інші вивчали вплив навчання та як індивіди базують поточну поведінку на наслідках минулої поведінки. Ще інші досліджували вплив когнітивних процесів індивідів, таких як переконання, які вони мають щодо майбутніх подій. З часом ці основні теоретичні напрями дослідження мотивації були розділені на дві основні школи: теорії змісту мотивації та теорії процесу мотивації [32, 13].

Теорії мотивації потреби зосереджуються на внутрішніх факторах індивіда, які стимулюють поведінку. Загалом такі теорії розглядають мотивацію, як продукт внутрішніх потягів, які змушують індивіда діяти або рухатися для задоволення індивідуальних потреб. Змістовні теорії мотивації значно базуються на ранніх теоріях мотивації, які простежували шляхи дій назад до їх передбачуваного походження у внутрішніх потягах.

Сучасне розуміння мотивації можна простежити до роботи американського психолога Вільяма Джеймса, який використовував термін «інстинкт» для опису вродженої автоматичної поведінки, спрямованої на конкретні цілі. Джеймс вважав, що люди народжуються з набором інстинктів, які допомагають їм виживати та розмножуватися, і що ці інстинкти відповідають за більшу частину людської поведінки [41].

Однак саме австрійському психологу Зигмунду Фрейду приписують розробку першої комплексної теорії мотивації. У своїй психоаналітичній теорії Фрейд припустив, що людська поведінка керується несвідомими бажаннями та конфліктами, і що ці бажання повинні бути доведені до свідомого усвідомлення, щоб їх вирішити.

Пізніше американський психолог Абрахам Маслоу розвинув ідею «ієрархії потреб», згідно з якою людська мотивація обумовлена набором вроджених потреб, які повинні бути задоволені в певному порядку, починаючи з фізіологічних потреб (таких як голод і спрага).) і просування до потреб вищого рівня, таких як самоактуалізація.

Іншою важливою фігурою у вивченні мотивації був американський психолог Б. Ф. Скіннер, який розробив концепцію оперантного обумовлення. Скіннер припустив, що поведінка формується наслідками, які слідує за нею, і що позитивне підкріплення (таке як винагорода) може збільшити ймовірність повторення поведінки [20, 16].

В останні роки мотивація широко вивчалася в області організаційної поведінки, дослідники досліджували фактори, які спонукають людей до успішної роботи на робочому місці.

Основними теоріями мотивації в психологічній науці є:

| Теорії | Походження | Застосування |
|--|---|---|
| <i>Ієрархія потреб Маслоу</i> | Розроблений Абрахамом Маслоу в 1940-50-х роках. Теорія припускає, що люди мають ієрархію потреб, починаючи від основних фізіологічних потреб до самоактуалізації. | Використовується в бізнесі для розуміння мотивації співробітників, у маркетингу для розуміння потреб клієнтів і в освіті для розуміння мотивації студентів. |
| <i>Двофакторна теорія Герцберга</i> | Розроблено Фредеріком Герцбергом у 1950-х роках. Теорія припускає, | Використовується в бізнесі для розробки робочих місць і |

| | | |
|-------------------------------------|---|--|
| | що існує два набори факторів, які впливають на мотивацію: гігієнічні фактори (які можуть демотивувати, якщо їх немає) і мотиватори (які можуть стимулювати мотивацію, якщо вони присутні). | задоволеності працівників, а також у сфері управління персоналом для розробки ефективних систем винагороди. |
| <i>Теорія очікування</i> | Розроблено Віктором Врумом у 1960-х роках. Теорія стверджує, що на мотивацію людини до виконання завдання впливають її очікування результату та цінність, яку вони надають цьому результату. | Використовується в бізнесі для розробки планів заохочення на основі результативності, а в освіті для підвищення мотивації студентів. |
| <i>Теорія самовизначення</i> | Розроблено Едвардом Деці та Річардом Райаном у 1970-80-х роках. Теорія припускає, що люди спонукаються до зростання та досягнення особистої самореалізації, коли задовольняються їхні потреби в компетентності, автономії та зв'язку. | Використовується в освіті для стимулювання внутрішньої мотивації, у бізнесі для залучення працівників і в психології для мотивації пацієнтів. |
| <i>Теорія цілепокладання</i> | Розроблено Едвіном Локком у 1960-х роках. Теорія припускає, що чіткі та складні цілі призводять до вищого рівня мотивації та ефективності. | Використовується в бізнесі для встановлення цілей ефективності, в освіті для встановлення цілей навчання та в особистісному розвитку для встановлення та |

| | | |
|--|--|--|
| | | досягнення особистих цілей. |
| <i>Теорія власного капіталу</i> | Розроблено Джоном Стейсі Адамсом у 1960-х роках. Теорія припускає, що людей мотивує справедливість, і вони сприймають справедливість, коли вважають, що співвідношення їхніх вкладів і результатів таке ж, як і інших. | Використовується в бізнесі для розробки справедливих систем винагороди, у кадрах для управління відносинами між працівниками та в соціології для розуміння соціальних взаємодій. |
| <i>Теорія самоефективності</i> | Розроблений Альбертом Бандурою наприкінці 1970-х років. Теорія стверджує, що віра людини у свою здатність досягти успіху в конкретних ситуаціях або виконати завдання може впливати на її мотивацію та поведінку. | Використовується в психології для терапевтичних методів, в освіті для підвищення впевненості студентів і в бізнесі для навчання та розвитку співробітників. |

Пропонують деякі види мотивів, які визначаються своєю стійкістю та нестійкістю, вченим Х. Хекхаузен:

- 1) узагальнені стійкі як абстрактні цілі, які виражаються у індивідуально-особистісних особливостях незалежно від ситуації або діяльності;
- 2) конкретні стійкі як систематична активність, які можуть бути реалізовані у конкретній діяльності (науковій, викладацькій, інструментальній та ін.);
- 3) загальні нестійкі із узагальненим предметним змістом, без будь-якої ієрархізації;
- 4) конкретні нестійкі, пов'язані із конкретною метою, якій властива вузька часова перспектива [49].

У сучасній психології під мотивацією розуміють стимул, який має важливий взаємозв'язок з іншими категоріями активності особистості, насамперед з бажанням. Особистісна мотивація має ширше значення і визначається через сукупність символів, які мобілізують активність особистості та вказують на процес формування мотивації. Таким чином, мотиви визначають поведінку, тобто спрямованість і активність особистості. Загалом, мотиви є рушійною силою всіх видів людської діяльності. Одним із чинників успішного навчання та оволодіння професійною діяльністю є спрямованість мотивації [33, 45, 50].

В дослідженні автора (Ю. Вінтюк), говориться про те, що мотиви особистості можна класифікувати за десятьма ознаками:

- 1) вплив чинників – внутрішня чи зовнішня мотивація;
- 2) природа мотивації – біологічна чи соціальна, стверджує Ю. Вінтюк;
- 3) залежно від того, які саме прояви активності мотивуються, мотивацію можна поділити на мотивацію дії та мотивацію діяльності;
- 4) за мотивами, якими спонукаються дії або діяльність, - на моральні та аморальні;
- 5) за місцем власне в ієрархії мотивів (ступенем актуальності) домінантні (або актуальні) та недомінантні (або потенційні);
- 6) за відповідністю актуальній ситуації: адекватні та неадекватні;
- 7) за соціальною значущістю: добродесні та злочинні;
- 8) за корисністю або некорисливістю: егоїстичні та марні;
- 9) за відповідністю нормам психічного здоров'я: нормальні та хворобливі;
- 10) за відповідністю вимогам здоров'я людини.

Дослідження мотивації та спонукання в структурі особистості та діяльності людини можна узагальнити наступним чином:

1. В сучасній психології мотивація розуміється як стимул, що має важливі взаємозв'язки з іншими категоріями активності особистості, насамперед з потребою. Індивідуальні мотиви мають ширше значення і визначаються

через сукупність символів, які стимулюють активність особистості та вказують на процес формування мотивації. Таким чином, мотиви пояснюють поведінку, тобто спрямованість і активність особистості. Загалом, мотиви є рушійною силою всієї людської діяльності. Одним із чинників, що сприяє успішному навчанню та оволодінню професійною діяльністю, є мотиваційна спрямованість.

2. Мотивація особистості формується під впливом таких чинників: внутрішня чи зовнішня, біологічна чи соціальна, активність особистості (мотивація діяльності чи поведінки), тип поведінки чи діяльності (аморальна чи моральна), ієрархія мотивації (актуальна чи потенційна), адекватність умовам діяльності (достатня чи недостатня), суспільна значущість (еґоїстична чи безкорислива), рівень психічного здоров'я (нормальний чи патологічний) [2, 7, 21].

Отож, мотиви, що спонукають людину до активності, можна цілеспрямовано впливати на організацію її діяльності та поведінку. Що визначає мотивацію, як багатограним фактором впливу на особистість.

1.2. Психологічні детермінанти розвитку мотивації до професійного навчання студентів-психологів в умовах війни

Проблематика професійної мотивації навчання, становлення та самореалізації особистості є важливою складовою фундаментальної психологічної проблеми мотивації студентів-психологів всіх курсів ВНЗ. Особливо набуло гостроти проблеми із воєнним станом в Україні. Дослідники припускають, що війна привнесе певні правила, особливості, які необхідно буде досліджувати, так само, як із дистанційним навчанням. Адже головне завдання ВНЗ – готувати освічену молодь, майбутнє нашої країни [1].

Дослідники визначають першочергові причини зниження рівня мотивації студентів-психологів у воєнний час:

- студенти відчувають сильну апатію та небажання зовсім нічого робити;
- свою роль відіграє стресостійкість, бо всі зараз знаходяться під постійним тиском нервової напруги, стресом та тривожністю;
- невпевненість у завтрашньому дні;
- важкість протікання процесу адаптації.

Найефективнішим стимулюванням студентів-психологів є внутрішня мотивація – мотивація усвідомленої дії. Варто підкреслити, що це найскладніша мотивація для студента. І саме стресова ситуація, повітряні тривоги, окупація, можливі переїзди ще більше впливають на навчальну мотивацію студентів-психологів. Серед основ навчальної мотивації виокремлюють пізнавальні мотиви, які проявляються в зацікавленості навчальних дисциплін з метою саморозвитку в процесі навчання, пізнанням власного внутрішнього світу. Та соціальні мотиви, які відображають процес навчання, як можливість спілкування в групі людей, яких об'єднує майбутня спеціальність [2, 5].

Дослідники наголошують, що кращий спосіб підтримки мотивації – підтримка внутрішніх рушійних сил за допомогою правильної зовнішньої чи внутрішньої мотивації студентів-психологів. Спектр можливих чинників мотивації навчання студентів-психологів у ВНЗ дуже багатогранний. Мотивація студентів до навчання не надається важливого значення, попри те, що це впливає на успішність та бажання навчатись. Формування та розвиток мотивів навчання студентів є складним і багатофакторним процесом, який повинен вестися з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей студентів-психологів, а також опиратися на наявний рівень розвитку та змісту мотиваційної сфери. Створення та підтримка мотивації є складним процесом, тому що діючі мотиви людини трансформуються залежно від

поставлених завдань, часу, психологічних та фізіологічних особливостей людини [9, 15].

Важливим фактором формування повноцінних мотивів навчання є метод навчання, який дасть можливість організувати внутрішню інтенсивну активність суб'єктів учіння та забезпечить необхідні умови формування та розвитку відповідних мотивів. Але щоб зрозуміти, який метод навчання буде найбільш ефективним для студентів-психологів під час воєнних дій, необхідно провести експериментальне дослідження, для встановлення факторів стимулювання мотивації навчання. З головних ролей навчальної мотивації – сприяти конструктивному усвідомленню та відповідальності студента до навчання.

Мотивація до навчання у воєнний час, повинна містити велику систему цілей, мотивів та потреб, бо саме вони підштовхують людину до засвоєння нових знань, навичків, засобів пізнання, усвідомленому навчанню та активністю під час занять. До мотивів навчання студентів-психологів відносять цілеспрямованість на різнобічні сторони навчальної діяльності, прагнення до самостійного засвоєння знань, навичок та вмінь. Мотивація досягнення позначається, як засіб збільшити або зберегти максимально високі здібності до всіх видів діяльності, стосовно яких можливо застосувати критерії успішності та виконання подібної діяльності, яке може призвести до успіху чи невдачі. В мотивації досягнення головним фактором є не просто віра в досягнення успіху, а віра в те, що особистість здатна виконати діяльність, яка допоможе дійти до бажаного результату [20, 16, 32].

Мотивація досягнення – це спрямованість досягнути успіх в певному виді діяльності, при цьому зовнішня мотивація служить засобом для якоїсь іншої мети або діяльності, чи коли людина виконує під впливом зовнішнього контролю [6, 30].

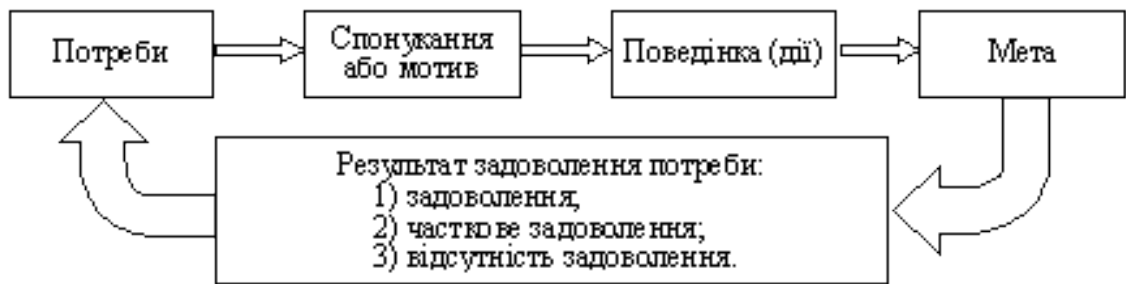


Рис.2. Загальна модель мотивації через потреби

Так, С.Л. Рубінштейн приділяє особливу увагу розвитку мотивації учіння в онтогенезі за такими напрямками

- 1) Від несвідомого до свідомого;
- 2) Від опосередкованого до безпосереднього;
- 3) від того, що людина сприймає, до того, що вона створює тощо.

Загалом, на думку психологів, мотивацію до навчання потрібно формувати цілеспрямовано, а учасниками цього процесу мають бути сама людина, її соціальне оточення та організатори освітнього процесу. Це дуже відповідальний процес, адже навчання є потребою, а не формальною діяльністю, що здійснюється індивідами у формальних умовах.

За С.Л. Рубінштейном, навчання – це акт самотворення індивіда по відношенню до себе, своєї особистої історії та свого потенціалу як особистості. Навчання – це створення здатності індивіда реалізувати свій майбутній особистий і соціальний успіх, долю [39, с.276-278].

На думку С.Л. Рубінштейна, вона полягає в наступному:

1) Мотивація учіння виявляється у змісті та намірі оволодіти загальнолюдським досвідом дії у світі, досвідом пізнавально-перетворювального впливу на зовнішній, об'єктивний світ і внутрішній, суб'єктивний світ самого себе;

2) мотивація навчання є продуктом формування сенсу життя батьками, вчителями, соціальним оточенням і самою особистістю;

3) навчальна мотивація модифікується в процесі онтогенезу, причому змінюються не тільки зміст і компоненти навчальної мотивації, а й процесуальні, феноменологічні та мотиваційні характеристики;

4) мотивація учіння визначається, з одного боку, мотивацією набуття культурно-історичного досвіду, а з іншого – здатністю особистості до сприйняття та засвоєння цього досвіду, її пізнавальними можливостями, інтересами та здатністю до творчої діяльності

5) Мотивація учіння спрямована на формування в особистості досвіду пізнавально-перетворювальної діяльності у світі та саморозкриття себе як активної, продуктивної та успішної особистості в актах самотворення.

Важливо розрізняти внутрішню та зовнішню мотивацію. Внутрішня мотивація – пов’язана з особистим задоволенням від виконання дії або з переконанням важливості цієї дії. Це означає. Що людина буде здійснювати певну діяльність, оскільки сама вірить у її значущість чи відчуває задоволення від процесу. Внутрішня навчальна мотивація студентів-психологів характеризує, що студенти відчувають внутрішню потребу в навчанні та зростанні, незалежно від зовнішніх чинників. Зовнішня мотивація – стимул для досягнення цілей, який походить зовні. Зовнішня навчальна мотивація студентів-психологів здійснюють свою діяльність під впливом зовнішніх чинників, як винагород, покарання, схвалення [40, 48].

Важливо зазначити, що внутрішня мотивація є більш ефективною, оскільки студенти, здатні досягати високих результатів і мати довготривалі успіхи в навчанні. А зовнішня – може бути корисною на початку навчання, але якщо студенти не зможуть знайти внутрішню мотивацію, то їхнє навчання може зазнати цілковитої невдачі.

Розвиток мотивації студентів до навчання залежить від багатьох чинників:

- особистість студента: інтереси, цінності, погляди на життя, потреби, здібності, характер, самооцінка та інші психологічні характеристики;
- структура та зміст навчальної програми: важливість та цікавість матеріалу, доступність і зрозумілість, можливість вибору предмету;
- викладачі: професіоналізм, зацікавленість у навчанні, якість лекцій та практичних знань;

- соціальне оточення: підтримка з боку рідних, співробітників, колег, менторів;
- технічне оснащення та можливості навчального закладу: наявність сучасної техніки, доступ до бібліотек, лабораторії та інших ресурсів;
- можливість взаємодії із практичними заняттями та роботою в команді;
- рівень розвитку мотивації до навчання від інших студентів та атмосфери у групі;
- висока вимогливість студентів до своїх досягнень і підвищення рівня навчання;
- система винагород і мотиваційних заходів з боку навчального закладу.

Виявлення особливостей мотивації студентів-психологів є особливо актуальним в умовах війни з кількох причин:

- 1) війна впливає на психологічний стан студентів, що може призвести до знищення мотивації навчання;
- 2) умови війни можуть впливати на доступність та якість освіти;
- 3) вплив війни на фінансову систему сімей студентів.

Згідно досліджень науковців, у воєнний стан провідними мотивами навчальної діяльності сучасних студентів-психологів є: пізнавальний – проявляється в бажанні здобувати нові знання, уміння та навички; та професійно-ціннісний мотив – у прагненні стати висококваліфікованим фахівцем і досягнути успіху у своїй професії. Розвиток внутрішньої мотивації в студентів-психологів є вагомим чинником для активного навчання, саме цей тип мотивації домінує в студентів. Також зазначено, що воєнний стан в Україні впливає на зниження бажання до активності участі в навчальному процесі [34, 39].

Здобувачі з вираженим прагненням уникнути невдачі, як правило, мають меншу потребу в поліпшенні отриманих результатів, віддають перевагу стандартним методам і бояться творчості. Прагнення уникнути невдачі

лежить в основі виконання рутинних дій і догматичного дотримання інструкцій як в юності, так і в подальшому житті.

Студенти-психологи, які сильно мотивовані на уникнення невдач, характеризуються сильним почуттям невпевненості та неконструктивним ставленням до навчання (а не захисним ставленням до навчання). Як правило, такі студенти вчаться не для того, щоб досягти академічного успіху, а для того, щоб позбутися тривоги, пов'язаної з невдачами. Тому, як радять психологи, необхідно всіляко розвивати і виховувати прагнення до успіху. Прагнення до успіху не тільки сприяє стану задоволеності університетською освітою, має полегшуючий вплив на навчання і підвищує ефективність, наприклад, з точки зору скорочення часу, витраченого на досягнення навчальних цілей, але і в цілому позитивно впливає на розвиток особистості студентів, сприяє особистісному зростанню і спонукає їх до визначення власного стилю життя і подальшої саме його реалізації, максимізуючи потенційні можливості в процесі діяльності [1,2, 5].

Дослідження мотивації залучення студентів показали, що вона має значний вплив на результати навчання. Наприклад, оскільки спілкування (особливо інтенсивне) є основним споживачем енергії та часу, було виявлено, що студентам другого курсу з високим рівнем залученості складніше отримувати оцінки «відмінно», ніж студентам з низьким рівнем залученості. Однак на четвертому курсі студенти з високою активністю частіше отримували оцінки «відмінно», ніж студенти з низькою активністю. Це пояснюється тим, що старшокурсники вже опанували мистецтво спілкування, і активний процес комунікації допомагає, а не заважає студентам. Бар'єри на шляху реалізації потреби в приналежності можуть призвести до підвищення психологічного та емоційного стресу, тривоги, фрустрації та депресії. Таким чином, мотивоване потребою приналежності спілкування має значний вплив на навчальну діяльність, ускладнюючи або покращуючи її та приводячи до задоволеності навчанням [3, 10, 15].

У юнацькому віці продовжує інтенсивно розвиватися потреба самоствердження. Мотивація самоствердження (домінування) проявляється у прагненні людини впливати на інших, контролювати поведінку, бути авторитетною, переконувати. Вона проявляється в бажанні довести іншим свою правоту, взяти гору в конфлікті, нав'язати іншим свої погляди, уподобання, стиль, моду, методи вирішення проблем. У навчальній діяльності студентів таке прагнення підвищує задоволеність навчанням, полегшує процес навчання та підвищує відповідальність за результати навчання. Домінуюча мотивація підвищує ефективність навчальної діяльності, особливо коли додається елемент змагання і поєднується з мотивацією досягнення [16, 22, 24].

Однією з адекватних мотивацій навчання студентів є пізнавальний інтерес. Вона проявляється в тому, що люди прагнуть розширити свій досвід і знання, впорядкувати їх, прагнуть бути компетентними, розвивати здатність маніпулювати інформацією і фактами за власним бажанням, намагаються зрозуміти природу проблем і питань, систематизувати свій досвід за допомогою розумових дій і формувати цілісну і раціональну картину світу. Пізнавальні потреби в поєднанні з мотивами досягнення мають сильний вплив на академічну успішність і створюють глибоке відчуття задоволення від навчання в університеті [26, 29].

Дослідники визначають певні критерії боротьби з психологічними проблемами мотивації студентів-психологів:

- Створення безпечного навчального середовища: Важливо, щоб університети та освітні установи в умовах воєнного стану забезпечували безпечну та підтримуючу атмосферу для студентів. Це може включати психологічну підтримку, консультування та інші заходи для допомоги студентам з управлінням стресом та тривогою.

- Розвиток резильєнтності: Студенти можуть отримати підтримку у розвитку навичок резильєнтності, які допоможуть їм краще справлятися зі

стресом та важкими ситуаціями. Це може включати тренування зі стресостійкості, психологічні тренінги та психотерапевтичну підтримку.

- Формування групової підтримки: Створення групових форумів або підтримуючих спільнот може допомогти студентам обмінюватися досвідом, виражати свої емоції та отримувати підтримку один від одного. Взаємодія зі співрозмовниками, які переживають подібні проблеми, може допомогти зберегти мотивацію та віру в майбутнє.

- Адаптація навчального процесу: Університети можуть переглянути свої програми та методи навчання, щоб краще врахувати особливості воєнних умов. Це може включати гнучкість у графіку занять, дистанційне навчання, підтримку віддаленого доступу до матеріалів та ресурсів, а також пристосування оцінювання до потреб студентів [34, 31, 40].

Отож, мотивація у воєнний час має свої певні складні чинники, які необхідно досліджувати. Також студенти-психологи керуються більше внутрішніми мотивами в такий час.

Висновок до 1-го розділу

Підсумовуючи вище сказане, можна сказати. Досліджуючи тему психологічних особливостей мотивації до професійного навчання студентів-психологів, що мотивація є багатогранною структурою, в якій є мотиви різної характеристики і кожний проявляється не стало. Кожній людині властива ієрархія мотивів, яка має сильніші та слабші критерії мотиву. Дану тематику ще досліджували з поч. ХХ ст. різноманітних вчених. І досі ніхто чіткого розуміння мотивації не може навести, бо мотивація є різноструктурною. І все що вивчається про неї є важливим та між собою пов'язаним, невід'ємним. Мотиваційна сфера людини є динамічною. Згідно вчених, мотивація та

мотиви завжди будуть в пріоритеті дослідження даної проблеми, бо постійно змінюється та актуальна завжди.

Мотивація до навчання у воєнний час, повинна містити велику систему цілей, мотивів та потреб, бо саме вони підштовхують людину до засвоєння нових знань, навичків, засобів пізнання, усвідомленому навчанню та активністю під час занять. До мотивів навчання студентів-психологів відносять цілеспрямованість на різнобічні сторони навчальної діяльності, прагнення до самостійного засвоєння знань, навичок та вмінь. Мотивація у воєнний час має свої певні складні чинники, які необхідно досліджувати. Також студенти-психологи керуються більше внутрішніми мотивами в такий час.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

2.1. Організаційні засади та психотехнічний інструментарій психологічного дослідження навчальної мотивації студентів-психологів

Мета емпіричного дослідження – визначити рівень та чинники впливу психологічних особливостей мотивації на професійне навчання студентів-психологів.

База дослідження: Спеціальність «Психологія» в університетах: Львівський державний університет внутрішніх справ (60 осіб), Національний університет «Львівська політехніка» (13 осіб), Львівський національний університет ім. Івана Франка (8 осіб).

Вибірка досліджуваних складала 81 респонденти, з них 70 – жінок (86,5%) та 11 – чоловіків (13,5%). Студенти від першого по шостий курс спеціальності «Психологія», які здобувають перший рівень освіти (бакалавр) та другий (магістерський) рівень вищої освіти, денної (78 осіб) та заочної (тільки троє осіб) форми навчання. Вікова категорія студентів коливалася від 17 до 30 років. Респонденти, які прийняли участь в дослідженні працевлаштовані за спеціальністю «Психолога» - 8 осіб, інші планують реалізувати себе по фахову після закінчення навчання. Сімейний статус студентів складає 46 осіб в стосунках, 33 осіб без стосунків, тільки двоє студентів одружені.

Опитування респондентів проводилося дистанційно та очно з використанням онлайн-анкети (заповнення Google форми <https://forms.gle/Yufkz7dER5wKDM7u6>) із запропонованою темою: «Дослідження психологічних особливостей мотивації до професійного навчання студентів-психологів».

Гіпотези дослідження:

1) Припускаємо, що внутрішні мотиваційні фактори професійної діяльності студентів-психологів будуть мати перевагу над зовнішніми.

2) Припускаємо, що структура мотивів професійної діяльності студентів-психологів має свої виняткові чинники та не є сталою, а видозмінюється протягом навчальної діяльності.

Для досягнення визначеної мети емпіричного дослідження нами було підбрано ряд психодіагностичних методик відповідно до завдань досліджень, а саме:

1. Методика «*Мотивація навчання у ВНЗ*».

Дана методика призначена для виявлення мотивації студентів у ВНЗ до свого професійного навчання. Це залежить від чинників вибору професії і ставлення до процесу навчання. Опитувальник складається із 46 тверджень на які потрібно висловити свою згоду (+) або незгоду (-). Тоді підсумовуються бали згідно ключа, який складається із трьох шкал: *Придбання знань* (набуття знань), *Оволодіння професією* (формування професійних якостей), *Отримання диплома* (формальне засвоєння знань). Сумарний бал першої шкали – 12,6 балів, другої – 10 балів та третьої – 10 балів. У підсумку аналізується висновок згідно мотивів шкал.

2. Методика «*Копінг-стратегії*» Р. Лазаруса.

Методика призначена визначення копінг-механізмів, способів подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності, копінг-стратегій. Цей опитувальник вважається першою стандартною методикою в галузі вимірювання копінгу. Дана методика складається із 50 тверджень, щодо поведінки у важкій життєвій ситуації. Респондент має оцінити, як часто запропоновані варіанти поведінки проявляються в житті. Тоді підсумовуємо бали, сумуючи по кожній субшкалі: ніколи – 0 балів, рідко – 1 бал, іноді – 2 бали, часто – 3 бали. Обробка балів відбувається згідно ключа, в якому є 8 шкал: *Конфронтаційний копінг*, *Дистанціювання*, *Самоконтроль*, *Пошук*

соціальної підтримки, Прийняття відповідальності, Втеча-уникнення, Планування вирішення проблем, Позитивна переоцінка. За сумарним балом від 0-6 низький рівень копінгу, від 7-12 середній, та від 13-18 високий копінг. В кінці аналізується висновок згідно інтерпретації субшкал.

3. Методика ***Дослідження вольової саморегуляції*** Е. В. Ейдмана.

Опитувальник визначає рівень розвитку вольової саморегуляції – показника сформованості психологічної готовності до інноваційної діяльності та конкурентоздатності особистості. Може проводитись з одним респондентом або із групою респондентів. Отримавши інформацію про усвідомлювані особливості саморегуляції, можна розробити програму вдосконалення, зазначивши ті риси, які насамперед потребують розвитку або корекції. Складається із 30 тверджень, на яке дається відповідь (так) або (ні). Обробка результатів відбувається визначенням величин індексів вольової саморегуляції згідно пунктам *загальної шкали* та індексів за субшкалами *настирливість* і *самоконтроль*. Кожен індекс — це сума балів, отримана при підрахунку збігів відповідей досліджуваного з ключем *загальної шкали* або субшкали. В опитувальнику шість маскувальних тверджень, тому загальний сумарний бал за шкалою *загальної шкали* має перебувати у діапазоні від 0 до 24, за субшкалою *настирливість* від 0 до 16 і за субшкалою *самоконтроль* від 0 до 13. Тоді проводяться висновки згідно інтерпретації шкал.

4. Методика ***Визначення типу спрямованості особистості*** Т. Данілова.

Дана методика призначена для діагностики структури спрямованості особистості студентів – майбутніх практичних психологів та виявлення того, наскільки широко у цій структурі представлена гуманістична складова. Опитувальник складається із 13 тверджень, в яких є чотири варіанти відповідей (а, б, в, г), на які потрібно оцінити кожну запропоновану відповідь за твердженням, і вказати бал: 5 «так, повністю згоден»; 4 «скоріше так, у цілому згоден»; 3 «коли як, згоден у деякій мірі»; 2 «ні, в цілому не згоден»; 1 «ні, категорично не згоден»; 0 «не знаю, не замислююсь над цим». Далі

згідно ключа, який складається із чотирьох шкал: *Гуманізм*, *Егоцентризм*, *Екзистенціалізм* та *Прагматизм*, підрахувати кількість балів. Та визначити переважання типу спрямованості за найбільшою сумою виборів із інтерпретацією.

Отже, для даного емпіричного дослідження загалом було використано 18 шкал із 4-х методик для визначення психологічних особливостей мотивації професійного навчання студентів-психологів. Для виявлення психологічних особливостей застосовувались такі методики: Методика «Мотивація навчання у ВНЗ» (придбання знань, оволодіння професією та отримання диплома). Опитувальник «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса (конфронтаційний копінг, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча-уникнення, планування вирішення проблем, позитивна переоцінка). Методика Дослідження вольової саморегуляції Е. В. Ейдмана (загальна шкала, настирливість та самоконтроль). Методика Визначення типу спрямованості особистості Т. Данілова (гуманізм, егоцентризм, екзистенціалізм та прагматизм).

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження мотивації

студентів-психологів

Отримані результати емпіричного дослідження опрацьовувалися кількісно та якісно. Для кількісної обробки отриманих результатів було використано пакет програми SPSS 23.0 та Excel.

Опис відсоткового співвідношення даних.

Отримані результати за допомогою методики *Мотивація навчання у ВНЗ* показують, яким чином та у якій мірі проявляється серед досліджуваних кожен із згаданих у загально-груповому аналізі патернів мотивації до

професійного навчання: за шкалами інтенсивності переважання високих та низьких рівнів.

З рис. 2.1 видно, що за шкалою «Придбання знань» 51% осіб мають високий показник набуття знань. Це говорить, що студенти ціленаправлено вибирали дану професію та задоволені нею. 49% студентів мають низький рівень придбання знань. Такі респонденти мають низьку вмотивованість до навчання професії Психолога, та вибирали спеціальність не по-власному бажанню.

Мотивація навчання у ВНЗ

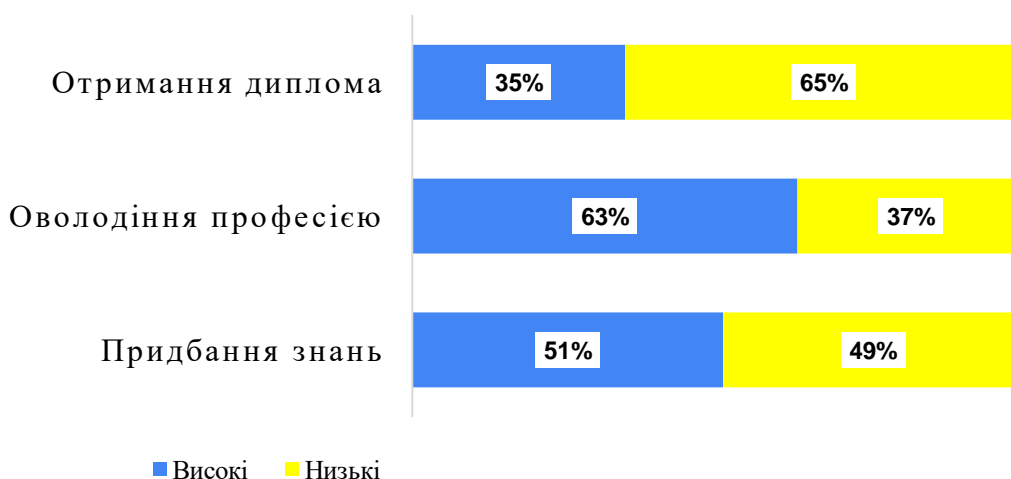


Рис. 2.1. Показники рівня мотивації до професійного навчання у студентів-психологів за шкалами, % від загальної кількості респондентів.

За шкалою «Оволодіння професією» (див. рис. 2.1.) складають 63% опитаних з високим результатом. Студентам властиво здобувати цінні знання за спеціальністю «Психолога» та розвивати професійні якості. Переважання цього компонента свідчить про правильний вибір студентів свого фаху. Для 37% людей властивий низький результат мотивації до навчання. Це засвідчує про сумніви та небажання навчатись по даній спеціальності.

У 35% осіб виявлено високий показник шкали «Отримання диплому». Згідно цьому в студентів є мета здобути офіційне підтвердження професійного психолога. А 65% - низький рівень мотивації навчання, що не

цікавить здобувача офіційної спеціальності, а важливіші моральні якості професіоналізму.

Згідно отриманих даних другої методики *Копінг-стратегії* в графіку виявлено, яким чином проявляються копінги в студентів-психологів із згаданих у загально-груповому аналізі патернів копінг-стратегій показників: високі, середні та низькі рівні за шкалами.

Із рис. 2.2 помітно, що за шкалою *«Конфронтаційний копінг»* складає 40% осіб, які мають високий рівень напруженості копінгу. Що говорить про виражену дезадаптацію студентів-психологів, агресивну поведінку у відповідь на стрес, та ворожості до світу. 31% людей складає середній рівень вираженості прикордонного стану, що свідчить про адаптаційний потенціал під час навчання, часткову агресивну поведінку та певний ступінь ворожості, присутня також готовність до ризику. Низькі результати складають 29% людей, що засвідчують про низький рівень напруженості під час здобуття знань, та про адаптаційний варіант копінгу.

За шкалою *«Дистанціювання»* складає 39% осіб – високий рівень напруженості із вираженою дезадаптацією, що характерно студентам відокремлюватися від ситуації через когнітивні зусилля під час навчального процесу. У 31% студентів передбачено середній рівень на межовій адаптації до мотивації навчання. Респонденти можуть проявляти інколи когнітивну відокремленість від процесу навчання, а в інших випадках адаптуються до навчання. 30% осіб мають низький рівень напруги із професійною мотивацією. Що свідчить про бажання навчатись та адаптуватись в навчанні.

За рис. 2.2 у 39% студентів-психологів, за шкалою *«Самоконтроль»*, спостерігається високий показник вираженої дезадаптації. Це засвідчує, що студентам важко впоратись із своїм почуттями та емоціями, які негативно виражаються під час дій в навчанні. 33% респондентів мають середній адаптаційний показник копінгу. Здобувачі не завжди справляються із своїм самоконтролем та прикладають зусилля для навчання, але перебувають в

прикордонному стані. В 27% осіб – низький рівень напруженості із самоконтролем. Можуть адаптуватись до різних змін емоційного фону, що не по-впливає на їхнє продуктивне навчання.

В шкалі «Пошук соціальної підтримки» визначено 47% осіб із високим результатом дезадаптації в навчанні. Це свідчить про високу напруженість в пошуках інформаційної або емоційної підтримки. В 30% студентів – середній рівень пристосування, який знаходиться на межі. Інколи людям потрібна дієва емоційна підтримка та допомога в профорієнтації навчання. 23% осіб мають низький результат, що говорить про адаптацію в самоаналізі свого емоційного фону та пошуку інформації.

Копінг-стратегії

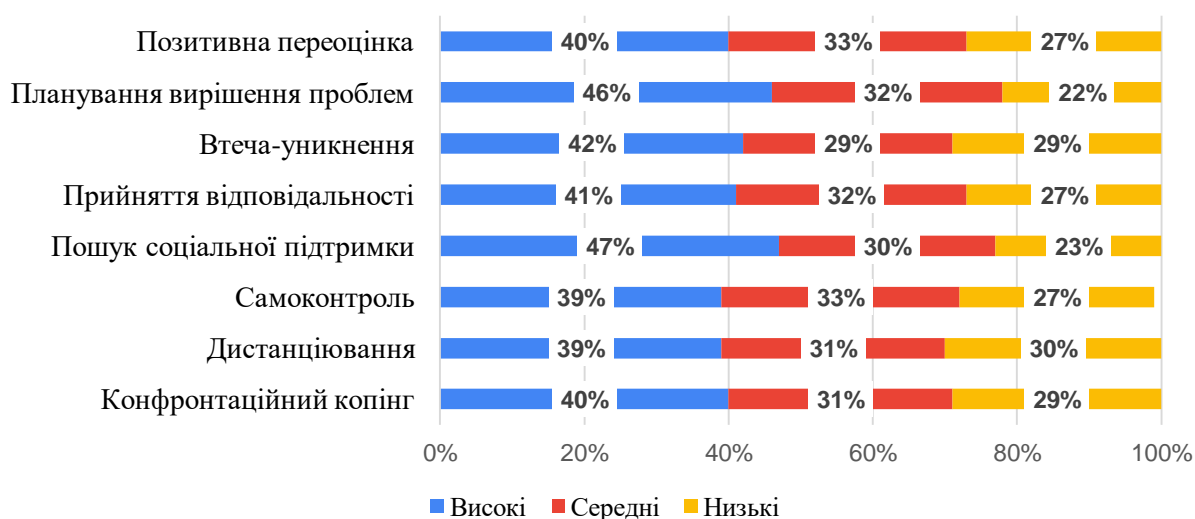


Рис. 2.2. Графік структури рівнів шкал копінг-стратегій в студентів-психологів, % від загальної кількості респондентів.

За шкалою «Прийняття відповідальності» 41 % студентів-психологів мають високий чинник напруження копінгу. Майбутнім психологам важко визнавати свою помилку в навчальних роботах та спроб її вирішення. 32% осіб – середній критерій прикордонного стану адаптації. Здобувачам властиво долати часткові труднощі у визнанні своєї проблеми та спроб її вирішення. А 27% досліджуваних мають низький рівень. Що свідчить про адаптивний варіант копінгу вирішенням певної проблеми та визнанням своєї помилки під час навчання.

Шкала «*Втеча-уникнення*» становить 42% осіб із високими показниками копінг-стратегій. Згідно цього особи мають високу напруженість у навчанні, прагнення поведінкового зусилля на втечу або уникнення від проблеми. 29% студентів мають середній рівень адаптації в мотивації навчання. Це говорить про часткове уникнення або уявне прагнення до втечі в деяких випадках проблем у ВНЗ. У 29% осіб – низький рівень, що свідчить про високу адаптивність копінгу від уникнення або втечі проблем в навчальній роботі.

Згідно рис. 2.2 шкалою «*Планування вирішення проблем*» становить високий показник 46% осіб. Їм характерно про виражену дезадаптацію до навчання, виникають проблемно-фокусовані зусилля до змін ситуації, аналітично не в змозі вирішити поставлене завдання. У 32% студентів-психологів середній показник прикордонного рівня адаптаційного потенціалу. Це характеризує довільний аналітичний підхід у зусиллі змінити проблемну ситуацію у професійній діяльності. А в 22% студентів – низький рівень напруженості у аналітичному мисленні до зміни ситуації проблеми.

Із шкали «*Позитивна переоцінка*» у 40% респондентів передбачено високий показник вираженої дезадаптації студентів-психологів. Що говорить про важкість в прийнятті позитивного бачення власного зростання особистості. В 33% особистостей середній рівень, що характеризує часткове зусилля створення позитивного значення з фокусуванням на зростання власної особистості та частково включає релігійний вимір. 27% осіб мають низький результат. Свідчить про адаптивність копінгу, що студенти створюють позитивне бачення власної особистості, що є зрілим зростанням здобувача та вірою в релігійні переконання.

Згідно отриманих даних за третьою методикою *Вольова саморегуляція* і діаграмі показано перебіг розвитку від високого до низького рівня по шкалах саморегуляції серед досліджуваних студентів-психологів кожен із згаданих у загально-груповому аналізі патернів вольової саморегуляції.

Згідно діаграми рис. 2.3 «Загальної шкали» у 48% респондентів спостерігається високий результат саморегуляції, що притаманний для осіб які мають емоційну зрілість, активно проявляються під час навчання, відстоюють свою думку та є незалежними від інших. Для них характерний спокій, впевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття власного обов'язку. Як правило, вони добре рефлексують особисті мотиви, планомірно реалізують наміри, вміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки; їм властива виражена соціально-позитивна спрямованість. Іноді можливе зростання внутрішньої напруженості, пов'язаної із прагненням проконтролювати кожен нюанс власної поведінки і тривогою з приводу її спонтанності. В 52% студентів-психологів спостерігається низький показник вольової саморегуляції, що характеризує надмірну чуттєвість, тобто невміння контейнерувати інформацію, емоційну нестійкість, дитячу інфантильність, невпевненість у власних силах. Рефлексивність у них невисока, а загальний фон активності, як правило, знижений, їм властива імпульсивність і нестійкість намірів. Це може бути пов'язано як із незрілістю, так і з вираженою витонченістю натури, яка не підкріплена здатністю до рефлексії і самоконтролю.

За шкалою «Настирливість» у 46% студенти-психологи проявляють високий показник саморегуляції. Це можна охарактеризувати силу намірів здобувачів — їхнє прагнення до завершення розпочатої справи. Вони завжди продуктивні в навчанні, активно прагнуть виконати заплановане, їх мобілізують перепони на шляху до мети, але відволікають альтернативи та спокуси, головна їх цінність — розпочата справа. Їм притаманна повага до соціальних норм, прагнення повністю підпорядкувати їм власну поведінку. У крайньому разі можлива втрата гнучкості поведінки, поява маніакальних тенденцій. А низький рівень у студентів, який складає 54% осіб, свідчить про підвищену лабільність, невпевненість у своїй діяльності, імпульсивність під час проблемних ситуацій, які можуть призводити до непослідовності і навіть

хаотичної поведінки. Знижений фон активності і працездатності, як правило, компенсується у таких осіб підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до вільної трактовки соціальних норм.

Вольова саморегуляція

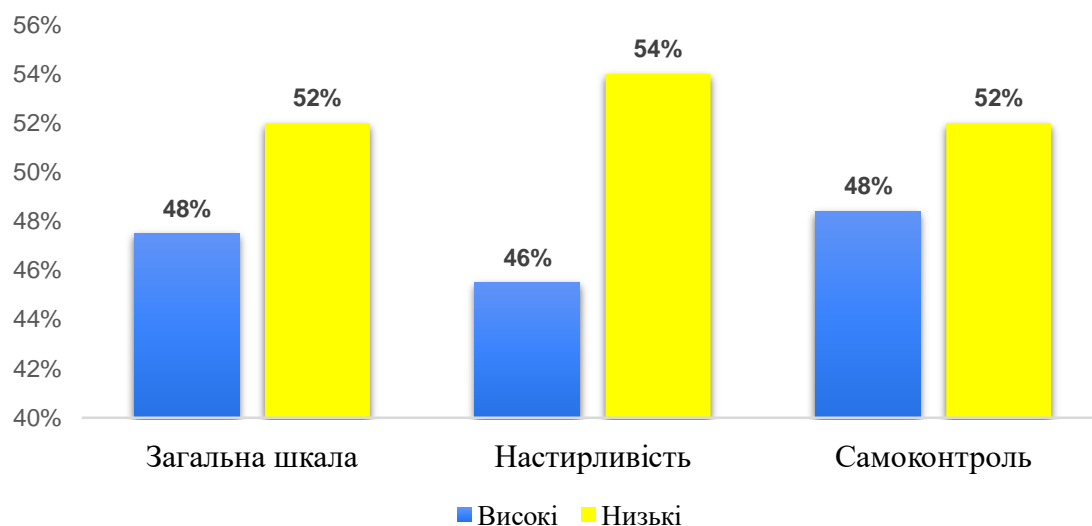


Рис. 2.3. Рівень вольової саморегуляції за шкалами, % від загальної кількості респондентів.

Шкала «Самоконтроль» (див рис. 2.3) має високий рівень із 48% досліджуваних студентів-психологів. Що відображає рівень вільного контролю емоційних реакцій і станів. Студенти-психологи проявляють емоційну-стійкість рис характеру, які добре володіють собою у різних ситуаціях. Для них притаманний внутрішній спокій, впевненість у собі, які звільняють від страху перед невідомим, підвищують готовність до сприйняття нового, неочікуваного і, як правило, поєднуються зі свободою вчинків, тенденцій до новаторства і радикалізму. Їм властиве прагнення до постійного самоконтролю, але надмірне свідоме обмеження спонтанності може призвести до підвищення внутрішньої напруженості, переваги постійного занепокоєння і втоми. За низькими результатами мають 52% здобувачів, що виявляють спонтанність та імпульсивність у поєднанні з образливістю і наданням переваги традиційним поглядам, це їх відгороджує від інтенсивних переживань та внутрішніх конфліктів, сприяють незворушному фону настрою.

За результатами останньої методики *Тип спрямованості особистості* показують, яким чином та у якій мірі проявляється серед студентів-психологів кожен із згаданих у загально-груповому аналізі патернів типу спрямованості особистості: за шкалами інтенсивності переважання високих та низьких рівнів.

З рис. 2.4 видно. Що за шкалою «Гуманізм» 59% студентів мають високий рівень, що засвідчує про переважання гуманної спрямованості, при якій цілі, інтереси, потреби інших людей мають першоступневе значення, тобто проявлення альтруїзму та емпатійної підтримки. У спілкуванні ці особи проявляють толерантність, аутентичність та високу емпатію до ближніх. У 41% респондента цей чинник має низький рівень, що проявляють студенти егоїстичність до інших, невмінням гуманно ставитись до оточуючих, у важкості проявленні співчуття до інших. Можна сказати, що професія Психолога цим студентам важко дається та їм варто пройти власну терапію.

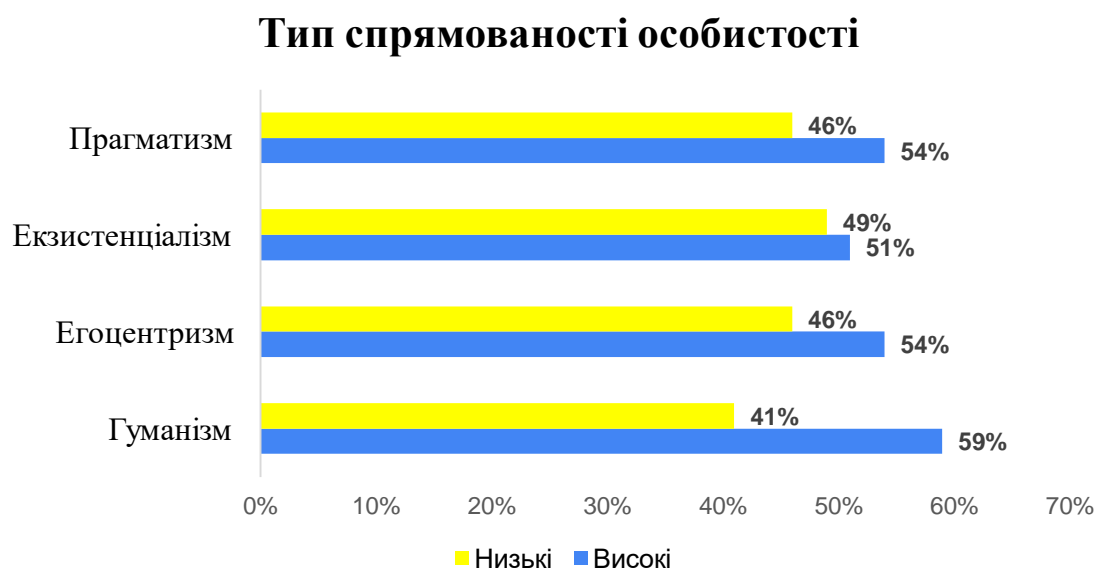


Рис. 2.4. Рівні розвитку шкал типу спрямованості, % від загальної кількості опитуваних.

В шкалі «Егоцентризм» 54% осіб мають високий чинник егоцентрованої спрямованості студентів-психологів. Це характеризує центральне місце в ієрархії цінностей та своїх потреб особистості. Використовують в спілкуванні з іншими маніпуляцію згідно своєї вигоди, тобто відсутністю

істинного інтересу до співрозмовника. Такі студенти в майбутньому, не зможуть надавати якісну професійну допомогу клієнтам, а будуть шкодити. У 46% осіб низький рівень егоїзму, що засвідчує про емоційну зрілість та вміння подбати про себе але і вміння допомогти якісно іншим не застосовуючи маніпулятивні схеми у спілкуванні.

Шкала «*Екзистенціалізм*» має високі показники у 51% досліджуваних. Для студентів-психологів характерно-домінуючою потребою виступає потреба у внутрішній діяльності, що характеризується високим рівнем самоаналізу, рефлексії, прагненням до самовдосконалення та самореалізації в навчальній діяльності психолога. В 49% осіб, цей чинник має низький результат, що свідчить про невміння рефлексувати, аналізувати власний життєвий досвід, низькою мотивацією до самореалізації в професійному спектрі.

Із рис. 2.4 виявлено в 54% респондентів високий рівень прагматичної спрямованості за шкалою «*Прагматизм*». Для студентів дана спрямованість проявляється домінуванням мотивом – результатом планування й успіх діяльності, що виконується. Тобто особистість орієнтується на конкретні результати своєї діяльності, що в свою чергу визначають її цінність й значущість. А в 46% студентів-психологів прагматизм має низький показник, що звітує про низьку результативність у плануванні, що спричиняє крах в діяльності психолога, тобто нерозвинений внутрішній мотив до тайм-менеджменту.

Середнє значення та стандартне відхилення показників психологічних особливостей мотивації до професійного навчання.

Аналізуючи результат дослідження з метою діагностування рівня мотивації до професійної діяльності, розглянемо зазначені дані для респондентів. Виявилось, що з отриманих даних, у всіх шкалах переважає середній рівень, а саме *придбання знань* ($M=6,637$, $S.D.= 2,7988$), *оволодіння*

професією (M=6,00, S.D.=2,086), отримання диплома (M=4,147, S.D.=2,8396).

Таблиця 2.1.

**Результати середнього значення за методикою
«Мотивація навчання у ВНЗ»**

| Шкала | Мінімум | Максимум | M | S.D. |
|-----------------------------|---------|----------|-------|--------|
| <i>Придбання знань</i> | 0 | 12,6 | 6,637 | 2,7988 |
| <i>Оволодіння професією</i> | 0 | 10 | 6,00 | 2,086 |
| <i>Отримання диплома</i> | 0 | 9,0 | 4,147 | 2,8396 |

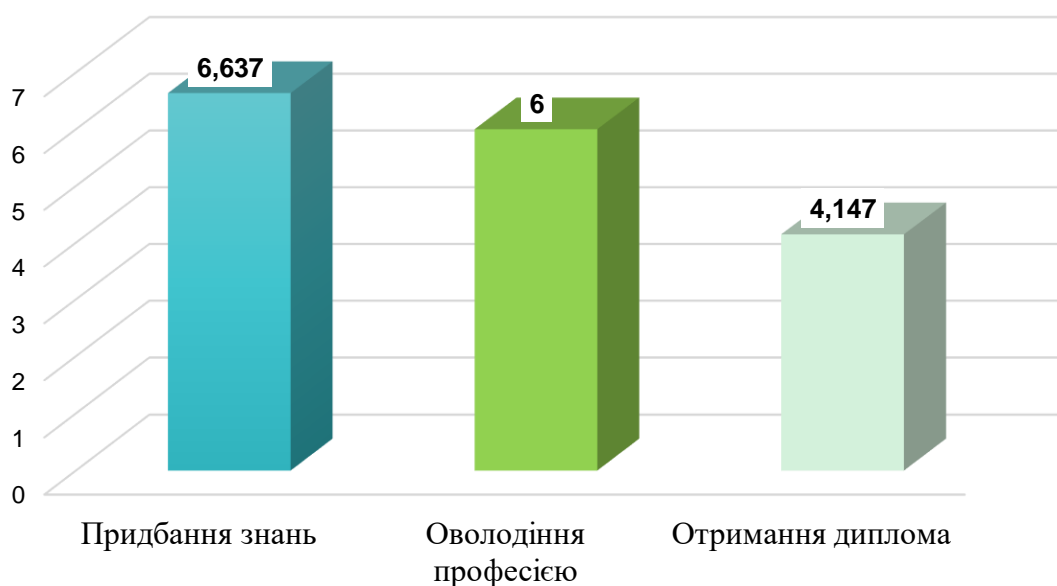


Рис. 2.5. Діаграма середніх значень за методикою «Мотивація навчання у ВНЗ».

Для таких студентів-психологів переважання мотивів за першими двома шкалами свідчить про правильний вибір даної професії та задоволеність нею; досліджувані чітко мають на меті сформувати професійні якості психолога та оволодіти цінними знаннями даної діяльності; отримання диплома не сильно відграє важливу роль, те як цінніше формування моральних якостей

психолога, але є офіційним підтвердженням здобуття знань для створення своєї діяльності психолога. (Див. таблицю 2.1. та рис. 2.5.).

Отже, можемо підсумувати, що мотивація навчання у ВНЗ в студентів-психологів згідно шкал не виражається яскраво. Все в межах норми та адекватному сприйнятті до професійної мотивації. Середні дані свідчать про важливість отриманні знань та оволодіння професією «Психолога».

З метою діагностування копінг-стратегій студентів-психологів, розглянемо значущі критерії для досліджуваних осіб. Дивлячись на результати, більшість шкал мають середній показник вираженості копінгу. (Див. таблицю 2.2. та рис. 2.6.). А саме *конфронтаційний копінг* (M=9,93, S.D.=3,036), *дистанціювання* (M=10,91, S.D.=3,233), *пошук соціальної підтримки* (M=11,07, S.D.=3,201), *прийняття відповідальності* (M=8,07, S.D.=2,611), *планування вирішення проблем* (M=12,25, S.D.=2,773). Згідно шкал та наглядній діаграмі, для студентів-психологів характерний адаптаційний потенціал, який знаходиться на межованому стані копінгу. Особи мають прояв часткової агресії щодо змін ситуації, певний ступінь ворожості до оточення та готовність до ризику; інколи когнітивно відокремлюються від стресової ситуації, заради зменшення діапазону впливу; проявляють певні зусилля в пошуку інформаційної, дієвої та емоційної підтримки; не завжди можуть визнати свою значущість у проблемі із супутньою темою спроб її вирішення; в деякій мірі стараються змінити проблемно-фокусовані ситуації через аналітичний підхід мислення.

На високих рівнях знаходяться такі шкали копінгу: *самоконтроль* (M=13,36, S.D.=3,055), *втеча-уникнення* (M=14,17, S.D.=3,987), *позитивна переоцінка* (M=13,83, S.D.=3,255), можна наглядно побачити – див. таблицю 2.2. та рис. 2.6. Досліджувані характеризуються високою напруженістю, що свідчить про виражену дезадаптацію. Особи надають зусилля щодо регулювання своїх почуттів та поведінки; уявно прагнуть та прикладають поведінкових зусиль для втечі або уникнення від проблем; створюють

позитивне значення з фокусуванням на зростанні власної особистості та включають релігійні переконання.

Таблиця 2.2.

**Результати середнього значення за методикою
«Копінг-стратегії» Р. Лазаруса.**

| Шкала | Мінімум | Максимум | М | S.D. |
|-------------------------------------|---------|----------|-------|-------|
| <i>Конфронтаційний копінг</i> | 2 | 16 | 9,93 | 3,036 |
| <i>Дистанціювання</i> | 4 | 18 | 10,91 | 3,233 |
| <i>Самоконтроль</i> | 7 | 20 | 13,36 | 3,055 |
| <i>Пошук соціальної підтримки</i> | 3 | 17 | 11,07 | 3,201 |
| <i>Прийняття відповідальності</i> | 1 | 12 | 8,07 | 2,611 |
| <i>Втеча-уникнення</i> | 4 | 22 | 14,17 | 3,987 |
| <i>Планування вирішення проблем</i> | 5 | 17 | 12,25 | 2,773 |
| <i>Позитивна переоцінка</i> | 7 | 21 | 13,83 | 3,255 |

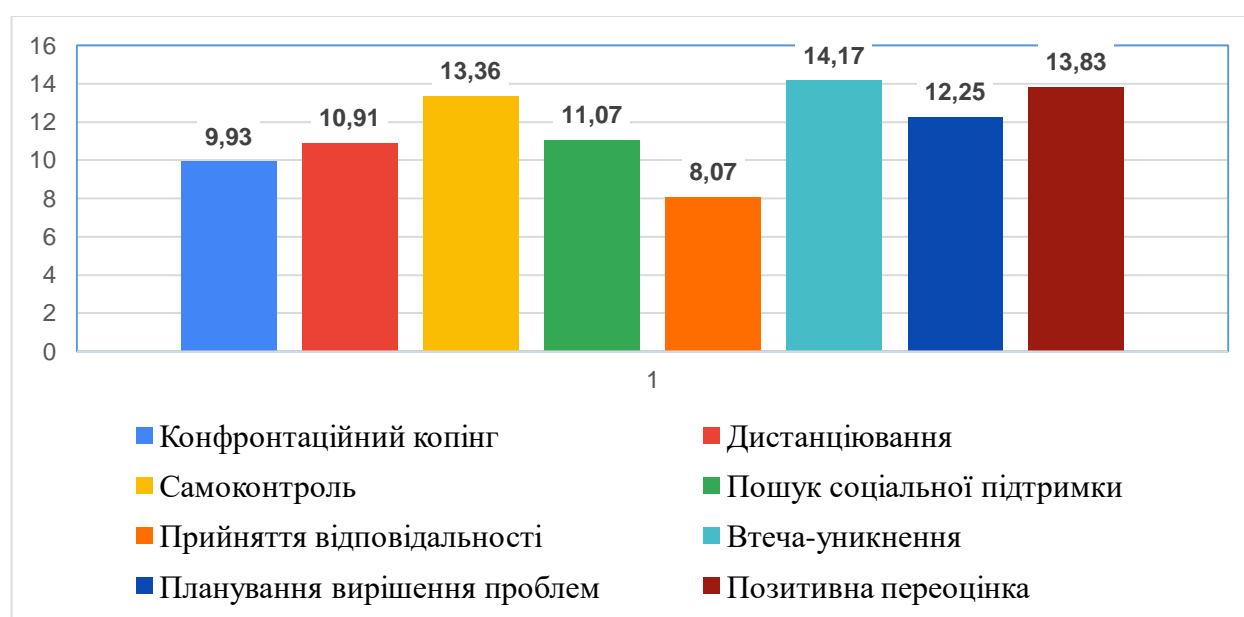


Рис. 2.6. Графік середніх показників копінг-стратегій.

Отже, можна підсумувати, що копінг-стратегії виражають часткову яскравість та впливають на професійну діяльність у навчанні. Все в межах норми, і чинники, які мають середні результати є на межі дезадаптації студентів у навчанні. Тільки високі дані свідчать про ймовірність до тривожних розладів та збільшення стресових ситуацій, що потребують терапевтичної-корекції студентів.

Діагностування рівня *вольової саморегуляції*, має на меті розглянути значущі критерії досліджуваних студентів-психологів. Найбільше вираженою є *загальна шкала* ($M=11,72$, $S.D.= 4,331$), ці студенти мають середню рівень емоційної зрілості, проявляють активність, є незалежними від інших та самостійними в прийнятті рішень, добре рефлексують особисті мотиви, їм властива виражена соціально-позитивна спрямованість, іноді можливе зростання внутрішньої напруженості, пов'язаної із прагненням проконтролювати кожен нюанс власної поведінки і тривогою з приводу її спонтанності. Середній показник шкали *самоконтроль* ($M=6,43$, $S.D.= 2,593$) говорить, що в студентів притаманний частковий контроль емоційними реакціями та станів, інколи виражається емоційна стійкість у деяких ситуаціях, інколи проявляється внутрішній конфлікт та невпевненість, не завжди готові до сприйняття нового або неочікуваного, виражене прагнення до самоконтролю, обмежують себе спонтанністю, відчують постійну втому та напруження. Низький рівень за шкалою *настирливість* ($M=7,54$, $S.D.= 3,095$), для студентів-психологів притаманний підвищенням лабільності, невпевненості у власних силах, імпульсивність реакцій, які можуть призводити до непослідовності і навіть хаотичної поведінки. Частково занижений фон активності і працездатності, як правило, компенсується підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до вільної трактовки соціальних норм. (Див. таблицю 2.3. та рис. 2.7.).

Таблиця 2.3.

**Результати середнього значення за методикою
«Дослідження вольової саморегуляції» Е. В. Ейдмана.**

| Шкала | Мінімум | Максимум | М | S.D. |
|-----------------------|----------------|-----------------|----------|-------------|
| <i>Загальна шкала</i> | 2 | 23 | 11,72 | 4,331 |
| <i>Настирливість</i> | 1 | 16 | 7,54 | 3,095 |
| <i>Самоконтроль</i> | 1 | 12 | 6,43 | 2,593 |

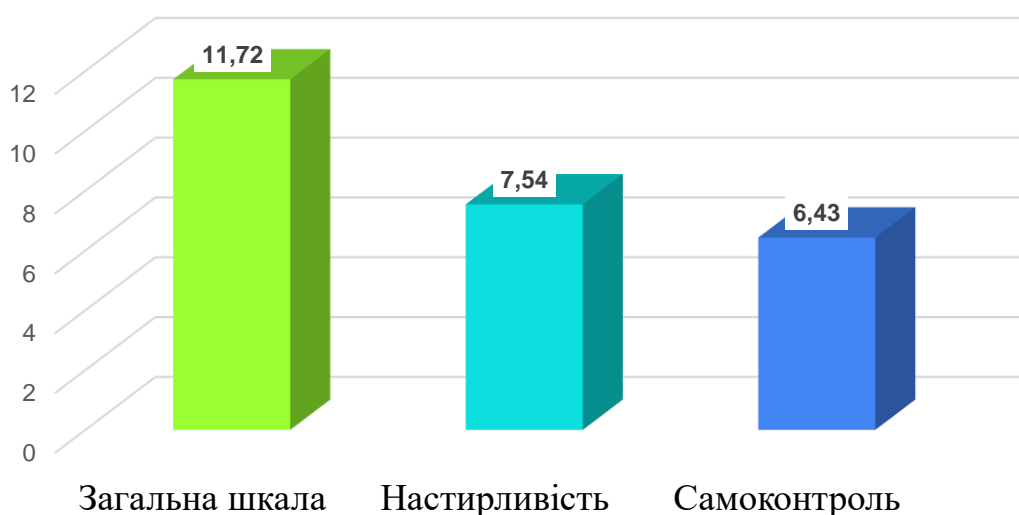


Рис. 2.7. Діаграма середніх значень шкал вольової саморегуляції.

Отже, можемо аналізувати, що отримані дані про усвідомлювані особливості саморегуляція виражається дуже яскраво у шкалі *самоконтроль* та *настирливість*, та свідчить про програму вдосконалення із деякими рисами, які потребують корекції та розвитку. Інша шкала знаходиться в межах норми та є лабільною.

Проаналізуємо *тип спрямованості особистості* в респондентів. Найбільше виражені шкали *егоцентризму* ($M=53,60$, $S.D.= 5,798$), *екзистенціалізму* ($M=51,32$, $S.D.= 7,352$), *прагматизму* ($M=54,02$, $S.D.= 7,566$) (Див. таблицю 2.4. та рис. 2.8.). Для студентів-психологів характерна спрямованість егоцентричного характеру, яке займає центральне місце в ієрархії цінностей, при спілкуванні з іншими людьми застосовують маніпуляцію, що

характеризується відсутністю істинного інтересу до співрозмовника. В здобувачів домінуючою потребою виступає внутрішня діяльність, що характеризується високим рівнем самоаналізу, рефлексії, прагненням до самовдосконалення та самореалізації.

Таблиця 2.4.

**Результати середнього значення за методикою
«Визначення типу спрямованості особистості» Т. Данілова.**

| Шкала | Мінімум | Максимум | М | S.D. |
|------------------------|----------------|-----------------|----------|-------------|
| <i>Гуманізм</i> | 23 | 65 | 49,89 | 8,513 |
| <i>Егоцентризм</i> | 37 | 65 | 53,60 | 5,798 |
| <i>Екзистенціалізм</i> | 33 | 65 | 51,32 | 7,352 |
| <i>Прагматизм</i> | 29 | 78 | 54,02 | 7,566 |

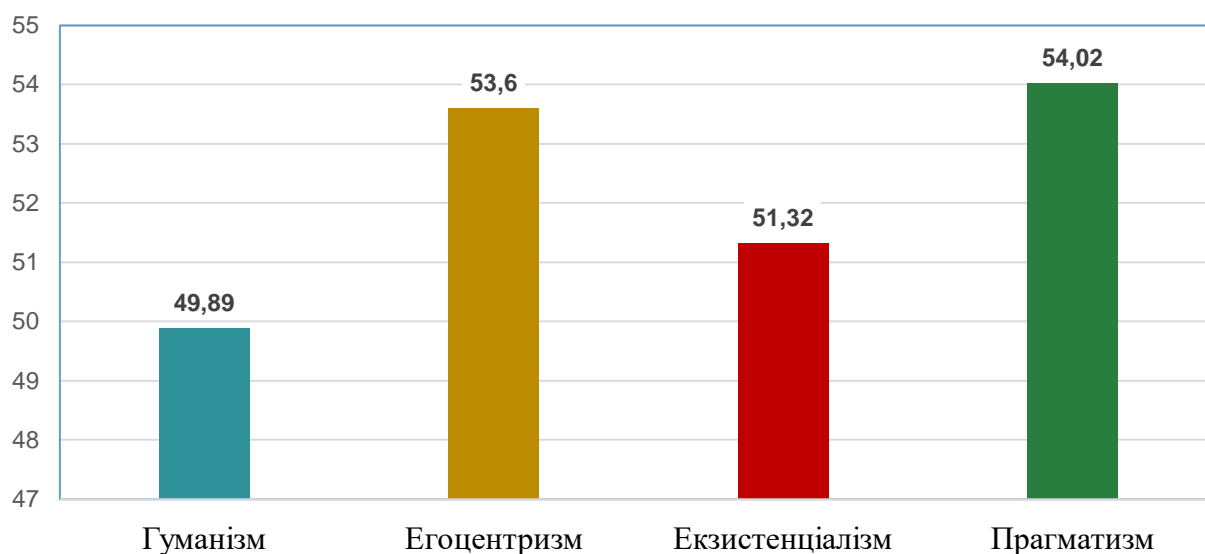


Рис. 2.8. Діаграма середніх значень за шкалами типу спрямованості особистості.

Студенти-психологи проявляють домінуванням мотиву планування й успіх своєї діяльності, що виконується, тобто особистість орієнтується на конкретні результати своєї роботи, що в свою чергу визначають її цінність й значущість. От за шкалою *гуманізм* (M=49,89, S.D.= 8,513) свідчить про

низьку вираженість спрямованості студентів, що інколи проявляють толерантне ставлення, аутентичність та емпатійність до співрозмовників.

Отже, згідно отримання результатів описової статистики показників середнього значення та стандартного відхилення психологічних особливостей мотивації до професійного навчання студентів-психологів, можемо підсумувати, що гіпотеза підтвердилась, що внутрішні мотиваційні фактори значно впливають на професійну діяльність студентів; також підтверджено, що структура мотивів навчання має свої властиві чинники та видозмінюється під час професійної діяльності. Це яскраво виражено в шкалах копінг-стратегії та спрямованості здобувачів. Незважаючи на це, психологічні особливості мотивація в навчанні проявляються на середніх рівнях, що говорить про адаптивний показник на межованому рівні. В результаті необхідно провести корекцію мотивів для студентів-психологів, щоб уникнути дезадаптації в професійній діяльності.

Результати кореляційного аналізу Пірсона.

В результаті математичної обробки даних методом встановлення статистично значущих зв'язків між змінними (кореляційний аналіз за методом Пірсона) було отримано такі результати:

Виявлено пряму взаємозалежність статистично-достовірного кореляційного зв'язку поміж:

- ✓ між кількістю досліджуваних та працевлаштуванням за спеціальністю (**$r=0,325$, $p=0,003$**);
- ✓ між навчальним закладом та формою навчання (**$r=0,293$, $p=0,008$**);
- ✓ між навчальним закладом та дистанціюванням (**$r=0,267$, $p=0,016$**);
- ✓ між придбанням знань та плануванням вирішення проблем (**$r=0,245$, $p=0,027$**);
- ✓ між придбанням знань та самоконтролем2 (**$r=0,230$, $p=0,039$**);
- ✓ між оволодінням професією та загальною шкалою (**$r=0,245$, $p=0,028$**);
- ✓ між оволодінням професією та самоконтролем2 (**$r=0,259$, $p=0,020$**);
- ✓ між оволодінням професією та гуманізмом (**$r=0,251$, $p=0,024$**);

- ✓ між отриманням диплома та екзистенціалізмом ($r=0,230$, $p=0,039$);
- ✓ між пошуком соціальної підтримки та гуманізмом ($r=0,241$, $p=0,030$);
- ✓ між загальною шкалою та екзистенціалізмом ($r=0,271$, $p=0,014$);
- ✓ між настирливістю та екзистенціалізмом ($r=0,264$, $p=0,017$);
- ✓ між самоконтролем та екзистенціалізмом ($r=0,272$, $p=0,014$);
- ✓ між працевлаштуванням за спеціальністю та оволодіння професією ($r=0,261$, $p=0,018$);
- ✓ між загальною шкалою та придбанням знань ($r=0,346$, $p=0,002$);
- ✓ між настирливістю та придбанням знань ($r=0,373$, $p=0,001$);
- ✓ між прагматизмом та оволодінням професією ($r=0,288$, $p=0,009$);
- ✓ між екзистенціалізмом та оволодінням професією ($r=0,306$, $p=0,006$);
- ✓ між прийняттям відповідальності та гуманізмом ($r=0,290$, $p=0,009$);
- ✓ між плануванням вирішення проблем та загальною шкалою ($r=0,354$, $p=0,001$);
- ✓ між плануванням вирішення проблем та настирливістю ($r=0,378$, $p=0,001$);
- ✓ між плануванням вирішення проблем та самоконтролем2 ($r=0,289$, $p=0,009$);
- ✓ між позитивною переоцінкою та екзистенціалізмом ($r=0,336$, $p=0,002$).

Виявлено непряму взаємозалежність статистично-достовірного негативного кореляційного зв'язку поміж:

- між кількістю досліджуваних та формою навчання ($r=-0,277$, $p=0,012$);
- між статтю та формою навчання ($r=-0,324$, $p=0,003$);
- між сімейним статусом та курсом ($r=-0,312$, $p=0,005$);
- між сімейним статусом та формою навчання ($r=-0,266$, $p=0,016$);
- між курсом та дистанціюванням ($r=-0,251$, $p=0,024$);
- між курсом та втеча-уникнення ($r=-0,250$, $p=0,024$);
- між придбанням знань та втеча-уникнення ($r=-0,285$, $p=0,010$);
- між втеча-уникнення та загальна шкала ($r=-0,369$, $p=0,001$);
- між втеча-уникнення та настирливість ($r=-0,361$, $p=0,001$);

➤ між втеча-уникнення та самоконтроль2 ($r=-0,313$, $p=0,004$).

Кореляційний зв'язок існує між *мотивацією навчання* та *шкалами типом спрямованості особистості, копінг-стратегіями та вольовою саморегуляцією* (Див. рис. 2.9.). Зокрема існує прямий кореляційний зв'язок між *мотивацією навчання* та *плануванням вирішення проблем* вказуючи на те, що в студентів-психологів зі збільшенням показника планування вирішення проблем все більше знижується мотивація до діяльності. Тобто, здобувачі будуть фокусуватись на даній проблемі та докладатимуть максимум зусиль аналітичного мислення у вирішенні проблемної ситуації, що призводить до втоми та низької мотивації у навчанні.

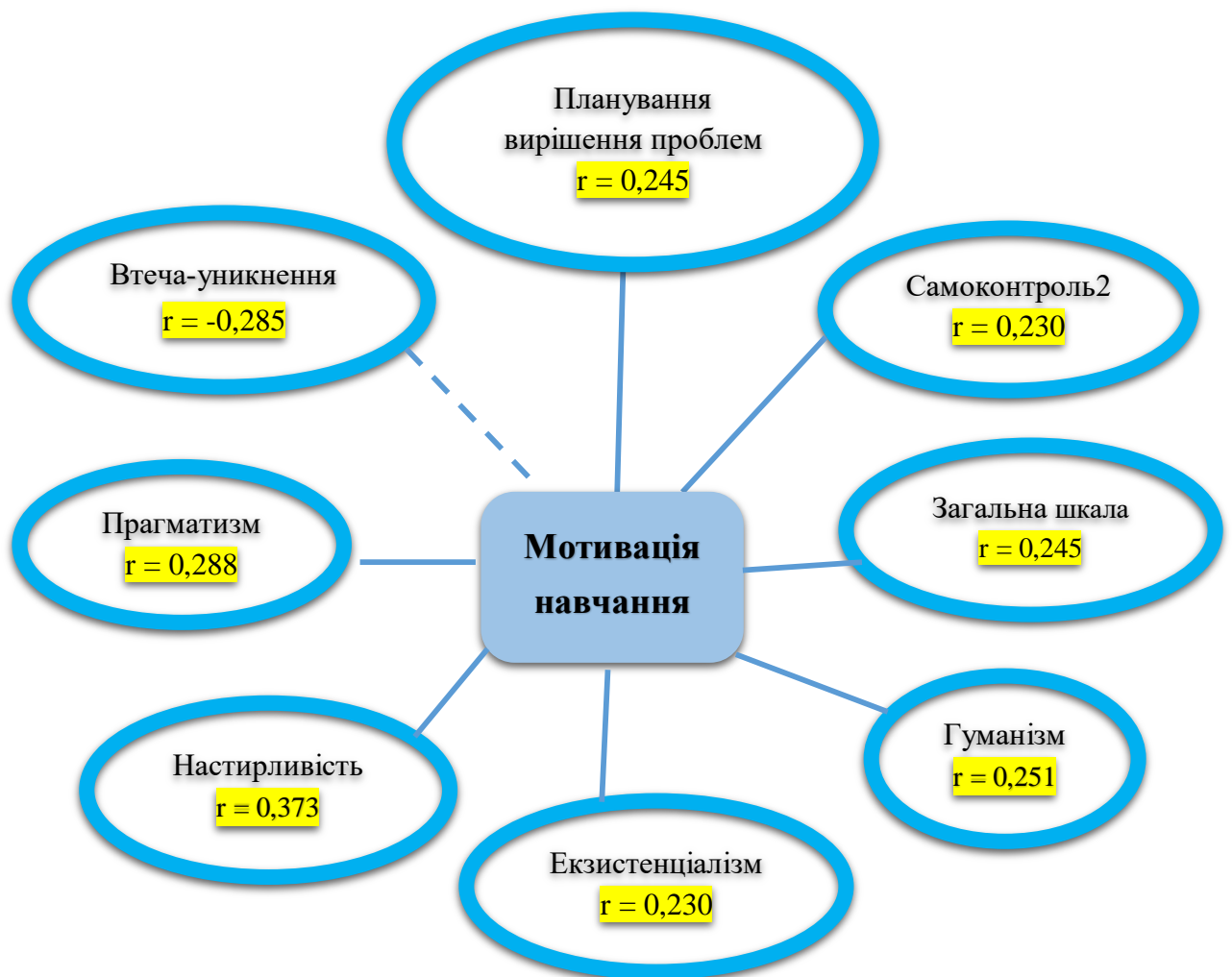


Рис. 2.9. Кореляційна плеяда багатозначних зв'язків мотивації навчання у ВНЗ із типом спрямованості особистості, копінг-стратегіями та вольовою саморегуляцією.

Також кореляційний зв'язок *мотивації навчання та самоконтролю*2 зазначає, що студенти із високим самоконтролем мають низьку мотивацію навчання. Досліджувані не здатні проявляти продуктивність в навчанні, якщо будуть все тримати під контролем. Це може виразитись напруженістю, втомою, недосипанням та низькою ефективністю в під час пар.

При прямому зв'язку *мотивації та загальної шкали саморегуляції* зазначається, що в досліджуваних збільшується саморегуляція при низькому рівні мотивації навчання студентів. Це може бути пов'язане із проблемами в організації життєдіяльності та відносинах із людьми. Часто вони відображають появу дезадаптивних рис або форм поведінки студентів.

Виявлено прямий кореляційний зв'язок *мотивації навчання та гуманізму*. Свідчить, що респонденти, які мають низьку мотивацію в навчанні матимуть збільшення рівня гуманності. Тобто, знижена мотивація призводить до зберігання внутрішнього ресурсу, який можна використати фідбеком для оточуючих – емпатія, толерантність.

Також, звернімо увагу на позитивний кореляційний зв'язок між *мотивацією в навчальній діяльності та екзистенціалізмом*. Даний зв'язок вказує на те, що при збільшенні екзистенціалізму зменшується мотивація навчання. Пояснити можна це тим, що досліджувані із низькою мотивацією матимуть більше вираження потреб у внутрішній діяльності – самоаналіз, рефлексії, можливість самовдосконалюватись та самореалізовуватись у своїх прагненнях.

Встановлено пряму кореляцію між *мотивацією та настирливістю*. Логічність даного зв'язку пояснюється тим, що зі збільшенням настирливості у студентів-психологів зменшується рівень навчальної мотивації. Тобто висока настирливість у студентів провокуватиме прагнення завершувати свою розпочату справу при зниженій мотивації до навчання.

Існує статистично-достовірний позитивний зв'язок між *мотивацією у навчанні та прагматизмом*. Цей зв'язок є логічним, оскільки зі збільшенням

планування на конкретні результати у діяльності студента, що виконується – знижується рівень мотивації у навчанні.

Встановлено зворотній кореляційний зв'язок між *мотивацією навчання та втечею-уникнення*, тобто чим менша втеча або уникнення від проблем тим збільшується рівень до навчальної мотивації студентів-психологів. Це свідчить про збільшення мотивів до навчальної діяльності при низькому чиннику до поведінкових уникнень від проблем.

Виявлено статистично-достовірний кореляційний зв'язок між *копінг-стратегіями та шкалами мотивації навчання, вольової саморегуляції та типом спрямованості особистості* (див. рис. 2.10.), розглянемо їх взаємозв'язки. Існує позитивний зв'язок між *копінг-стратегіями та гуманізмом*. Даний зв'язок вказує на збільшення гуманізму при зменшеному копінгу, що характеризує в студентів-психологів адаптаційний копінг із низьким напруженням при якому збільшується гуманність та толерантне ставлення до оточуючих.

Звернімо увагу на прямий кореляційний зв'язок між *копінг-стратегіями та екзистенціалізмом*, що говорить про низький копінг та високий екзистенціалізм. Це означає, що студенти при високій внутрішній діяльності – самоаналіз, рефлексія та самовдосконалення мають низьку напругу, що можуть вільно адаптуватись в середовищі.

Статистично-достовірний зв'язок між *копінг-стратегіями та загальною шкалою*, свідчать про високий чинник саморегуляції при низькому показнику копінгу. Говорячи, що в студентів-психологів добре розвинена емоційна зрілість, чудово рефлексують свої мотиви, планомірно реалізують свої наміри, виражають соціально-позитивну спрямованість при низькому напруженні, яка адаптує їх до оточення.

Позитивний кореляційний зв'язок між *копінг-стратегіями та настирливістю*. Свідчить про низький рівень копінгу згідно високої настирливості осіб. Це означає, що студенти мають силу намірів в прагненні

до завершення розпочатої справи, коли вони здатні адаптуватись, при якому виникатиме менша напруженість в соціумі.

Звернімо увагу на непрямий кореляційний зв'язок між *копінг-стратегіями та сомоконтролем*². Він є ознакою того, що студенти-психологи із високим копінгом матимуть знижений самоконтроль. Це можна пояснити тим, що особистість коли має високу напруженість – дезадаптація в оточенні, що впливає на спонтанність та імпульсивність, відгородженості від інтенсивних переживань та внутрішніх конфліктів.

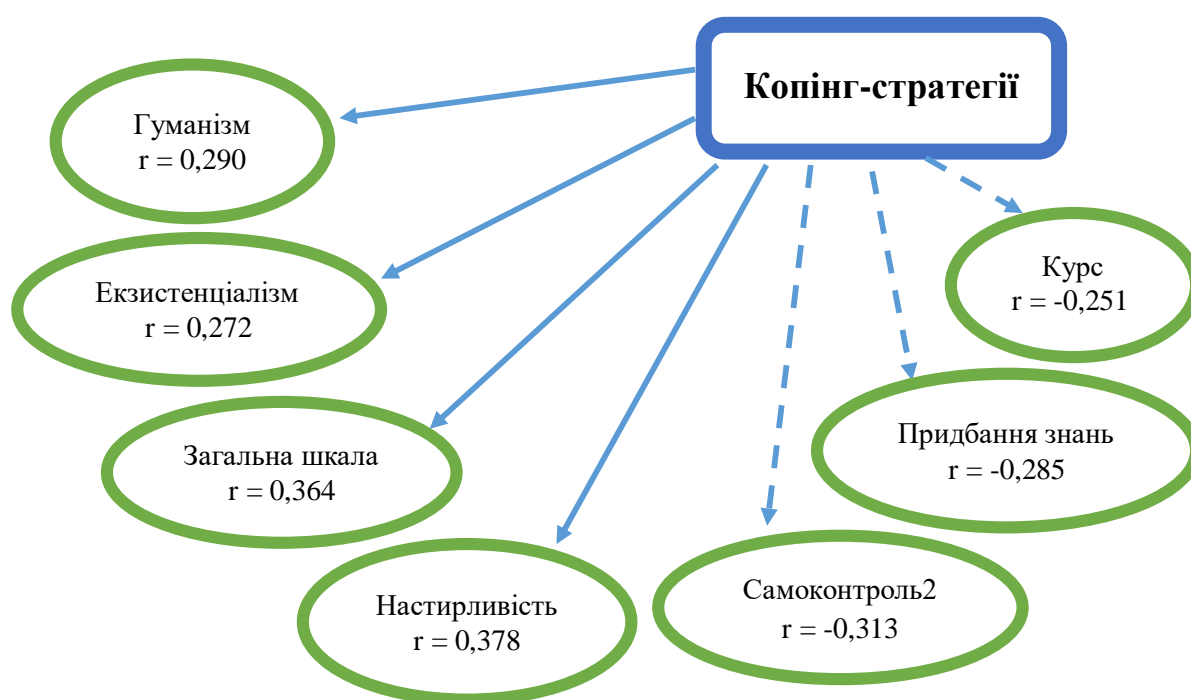


Рис. 2.10. Кореляційна матриця показників копінг-старатегій із мотивацією навчання, вольовою саморегуляцією та типом спрямованості особистості багатозначних зв'язків.

Існує статистично-достовірний негативний кореляційний зв'язок між *копінг-стратегіями та придбанням знань*. Оскільки зі збільшенням рівня копінгу студент-психолог стає більш напруженим та має виражену дезадаптацію, що тоді не здатен до якісного отримання знань, емоційний фон буде відволікати від процесу.

Також звернімо увагу на непрямий кореляційний зв'язок між *копінг-стратегіями та курсом*. Даний зв'язок вказує на те, що при збільшенні

копінгу зменшується відповідний курс студентів-психологів. Пояснити можна це тим, що респонденти із дезадаптацією, яка проходить високою напругою перебуватимуть на старшому курсі та відчуватимуть напругу більш інтенсивно ніж молодші студенти.

Кореляційний зв'язок існує між *вольовою саморегуляцією та мотивацією навчання, копінг-стратегіями та типом спрямованості особистості* (див. рис. 2.11.). Зв'язок між *вольовою саморегуляцією та придбанням знань*, зазначає, що набуття знань має високий показник саморегуляції. Зокрема, що студенти-психологи матимуть компенсаторні функції саморегуляції в здобуття професійних знань, проте матимуть і порушення у розвитку властивостей особистості її вміння будувати свої відносини з іншими людьми й адекватно реагувати на різноманітні ситуації.

Розглянемо зв'язок поміж *вольовою саморегуляцією та оволодінням професією*, можна зазначити, що із високим формуванням професійних якостей зменшується рівень саморегуляції студентів. Тобто, коли здобувачі формують професійні якості психолога, то компенсують настирливість та самоконтроль, але можливе порушення у вмінні будувати відносини з іншими та адекватно реагувати на ситуації.

Кореляційний прямий зв'язок між *вольовою саморегуляцією та екзистенціалізмом*. Це говорить про високу спрямованість студентів-психологів до потреби в самоаналізі, своєї рефлексії під час занять, самовдосконалюватись та самореалізовуватись згідно свої бажань, через зменшення вольової саморегуляції.

Статистично-достовірний прямий зв'язок між *вольовою саморегуляцією та плануванням вирішення проблем*. Тобто досліджувані з низькою настирливістю та самоконтролем можуть краще мислити аналітично у вирішення проблемної ситуації.

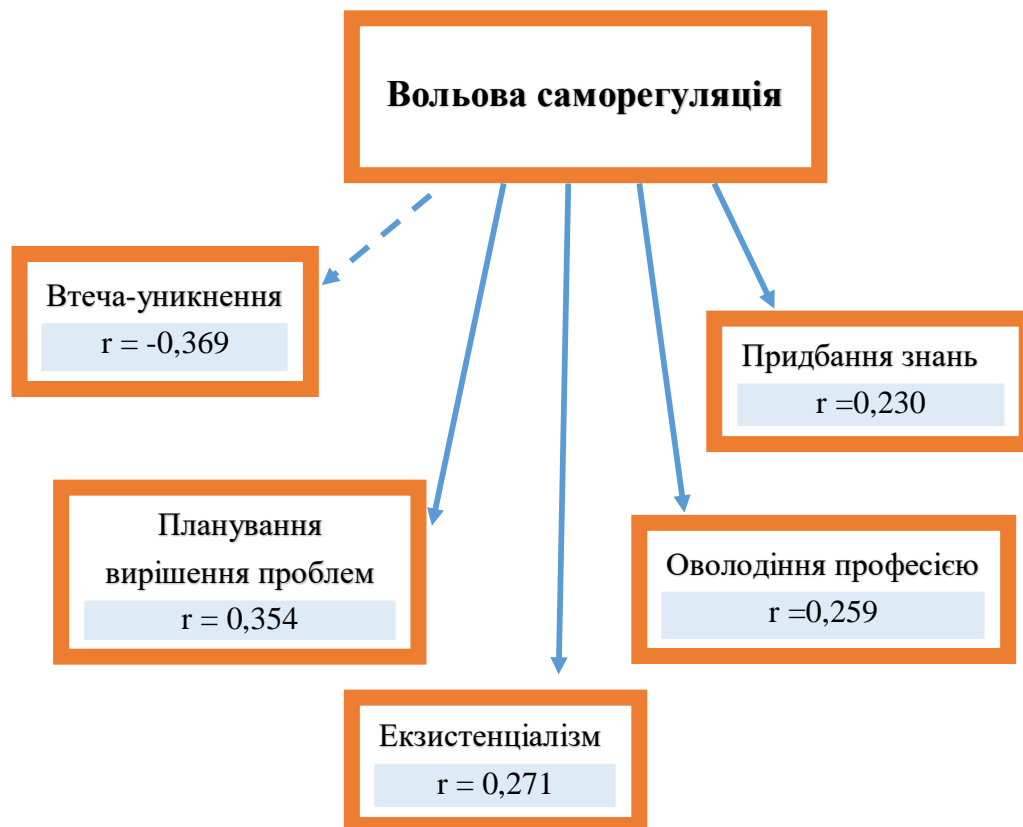


Рис. 2.11. Кореляційна плеяда багатозначних зв'язків вольової саморегуляції із мотивацією навчання, копінг-стратегіями та типом спрямованості особистості.

Негативний кореляційний зв'язок між *вольовою саморегуляцією та втечою-уникненням*. Можна аналізувати, чим більша саморегуляція тим проблемніша організація в життєдіяльності і відносинах із людьми, що зменшує прагнення до поведінкових зусиль втечі або уникнення проблем.

Встановлено кореляційні зв'язки між *типом спрямованості особистості та копінг-стратегіями, мотивацією навчання та вольовою саморегуляцією* (див. рис. 2.12.). Існує прямий зв'язок між *типом спрямованості та самоконтролем*, що означає низький рівень спрямованості особистості в залежності від самоконтролю. Тобто в даному випадку досліджувані надають зусилля щоб регулювати свої почуття та відповідні дії під час вираження гуманістичної складової.

Позитивний прямий кореляційний зв'язок існує поміж *типом спрямованості та прийняттям відповідальності*, тобто чим менша спрямованість особистості тим більша можливість в прийнятті

відповідальності. Це свідчить, що особи можуть визнавати свою роль у проблемі та спроб її вирішення коли менше виражатимуть гуманного ставлення, прагматичного чинника та власному екзистенціалізмі.

Встановлено прямий кореляційний зв'язок між *типом спрямованості та настирливістю*. Логічність даного зв'язку пояснюється тим, що зі збільшенням у студентів-психологів настирливості зменшується тип спрямованість. Тобто, здобувачі мають сильне прагнення до завершення своєї навчальної роботи при меншому вираженні гуманних проявів.

Звернімо увагу на прямий зв'язок між *типом спрямованості та пошуком соціальної підтримки*. Даний зв'язок вказує на те, що при збільшенні соціальної підтримки зменшується показник спрямованості особистості. Пояснити це можна тим, що студенти більше прагнуть емоційної та інформаційної підтримки в оточуючих при якому виникає небажання давати емпатійні фідбеки іншим, працювати над самоаналізом та розробляти своє планування.

При прямому кореляційному зв'язку *типу спрямованості та загальної шкали* зазначається, що в досліджуваних збільшується саморегуляція при низькому типу спрямованості. Це свідчить, що студенти проявляють високу саморегуляцію в чіткому прагненні завершувати свою розпочату справу, але заважає емоційний фон підтримки інших людей та постійне планування діяльності.

Кореляційний зв'язок існує між *типом спрямованості та отриманням диплома*, зазначено, що особи із високим бажанням отримати диплом мають низький показник гуманістичної спрямованості. Тобто студенти-психологи хочуть вже завершити навчальний курс та отримати офіційне підтвердження в професіоналізмі не докладаючи до цього толерантних проявів поведінки.

Існує статистично-достовірний прямий зв'язок між *типом спрямованості та оволодінням професії*, що характеризує важливість здобуття професійних

якостей студентів-психологів на відміну від вираження власних екзистенційно-прагматичних спрямованостей.

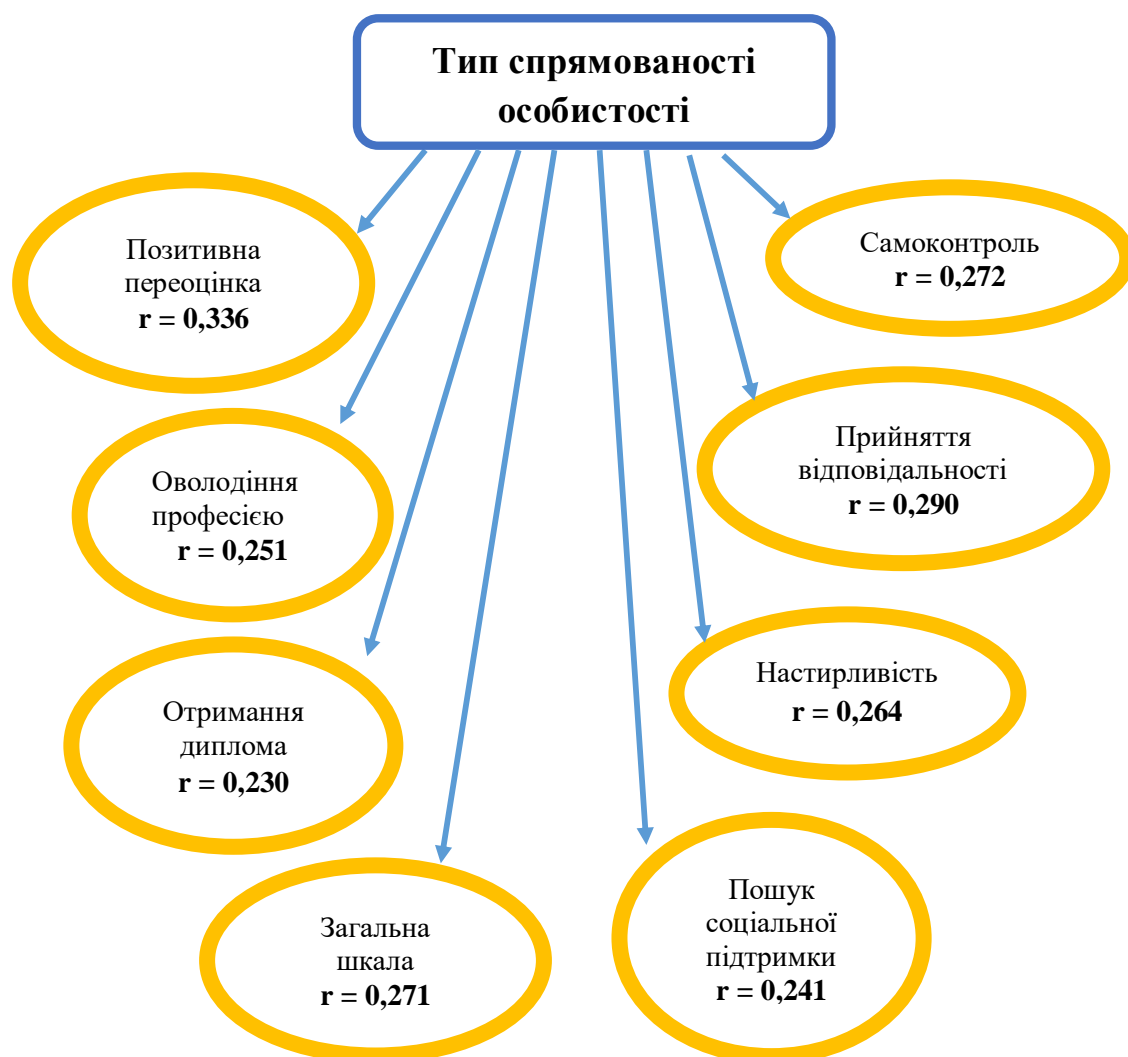


Рис. 2.12. Кореляційна матриця багатозначних зв'язків типу спрямованості особистості між копінг-стратегіями, мотивацією навчання та вольовою саморегуляцією.

Позитивний кореляційний зв'язок між *типом спрямованості особистості* та *позитивною переоцінкою*. Свідчить, що студенти фокусуються на зростанні власної особистості та палко вірять в релігійний вимір, що не охоче проявляють гуманістичну спрямованість.

Отже, за отриманими кореляційними взаємозв'язками гіпотези нашого дослідження мають такий результат підсумку даних: підтверджена гіпотеза, що внутрішні мотиваційні фактори професійної діяльності студентів-

психологів мають перевагу над зовнішніми; підтвердження гіпотези, що структура мотивів мотивації навчання студентів-психологів має свої виняткові чинники, які видозмінюються під час навчальної діяльності. Згідно цього, деяка частина студентів має змогу адаптуватись до середовища та справлятися із своїми психо-емоційними копінгамі в навчанні. Інша частина самостійно не здатна мотивуватись до навчання, бо перешкоджають внутрішні чинники, які пов'язані через зовнішні події, що спричиняє дезадаптацію у здобутті знань. Отож, студенти-психологи потребують терапевтичної корекції щодо своїх внутрішніх переживань, які сильно впливають на їхню зовнішню мотивацію в професійному навчанні.

Опис результатів Порівняльного аналізу за Т. Стьюдента

Для порівняння отриманих даних, за допомогою показників t-критерію Стьюдента, для *дослідження відмінностей навчальної мотивації за різними курсами навчання*, ми виокремили шість навчальних груп та три шкали мотивації навчання (див. таблицю 2.5. та рис. 2.13). За показниками шкал «*придбання знань*» домінують досліджувана група 5-го курсу студентів-психологів ($M=9,80$). Дещо слабшими проявляються групи 4-го ($M=7,93$) та 6-го ($M=7,11$) курсу навчання. Студенти-психологи п'ятого курсу мають більшу мотивацію до придбання нових та цікавих знань, адже поступили на магістратуру та чітко усвідомлюють необхідність цієї інформації в наданні першої психологічної допомоги іншим або собі в стресових ситуаціях. От четвертий курс мотивований менше до прагнення знань, адже це випускний курс психологів, який має можливість показати свої вміння та навички у своїх наукових роботах та практиці. Шостий курс менше прагне отримувати знання так як готується до випуску та має на меті реалізувати себе як спеціаліста. Щодо першого курсу, то студенти тільки знайомляться з галуззю та не сильно проявляють мотивацію до навчання. Другий курс мало ефективно проявляє зацікавленість до предметів, швидше всього впливають

зовнішні чинники на внутрішню мотивацію. Третій курс студентів-психологів має дуже низьку мотивацію і це пов'язано із різними особистісними чинниками мотивів.

Згідно шкали «*оволодіння професією*» переважає 4-й курс (M=6,67), в студентів формуються на максимальному рівні якості психолога, адже не тільки через матеріал який подається вони сприймають, а також через самоосвіту, бо проявлятимуть себе, як вже фахівці. Та 2-й (M=6,30) курс навчання, що свідчить в осіб початок формування професійного мислення. В п'ятій групі студенти вже вирішили із напрямом спеціальності та чітко знають ким хочуть бути. В першому та третьому курсі студентам-психологам ще важко формувати свої професійні якості, так, як недостатньо усвідомлюють спеціальність та знаходяться на роздоріжжі або вигоріли. Шостому курсі студенти мають сформовану зрілість та відповідні якості професіоналізму, які вони здобули протягом навчання.

За шкалою «*отримання диплому*» високим показником аналізу є 4-й (M=5,54) та 6-й (M=5,21) курс навчання. Це говорить, що студенти готуються до завершення рівня бакалавру та магістратури і в очікуванні отримати диплом, щоб працювати за фахом. Інші курси ще не в пріоритеті про це турбуватись і наразі здобувають знання.

Таблиця 2.5.

Результати порівняльного аналізу отриманих даних на основі виокремлених груп: навчальних курсів за шкалами мотивації навчання.

| Шкали | Курс | | | | | |
|-----------------------------|------|------|------|-------------|-------------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| <i>Придбання знань</i> | 6,62 | 6,48 | 5,24 | 7,93 | 9,80 | 7,11 |
| <i>Оволодіння професією</i> | 5,89 | 6,30 | 5,60 | 6,67 | 6,00 | 5,57 |
| <i>Отримання диплома</i> | 3,92 | 4,17 | 3,06 | 5,54 | 4,66 | 5,21 |

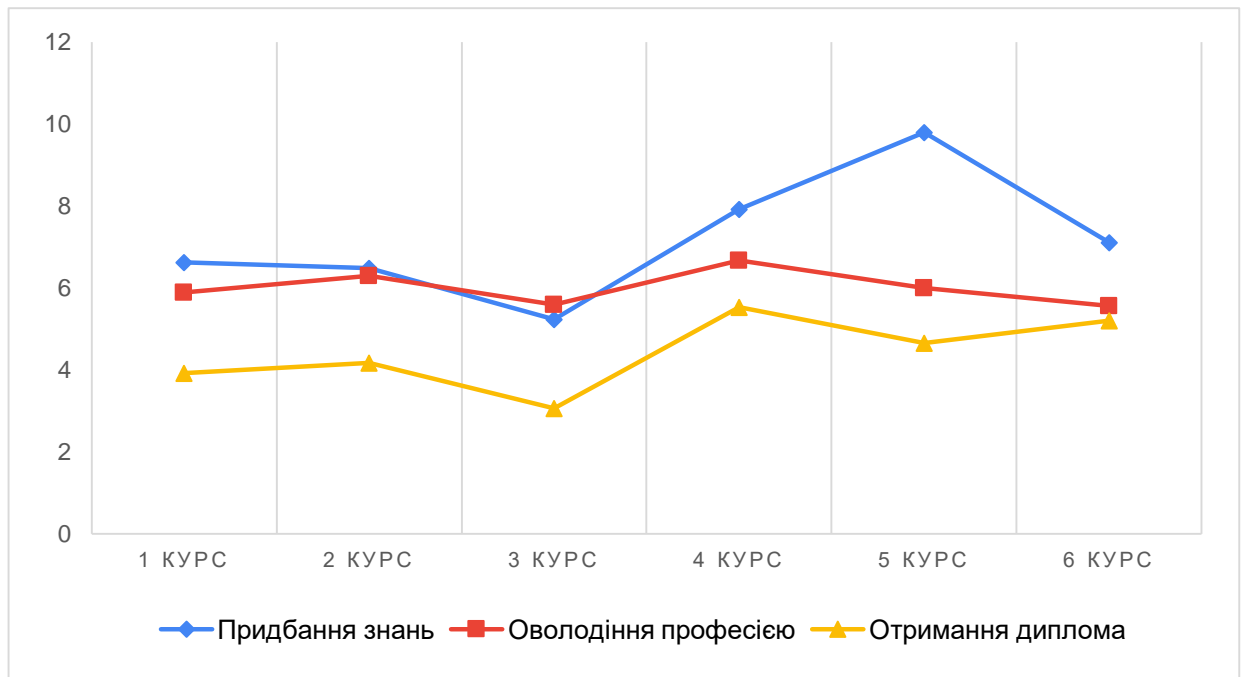


Рис. 2.13. Графік порівняльного аналізу мотивації навчання за курсами студентів-психологів.

Всі показники порівняльного аналізу мотивації навчання студентів навчальних груп, можна наглядно побачити на графіку (рис. 2.13.), як шкала придбання знань домінує серед навчальних курсів студентів-психологів.

Для з'ясування порівняльного аналізу за допомогою показників t-критерію Стьюдента, нами було встановлено *переважання рівнів копінг-стратегій у груп навчання студентів-психологів*, ми виокремили шість навчальних курсів та вісім шкал копінг-стратегій (див. таблицю 2.6. та рис. 2. 14.). Більш вираженими групами за шкалою «конфронтаційного копіngu» є 1-й (M=10,52) та 2-й (M=10,30) курс студентів-психологів проявляє дезадаптивний копінг, що свідчить про високу напруженість в студентів із частковою агресивною поведінкою на стресові ситуації, ворожо-налаштовані та не довірять оточенню, завжди в очікуванні готовності до ризику. Це пов'язано із воєнним станом та нестабільним середовищем, до якого їм зараз важко пристосовуватись. В третьому, четвертому та шостому курсі також проявляється яскравий копінг але з меншою інтенсивністю, студенти більше адаптувались але не завжди можуть впоратись з психо-емоційним станом. От

п'ятий курс є адаптованим до стресових ситуацій, студенти мають емоційну стійкість до проблем.

В даній шкалі «дистанціювання» домінує група студентів-психологів 2-го (M=11,85) та 1-го (M=11,48) курсів студенти-психологи хочуть більше когнітивно дистанціюватись від ситуації, щоб не так сильно тригерила їх. Чим більший курс, тим студенти менше відокремлюються від проблемної ситуації та стараються приймати реальність.

Між групами навчання 1-го (M=13,89), 2-го (M=13,70), 6-го (M=13,57) та 4-м (M=13,44) в шкалі «самоконтроль» є яскраво вираженими. Зазначаючи, що студенти-психологи стараються саморегулювати свій емоційний стан, який може спричинити не конструктивні дії. Для 1 і 2 – це навчитись справлятися із своїми емоціями та почуттями, а для 4 і 6 – як мені вижити та проявити себе в цьому світі. А 5 і 4 курс поки-що знаходиться в безпеці і справляється із своїм станом.

Шкала «пошуку соціальної підтримки» має яскраві показники в 5-му курсі (M=13,00) студенти психологи потребують емоційної та інформативної підтримки поміж оточення, бо не в змозі знайти ресурсу, коли напруга перевищує норми, що часто мають тривогу щодо майбутнього. Перший та другий курс має часткову підтримку від рідних та викладачів, що допомагає їм пристосуванні. От 3, 4 та 6 група перебуває в ресурсі та готова допомагати іншим. За показниками шкали «прийняття відповідальності» в 2-му (M=8,90) та 6-му (M=8,86) курсі переважають показники, що студенти психологи відчувають провину вцілілого та важко вирішують проблеми в житті, шоста група має відчуття великої відповідальності перед тим яким вони будуть спеціалістами після завершення навчання. В інших групах студенти чітко визнають свої помилки та стараються свідомо вирішити проблему, яка виникає на шляху.

Таблиця 2.6.

Результати порівняльного аналізу отриманих даних на основі виокремлених груп: навчальних курсів за шкалами копінг-стратегії.

| Шкали | Курс | | | | | |
|-------------------------------------|--------------|--------------|-------|-------|--------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| <i>Конфронтаційний копінг</i> | 10,52 | 10,30 | 9,40 | 9,00 | 8,00 | 9,71 |
| <i>Дистанціювання</i> | 11,48 | 11,85 | 10,13 | 10,33 | 9,33 | 9,14 |
| <i>Самоконтроль</i> | 13,89 | 13,70 | 12,00 | 13,44 | 12,33 | 13,57 |
| <i>Пошук соціальної підтримки</i> | 11,19 | 11,15 | 10,93 | 10,67 | 13,00 | 10,43 |
| <i>Прийняття відповідальності</i> | 7,96 | 8,90 | 7,13 | 7,67 | 7,67 | 8,86 |
| <i>Втеча-уникнення</i> | 14,93 | 15,40 | 13,07 | 13,44 | 10,00 | 12,86 |
| <i>Планування вирішення проблем</i> | 12,59 | 12,15 | 11,60 | 11,78 | 14,33 | 12,29 |
| <i>Позитивна переоцінка</i> | 13,67 | 14,55 | 12,93 | 13,78 | 13,67 | 14,43 |

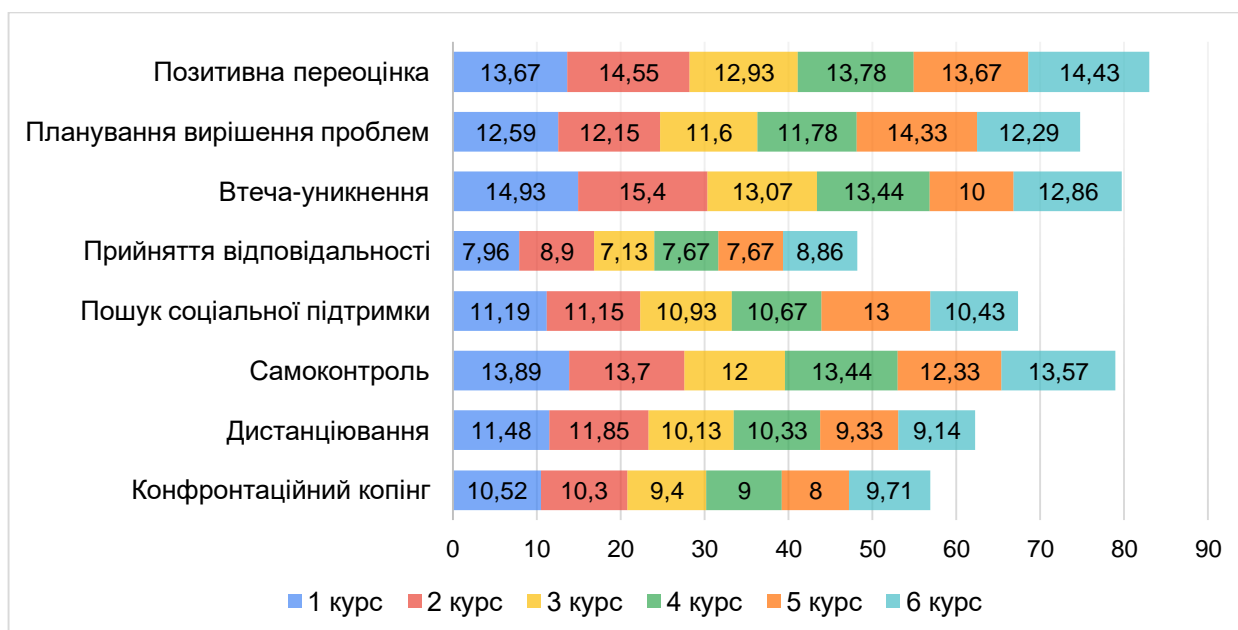


Рис. 2.14. Діаграма порівняльного аналізу копінг-стратегій за навчальними курсами студентів-психологів.

Шкала «*втеча-уникнення*» має домінування в 2-му (M=15,40) курсі та 1-му (M=14,93) курсі навчання студентів. Що говорить про сильну втечу, яка проявляється поведінково та когнітивно, від реальних проблем соціуму та особистісних. А 3, 4 та 6 група, інколи старається проявляти уважність та вирішення проблем, не уникаючи їх. От п'ята група взагалі проявляє адаптацію до проблем та старається з нею розібратись.

Згідно результатів шкали «*планування вирішення проблем*» домінантами є групи студентів 5-го (M=14,33) курсу, що для студентів-психологів важко ретельно змінити ситуацію, прикладаючи довільні проблемно-фокусовані зусилля. Інші групи студентів включають аналітичний підхід до вирішення певної проблеми.

Шкала «*позитивної переоцінки*» за показниками переважають досліджувана група студентів-психологів 2-го (M=14,55) та 6-го (M=14,43) курсу має пені труднощі в особистісній зрілості та не мають релігійних переконань. Інші групи частково створюють зусилля в позитивному значенні власного Я, для зростання власної особистості, і при цьому включають релігійний вимір.

Всі показники порівняльного аналізу копінг-стратегій в навчальних курсах студентів-психологів, можна наглядно побачити на діаграмі (рис. 2.14.), як шкала позитивної переоцінки, втечі та уникнення та самоконтролю від проблем, домінує серед інших копінгів.

Для порівняння отриманих даних, з допомогою показників t-критерію Стьюдента, для *дослідження рівня вольової саморегуляції до відповідного курсу навчання студентів-психологів*, ми виокремили шість навчальних груп та три шкали саморегуляції (див. таблицю 2.7. та рис. 2.15). За показниками «*загальної шкали саморегуляції*» домінують досліджувана група студентів-психологів 5-го (M=16,00) курсу, що студентам властиво проявляти саморегуляцію в емоційні зрілості, чудово рефлексують власні мотиви та мають почуття власного обов'язку, але іноді можлива внутрішня

тривожність через прагнення проконтролювати кожен нюанс. В 6 та 3 груп студенти проявляють себе активно під час пар, виражені своєю незалежністю та самостійністю, вони мають добру соціальну спрямованість, що допомагає їм добре пристосовуватись в колективах. Курси студентів 1, 4 та 2 мають сильну чуттєвість та інколи є емоційно-нестійкими, рефлексувати їм доводиться важко, так як проявляють себе імпульсивно. Це можливе через незрілість та вираженою витонченістю натури, яка нездатна до рефлексій та самоконтролю.

В шкалі *«настирливість»* переважає група студентів 5-го ($M=10,67$) та 6-го ($M=9,00$) курсу навчання. Студенти проявляють високу працездатність. Завжди хочуть все продумане та заплановане реалізувати, але інколи відволікають альтернативи та спокуси, головна їхня цінність – розпочата справа, але інколи можуть втратити гнучкість поведінки. В 1, 3 та 4 групі студенти-психологи не завжди здатні виконувати все згідно пропланованих завдань, але добре люблять результат завершеної справи, проявляють повагу до соціальних норм та прагнуть підпорядковувати їм свою поведінку, часто відволікають на інші речі при розпочатій справі. От другий курс взагалі мають підвищену лабільність та хаотичну поведінку, прослідковується низька працездатність, але компенсується підвищеною чутливістю, гнучкістю та своїм креативом, вільним трактуванням соціальних норм.

Та згідно шкали *«самоконтролю»* переважає група респондентів в 5-у ($M=9,00$) курсі студентів. Їм властиво вільно контролювати свої емоційні реакції та поведінку в різних ситуаціях, впевнені в собі особи, які мають готовність перед чимось новим, але через частий контроль відчують втому та напруженість.

Результати порівняльного аналізу отриманих даних на основі виокремлених груп: навчальних курсів за шкалами вольової саморегуляції

| Шкали | Курс | | | | | |
|-----------------------|-------|------|-------|-------|--------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| <i>Загальна шкала</i> | 11,74 | 9,85 | 12,53 | 11,78 | 16,00 | 13,29 |
| <i>Настирливість</i> | 7,56 | 6,35 | 7,67 | 7,78 | 10,67 | 9,00 |
| <i>Самоконтроль</i> | 6,37 | 5,45 | 7,13 | 6,33 | 9,00 | 7,00 |

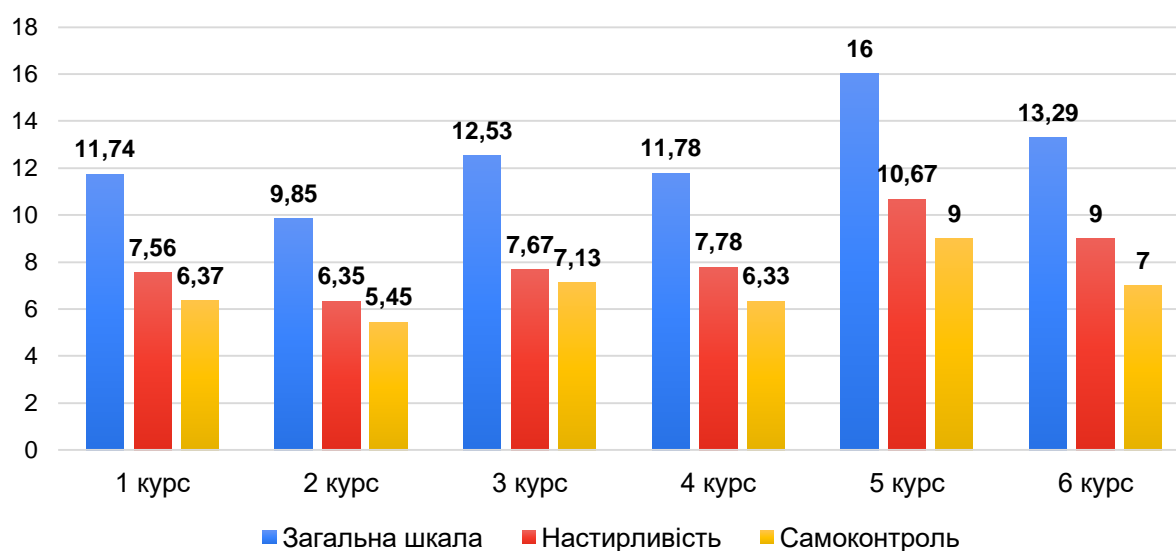


Рис. 2.15. Графік порівняльного аналізу вольової саморегуляції за навчальними курсами психологів.

Всі показники порівняльного аналізу вольової саморегуляції в навчальних курсах студентів-психологів, можна наглядно побачити на графіку (рис. 2.15.), як загальна шкала в п'ятого курсу домінує серед навчальних груп студентів.

В результаті порівняльного аналізу, за допомогою показників t-критерію Стьюдента, *з'ясовані домінування типів спрямованості студентів-психологів за їхнім курсом навчання*, ми виокремили шість навчальних груп

та чотири шкали спрямованості студентів (див. таблицю 2.8. та рис. 2.16.). Згідно шкали «гуманізму» домінуючими групами виступає курс 5-й (M=51,33) та 2-й (M=51,00). Студентам властиво проявляти гуманізм до оточуючих в толерантному ставленні, завжди можуть надати емпатійну підтримку та є аутентичними. В групах 6, 1 та 4 студенти не завжди кладуть інтереси та потреби інших вище себе, але часто проявлять толерантність та інколи співчуття. А от в 3 курсі респонденти дуже рідко виражатимуть емпатію та гуманне ставлення до оточуючих.

За шкалою «егоцентризм» переважає досліджуваний курс 2-й (M=54,45), 5-й (M=54,33), 4-й (M=54,00) та 1-й (M=53,59). Досліджуваним властива егоїстична поведінка, що займає центральне місце в ієрархії цінностей, при спілкуванні часто вдаються до маніпулятивних дій згідно своїх бажань та неповагою до співрозмовника. В 3-й та 6-й групі студенти інколи проявлять своє его але це задля своєї користі, адже потрібно дбати про себе, трохи можуть по-маніпулювати іншими в деяких ситуаціях задля користі.

В шкалі «екзистенціалізм» переважає курс навчання студентів-психологів 4-й (M=54,22), 2-й (M=53,25), 5-й (M=52,67). Студенти проявляють домінування внутрішньої мотивації в потребі самоаналізу життєвих подій, рефлексії на ситуації, прагнення пізнати свою діяльність та реалізуватись. От 1, 3 та 6 курс студенти проявляють свої рефлексії але інколи важко впоратись із самоаналізом, прагнуть до самовдосконалення але ще не можуть чітко визначитись в своїх сильних сторонах.

Таблиця 2.8.

**Результати порівняльного аналізу отриманих даних на основі
виокремлених груп: навчальних курсів за шкалами типу
спрямованості особистості**

| Шкали | Курс | | | | | |
|------------------------|-------|--------------|-------|--------------|--------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| <i>Гуманізм</i> | 50,22 | 51,00 | 47,13 | 50,00 | 51,33 | 50,57 |
| <i>Егоцентризм</i> | 53,59 | 54,45 | 52,60 | 54,00 | 54,33 | 52,57 |
| <i>Екзистенціалізм</i> | 49,63 | 53,25 | 49,87 | 54,22 | 52,67 | 51,14 |
| <i>Прагматизм</i> | 53,56 | 56,35 | 53,80 | 52,78 | 53,33 | 51,57 |

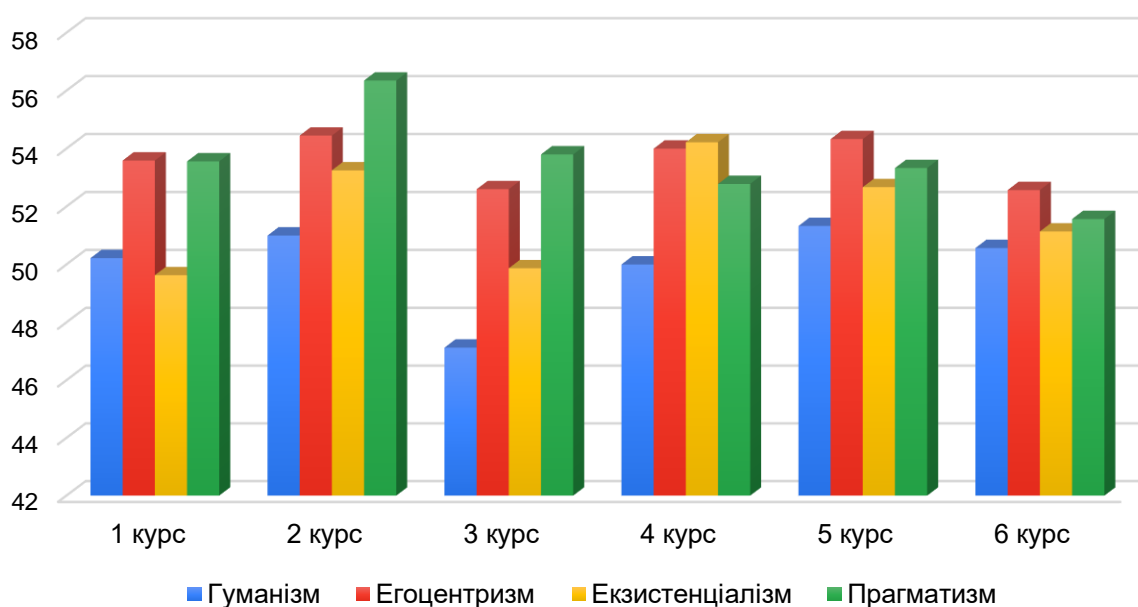


Рис. 2.16. Діаграма порівняльного аналізу спрямованості студентів-психологів за курсом навчання.

Згідно переваги навчального курсу за шкалою «прагматизм» стає 2-й (M=56,35), 3-й (M=53,80), 1-й (M=53,56) та 5-й (M=53,33). Досліджувані розвивають свій мотив в плануванні успіху своєї діяльності даного фаху, орієнтуються на своїх досягненнях та аналізують розвиток на подальше. Курс 4 та 6 вже реалізує давно поставлені цінності та працює по спеціальності.

Всі показники порівняльного аналізу типів спрямованості особистості в навчальних курсах студентів-психологів, можна наглядно побачити на діаграмі (рис. 2.16.), як шкала прагматизму домінує серед навчальних груп студентів.

Отже, згідно порівняльного аналізу можемо констатувати найбільш виражені психологічні ознаки в студентів-психологів, що свідчать про формування якостей психолога через навчання та самоосвіту, усвідомленість в придбанні знань, високу напруженість та дезадаптацію, труднощі з психоемоційним станом, дистанціюються від проблем, високе саморегулювання, потреба в емоційній та інформативній підтримці, важкість в прийнятті рішень із почуттям провини вцілілого, втеча та уникнення в поведінковому та когнітивному рівні, аналітично підходять до вирішення ситуації, працюють над особистісною зрілістю, рефлексують власні мотиви, виникає тривожність, висока працездатність в досягненні бажаних результатів, сильно виражений самоконтроль щодо свої дій, проявляють високий спрямованість гуманізм – егоцентризм, потребують самовизнання та самоаналізу, орієнтуються на своїх досягнення. Сильними представниками курсів виступає 4-й і 5-й курс та 1-й і 2-й у яскравому вираженні психологічних особливостей студентів-психологів.

Висновок до 2-го розділу.

Отже, в даному розділі проведене емпіричне дослідження визначити рівень та чинники впливу психологічних особливостей мотивації до професійного навчання студентів-психологів. Для реалізації поставленої мети, нами були використані такі методики: Методика «Мотивація навчання у ВНЗ»; Опитувальник «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса; Методика Дослідження

вольової саморегуляції Е. В. Ейдмана; Методика Визначення типу спрямованості особистості Т. Данілова.

Таким чином, в результаті проведеного емпіричного дослідження виявлено, що досліджуваним студентам-психологам характерно внутрішні мотиваційні фактори значно впливають на професійну діяльність студентів та структура мотивів навчання має свої властиві чинники та видозмінюється під час професійної діяльності. Психологічні особливості мотивація в навчанні проявляються на середніх рівнях, що говорить про адаптивний показник на пограничному рівні.

Внутрішні мотиваційні фактори професійної діяльності студентів-психологів мають перевагу над зовнішніми; структура мотивів мотивації навчання студентів-психологів має свої виняткові чинники, які видозмінюються під час навчальної діяльності.

В порівнянні аналізу курсів виступає 4-й і 5-й курс та 1-й і 2-й у сильній вираженості психологічних особливостей студентів-психологів.

ВИСНОВКИ

Згідно підсумку, в нашій роботі розглянуто проблему психологічних особливостей мотивації до професійного навчання студентів-психологів.

Для реалізації поставлених завдань був проведений теоретичний аналіз психологічних особливостей мотивації до професійного навчання студентів-психологів, в якому визначається поняття «мотиву» та «мотивації», їхня структура мотиваційної сфери у психологічних дослідженнях та психологічні детермінанти розвитку мотивації навчання студентів-психологів в умовах воєнного стану.

В результаті опрацювання теоретичного аналізу було виявлено, що мотивація є багатогранною структурою, в якій є мотиви різної характеристики і кожний проявляється не стало. Кожній людині властива ієрархія мотивів, яка має сильніші та слабші критерії мотиву. Дану тематику ще досліджували з поч. ХХ ст. різноманітних вчених. І досі ніхто чіткого розуміння мотивації не може навести, бо мотивація є різноструктурною. І все що вивчається про неї є важливим та між собою пов'язаним, невід'ємним. Мотиваційна сфера людини є динамічною. Згідно вчених, мотивація та мотиви завжди будуть в пріоритеті дослідження даної проблеми, бо постійно змінюється та актуальна завжди.

Мотивація до навчання у воєнний час, повинна містити велику систему цілей, мотивів та потреб, бо саме вони підштовхують людину до засвоєння нових знань, навичків, засобів пізнання, усвідомленому навчанню та активністю під час занять. До мотивів навчання студентів-психологів відносять цілеспрямованість на різнобічні сторони навчальної діяльності, прагнення до самостійного засвоєння знань, навичок та вмінь. Мотивація у воєнний час має свої певну складні чинники, які необхідно досліджувати. Також студенти-психологи керуються більше внутрішніми мотивами в такий час.

Для емпіричного дослідження визначено рівні та чинники впливу психологічних особливостей мотивації на професійне навчання студентів-психологів. В процесі дослідження вибірка досліджуваних складала 81 респонденти, з них 70 – жінок (86,5%) та 11 – чоловіків (13,5%), студентів від першого по шостий курс спеціальності «Психологія», які здобувають перший рівень освіти (бакалавр) та другий (магістерський) рівень вищої освіти. Вікова категорія студентів коливалася від 17 до 30 років.

В результаті проведеного емпіричного дослідження виявлено, що для студентів-психологів характерно здобуття професійних якостей та набуття знань за спеціальністю. Виявлено, що студентам важлива емоційна та інформативна підтримка оточуючих, виражена дезадаптаційна поведінка щодо вирішення проблемних ситуацій, досліджувані часто йдуть до поведінкової та когнітивної втечі, виражена напруженість та тривожність, низька саморегуляція, проявляється в студентів високий гуманізм, що характерно для психологів. Згідно цього студента-психологам потрібна терапевтична-корекція психічних станів.

За результатами описової статистики виявлено, що студенти прагнуть здобуття знання та чітко усвідомлюють їхню важливість, копінг-стратегії виражають певну яскравість та впливають на професійну діяльність у навчанні. Чинники, які мають середні результати є на межі дезадаптації студентів у навчанні. Тільки високі дані свідчать про ймовірність до тривожних розладів та збільшення стресових ситуацій, що потребують корекції студентів. Особливості саморегуляція виражається дуже яскраво у шкалі самоконтроль та настирливість, та свідчить про програму вдосконалення із деякими рисами, які потребують корекції та розвитку. Інша шкала знаходиться в межах норми та є лабільною. Переважання типу спрямованості прагматизму – екзистенціалізму, що свідчить про високий рівень самоаналізу та прагненням самовдосконалюватись за детальним плануванням свого успіху.

За результатами кореляційного аналізу з'ясовано, що внутрішні мотиваційні фактори професійної діяльності студентів-психологів мають перевагу над зовнішніми; структура мотивів мотивації навчання студентів-психологів має свої виняткові чинники, які видозмінюються під час навчальної діяльності. Згідно цього, деяка частина студентів має змогу адаптуватись до середовища та справлятися із своїми психо-емоційними копінгами в навчанні. Інша частина самостійно не здатна мотивуватись до навчання, бо перешкоджають внутрішні чинники, які пов'язані через зовнішні події, що спричиняє дезадаптацію у здобутті знань. Отож, студенти-психологи потребують терапевтичної-корекції щодо своїх внутрішніх переживань, які сильно впливають на їхню зовнішню мотивацію в професійному навчанні.

За результатами порівняльного аналізу визначено, що студенти 4-й і 5-й курс та 1-й і 2-й курс у сильній вираженості психологічних особливостей студентів-психологів. Психологічні ознаки в студентів-психологів, що свідчать про формування якостей психолога через навчання та самоосвіту, усвідомленість в придбанні знань, високу напруженість та дезадаптацію, труднощі з психо-емоційним станом, дистанціюються від проблем, високе саморегулювання, потреба в емоційній та інформативній підтримці, важкість в прийнятті рішень із почуттям провини вцілілого, втеча та уникнення в поведінковому та когнітивному рівні, аналітично підходять до вирішення ситуації, працюють над особистісною зрілістю, рефлексують власні мотиви, виникає тривожність, висока працездатність в досягненні бажаних результатів, сильно виражений самоконтроль щодо свої дій, проявляють високий спрямованість гуманізм – егоцентризм, потребують самовизнання та самоаналізу, орієнтуються на свої досягнення. Це є важливими чинниками, які впливають на продуктивність здобувачів в мотивації навчанні.

Отже, наші гіпотези про виявлення рівня та чинники впливу психологічних особливостей мотивації до професійного навчання студентів-психологів

повністю підтверджено. А саме: 1) підтверджено, що внутрішні мотиваційні фактори професійної діяльності студентів-психологів будуть мати перевагу над зовнішніми. 2) підтверджено, що структура мотивів професійної діяльності студентів-психологів має свої виняткові чинники та не є сталою, а видозмінюється протягом навчальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Александров Ю.В. Особливості відповідальності студентів–психологів залежно від їх бачення на професійне майбутнє. Вид-во: ХНУВС, 2018р. 13с.
2. Альохіна Н. В. Дослідження мотивації навчання у вищому навчальному закладі / Н. В. Альохіна // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. XII. – Ч. 6. – К., 2010. – С. 7–14.
3. Антонова Н. О. Особливості професійної мотивації студентів психологічного факультету / Н. О. Антонова // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 10. – Ч. II. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 22–33. –49.
4. Бондар Л.В. Литвинчук Н.Б. Мотивація навчальної діяльності, як провідний чинник підготовки майбутніх фахівців. Стаття Національного Авіаційного ун-ту. Київ. 2020.
5. Бутенко Д.С. Теорії мотивації: Практичний аспект. Стаття Харківського національного економічного університету. 2020.
[URL:http://www.economy.nayka.com.ua/pdf/5_2020/105.pdf](http://www.economy.nayka.com.ua/pdf/5_2020/105.pdf)
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
7. Грінченко О.М. Когнітивні особливості професійного самовизначення студентів психологів: дис. асистента 2018/ Національний технічний унт. Харків. 2018. URL:
http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/2018/09/GRINCHENKO_DIS.pdf
8. Девід М.Р., Стефан-Мардікс М. Пасткологія: практичний посібник: Вид-во “Віват”. Пер. англ. Гребенюк Л. Видання укр. мовою. 2020. 224с.
9. Деніел Х. Пінк. Драйв: дивовижна правда про те, що нас мотивує. Харків: «Клуб сімейного дозвілля», 2023. 208 с.

10. Дерев'янюк С.П. Емоційна креативність та мотивація у структурі професійної діяльності психолога. Стаття Національного університету “Чернігівського колегіуму” імені Т. Г. Шевченка. Чернігів 2018. URL: <http://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/65/62>
11. Дуб В. Г. Психологічні особливості становлення ціннісно-сміслової сфери майбутніх педагогів у процесі підготовки до професійної діяльності: автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Віра Григорівна Дуб. – К., 2015. 20 с.
12. Журавльова Л.П., Портницька Н.Ф., Дем'янчук Ю.Ю. Прикладні аспекти психології особистісного зростання: Збірник для викладачів та студентів – Житомир, Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка 2015р. 78с.
13. Іллін Є. П. Мотивація і мотиви / пер. з рос. мови, передмова та примітки Т. В. Тадеєвої. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 512 с.
14. Іллін Є. П. Мотивація і мотиви: Навчальна книга. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2013. 512 с.
15. Калюжна Ю.І. Особливості навчальної та трудової мотивації майбутніх психологів. Наукова стаття. 2020. Полтавський національний педагогічний університет. 2020. URL: <http://psychpersonality.pnpu.edu.ua/article/view/195244/196249>
16. Кочарян О. С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів / О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, В. М. Павленко; Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін-т». – Харків : ХАІ, 2011. 39 с.
17. Кудріна Т. С. Діяльність, поведінка особистості: потребно-мотиваційна підсистема / Т. С. Кудріна // Психологія / за ред. Ю. Л. Трофімова. – 3-тє вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. 384–406 с.
18. Кузікова С. Б. Технології оптимізації становлення суб'єкта саморозвитку в системі фахової підготовки студентів-психологів / С. Б. Кузікова // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірн. наук.

- праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. XIV. – Ч. 1. – К., 2012. 164–171 с.
19. Кузнецов М. А., Колчигіна А. В. Подолання хвилювання на іспиті: Копінг-поведінка студентів під час перевірки знань. Харків: Діса Плюс, 2017. 206 с.
 20. Ловлесс Д. Іди туди де страшно, і матимеш те, про що мрієш. Київ: «Bookchef». 2023. 320 с.
 21. Максименко С. Д. Психологія особистості / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. К. : ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
 22. Мельніченко С. А. Проблема вивчення мотивації у сучасній психологічній теорії / С. А. Мельніченко // Педагогічний процес: теорія і практика. – К., 2012. № 4. 174–184 с.
 23. Моргун Я. І. Ціннісні орієнтації в структурі професійно-кар'єрного самовизначення юнаків та юнок / Я. І. Моргун // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. XII. – Ч. 6. – К., 2019. 233–240 с.
 24. Мотиваційна сфера студента, особливості її дослідження [Електронний ресурс]. На Урок: онлайн бібліотека, 2021. Режим доступу: <https://naurok.com.ua/biblioteka>
 25. Мотивація навчальної діяльності студентів: монографія / О. Васюк та ін. Київ: Компринт, 2018. 188 с.
 26. Нікітіна. І.В. Розвиток мотивації студентів. Практикум [Електронний ресурс]: навч. посіб. / І.В. Нікітіна – К.: НУХТ, 2017. 119 с. Режим доступу: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/29283/1/6.pdf>
 27. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодернової соціальності: монографія Т. М. Титаренко, О. М. Кочубейник, К. О. Черемних Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. К. : Міленіум, 2014. 206 с.

28. Психологія особистості : словник-довідник / за редакцією П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. К.: Рута, 2001. 320 с.
29. Сальнікова С. Вибірка в соціологічному дослідженні: підручник. Луцьк: Вежа-Друк, 2021. 252 с.
30. Свааб Д. Наш творчий мозок: Вид-во “Книжковий клуб сімейного дозвілля”. Пер.нім. Зубченко С. Видання укр.мовою. 2019. 496 с.
31. Стівен Р. Кові. 7 звичок надзвичайно ефективнихлюдей. Потужні інструменти розвитку особистості. Харків: «Клуб сімейного дозвілля», 2019. 380 с.
32. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у констаборі. Харків: «Клуб сімейного дозвілля», 2022. 160 с.
33. Шеве У. Супер студент: Вид-во “КМ-Букс”, навчальний посібник. Видання укр. мовою, пер. англ. Превір Б. 2019. 240 с.
34. Якимчук Ю.В. Стимуляція мотивації студентів за допомогою зовнішніх факторів. Стаття. 2018р. 156-165с.
35. Bunce, D. M., Flens, E. A., and Neiles, K. Y. (2010). How Long Can Students Pay Attention in Class? A Study of Student Attention Decline Using Clickers. *Journal of Chemical Education*, 87(12), 1438-1443.
36. Carrell, L. and Menzel, K. (1997). The Impact of Preparation and Motivation on Learning Performance. *Communication Education*, 46(4), 262-272.
37. Celikoz, N. (2010). Basic Factors that Affect General Academic Motivation Levels of Candidate Preschool Teachers. *Education*, 131(1), 113-127.
38. Cook DA, Beckman TJ, Thomas KG, Thompson WG. Measuring motivational characteristics of courses: applying Keller's instructional materials motivation survey to a web-based course. *Acad Med* 2009;84:1505–9
39. Daniels, E. (2010). Creating Motivating Learning Environment: What We Can Learn from Researchers and Students. *English Journal*, 100(1), 25-29.
40. Ford ME. *Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*. Newbury Park, CA: Sage Publications; 1992

41. Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
42. Moore, S., Armstrong, C. and Pearson, J. (2008). Lecture Absenteeism among Students in Higher Education: A Valuable Route to Understanding Student Motivation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(1), 15-24.
43. Nicholls JG. Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychol Rev* 1984;91:328–46.
44. Pintrich PR. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *J Educ Psychol* 2003; 95:667–86.
45. Pintrich PR. An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemp Educ Psychol* 2000;25:92–104
46. Rugutt, J. and Chemosit, C. C. (2009). What Motivates Students to Learn? Contribution of Student-to-Student Relations, Student-Faculty Interaction and Critical Thinking Skills. *Educational Research Quarterly*, 32(3), 16-28.
47. Ryan RM, Deci EL. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemp Educ Psychol* 2000;25:54–67
48. Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am Psychol* 2000;55:68–78
49. Weiner B. Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educ Psychol Rev* 2000;12 (1):1–14.
50. Weinstein, L. (2010). What Motivates College Students to Learn? *College Student Journal*, 44(2), 472-474.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Мотивація навчання у ВНЗ»

Інструкція. «Вам пропонуються нижче наведені твердження. Уважно прочитайте кожне та оберіть той варіант відповіді, який найбільш точно відображає міру Вашої згоди (так) або незгоди (ні)».

Текст опитувальника

1. Краща атмосфера на занятті - атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великою напругою.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань і неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, на мою думку, необхідних для моєї майбутньої професії.
5. Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.
6. Я відчуваю задоволення від розгляду на занятті важких проблем.
7. Я не бачу сенсу в більшості робіт, які ми робимо в вузі.
8. Велике задоволення мені дає розповідь знайомим про мою майбутню професію.
9. Я вельми середній студент, ніколи не буду цілком хорошим, а тому немає сенсу докладати зусиль, щоб стати краще.
10. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
11. Я твердо впевнений у правильності вибору професії.
12. При нагоді я використовую на іспитах підсобні матеріали (конспекти, шпаргалки, записи, формули).
13. Самий чудовий час життя - студентські роки.
14. У мене надзвичайно неспокійний і переривчастий сон.
15. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
16. При можливості я вступив би в інший вуз.
17. Я звичайно спочатку беруся за більш легкі завдання, а більш важкі залишаю на кінець.
18. Для мене було важко при виборі професії зупинитися на одній з них.
19. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
20. Я твердо впевнений, що моя професія дасть мені моральне задоволення і матеріальний достаток в житті.
21. Мені здається, що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.
22. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
23. З деяких практичних міркувань для мене це найзручніший вуз.

24. У мене достатньо сили волі, щоб вчитися без нагадування адміністрації.
25. Життя для мене майже завжди пов'язано з надзвичайним напруженням.
26. Іспити потрібно здавати, витрачаючи мінімум зусиль.
27. Є багато вузів, в яких я міг би вчитися з не меншим інтересом.
28. Я дуже захоплива людина, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою роботою.
29. Занепокоєння про іспит або роботу, яка не виконана в термін, часто заважає мені спати.
30. Висока зарплата після закінчення вузу для мене не головне.
31. Мені потрібно бути в гарному настрої, щоб підтримати спільне рішення групи.
32. Я змушений був вступити до вузу, щоб зайняти бажане положення в суспільстві, уникнути служби в армії.
33. Я вчу матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.
34. Мої батьки хороші професіонали, і я хочу бути на них схожим.
35. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.
36. Мені дуже важко змусити себе вивчати як слід дисципліни - прямо не відносяться до моєї майбутньої спеціальності.
37. Мене вельми турбують можливі невдачі.
38. Найкраще я навчаюсь, коли мене періодично стимулюють, підбадьорюють.
39. Мій вибір даного вузу остаточний.
40. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відстати від них.
41. Щоб переконати в чому-небудь групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
42. У мене зазвичай спокійний і гарний настрій.
43. Мене приваблюють зручність, дисциплінованість, легкість майбутньої професії.
44. До вступу до вузу я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.
45. Професія, яку я отримую, найважливіша і перспективна.
46. Мої знання про цю професію були достатні для впевненого вибору даного вузу.

Обробка результатів. Ключ до опитувальником

Шкала «придбання знань» - Максимум - 12,6 бала.

- за згоду («+») з твердженням по п. 4 проставляється 3,6 бала; по п. 17 - 3,6 бала; по п. 26 - 2,4 бала;
- за незгоду («-») з твердженням по п. 28 - 1,2 бала; по п. 42-1,8 бала.

Шкала «оволодіння професією» - Максимум - 10 балів.

- за згоду по п. 9 - 1 бал; по п. 31 - 2 бали; по п. 33 - 2 бали, за п. 43 - 3 бали; по п. 48 - 1 бал і за п. 49 - 1 бал.

Шкала «отримання диплома» - Максимум - 10 балів.

- за незгоду з п. 11 - 3,5 бала;
- за згоду за п. 24 - 2,5 бала; по п. 35 - 1,5 бала; по п. 38 - 1,5 бала і за п. 44 - 1 бал.

Висновки: Переважання мотивів за першими двома шкалами свідчить про адекватне виборі студентом професії та задоволеності нею.

Методика «Опитувальник Копінг-стратегій» Р. Лазарус

Методика призначена визначення копінг-механізмів, способів подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності, копінг-стратегій.

Інструкція: «Нижче наведено можливі реакції людини на різні складні чи стресові ситуації. Відзначте, будь ласка, поруч з кожним з наступних тверджень, наскільки часто Ви так дієте у важких ситуаціях, і відмітьте відповідну цифру в бланку для відповідей.

0 - ніколи, 1 - рідко, 2 - іноді, 3 – часто
(Опинившись в скрутній ситуації, Я.....)».

Тест опитувальника:

1. Зосереджувався/лась на тому, що мені потрібно було робити далі:
2. Починав/ла щось робити, знаючи, що це все одно не буде працювати:
головне - робити хочь щось:
3. Намагався/лась вплинути на інших, щоб вони змінили свою думку:
4. Говорив/ла з іншими, щоб більше дізнатися про ситуацію:
5. Критикував/ла і картав/ла себе:
6. Намагався/лась не спалювати за собою мости, залишаючи все, як воно є:
7. Сподівався/лась на диво:
8. Мирився/лась з долею: буває, що мені не щастить:
9. Поводився/лась, ніби нічого не сталося:
10. Намагався/лась не показувати своїх переживань:
11. Намагався/лась побачити в ситуації щось позитивне:
12. Спав/ла більше звичайного:
13. Зганяв/ла своє невдоволення та злість на тих хто спричинив проблему:
14. Шукав/ла співчуття та розуміння в кого-небудь:
15. Виникала потреба виразити себе в творчості:
16. Намагався/лась забути це все:
17. Звертався/лась за допомогою до фахівців:
18. Змінювався/лась (в позитивну сторону) або ставав/ла зрілою особистістю:
19. Вибачався/лась або намагався/лась все налагодити:
20. Складав/ла план дій:
21. Намагався/лась дати волю своїм емоціям та почуттям:
22. Розумів/ла, що сам/а спричинила цю проблему:

23. Набирався/лась досвіду в цій ситуації:
24. Говорив з ким-небудь, хто міг конкретно допомогти в цій ситуації:
25. Зловживав/ла їжою, напоями, курінням або ліками, щоб поліпшити своє самопочуття:
26. Ризикував/ла відчайдушно:
27. Не поспішав/ла із вирішенням проблеми - все ретельно обдумував/ла:
28. Знаходив/ла нову віру в щось:
29. Дізнавався/лась щось важливе для себе:
30. Приймав/ла ситуацію і все налагоджувалось:
31. Замикався/лась в собі від інших людей:
32. Уникав/ла проблемну ситуацію:
33. Запитував/ла поради в рідних або друзів:
34. Скривав/ла від інших свої проблеми:
35. Не сприймав/ла це серйозно:
36. Ділився/лась своїми переживаннями:
37. Відстоював/ла свою позицію:
38. Перекладав/ла це на інших людей:
39. Користувався/лась минулим досвідом - були схожі ситуації:
40. Знав/ла, як потрібно вчинити і докладав/ла зусиль, щоб все налагодити:
41. Відмовлявся/лась вірити, що це насправді сталося:
42. Давав/ла собі обіцянку, що наступного разу все буде по-іншому:
43. Знаходив/ла декілька способів вирішення проблеми:
44. Старався/лась придушувати свої емоції, щоб не заважали в інших справах:
45. Змінював/ла свою поведінку:
46. Хотів/ла, щоб все це закінчилося:
47. Уявляв/ла, /фантазував/ла, як це все б могло статись інакше:
48. Молився/лась:
49. Роздумував/ла що мені сказати або робити:
50. Думав/ла, як би в даній ситуації вчинила авторитетна для мене людина і наслідувала йому.

Обробка р-тів:

1. підраховуємо бали, сумуючи по кожній субшкалі: ніколи - 0 балів; рідко – 1 бал; іноді – 2 бали; часто – 3 бали.
2. Визначаємо сумарний бал:
0-6 - низький рівень напруженості, говорить про адаптивний варіант копінгу;

7-12 – середній, адаптаційний патенціал особи у прикордонному стані;
13-18 – висока напруженість копінгу, що свідчить про виражену дезадаптацію.

3. Ключ

- Конфронтаційний копінг – пункти: 2,3,13,21,26,37.
- Дистанціювання - пункти: 8,9,11,16,32,35.
- Самоконтроль – пункти: 6,10,27,34,44,49,50.
- Пошук соціальної підтримки – пункти: 4,14,17,24,33,36.
- Прийняття відповідальності – пункти: 5,19,22,42.
- Втеча-уникнення – пункти: 7,12,25,31,38,41,46,47.
- Планування вирішення проблеми – пункти: 1,20,30,39,40,43.
- Позитивна переоцінка – пункти: 15,18,23,28,29,45,48.

4. Висновки: опис субшкал які домінують.

Методика «Вольова саморегуляція»

Визначити рівень розвитку рольової саморегуляції. Тест-опитувальник А. В. Зверькова і Е. В. Ейдмана

Інструкція: «Вам пропонується тест, який містить 30 тверджень. Уважно прочитайте кожне і вирішіть, правильне чи неправильне це твердження щодо Вас. Якщо правильне, то на аркуші для відповідей проти номера цього твердження поставте знак "плюс" (+), а якщо неправильне — "мінус" (-).

Тест

1. Якщо щось не клеїться, у мене нерідко з'являється бажання залишити цю справу.
2. Я не покидаю своїх планів і справ, навіть якщо доведеться обирати між ними і приємною компанією.
3. Мені неважко стримати спалах гніву, якщо це необхідно.
4. Зазвичай я зберігаю спокій в очікуванні приятеля, який запізнюється.
5. Мене важко відволікти від розпочатої роботи.
6. Мене сильно вибиває з колії фізичний біль.
7. Я завжди намагаюсь вислухати співрозмовника не перебиваючи, навіть якщо йому не терпиться заперечити.
8. Я завжди «гну» свою лінію.
9. Якщо потрібно, я можу не спати впродовж ночі (наприклад, робота, чергування) і весь наступний день бути в «хорошій формі».
10. Мої плани дуже часто перекреслюють зовнішні обставини.
11. Я вважаю себе терплячою людиною.
12. Мені не просто примусити себе холоднокрровне спостерігати за видовищем, яке хвилює.
13. Мені рідко вдається примусити себе продовжити роботу після серії образливих невдач.
14. Якщо я ставлюсь до когось погано, мені важко приховати це.
15. Я можу зайнятись своїми справами при незручних та невідповідних обставинах, якщо це необхідно.
16. Мені сильно ускладнює роботу усвідомлення того, що її необхідно обов'язково зробити до певного терміну.
17. Вважаю себе рішучою людиною.
18. Фізичну втому я переносю легше, ніж інші.
19. Краще почекати ліфт, який щойно поїхав, ніж підніматися сходами.
20. Зіпсувати настрій мені не так просто.

21. Іноді якась дрібниця охоплює мої думки, не дає спокою, і я ніяк не можу від неї відчепитися.
22. Мені важче зосередитись на завданні або роботі, ніж іншим.
23. Пересперечати мене важко.
24. Я завжди прагну закінчити розпочаті справи.
25. Мене легко відволікти від справ.
26. Я іноді помічаю, що намагаюсь досягти свого всупереч обставинам.
27. Люди часом заздять моєму терпінню і ретельності.
28. Мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації.
29. Я помічаю, що під час монотонної роботи несвідомо починаю змінювати спосіб дії, навіть якщо це призводить до погіршення результатів.
30. Мене, зазвичай, сильно дратує, коли «перед носом» зачиняються дверцята транспорту або ліфта, який від'їжджає.

Обробка результатів

Мета обробки результатів — визначення величин індексів вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали (В) й індексів за субшкалами «настирливість» (Н) і «самоконтроль» (С). Кожен індекс — це сума балів, отримана при підрахунку збігів відповідей досліджуваного з ключем загальної шкали або субшкали. В опитувальнику шість маскувальних тверджень, тому загальний сумарний бал за шкалою «В» має перебувати у діапазоні від 0 до 24, за субшкалою «настирливість» — від 0 до 16 і за субшкалою «самоконтроль» — від 0 до 13.

Ключ для підрахунку індексів вольової саморегуляції

Загальна шкала

1-, 2+, 3+, 4+, 5+, 6-, 13-, 14-, 16-, 17+, 22-, 24+, 25-, 27+,
7+, 9+, 10-, 11+, 18+, 20+, 21-, 28-, 29-, 30-

«Настирливість»

1-, 2+, 5+, 6-, 9+, 10, 17+, 18+, 20+, 22-,
-, 11+, 13-, 16-, 24+, 25-, 27+

«Самоконтроль»

3+, 4+, 5+, 7+, 13-, 24+, 27+, 28-,
14-, 16-, 21-, 29-, 30-

Аналіз результатів

У загальному вигляді під рівнем вольової саморегуляції мають на увазі міру володіння власною поведінкою у різних ситуаціях, здатність свідомо управляти своїми діями, станами та спонуканнями. Рівень розвитку вольової

саморегуляції може бути охарактеризований в цілому й окремо за такими властивостями характеру як настирливість і самоконтроль.

Рівні вольової саморегуляції визначаються у зіставленні з середніми значеннями кожної шкали. Якщо вони становлять більшу половину максимально можливої суми збігів, то цей показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, настирливості або самоконтролю. Для шкали «В» ця величина дорівнює 12, для шкали «Н» — 8, для шкали «С» — 6.

Методика «Визначення типу спрямованості особистості» і Т. Данілова

Мета: методика призначена для діагностики структури спрямованості особистості студентів – майбутніх практичних психологів та виявлення того, наскільки широко у цій структурі представлена гуманістична складова.

Інструкція: «Перед вами низка тверджень, що стосуються Ваших життєвих прагнень і деяких сторін Вашого життя. Оцініть кожний із варіантів за шкалою:

- 5 — «так, повністю згоден»;
- 4 — «скоріше так, у цілому згоден»;
- 3 — «коли як, згоден у деякій мірі»;
- 2 — «ні, в цілому не згоден»;
- 1 — «ні, категорично не згоден»;
- 0 — «не знаю, не замислююсь над цим».

Тест

1. Я думаю, що в житті важливіше всього:
 - а) навчитися любити й розуміти людей;
 - б) навчитися довіряти своїм імпульсам та бажанням;
 - в) навчитися приймати розчарування та невдачі;
 - г) навчитися реалізовувати цілі та задачі, які ставляться.

2. Мені здається, що справжній психолог — це:
 - а) терпима, толерантна людина;
 - б) людина, яка вміє приймати життя в усіх його проявах;
 - в) людина, яка вміє легко реалізовувати свої потреби та бажання;
 - г) людина, яка вміє за будь-що досягти цілі, яка поставлена.

3. Я думаю, що сенс життя, перш за все, полягає:
 - а) у любові, дружбі, спілкуванні з людьми;
 - б) у самому житті;
 - в) у досягненні цілей і задач, які ставляться;
 - г) у тому, щоб здійснювалися усі мрії та бажання.

4. Найбільшу цінність у моєму житті мають:
 - а) допомога іншим людям;

- б) пошук смислу та істини;
- в) особистісні успіхи та досягнення;
- г) вміння точно і правильно прогнозувати результати власної діяльності.

5. Найбільше задоволення я отримую від:

- а) спілкування з цікавими для мене людьми;
- б) роздумів відносно смисложиттєвих питань;
- в) усвідомлення того, що мої плани й проекти реалізуються;
- г) відчуття своєї успішності.

6. Я думаю, що любов більш всього проявляється:

- а) в умінні жертвувати власними інтересами заради інтересів іншої людини;
- б) в умінні повністю віддаватися почуттям, стражданням, переживанням;
- в) в умінні повністю насолодитися почуттями іншої людини;
- г) в умінні створювати стабільні і надійні відношення з будь-якою людиною.

7. У складній кризисній ситуації я завжди:

- а) шукаю людину, яка спроможна вислухати, втішити, підбадьорити;
- б) повністю заглиблююся у переживання, які мене зацікавили, роблю спробу зрозуміти їх природу;
- в) замислююся над ситуацією і усвідомлюю усі її можливі наслідки для мене;
- г) приймаю відповідальність за те, що трапилось, й маю надію, що проблема скоро вирішиться.

8. Вільний час я хотів би присвятити:

- а) спілкуванню з людьми, які звернулися до мене за допомогою;
- б) займатися тим, що може принести мені матеріальний результат і соціальне зростання;
- в) присвятити себе тому, що мене зацікавлює, приваблює;
- г) присвятити роздумам про книги, які прочитав, музиці, яку прослухав.

9. Я віддаю перевагу розмовляти зі своїми друзями та знайомими на теми:

- а) про людські страждання, пошуки, переживання;
- б) про любов, взаєморозуміння між людьми;
- в) про результати моєї діяльності і діяльності моїх друзів та близьких;

г) про мої останні успіхи та надбання.

10. Мені хотілось би, щоб у житті мене більш оточували люди:

а) яким я міг би будь-чим допомогти та посприяти;

б) з якими цікаво поспілкуватися, поміркувати на теми, які мене цікавлять;

в) які досягнули відповідного соціального статусу й успіхів у реалізації своїх життєвих цілей та планів;

г) які могли б допомогти у реалізації моїх планів і бажань.

11. В університеті (інституті) у мене багато вільного часу займає:

а) підготовка до семінарів, написання рефератів, науково-дослідна робота;

б) спілкування і консультування сокурсників, друзів, які звернулися за допомогою;

в) розмови, які стосуються мого особистого життя, моїх проблем і планів на майбутнє;

г) засвоєння навчальних дисциплін та напрямів, за допомогою яких можна буде більше зрозуміти життя.

12. Моє життєве кредо:

а) надавати допомогу слабким та людям, які її потребують;

б) пошук радощів та задоволень;

в) досягати успіхів, запобігати невдач;

г) приймати відповідальність за кожний свій вчинок.

13. Більш за все я в житті не люблю:

а) коли на мене не звертають уваги;

б) коли люди не задумуються над тим, для чого вони живуть та як вони живуть;

в) коли я щось намітив, а в мене не виходить;

г) коли люди залишаються індиферентними до оточуючих.

Опрацювання результатів

Ключ до методики

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|-------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <i>Гуманізм</i> | а | а | а | а | а | а | а | а | б | а | б | а | г |
| <i>Егоцентризм</i> | б | в | г | в | г | в | г | в | г | б | в | б | а |
| <i>Екзистенціалізм</i> | в | б | б | б | б | б | б | г | а | в | г | г | б |
| <i>Прагматизм</i> | г | г | в | г | б | г | г | б | в | г | а | в | в |

Переважання типу спрямованості визначається за найбільшою сумою виборів.

Структура спрямованості розглядається з позицій двох ортогональних векторів «гуманізм — егоцентризм» та «екзистенціалізм — прагматизм».

Кореляційна таблиця матриці

| | Біль днів | Стать | Сім'яний статус | Навчальний заклад | Курс | Форма навчання | Працева за спеціальністю | Продана за знання | Оволодіння професією | Отримання диплома | Конфронт з адміністративним співробітником | Дистанція до вузу | Самостійна робота | Пошук соціально підтримки | Приняття відповідальності | Впевненість у вирішенні проблем | Планування навчання | Загальна оцінка навчання | Наступна діяльність | Самостійна робота | Гуманізм | Егоїстичність | Емоційність | Премія |
|---------------------|-----------|-------|-----------------|-------------------|-------|----------------|--------------------------|-------------------|----------------------|-------------------|--|-------------------|-------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------------|---------------------|--------------------------|---------------------|-------------------|----------|---------------|-------------|--------|
| Кореляція Пірсона | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Знач. (2-сторонній) | | .512 | .464 | .926 | .655 | .012 | .003 | .593 | .921 | .837 | .391 | .867 | .816 | .526 | .195 | .398 | .701 | .082 | .053 | .177 | .972 | .328 | .113 | .294 |
| N | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 |
| Кореляція | .074 | 1 | -.073 | -.196 | -.041 | -.374 | .173 | -.068 | .106 | .003 | .048 | .118 | .044 | .025 | .187 | -.034 | .015 | -.182 | -.178 | -.083 | .146 | .098 | .032 | .181 |
| Знач. (2-сторонній) | | | .515 | .079 | .716 | .003 | .122 | .547 | .748 | .346 | .977 | .668 | .292 | .896 | .823 | .095 | .760 | .104 | .112 | .463 | .194 | .384 | .777 | .106 |
| N | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 |
| Сім'яний статус | .083 | -.079 | 1 | -.157 | -.312 | -.266 | .162 | -.074 | .133 | .059 | .193 | .120 | .156 | -.111 | .059 | .177 | -.141 | -.025 | -.058 | -.078 | -.077 | -.017 | -.098 | -.015 |
| Знач. (2-сторонній) | | | | .162 | .005 | .016 | .150 | .510 | .236 | .603 | .064 | .286 | .166 | .323 | .603 | .114 | .209 | .827 | .605 | .491 | .391 | .493 | .878 | .897 |
| N | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 |
| Навчальний заклад | -.011 | -.196 | -.157 | 1 | .117 | .293 | -.187 | .090 | -.027 | -.102 | -.162 | .267 | -.058 | -.090 | .108 | .005 | -.070 | -.064 | .062 | .033 | .085 | .028 | .069 | -.024 |
| Знач. (2-сторонній) | | | | | .298 | .008 | .095 | .422 | .809 | .364 | .149 | .016 | .605 | .425 | .337 | .967 | .537 | .569 | .580 | .406 | .772 | .449 | .806 | .541 |
| N | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 |
| Курс | -.050 | -.041 | -.312 | .117 | 1 | .186 | -.688 | .128 | -.012 | .140 | -.169 | -.251 | -.096 | -.033 | -.001 | -.250 | -.022 | .013 | .176 | .194 | -.015 | -.042 | .091 | -.093 |
| Знач. (2-сторонній) | | | | | | .298 | .006 | .255 | .919 | .213 | .132 | .024 | .396 | .770 | .996 | .024 | .845 | .906 | .115 | .083 | .173 | .892 | .713 | .420 |
| N | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|--------|------|
| Форма навчання | Кореляція | - ,277 | - ,324 | - ,265 | ,293 | ,186 | 1 | - ,180 | ,153 | ,126 | ,056 | - ,060 | - ,076 | - ,195 | ,139 | - ,182 | - ,190 | ,148 | - ,030 | ,180 | ,199 | ,170 | ,080 | ,013 | ,054 | - ,001 | |
| Пірсона | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Знч.(2-сторон) | | ,012 | ,003 | ,016 | ,008 | ,086 | | ,109 | ,174 | ,262 | ,749 | ,594 | ,500 | ,080 | ,215 | ,104 | ,089 | ,186 | ,791 | ,108 | ,075 | ,129 | ,479 | ,305 | ,632 | ,995 | |
| N | | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | |
| Працела | Кореляція | ,325 | ,173 | ,162 | - ,187 | - ,688 | - ,180 | 1 | ,004 | ,261 | ,140 | ,097 | ,089 | ,095 | ,126 | - ,069 | ,163 | ,087 | ,112 | - ,044 | - ,058 | - ,045 | ,012 | ,043 | ,085 | ,211 | |
| Штування за спеціальні | Пірсона | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| сто | | ,003 | ,122 | ,150 | ,095 | ,000 | ,109 | | ,972 | ,018 | ,211 | ,390 | ,432 | ,390 | ,264 | ,539 | ,146 | ,437 | ,317 | ,698 | ,604 | ,692 | ,915 | ,701 | ,450 | ,059 | |
| N | | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | |
| Придбани | Кореляція | - ,060 | - ,068 | - ,074 | ,090 | ,128 | ,153 | ,004 | 1 | ,217 | ,114 | - ,146 | - ,109 | ,022 | ,141 | ,068 | - ,285 | ,245 | ,105 | ,346 | ,373 | ,230 | ,152 | ,080 | ,216 | ,081 | |
| я знань | Пірсона | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Знч.(2-сторон) | | ,593 | ,547 | ,510 | ,422 | ,255 | ,174 | ,972 | | ,052 | ,310 | ,193 | ,333 | ,845 | ,209 | ,544 | ,010 | ,027 | ,350 | ,002 | ,001 | ,039 | ,177 | ,478 | ,052 | ,474 | |
| N | | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | |
| Оволодіння | Кореляція | ,064 | - ,036 | ,133 | - ,027 | - ,012 | ,126 | ,261 | ,217 | 1 | ,336 | ,018 | - ,172 | - ,041 | ,017 | - ,078 | - ,138 | ,076 | ,186 | ,245 | ,203 | ,259 | ,251 | ,143 | ,306 | ,288 | |
| я професе | Пірсона | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ю | | ,568 | ,748 | ,236 | ,809 | ,919 | ,262 | ,018 | ,052 | | ,002 | ,875 | ,124 | ,715 | ,881 | ,489 | ,218 | ,502 | ,096 | ,028 | ,069 | ,020 | ,024 | ,204 | ,006 | ,009 | |
| N | | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | |
| Отримані | Кореляція | ,011 | ,106 | ,059 | - ,102 | ,140 | ,036 | ,140 | ,114 | ,336 | 1 | ,048 | - ,100 | - ,039 | - ,065 | ,008 | - ,047 | ,027 | ,144 | ,110 | ,085 | ,129 | ,123 | ,009 | ,230 | ,164 | |
| я диплома | Пірсона | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Знч.(2-сторон) | | ,921 | ,346 | ,603 | ,364 | ,213 | ,749 | ,211 | ,310 | ,002 | ,672 | ,374 | ,731 | ,731 | ,564 | ,940 | ,678 | ,809 | ,201 | ,330 | ,450 | ,252 | ,275 | ,337 | ,039 | ,142 | |
| N | | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | |
| Конфронт | Кореляція | ,023 | ,003 | ,193 | - ,162 | - ,169 | - ,060 | ,097 | - ,146 | ,018 | ,048 | 1 | ,264 | ,064 | ,318 | ,169 | ,432 | ,326 | ,401 | | - ,148 | ,065 | - ,207 | - ,023 | ,147 | ,020 | ,138 |
| аційний | Пірсона | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| калібр | | ,837 | ,977 | ,084 | ,149 | ,132 | ,594 | ,390 | ,193 | ,875 | ,672 | | ,077 | ,573 | ,004 | ,131 | ,000 | ,003 | ,000 | ,187 | ,565 | ,064 | ,838 | ,189 | ,859 | ,218 | |
| Знч.(2-сторон) | | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|------|-------|-------|------|-------|-------|-------|------|------|-------|------|
| Дистанція Корреляц іа паниа | ,097 | ,048 | ,120 | ,267 | -251 | -075 | ,089 | -,109 | -,172 | -,100 | ,264 | 1 | ,351 | ,059 | ,494 | ,604 | -,070 | 200 | -,195 | -,174 | -,186 | ,130 | ,130 | ,115 | ,095 |
| Пирсона | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Знч (2- сторон) | ,391 | ,668 | ,286 | ,016 | ,024 | ,500 | ,432 | ,333 | ,124 | ,374 | ,017 | ,001 | ,001 | ,603 | ,000 | ,000 | ,534 | ,073 | ,080 | ,121 | ,046 | ,247 | ,247 | ,308 | ,401 |
| N | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 |
| Самостіа Корреляц іа роль | ,019 | ,118 | ,156 | -,058 | -,086 | -,195 | ,095 | ,022 | -,041 | -,039 | ,064 | ,351 | 1 | -,143 | ,323 | ,243 | ,192 | ,205 | ,013 | -,001 | ,061 | ,103 | ,165 | ,180 | ,147 |
| Пирсона | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Знч (2- сторон) | ,867 | ,232 | ,166 | ,605 | ,396 | ,080 | ,398 | ,845 | ,715 | ,731 | ,573 | ,001 | ,001 | ,202 | ,003 | ,029 | ,087 | ,066 | ,912 | ,993 | ,530 | ,360 | ,140 | ,108 | ,190 |
| N | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 |
| Пошук соціальної ідрумиа | -,026 | ,044 | -,111 | -,090 | -,033 | ,139 | ,126 | ,141 | ,017 | -,065 | ,318 | ,059 | -,143 | 1 | ,207 | ,204 | ,342 | ,415 | -,116 | -,038 | -,183 | ,241 | ,209 | ,179 | ,165 |
| Пирсона | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Знч (2- сторон) | ,816 | ,696 | ,323 | ,425 | ,770 | ,215 | ,264 | ,209 | ,881 | ,564 | ,004 | ,603 | ,202 | ,063 | ,065 | ,002 | ,000 | ,304 | ,304 | ,735 | ,102 | ,030 | ,061 | ,110 | ,141 |
| N | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 |
| Трїєкта відповід льност | ,071 | ,025 | ,059 | ,108 | -,001 | -,182 | -,069 | ,068 | -,078 | ,008 | ,169 | ,494 | ,323 | ,207 | 1 | ,414 | ,205 | ,278 | -,179 | -,200 | -,117 | ,290 | ,085 | ,201 | ,138 |
| Пирсона | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Знч (2- сторон) | ,526 | ,823 | ,603 | ,337 | ,966 | ,104 | ,539 | ,544 | ,489 | ,940 | ,131 | ,000 | ,003 | ,063 | ,000 | ,067 | ,012 | ,109 | ,109 | ,074 | ,297 | ,009 | ,449 | ,072 | ,220 |
| N | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 |
| Вгчч- Корреляц іа ункаєня іа | ,146 | ,187 | ,177 | ,005 | -,250 | -,190 | ,163 | -,285 | -,138 | -,047 | ,432 | ,604 | ,243 | ,204 | ,414 | 1 | -,033 | ,148 | -,369 | -,361 | -,313 | ,116 | ,048 | -,020 | ,082 |
| Пирсона | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Знч (2- сторон) | ,195 | ,095 | ,114 | ,967 | ,024 | ,089 | ,146 | ,010 | ,218 | ,678 | ,000 | ,000 | ,029 | ,066 | ,000 | ,766 | ,188 | ,001 | ,001 | ,001 | ,004 | ,303 | ,671 | ,661 | ,465 |
| N | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 |
| Плануван іа вгшрєня Пирсона проблєм | -,095 | -,034 | -,141 | -,070 | -,022 | ,146 | ,087 | ,245 | ,076 | ,027 | ,326 | -,070 | ,192 | ,342 | ,205 | -,033 | 1 | ,505 | ,354 | ,378 | ,289 | ,216 | ,165 | ,189 | ,189 |
| Знч (2- сторон) | ,398 | ,760 | ,209 | ,537 | ,845 | ,186 | ,437 | ,027 | ,502 | ,809 | ,003 | ,534 | ,087 | ,002 | ,067 | ,766 | | ,000 | ,001 | ,001 | ,009 | ,053 | ,142 | ,091 | ,091 |
| N | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 |
| Позитивна Корреляц іа періодіа іа | ,043 | ,015 | -,025 | -,064 | ,013 | -,030 | ,112 | -,105 | ,166 | ,144 | ,401 | ,200 | ,205 | ,415 | ,278 | ,148 | ,505 | 1 | ,106 | ,114 | ,117 | ,164 | ,139 | ,336 | ,118 |
| Пирсона | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Знч (2- сторон) | ,701 | ,896 | ,827 | ,569 | ,906 | ,791 | ,317 | ,350 | ,096 | ,201 | ,000 | ,073 | ,066 | ,000 | ,012 | ,188 | ,000 | | ,348 | ,312 | ,288 | ,144 | ,217 | ,002 | ,292 |
| N | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Загальна шкала | Кореляція | ,188 | -,182 | -,058 | ,062 | ,176 | ,180 | -,044 | ,346 | ,245 | ,110 | -,148 | -,195 | ,013 | -,116 | -,179 | -,369 | ,354 | ,106 | 1 | ,942 | ,910 | ,148 | ,145 | ,271 | ,075 |
| Пірсона | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Знач(2-сторон) | | ,092 | ,104 | ,605 | ,580 | ,115 | ,108 | ,698 | ,002 | ,028 | ,330 | ,187 | ,080 | ,912 | ,304 | ,109 | ,001 | ,001 | ,348 | | ,000 | ,000 | ,187 | ,196 | ,014 | ,504 |
| N | | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 |
| Настирливість | Кореляція | -,215 | -,178 | -,078 | ,094 | ,194 | -,058 | -,373 | ,203 | ,085 | -,001 | -,065 | -,174 | -,001 | -,038 | -,200 | -,361 | ,378 | ,114 | ,942 | 1 | ,754 | ,168 | ,159 | ,264 | ,068 |
| Пірсона | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Знач(2-сторон) | | ,053 | ,112 | ,491 | ,406 | ,083 | ,075 | ,604 | ,001 | ,069 | ,450 | ,565 | ,121 | ,993 | ,736 | ,074 | ,001 | ,001 | ,312 | ,000 | | ,000 | ,134 | ,156 | ,017 | ,548 |
| N | | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 |
| Самолет роль | Кореляція | -,152 | -,083 | -,097 | ,033 | ,163 | ,170 | -,045 | ,230 | ,259 | ,129 | -,207 | -,186 | ,061 | -,183 | -,117 | -,313 | ,289 | ,117 | ,910 | 1 | ,754 | ,153 | ,146 | ,272 | ,115 |
| Пірсона | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Знач(2-сторон) | | ,177 | ,463 | ,391 | ,772 | ,173 | ,129 | ,652 | ,039 | ,020 | ,252 | ,064 | ,096 | ,590 | ,102 | ,297 | ,004 | ,009 | ,298 | ,000 | | ,000 | ,173 | ,188 | ,014 | ,308 |
| N | | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 |
| Гуманізм | Кореляція | -,004 | ,146 | -,077 | ,085 | -,015 | ,080 | ,012 | ,152 | ,251 | ,123 | -,023 | ,130 | ,103 | ,241 | ,290 | ,116 | ,216 | ,164 | ,148 | ,148 | ,168 | ,153 | ,514 | ,694 | ,502 |
| Пірсона | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Знач(2-сторон) | | ,972 | ,194 | ,493 | ,449 | ,892 | ,479 | ,915 | ,177 | ,024 | ,275 | ,838 | ,247 | ,360 | ,030 | ,009 | ,303 | ,053 | ,144 | ,187 | ,187 | ,134 | ,173 | ,000 | ,000 | ,000 |
| N | | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 |
| Егоцентризм | Кореляція | ,110 | ,098 | -,017 | ,028 | -,042 | ,013 | ,043 | ,080 | ,143 | ,009 | ,147 | ,130 | ,165 | ,209 | ,085 | ,048 | ,165 | ,139 | ,145 | ,145 | ,159 | ,148 | ,514 | ,576 | ,662 |
| Пірсона | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Знач(2-сторон) | | ,328 | ,384 | ,878 | ,806 | ,713 | ,905 | ,701 | ,478 | ,204 | ,937 | ,189 | ,247 | ,140 | ,061 | ,449 | ,671 | ,142 | ,217 | ,196 | ,196 | ,156 | ,188 | ,000 | ,000 | ,000 |
| N | | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 |
| Екзистенціальна | Кореляція | ,177 | ,032 | -,098 | ,069 | ,091 | ,054 | ,085 | ,216 | ,306 | ,230 | ,020 | ,115 | ,180 | ,179 | ,201 | -,020 | ,189 | ,336 | ,271 | ,264 | ,272 | ,694 | ,576 | 1 | ,525 |
| Пірсона | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Знач(2-сторон) | | ,113 | ,777 | ,382 | ,541 | ,420 | ,632 | ,450 | ,062 | ,006 | ,039 | ,859 | ,308 | ,108 | ,110 | ,072 | ,861 | ,091 | ,002 | ,014 | ,017 | ,014 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| N | | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 |
| Трагізм | Кореляція | ,118 | ,181 | -,016 | -,024 | -,093 | -,001 | ,211 | ,081 | ,288 | ,164 | ,138 | ,095 | ,147 | ,165 | ,138 | ,082 | ,189 | ,118 | ,075 | ,068 | ,115 | ,502 | ,662 | ,525 | 1 |
| Пірсона | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Знач(2-сторон) | | ,294 | ,106 | ,897 | ,829 | ,407 | ,995 | ,059 | ,474 | ,009 | ,142 | ,218 | ,401 | ,190 | ,141 | ,220 | ,465 | ,091 | ,292 | ,504 | ,548 | ,368 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| N | | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 |

Таблиця описової статистики

| | N | Мін | Макс | Середнє | Стд. відхил |
|-----------------------------------|----|-----|------|---------|-------------|
| к-ть д-них | 81 | 1 | 81 | 41,00 | 23,527 |
| Стать | 81 | 1 | 2 | 1,88 | 0,331 |
| Сімейний статус | 81 | 1 | 3 | 2,40 | 0,540 |
| Навчальний заклад | 81 | 1 | 3 | 1,36 | 0,658 |
| Курс | 81 | 1 | 6 | 2,53 | 1,558 |
| Форма навчання | 81 | 1 | 2 | 1,04 | 0,190 |
| Працевлаштування за спеціальністю | 81 | 1 | 3 | 2,60 | 0,665 |
| Придбання знань | 81 | 0,0 | 12,6 | 6,637 | 2,7988 |
| Оволодіння професією | 81 | 0 | 10 | 6,00 | 2,086 |
| Отримання диплома | 81 | 0,0 | 9,0 | 4,147 | 2,8396 |
| Конфронтаційний копінг | 81 | 2 | 16 | 9,93 | 3,036 |
| Дистанціювання | 81 | 4 | 18 | 10,91 | 3,233 |
| Самоконтроль | 81 | 7 | 20 | 13,36 | 3,055 |
| Пошук соціальної підтримки | 81 | 3 | 17 | 11,07 | 3,201 |
| Прийняття відповідальності | 81 | 1 | 12 | 8,07 | 2,611 |
| Втеча-уникнення | 81 | 4 | 22 | 14,17 | 3,987 |
| Планування вирішення проблем | 81 | 5 | 17 | 12,25 | 2,773 |
| Позитивна переоцінка | 81 | 7 | 21 | 13,83 | 3,255 |
| Загальна шкала | 81 | 2 | 23 | 11,72 | 4,331 |
| Настирливість | 81 | 1 | 16 | 7,54 | 3,095 |
| Самоконтроль | 81 | 1 | 12 | 6,43 | 2,593 |
| Гуманізм | 81 | 23 | 65 | 49,89 | 8,513 |
| Егоцентризм | 81 | 37 | 65 | 53,60 | 5,798 |
| Екзистенціалізм | 81 | 33 | 65 | 51,32 | 7,352 |
| Прагматизм | 81 | 29 | 78 | 54,02 | 7,566 |