

Київський університет імені Бориса Грінченка

На правах рукопису

**ПОДШИВАЙЛОВ ФЕДІР МИХАЙЛОВИЧ**

УДК 159.9:378(043.5)

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ  
ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

**Сергєєнкова Оксана Павлівна**

доктор психологічних наук, професор

Київ – 2015

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
Розділ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА.....	12
1.1 Феноменологія мотиваційної сфери особистості у психологічній науці.....	12
1.2 Модель мотиваційної сфери особистості.....	30
1.3 Психологічні передумови розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога.....	46
Висновки до розділу 1.....	58
Розділ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА.....	63
2.1 Методологічне обґрунтування дослідження особливостей мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів.....	63
2.2 Дослідження психологічних особливостей мотиваційної сфери особистості студентів-психологів.....	82
2.2.1 Особливості орієнтаційної складової мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів.....	85
2.2.2 Особливості мобілізаційної складової мотиваційної сфери особистості студентів-психологів.....	90
2.2.3 Особливості актуалізаційної складової мотиваційної сфери особистості студентів-психологів.....	95
2.2.4 Особливості реалізаційної складової мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів.....	104
2.3 Оцінка динаміки змін у мотиваційній сфері особистості майбутнього психолога.....	112
Висновки до розділу 2.....	129
РОЗДІЛ 3 ТИПОЛОГІЗАЦІЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	133
3.1 Обґрунтування типологізації мотиваційної сфери особистості.....	133

3.2 Типологія особистості за показником «мотивація досягнення».....	137
3.3 Типологія особистості за показником «адаптивність–перфекціонізм»...148	
3.4 Типологія особистості за показником «учбова мотивація».....	154
3.5 Програма оптимізації розвитку мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів.....	160
Висновки до розділу 3.....	179
ВИСНОВКИ.....	186
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	189
ДОДАТКИ.....	211

## ВСТУП

**Актуальність теми.** В умовах сучасного надзвичайно динамічного, глобалізованого та уніфікованого соціуму постійно змінюються соціальні орієнтири, які спрямовують розвиток людства. За цих обставин особливо гостро постає проблема збереження особистісної цілісності та індивідуальної неповторності людини, що, зокрема, забезпечуються мотиваційною сферою її особистості. Основні риси людини як члена суспільства закладаються під час навчання в системі освіти, де відбувається розвиток мотиваційної сфери особистості. Мотиваційна сфера особистості студента є визначальною для його становлення як професіонала – фахівця, що постійно розвивається задля суспільного блага. Особливої актуальності психологічна проблематика розвитку мотиваційної сфери набуває стосовно навчально-професійної діяльності студента, під час якої закладаються основи майбутнього професіоналізму. Психолого-педагогічна теорія і практика потребують виявлення психологічних чинників розвитку мотиваційної сфери особистості студента, які б визначили шляхи досягнення стійкості, цілісності й гармонійного розвитку людської особистості та індивідуальності в освітньому середовищі.

Мотивація як важливий психічний феномен регулятивної сфери особистості розглядалась у багатьох напрямках психології. Проблемі мотивів та мотивації присвячено дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних авторів (В. Г. Асєєв, Дж. Аткинсон, В. К. Вілюнас, Є. П. Ільїн, В. І. Ковальов, О. М. Леонтєв, М. Ш. Магомед-Емінов, Д. К. Мак-Клелланд, Д. М. Узнадзе, Х. Хекхаузен, В. Д. Шадріков тощо). У контексті мотиваційної сфери досліджувались потреби як внутрішні джерела активності людини, природа мотиву та мотивації, різновиди мотиваційних утворень, онтогенетичні аспекти мотиваційної сфери особистості, мотивація у теоріях спілкування, мотиви просоціальної та девіантної поведінки людини, мотивація учбової та професійної діяльності особистості.

Проблема розвитку мотиваційних феноменів займає провідне місце у психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених вивченню різноманітних аспектів учбової мотивації учнів загальноосвітніх шкіл та студентів вищих педагогічних навчальних закладів (Р. С. Вайсман, Ж. П. Вірна, А. І. Гебос, О. С. Гребенюк, Ф. М. Рахматулліна, А. О. Реан, П. М. Якобсон). Розвиток мотиваційної сфери студентів – майбутніх психологів став предметом досліджень упродовж останніх років: вивчалась мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації особистості (Ж. П. Вірна), психологічна корекція проявів дестабілізуючого впливу безсвідомого рівня психіки на якість професійної підготовки психологів (Т. С. Яценко), консультативна діяльність психолога у вищих навчальних закладах (Г. О. Хомич).

Аналіз актуальності та стану розробленості проблеми психологічних чинників розвитку мотиваційної сфери особистості в психолого-педагогічній науці та практиці обумовлює необхідність вирішення протиріч між стабільністю мотиваційної сфери як центрального фактору збереження цілісності особистості і педагогічними стереотипами щодо обов'язкового формування тих чи інших особистісних утворень; між важливістю врахування психологічних чинників розвитку мотиваційної сфери особистості кожного студента і відсутністю спрямованості професійної підготовки студентів на проектування власної освітньої і професійної діяльності; між запитом суспільства на фахівця-психолога, спроможного надавати кваліфіковану допомогу клієнту у вирішенні його різноманітних психологічних проблем, у тому числі, пов'язаних із мотиваційною сферою особистості, та відсутністю науково обґрунтованих психологічних чинників її розвитку, а також засобів аналізу, усвідомлення, розуміння й розвитку майбутнім психологом своїх власних мотиваційних утворень.

Аналіз теоретико-методологічних джерел з досліджуваної проблеми виявив відсутність єдиної концепції мотиваційної сфери особистості, недостатню розробленість наукових підходів щодо розвитку мотиваційної сфери особистості у всіх її проявах. Проблема психологічних чинників

розвитку мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів залишилась поза увагою психологічних досліджень.

Отже, важливого теоретичного і прикладного значення набуває поглиблене вивчення сутності та структури мотиваційної сфери особистості, обґрунтування чинників, критеріїв, показників, умов, засобів, властивостей, індивідуально-типологічних особливостей розвитку мотиваційної сфери особистості студента-психолога. Вищезазначені аспекти зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано у межах комплексної теми науково-дослідної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка «Філософські, освітологічні та методичні засади компетентнісної особистісно-професійної багатoproфільної університетської освіти» (державний реєстраційний номер 0110U006274). Тему дисертації затверджено вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол № 2 від 26.02.2015 р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 28.04.2015 р.).

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога.

**Завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми мотиваційної сфери особистості, визначити базові поняття та побудувати модель мотиваційної сфери особистості.
2. Обґрунтувати психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога.
3. Емпірично дослідити особливості мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів.

4. Побудувати типологію особистості студентів-психологів на основі виявлених особливостей їхньої мотиваційної сфери.

5. Розробити програму оптимізації розвитку мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів.

**Об'єкт дослідження** – мотиваційна сфера особистості.

**Предмет дослідження** – психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** склали: концептуальні положення особистісно-орієнтованого (М. Й. Боришевський, С. Д. Максименко, В. Г. Панок, Г. К. Радчук, К. Роджерс, М. В. Савчин, та ін.); системно-діяльнісного (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Д. О. Леонтєв, О. М. Леонтєв, К. К. Платонов, А. В. Петровський та ін.); функціонального (Л. І. Анциферова, О. О. Асмолов, Д. М. Узнадзе та ін.) підходів до проблеми становлення та розвитку особистості; дослідження професійного розвитку та готовності до професійної діяльності (О. І. Бондарчук, Н. В. Володарська, Ж. П. Вірна, В. О. Моляко, В. В. Рибалка, В. А. Семиченко, О. П. Сергеєнкова, Н. А. Побірченко, М. І. Томчук, Н. В. Чепелева, В. І. Юрченко та ін.); положення про вікові закономірності розвитку (Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов), підхід до розуміння явища мотивації як процесу (Є. П. Ільїн, Т. С. Кудріна, Х. Хекхаузен) та мотиваційної сфери як системи мотиваційних утворень (Р. С. Немов, В. І. Ковальов), вчення про учбову мотивацію (П. М. Якобсон), вчення про аксіогенез особистості у процесі навчання у вищому навчальному закладі (Г. К. Радчук, З. С. Карпенко), положення про мотивацію та її суб'єктивність у контексті розвитку особистості й індивідуальності (О. П. Сергеєнкова).

Для досягнення мети та реалізації завдань було використано комплекс **методів**: *теоретичні* – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, порівняння для розкриття сутності та визначення базових понять досліджуваної проблеми, структурування, моделювання для розробки моделі

мотиваційної сфери особистості та виявлення психологічних чинників її розвитку, класифікація для побудови типології студентів за показниками мотиваційної сфери особистості; *емпіричні* – включене лонгітюдне спостереження, анкетування, бесіда, інтерв'ю, психодіагностичні методики, констатувальний експеримент для вивчення особливостей мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів; *кількісної обробки даних* – визначення середніх значень, відсоткових співвідношень, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена для виявлення кореляційних зв'язків між досліджуваними показниками мотиваційної сфери, L-критерій Пейджа для дослідження динаміки показників мотиваційної сфери особистості студентів упродовж навчання, U-критерій Манна-Уїтні для виявлення відмінностей між вибірками досліджуваних, дисперсійний аналіз для з'ясування типологічних відмінностей студентів за показниками мотиваційної сфери особистості.

**Вірогідність** і надійність одержаних результатів дослідження та зроблених висновків була забезпечена методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних позицій, використанням комплексу методів і методик, що відповідають меті та завданням дослідження, репрезентативністю вибірки, поєднанням кількісної обробки й якісного аналізу емпіричних даних, адекватним застосуванням критеріїв математичної статистики.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідження здійснювалось упродовж 2010–2015 років в Інституті людини Київського університету імені Бориса Грінченка. В емпіричному дослідженні взяли участь 274 студенти спеціальностей «Практична психологія» та «Психологія» I–IV років навчання. Окремо для поглибленого аналізу емпіричних даних із основної вибірки було виділено 40 досліджуваних, лонгітюдне вивчення мотиваційної сфери яких здійснювалось упродовж чотирьох років з першого по четвертий курс.

**Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів** полягає в тому, що: *вперше* визначено поняття мотиваційної сфери



особистості як центру простору особистості, де перетинаються всі особистісні властивості, що визначають характер мотиваційних процесів, і який задає спрямованість, забезпечує стійкість, стабільність та цілісність особистості; обґрунтовано модель мотиваційної сфери особистості, що включає в себе орієнтаційну, мобілізаційну, актуалізаційну та реалізаційну складові, які циклічно змінюють одна одну; узагальнено чинники розвитку мотиваційної сфери особистості (уявлення про мотиваційну сферу, її структуру, механізми, властивості, відображені у моделі мотиваційної сфери особистості; уміння виявляти і задіювати свої власні ресурси у процесі діяльності; оволодіння у процесі навчання способами моделювання психологічних явищ і побудови типологій особистості; цінності та смисли, що закладені в освітній процес); розроблено метод аналізу нелінійного зв'язку суміжних параметрів мотиваційної сфери особистості для побудови типології особистості; побудовано дві типології особистості студентів за показниками «адаптивність–перфекціонізм» та «учбова мотивація»; *удосконалено* діагностичний інструментарій вивчення мотиваційної сфери особистості студентів, а також типологію особистості за показником «мотивація досягнення»; *подальшого розвитку набули* аксіоматичні уявлення про понятійну базу проблеми мотиваційної сфери особистості; визначення понять «мотив», «мотивація», «потреба», «когнітивний контроль» тощо; *розширено* набір показників мотиваційної сфери особистості.

**Практичне значення одержаних результатів дослідження** полягає у розробці типологій студентів за показниками мотиваційної сфери, використання яких забезпечить можливість оптимізації освітнього процесу підготовки майбутніх психологів. Апробований у дослідженні діагностичний інструментарій створює засади моніторингу психологічних чинників розвитку мотиваційної сфери особистості студентів. Матеріали дисертаційної роботи можуть бути використані у практичній діяльності психологічної служби системи освіти для психологічного супроводу ефективного розвитку мотиваційної сфери особистості учнів та студентів, у системі підготовки та

підвищення кваліфікації фахівців з психології під час вивчення навчальних дисциплін «Педагогічна психологія», «Вікова психологія», «Загальна психологія», «Психодіагностика», «Експериментальна психологія», «Психологія вищої школи» та спецкурсів з проблеми психології мотивації.

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** в освітній процес Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка № 165/1-н від 10.06.2015р.), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 2805 від 03.09.2015 р.), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 06/2379 від 15.10.2015 р.) та в науково-дослідну діяльність Інституту обдарованої дитини НАПН України (довідка № 02-15/298 від 14.09.2015 р.).

**Особистий внесок здобувача** у працях, написаних у співавторстві, полягає у визначенні вихідних та базових понять мотиваційної сфери особистості, розробці моделі мотиваційної сфери особистості, визначенні чинників розвитку мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів та побудові типологій особистості за показниками «мотивація досягнення», «адаптивність–перфекціонізм», «учбова мотивація».

**Апробація результатів дослідження.** Результати дисертаційної роботи було представлено у доповідях на: VIII Міжнародній науково-практичній конференції «Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави» (м. Київ, 15–16 жовтня 2015 року); XV Міжнародній науковій психологічній конференції «Психологічні проблеми творчості» (м. Київ, 23–24 липня 2015 року); Міжнародній науковій професійній конференції «Urgent Problems of Pedagogy and Psychology – 2015» (м. Будапешт, Угорщина, 19 липня 2015 року); VII Міжнародній науково-практичній конференції «Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави» (м. Київ, 15–20 вересня 2014 року); XIV Міжнародній науковій психологічній конференції «Психологічні проблеми творчості» (м. Київ, 24–25 липня 2014 року); X Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Проблеми та

перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД» (м. Переяслав-Хмельницький, 29–30 квітня 2013 року); III Всеукраїнській науково-практичній конференції «Науково-методичне забезпечення психолого-педагогічного моніторингу особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників» (м. Київ, 17 березня 2015 року); I Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми практичної психології» (м. Глухів, 6–7 листопада 2014 року); II щорічній Всеукраїнській науково-практичній конференції «Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки» (м. Київ, 19 квітня 2012 року); Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції «Ціннісно-сміслові орієнтири студентської молоді» (м. Київ, 16 березня 2011 року); Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції «Студентське врядування – середовище розвитку демократичної культури громадянського суспільства» (м. Київ, 17 березня 2010 року).

**Публікації.** Основні результати дослідження висвітлено у 16 публікаціях (13 одноосібних і 3 у співавторстві), з яких 6 – у наукових фахових виданнях України у галузі психології, 2 – у періодичних наукових фахових виданнях іноземних держав.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 225 найменувань (з них 18 – іноземною мовою) та 3 додатків на 28 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 238 сторінок. Основний зміст викладено на 185 сторінках. Робота містить 15 таблиць, 12 рисунків.

## **РОЗДІЛ 1**

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА**

У розділі проаналізовано основні підходи до вивчення проблеми мотивації у сучасній психології, на основі аксіоматичного підходу до аналізу понятійної бази досліджуваної проблеми визначено вихідне поняття «нужда» та базові поняття «потреба», «бажання», «мотив», «мотивація», «мотиваційна сфера особистості», обґрунтовано модель мотиваційної сфери особистості, структуровано психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога.

#### **1.1 Феноменологія мотиваційної сфери особистості в психологічній науці**

Психологія мотивації – одна з найбільш широко досліджуваних проблем сучасної психології, проте мотивація стала предметом активних психологічних досліджень лише у 60–70-ті роки ХХ ст. Як зазначає Т. О. Гордєєва, такий пізній розквіт досліджень в області мотивації пов'язаний із винятковою складністю, неоднорідністю та мінливістю феномену мотивації, а також його прихованістю від непосредного сприймання спостерігача та часто, навіть, від свідомості самого суб'єкта діяльності [34].

Проблема мотиваційної сфери особистості у сучасних психологічних дослідженнях розглядається здебільшого у контексті вивчення спонукальних механізмів активності людини, значна увага приділяється вивченню потреб, мотивів і мотивації як рушійних сил поведінки та діяльності особистості (В. Г. Асєєв [5], Дж. Аткинсон [208], В. К. Вілюнас [22; 23], І. А. Джидарьян [40], Б. І. Додонов [42; 43], Є. П. Ільїн [50], Д. О. Леонтьєв [71; 72; 73], О. М. Леонтьєв [68; 69], Б. Ф. Ломов [75], М. Ш. Магомед-Емінов [76; 77], В. С. Магун [78], Д. Мак-Клелланд [80],

А. Маслоу [85; 86], В. Н. Мясіщев [94], Г. Олпорт [101], А. В. Петровський [108], К. К. Платонов [111], С. Л. Рубінштейн [137; 138], П. В. Симонов [151], Д. М. Узнадзе [169], З. Фройд [177], Е. Фромм [178], Х. Хекхаузен [181; 182] та ін.). Мотиваційно-сміслова сфера особистості вивчалась в контексті аксіогенезу І. М. Галяном [31], В. Г. Дуб [46], З. С. Карпенко [55], Г. К. Радчук [129], у контексті професіоналізації особистості – Ж. П. Вірною [26].

З огляду на велику кількість різних теорій, підходів до розуміння феномену мотивації проаналізувати їх усі в межах кандидатської дисертації немає можливості, тим більше, що з ґрунтовним аналізом психології мотивації можна ознайомитись у працях Є. П. Ільїна та Х. Хекхаузена [50; 182]. Суть кожної теорії, кожного підходу відображається у ключових поняттях, якими дослідники визначають основні мотиваційні явища, процеси і стани. Тому в нашій роботі ми спробуємо зробити аналіз мотиваційних феноменів, проаналізувавши понятійну базу психології мотивації. Вирішення даного методологічного завдання можливе із застосуванням аксіоматичного підходу [117; 118].

Реалізуючи системний підхід у психології, аксіоматичний метод дозволяє інтегрувати та систематизувати накопичені знання, долати їх надмірність, знаходити інваріанти психологічних описів, уникати недоліків локальних підходів, підвищувати ефективність системних досліджень, формулювати нові наукові гіпотези, створювати системні описи психічних явищ [58, с. 76–77]. Ідея аксіоматичного підходу у дослідженнях особистості не є всеосяжною і тим більше не підміняє собою методологію наукового пошуку. Ця ідея лише відображає реальні можливості існуючого психологічного наукового методу і як науковий інструмент вказує на перспективи його розвитку у повній згоді із загальнонауковим принципом відповідності (коли будь-яка нова загальніша модель або теорія, що є розвитком старої (класичної) моделі, не відкидає її повністю, а включає класичні модельні положення, вказуючи межі їхнього використання, до того

ж в окремих випадках нова теорія переходить в стару), а також принципом спостережуваності (коли у нові модельні положення вводяться лише ті психологічні поняття, які можуть бути сформульовані мовою реального або мисленнєвого (теоретичного) експерименту) [115].

Згідно із загальнонауковими положеннями аксіоматичні моделі часто виходять з інтуїтивних теорій (як приклад – такі науки і теорії, як арифметика, механіка, геометрія, теорія ймовірності, що розвивались на інтуїтивній основі). Коли інтуїтивна теорія розвинута настільки, що її основні положення вважаються загальновідомими, її можна аксіоматизувати. Міра успішності аксіоматизації будь-якої інтуїтивної теорії визначається числом теорем, які з точки зору доступних знань перетворюються на істинні твердження. Іншим (важливим для психології) джерелом виникнення аксіоматичних теорій є усвідомлення глибинної подібності між основними рисами різних теорій. Кожна з теорій, для формалізації яких призначена аксіоматична модель, слугує для неї потенційним джерелом визначень і теорем [156]. Таким чином, дві основні умови виникнення аксіоматичних теорій дозволяють зробити висновок про можливість вирішення важливих завдань для психології, серед яких можна назвати систематизацію наявних психологічних знань, формалізацію, моделювання та подальший розвиток інтуїтивних положень за допомогою використання певної передбачуваної логіки при аналізі різних алгоритмів досліджень. Така логіка є притаманною основним психологічним положенням, на яких ґрунтуються загальні теоретичні концепції (наприклад, теорія діяльності О. М. Леонтьєва [68], філософсько-психологічна концепція особистості С. Л. Рубінштейна [138] тощо).

Основні умови, які необхідно враховувати при застосуванні аксіоматичного підходу [154]:

1. При побудові моделі певної системи за допомогою аксіоматичного підходу вибирають деяку, зазвичай невелику, кількість положень, які включають у систему без доведень. Це – аксіоми системи. Інші положення

можуть бути включені до системи лише тоді, коли вони слідують з аксіом системи або є визначеннями.

2. Поняття, включені в систему без визначення, називаються вихідними. Інші поняття системи повинні бути виведені через вихідні або раніше визначені поняття. Аксіоми, зазвичай, записуються винятково за допомогою вихідних понять.

3. Несуперечливість є однією з найважливіших умов побудови аксіоматичної моделі, оскільки суперечлива система позбавлена будь-якого пізнавального значення.

4. Доповнюваність / недоповнюваність системи характеризує можливість чи неможливість розширення цієї системи деякими положеннями (що не є теоремами), яке не призведе до її суперечливості.

5. Відкритість системи забезпечує можливість доповнення аксіоматичної моделі додатковими аксіомами та теоремами.

Таким чином, аксіоматичний підхід є конкретним втіленням загальноприйнятого у науковому пізнанні підходу до побудови моделей функціонування складних систем і підсистем, що взаємодіють одна з одною [58, с. 79].

Основними поняттями, що розкривають сутність мотиваційної сфери є *потреба, бажання, когнітивний контроль* (воля, вольові зусилля), *намір, мотивація* та *мотив*, розгляд яких буде викладено нижче. Базовими поняттями є *потреба* і *потреба* як первинні мотиваційні феномени.

Вивчення причин активності людини було започатковано ще античними філософами. Так, Демокріт розглядав потреби як рушійні сили, що не лише привели у дію емоційні переживання, але і підняли людину над тваринним світом. Арістотель вважав, що прагнення завжди пов'язані з ціллю, у якій у формі образу чи думки представлений об'єкт, що має для людини корисне чи шкідливе значення. З іншого боку, прагнення визначаються потребами та пов'язаними з ними почуттями задоволення чи незадоволення, функція яких полягає у тому, щоб оцінювати та повідомляти

придатність чи непридатність даного об'єкта для життя організму. Б. Спіноза головною спонукальною силою поведінки вважав афекти, до яких у першу чергу відносив потяги. Якщо потяг усвідомлюється – він перетворюється у бажання [50]. Н. Г. Чернишевський, як потім і А. Маслоу, вважав, що з розвитком потреб відбувається розвиток пізнавальних здібностей – так, при задоволенні органічних потреб починають з'являтися морально-естетичні потреби [50; 86].

*Потреба* у психологічному словнику за редакцією В. І. Войтка визначається як необхідність у чомусь [125, с. 128], у психологічному словнику за редакцією Б. Г. Мещерякова, В. П. Зінченка *потреба* – форма зв'язку живих організмів із зовнішнім світом, джерело їх активності (поведінки, діяльності). Потреби як внутрішні сутнісні сили організму спонукають його до здійснення якісно визначених форм активності, необхідних для збереження і розвитку індивіда і роду [155]. Є. П. Ільїн розрізняє потреби органічні й особистісні: органічна потреба – це нужда організму в чомусь, нестача чогось, потреба особистості – це переживання стану внутрішньої напруги, що виникає внаслідок відображення у свідомості нужди та спонукає психічну активність, пов'язану із цілепокладанням. При цьому *нужду* Є. П. Ільїн визначає як потребу, недостачу в чомусь необхідному [50, с. 352]. Тобто вже на рівні базових понять виникає термінологічна плутанина, яку ми спробуємо розв'язати. Будь-яке визначення поняття повинно містити родові поняття (до якого входить, відноситься поняття, що визначається) та видові ознаки (особливості) поняття, що визначається. З огляду на загальновідомий факт, що «все пізнається у порівнянні» видові ознаки і є «тілом» визначення, допомагають виділити основні риси поняття, які вирізняють його із іншого понятійного поля, що відноситься до більш широкого видового. При цьому не можна визначати невизначене через невизначене, тому родові поняття повинні бути або визначеними, або вихідними. Дати *психологічне* визначення поняття *нужда* вищеописаним чином нам не видається можливим, тому в аксіому воно буде



введено як вихідне. Введення у визначення поняття *потреба* слова «необхідність» (тобто те, без чого не можна обійтись), на нашу думку не є доцільним, тому що без задоволення багатьох потреб можна легко «обходитись». За рахунок того, що потреби можуть виникати і формуватись, вони є вторинними стосовно нужди. *Нужда* виступає об'єктивною властивістю організму (як відкритої системи), що відображає нестачу в чомусь зовнішньому і спонукає організм до взаємодії з оточуючим середовищем. Це визначення у нашій аксіоматичній моделі ми приймаємо за вихідне. При відчутті дискомфорту, викликаного нуждою, людина не завжди розуміє, чого вона хоче і що та як може задовольнити її нужду. *Потреба* ж є опредмеченою, конкретизованою у психіці (але, все ж, не у свідомості) нуждою. При наповненні афективною енергією *нужди* виникає *потяг*, при наповненні афективною енергією *потреби* – *бажання*. Ця сентенція і буде першою аксіомою.

Згідно з діяльнісним підходом, задоволення потреб відбувається за рахунок діяльності – процесу активної взаємодії з навколишньою дійсністю, коли людина виступає як суб'єкт, що цілеспрямовано впливає на об'єкт [155]. Одним з основних структурних елементів діяльності є *мотив*, визначення якого згідно аксіоматичного підходу, як буде показано нижче, необхідно виводити з визначення *потреби*.

У психологічному словнику за редакцією Б. Г. Мещерякова та В. П. Зінченка *мотив* розглядається із двох точок зору: 1) матеріальний або ідеальний «предмет», який спонукає і спрямовує на себе діяльність або вчинок, сенс яких полягає в тому, що за допомогою мотивів задовольняються певні потреби суб'єкта; 2) психічний образ даного предмету [155, с. 229]. В англійській літературі (наприклад, у «New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language») приймається ширше тлумачення мотиву (motive): відчуття необхідності, бажання, страху тощо, що спонукає індивідуума до дії [222, с. 653].

У психологічному словнику за редакцією В. І. Войтка *мотив* – це спонукальна причина дій та вчинків людини (те, що штовхає до дії) [125, с. 96], у іншому психологічному словнику (за редакцією Н. А. Побірченко) конкретизується, що мотив – це спонукальна причина дій та вчинків людини, зумовлених об’єктивними потребами [124, с. 139].

За Є. П. Ільїним, мотив – це складне психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій та вчинків і слугує їм основою (обґрунтуванням) [50, с. 344]. Хайнц Хекхаузен чітко розмежовує мотив та потребу – мотив являє собою ціннісну диспозицію вищого порядку, що не відіграє вирішальної ролі у підтриманні функціонування організму, мотиви не вроджені, а розвиваються у процесі онтогенезу та соціалізації. Таким чином у поняття мотиву не входять фізіологічно обумовлені потреби у втамуванні голоду, спраги тощо [182, с. 38].

У психологічному словнику за редакцією В. В. Давидова зазначається, що первинною формою існування мотивів є предмети, які відповідають простим матеріальним потребам людини. Згодом мотивами стають також предмети ідеальні, які виступають у формі тих або інших спонукальних уявлень або свідомих цілей («мотиви-цілі»). Діяльність людини спонукається, зазвичай, одночасно декількома мотивами, один з яких є основним, провідним, а інші – підпорядкованими, що іноді виконують лише функції додаткової стимуляції (наприклад, власне мотив навчатися на «відмінно» і його матеріальне стимулювання). Особливість провідних мотивів полягає в тому, що окрім функції спонуки і спрямування діяльності вони надають діяльності, її об’єктам і умовам той або інший суб’єктивний особистісний сенс. Мотиви можуть знаходитися в різних відношеннях між собою і зовнішніми обставинами: підсилювати або послаблювати один одного, вступати у взаємні протиріччя і в суперечності з об’єктивними можливостями реалізації дії. Тому мотивація як *процес спонуки людини до здійснення тих або інших дій і вчинків* (виділення курсивом – Ф. П.) часто є складним актом, що вимагає аналізу та оцінки альтернатив, вибору й

ухвалення рішень [122, с. 198–199]. Цей процес психологічно ускладнюється також тим, що далеко не завжди реальні мотиви усвідомлюються суб'єктом актуально, тобто при підготовці і виконанні дій; нерідко вони виявляють себе лише після того, коли відповідна дія вже здійснена. Розвиток мотивів знаходить своє вираження не тільки в їх розширенні, але й у встановленні певної ієрархії мотивів – у виділенні головних життєвих мотивів особистості. При цьому мотиви, що відповідають елементарним потребам, підкоряються вищим соціальним і духовним мотивам, так що за певних умов людина здатна жертвувати матеріальними благами і навіть самим життям в ім'я ідеальних спонук [50, с. 198–199].

Є. П. Ільїн зазначає, що у психологічній науці є декілька моністичних уявлень про сутність мотиву: мотив розуміють як потребу, як ціль, як спонуку, як намір, як диспозицію (властивість особистості), як стан тощо. Якщо проаналізувати моністичні уявлення про мотив, то можна побачити, що, дійсно, ціль не може бути мотивом. Ціль – конкретний предмет потягу, бажання, те, що потрібно здійснити [50, с. 346], а мотив – більш широке психічне утворення, що містить, наприклад, ще і спонуку до здійснення, яку об'єктивна ціль отримує лише при взаємодії із суб'єктом. Також мотив не може бути лише спонукою чи наміром, тому що ні спонука, ні намір не містять відповіді на запитання – чому, для чого? З тієї ж причини мотив не можна визначати через поняття стану. Неправомірно розглядати мотив і як диспозицію (стійку особистісну властивість), тому що особистісні властивості лише беруть участь у формуванні мотиву, а не є ним самим. Для пояснення суті мотиву Є. П. Ільїн вбачає вихід у розумінні мотиву як складного інтегрального психологічного утворення [50]. Таке розуміння мотиву дозволяє включати і потребу, і спонуку, і ціль, і багато інших психічних феноменів у структуру мотиву, що дуже розмиває і позбавляє конкретики поняття мотиву. З позицій аксіоматичного підходу така ситуація є неприпустимою, тому що кожне поняття повинно бути визначено через вихідні або раніше визначені поняття, при цьому бути несуперечливим та

узагальненим, а не «загальним». На нашу думку, родовим поняттям для мотиву виступає саме потреба як конкретизована нужда. Діяльність людини – свідомий процес, відповідно для її здійснення необхідне усвідомлення потреби. Будь-яка потреба не може спричинити діяльність, тобто стати її мотивом; лише усвідомлена потреба може спричинити діяльність. Відповідно, *мотив – це усвідомлена потреба*. Таке міркування пояснюється тим, що, як зазначалось вище, саме у потребах міститься джерело психічної активності; потреби володіють і спонукальною силою; будь-яка ціль являє собою задоволення певної потреби.

У структуру діяльності, окрім мотивів та цілей, входять засоби діяльності [68]. У дуже широкому розуміння основним засобом діяльності є фізична енергія організму. Завдання мозку – спрямувати цю енергію на задоволення потреб. Якщо розглядати організм як резервуар енергії, тоді мозок виконує функцію регуляції витрат фізичної енергії. Така регуляція може відбуватись позасвідомо (безумовні рефлексії, інстинкти) та свідомо. При сильному афекті (наприклад, при загрозі життю) людина за рахунок мобілізації сил здатна здійснити речі, які зазвичай не може, але при цьому відбуваються величезні витрати енергії. Щоб запобігти виснаженню, у спокійних ситуаціях мозок намагається витратити якомога менше фізичної енергії організму і тому для здійснення будь-якої діяльності його треба «стимулювати», «довести» необхідність витрат енергії. Стимулюючий вплив на людину здійснюють її бажання, для мозку вони виступають індикаторами корисності витрат; таким чином бажання виступають «каналами» енергії, що пов'язують джерело енергії організму з інструментами діяльності. *Бажання* може виникати безпосередньо із потреби, і в ситуації легкості її задоволення процес усвідомлення потреби, перетворення її в мотив та підключення мозком необхідного «каналу» фізичної енергії відбувається швидко й без напруження свідомості. В ситуації, коли потреба не супроводжується бажанням, для підключення енергії його треба сформулювати. Такі бажання вищого порядку формуються із залученням когнітивного контролю (волі,

вольових зусиль). Усвідомивши *необхідність* задоволення потреби, людина шляхом роздумів породжує в себе бажання діяти певним чином, при цьому часто породжується інше бажання – не діяти, нічого не робити (тобто лінощі як захисна реакція мозку проти розтрат енергії). Відповідно підключається два канали енергії, які «борються» один з одним. По великому рахунку, людина робить лише те, що вона тим чи іншим чином бажає. Сила когнітивного контролю залежить від наявних у організмі ресурсів енергії (чим менше енергії, тим складніше її залучати) та потенціалу когнітивного контролю, який збільшується за рахунок тренувань. Чим більше первинних бажань у процесі життя було «переможено» людиною за допомогою когнітивного контролю, тим потужнішим він стає за рахунок як вироблення навичок свідомої регуляції, так і розширення власного афективного «каналу» енергії – впевненості у собі та у своїх силах, почуття власної гідності, гордості за себе перед собою та іншими людьми. Прикладом надпотужного когнітивного контролю є мистецтво йоги, де його майстри здатні свідомо регулювати навіть ті функції організму, які звичайна людина не в змозі контролювати – серцебиття, температура тіла тощо. Вищенаведене розуміння змісту поняття *когнітивний контроль* відображено у наступному визначенні: ***когнітивний контроль*** – свідомий процес залучення афективної енергії (тобто фізичної енергії організму, опосередкованої бажаннями) для виконання дій, спрямованих на задоволення усвідомленої потреби.

З урахуванням викладеного вище, стає зрозуміло, що навіть не будь-яка усвідомлена потреба може стати мотивом. Відповідно, ***мотив*** – це усвідомлена потреба, яка супроводжується бажанням її задовольнити.

Людина має потребу, ця потреба усвідомлена, підкріплена бажанням її задовольнити – тобто мотив сформовано, але це ще не означає, що діяльність буде здійснюватись. Перед тим, як приступити до виконання діяльності, людина ще має зрозуміти: що саме і яким чином треба зробити, тобто вона повинна як би «примірятися», сформувати *намір*. Поняття «намір» у психології має два значення – намір як інтенція, тобто іманентна

спрямованість свідомості на свій предмет, незалежно від того, чи є цей предмет реальним чи лише уявним [155, с. 156]; та власне намір як свідоме рішення, що виконує функцію спонуки та планування поведінки чи діяльності [155, с. 238]. За О. М. Леонт'євим, такий намір є цільовим задумом дії [69]. У психологічному словнику під редакцією В. І. Войтка, зазначається, що намір пов'язаний з явищем волі [125, с. 100] (іншими словами, з когнітивним контролем). Тобто когнітивний контроль, «запущений» під час формування мотиву з небажаної усвідомленої потреби, продовжує свою «роботу» і під час формування, і під час здійснення наміру. Відповідно до нашої логіки можна дати наступне визначення наміру: *намір* – *результат усвідомлення і обґрунтування плану дій, спрямованих на задоволення потреби*. Після того, коли намір сформовано, наступає найвідповідальніша фаза для когнітивного контролю – втілити намір у життя.

Слід зазначити, що, як вказує Є. П. Ільїн, питання про усвідомленість мотиву ще не отримало однозначного вирішення, наприклад, О. М. Леонт'єв писав, що, на відміну від цілей, мотиви актуально не усвідомлюються суб'єктом [50, с. 128]. Проте, на нашу думку, будь-який мотив тим чи іншим чином усвідомлюється. Можна навести спрощений приклад – людина здійснила якусь моментальну дію (але не рефлексорну – рефлекси дійсно не мають мотивів, вони напряму запускаються фізичними стимулами), і, здавалося б, чи замислилась вона над тим, який мотив був у неї? Відповідь проста – вона *бажала* це зробити, тобто за одну мить у неї з'явилась нужда щось зробити, ця нужда конкретизувалась у психіці у вигляді потреби, наповнившись афективною енергією стала бажанням, усвідомилась, свідомість сформувала намір і мозок підключив джерело енергії до інструментів діяльності. Звісно, ця людина не відрефлексувала самосвідомістю мотив своєї дії, проте це не означає, що дія і її мотив не були свідомими. На користь вищенаведеного свідчить і позиція К. Обуховського, який пише, що людина здійснює дію лише тоді, коли зможе вербально сформулювати мотив [50, с. 129]. Взагалі, причину суперечок навколо

усвідомленості мотиву Є. П. Ільїн вбачає у тому, що різні автори під мотивом розуміють різні психічні феномени [50, с. 198–199]. Якщо за мотив прийняти установку чи потяг, то зрозуміло, що такий «мотив» може бути погано усвідомлюваним; якщо ж розуміти мотив як ціль («мотив-ціль» О. М. Леонтєва), то такий мотив буде не лише усвідомлюваним, а й відрефлексованим, представленим у самосвідомості.

Залишається визначити поняття «мотивація». Слово «мотивація» вперше вжив А. Шопенгауер у статті «Чотири принципи достатньої причини» [за 50, с. 65]. Пізніше цей термін набув широкого використання у психології для пояснення причин поведінки людини.

На даний час мотивація як психічне явище трактується по-різному. В одному випадку – як сукупність чинників, що підтримують, спрямовують, визначають поведінку (К. Мадсен, Ж. Годфруа [за 50, с. 65]), в іншому випадку – як сукупність мотивів (К. К. Платонов [111]), в третьому – як спонука, що спричиняє активність організму і визначає її спрямованість. Крім того, мотивація розглядається як процес психічної регуляції конкретної діяльності (М. Ш. Магомед-Емінов [77]), як процес дії мотиву і як механізм, що визначає виникнення, напрям і способи здійснення конкретних форм діяльності (І. А. Джидарьян [40]), як сукупна система процесів, що відповідають за спонуку й діяльність (В. К. Вілюнас [23]).

Як бачимо, всі визначення мотивації можна віднести до двох напрямків. Перший розглядає мотивацію із структурних позицій, як сукупність чинників або мотивів. Так, Л. А. Лепіхова визначає мотивацію як систему мотивів особистості, що спонукає до активної діяльності для досягнення значущих цілей [127, с. 74]. Згідно схеми В. Д. Шадрікова, мотивація обумовлена потребами і цілями особистості, рівнем домагань та ідеалами, умовами діяльності (як об'єктивними, зовнішніми, так і суб'єктивними, внутрішніми – знаннями, уміннями, здібностями, характером) і світоглядом, переконаннями й спрямованістю особи тощо

(рис. 1.1.) [193, с. 75]. З урахуванням цих чинників відбувається ухвалення рішення, формування наміру.

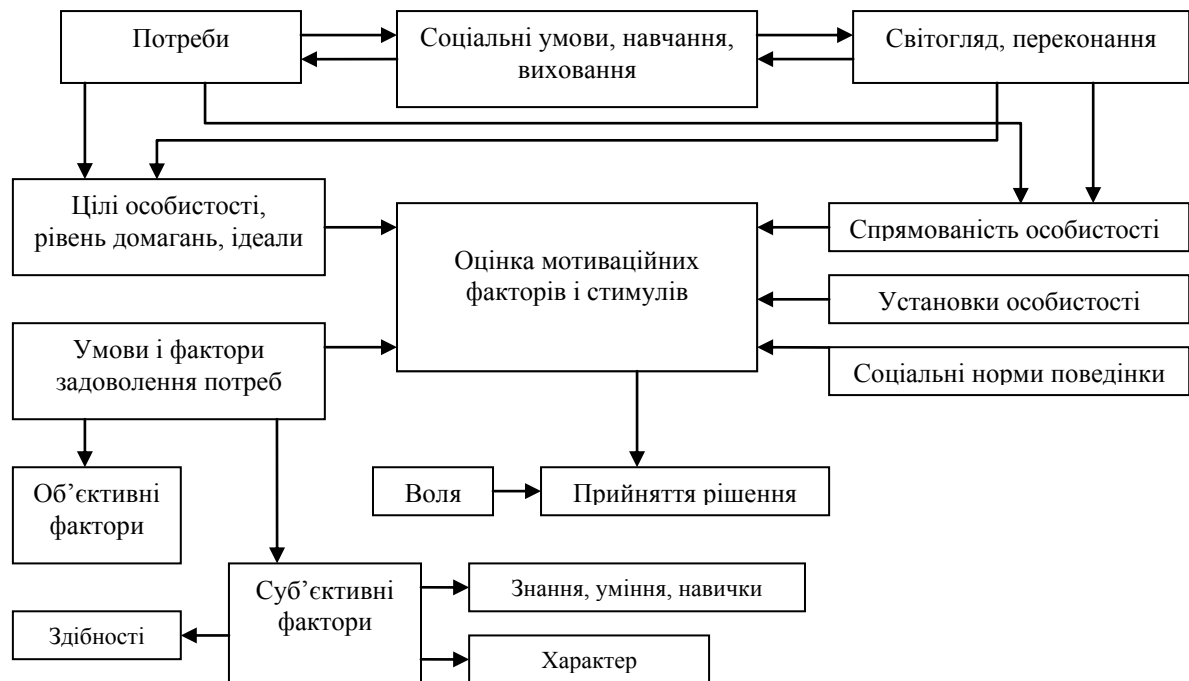


Рис. 1.1. Схема мотивації діяльності за В. Д. Шадріковим

Другий напрям розглядає мотивацію не як статичне, а як динамічне утворення, як процес, механізм [50, с. 65]. Проте і в тому, і в іншому випадку мотивація у авторів виступає як вторинне стосовно до мотиву явище. Більше того, у другому випадку мотивація виступає як засіб або механізм реалізації вже наявних мотивів: якщо виникла ситуація, яка дозволяє реалізувати наявний мотив, з'являється і мотивація, тобто процес регуляції діяльності за допомогою мотиву. Наприклад, В. А. Іванніков вважає, що процес мотивації починається з актуалізації мотиву [49]. Таке трактування мотивації обумовлене тим, що мотив розуміється як предмет задоволення потреби (О. М. Леонт'єв), тобто мотив задається людині у готовому вигляді. Його не потрібно формувати, а треба просто актуалізувати (викликати в свідомості людини його образ) [50, с. 65–66].



Як зазначає Є. П. Ільїн, при такому підході залишається незрозумілим, по-перше, що ж дає спонуку – ситуація чи мотив, по-друге, яким чином виникає мотив, якщо він з'являється раніше, ніж мотивація. Спроби дослідників говорити про співвідношення мотиву і мотивації, на думку Є. П. Ільїна, не прояснюють цього питання [50, с. 66]. Р. А. Пілоян пише, що мотивація і мотив – взаємозв'язані, взаємообумовлені психічні категорії, і що мотиви дії формуються на базі певної мотивації (тобто мотиви вторинні). І в той же час вчений стверджує, що через вироблення окремих мотивів ми можемо впливати на мотивацію в цілому (тобто вже мотивація залежить від мотивів, які стають первинними). Крім того, автор вважає, що мотиви відносяться до дій, а мотивація – до діяльності, не даючи цьому якого-небудь обґрунтування [110].

За Х. Хекхаузенем, мотивація розуміється не як основна причина поведінки, як це загальноприйнято в психології, а швидше як поняття, що описує динаміку взаємодії безлічі чинників в конкретній взаємодії людини з середовищем, включаючи досвід цілепокладання [182]. Існує два типи мотивації: потенційна та актуальна. Потенційна мотивація, за Х. Хекхаузенем, це по суті те, що Дж. Аткинсон вкладав в поняття «мотив», актуальна ж мотивація – це те, що він називав словом «мотивація» або «тенденція». Потенційна мотивація – це нормативний стан, який діє за принципом області або шкали оцінок і визначає, як повинен бути побудований (щодо самої людини) певний тип життєвих ситуацій, щоб людина могла бути в них успішною. Актуальна мотивація (або спонукальний мотив) складається з очікувань, що пов'язують теперішнє і майбутнє стану. Сила мотиву спонуки відповідає величині градієнта (нахилу прямої) сили очікування, яка залежить від: 1) величини відмінностей між теперішнім і майбутнім станами за шкалою оцінок області нормативної мотивації й 2) фізичної віддаленості цих станів один від одного в часі. З цієї точки зору має сенс розрізняти також нормативні і ситуаційні стани мотивації, оскільки однакова сила мотивації у різних людей може бути викликана різними

нормативними станами в поєднанні з різними спонукальними станами мотивації. Більш того, різна сила мотивації може базуватися на однаковому нормативному стані, об'єднуючись з різними станами спонукань [181]. Як бачимо з вище викладеного, Х. Хекхаузен не розрізняє, не розмежовує поняття «мотив» та «мотивація».

З позиції теорії вчинку, яку розробляли сучасні українські психологи В. А. Роменець, О. В. Киричук, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, І. П. Маноха, мотивування постає як більш-менш тривалий процес активації спонукальних сил поведінки та діяння особистості [104, с. 245]. В. А. Роменець вбачає призначення мотивації у переборенні конфліктності ситуації й прийнятті рішення діяти певним чином. На його думку, психологічним ядром мотивації є боротьба мотивів, тобто мотиваційний процес та боротьба мотивів розуміються як синоніми [136, с. 30]. Т. С. Кудріна зазначає: «Перш ніж потреба спричинить дію, особистість переживає складний психологічний процес мотивації, який полягає в усвідомленні тією або іншою мірою суб'єктивної й об'єктивної сторін потреби і дії, спрямованої на її задоволення» [64, с. 389], тобто сучасна українська психологічна думка більше схиляється до розуміння мотивації як процесу.

Відповідно до вище викладеного з урахуванням раніше запропонованих визначень понять *потреба*, *мотив*, *намір* можна дати наступне визначення поняття мотивація: **мотивація** – динамічний процес конкретизації, усвідомлення потреби, виникнення бажання, утворення мотиву та формування наміру здійснити задоволення потреби.

Коли мотиваційний процес завершується діяльністю, така мотивація є актуальною. Коли ж мотиваційний процес не завершується діяльністю, але бажання, мотив чи намір залишаються у пам'яті та є особистісно значущими, така мотивація є потенційною мотивацією і може перетворюватись на особистісну рису. Загалом, у спрощеному вигляді, мотиваційний процес схематично виглядає наступним чином:

**потреба → потреба → бажання → мотив → намір → діяльність**

Необхідність впорядкувати та структурувати інші мотиваційні феномени, які не є стадіями мотиваційного процесу, але здійснюють великий вплив на мотивацію, нашою метою є виділення окремої сфери особистості людини – *мотиваційної*. На жаль, на сьогодні немає чіткого несуперечливого визначення поняття «мотиваційна сфера особистості». Наприклад, Р. С. Немов під мотиваційною сферою особистості розуміє усю сукупність мотиваційних утворень, що є у даної людини: диспозицій (мотивів), потреб, цілей, атитюдів, поведінкових патернів, інтересів [97, с. 466]; Є. П. Ільїн дає дещо інше визначення: мотиваційна сфера особистості – це складна система різнохарактерних мотивів (мотиваційних установок, потреб, інтересів тощо), що відображають різні сторони діяльності людини і її соціальні ролі [50, с. 344]. Ці визначення є занадто загальними, недостатньо інформативними і суперечливими з точки зору аксіоматичного підходу. Тому в нашому дослідженні ми спробуємо дати власне визначення поняття «мотиваційна сфера *особистості*»; при цьому, дотримуючись аксіоматичного підходу, необхідно або дати своє визначення поняття *особистість*, або, спираючись на одну з наявних теорій, прийняти вироблене у ній розуміння сутності особистості за аксіому, тому що родовим поняттям стосовно поняття *мотиваційна сфера особистості* виступає поняття *сфера особистості*, родовим поняттям якого, в свою чергу, і є поняття *особистість*. З огляду на те, що у завдання нашого дисертаційного дослідження не входить вироблення нового визначення поняття *особистість*, а з ним і нової теорії особистості, ми будемо спиратись на багатовимірну теорію особистості вітчизняного вченого В. Ф. Моргуна [92], яка, як зазначає В. В. Рибалка, є органічним продовженням поглядів Т. П. де Шардена та В. І. Вернадського [139, с. 214]. На нашу думку, ця теорія найбільше відповідає застосованим методам вирішення теоретичних завдань, що поставлені у нашому дослідженні. За В. Ф. Моргуном, *особистість* – це людина, що активно оволодіває власною індивідуальністю, суспільством, природою, та свідомо їх перетворює; людина, що має унікальне динамічне

співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребово-вольових переживань, змістовних спрямованостей, рівнів оволодіння досвідом реалізації різних форм діяльності. Цим співвідношенням детермінується свобода суб'єктивного самовизначення особистості у її вчинках та міра відповідальності за їх (включаючи й несвідомо-непередбачувані) наслідки перед природою, суспільством та своєю совістю [91, с. 33]. Як видно, це визначення є досить «мотиваційним» – «тіло» визначення включає в себе багато мотиваційних феноменів (орієнтація, потреба, воля, спрямованість тощо), співвідношення яких визначає свободу суб'єктивного самовизначення особистості. Тому можна вважати, що мотиваційна сфера особистості є ядром особистості (зокрема, і Є. П. Ільїн вважає так само: «...мотиваційна сфера, безсумнівно, є її (особистості – Ф. П.) ядром...» [50, с. 20]). Залишається необхідним визначити поняття «сфера особистості». Будь-який простір можна охарактеризувати за допомогою певної системи координат. У геометрії існує специфічна *сферична* система координат; на відміну від декартової, числовими показниками у ній є не кількість відрізків на осях  $x$ ,  $y$ ,  $z$ , а величина кутів між векторами (у радіанах). Тобто вимірюється не абсолютне розташування певних об'єктів у тривимірному просторі, а їх розташування відносно один до одного з точки зору спостерігача, що знаходиться у центрі простору. Сферична система координат використовується, наприклад, в астрономії, коли необхідно вирішувати задачі, пов'язані із вивченням руху космічних тіл незалежно від їх віддаленості від спостерігача. Ймовірно, що поняття «сфера особистості» було свідомо чи інтуїтивно введено у психологію саме з метою пояснення особистісних феноменів в умовах неможливості їх абсолютної локалізації – у сучасній психологічній науці особистість, як і хвиля у фізичній науці, не має чіткої локалізації, що, проте, не є доказом нереальності існування ні особистості, ні хвилі. Таким чином, за рахунок відсутності чітких координат, простір особистості є векторним, і при цьому не трьохвимірним, а багатовимірним. Але будь-який простір має точку відліку – центр. У просторі

особистості таким центром виступає мотиваційна сфера. Відповідно, визначення поняття *мотиваційна сфера особистості* може бути наступним: ***мотиваційна сфера особистості*** – це ядро (центр) простору особистості, у якому перетинаються всі осі координат (особистісні властивості), що визначають характер мотиваційних процесів. На користь такого визначення говорить і положення Є. П. Ільїна: «Цілеспрямоване формування мотиваційної сфери особистості – це, по суті, формування самої особистості...» [50, с. 183] (проте, як буде викладено нижче, ми розрізняємо поняття «розвиток» і «формування», а тому не зовсім погоджуємось із тим, що мотиваційну сферу особистості можна формувати, вважаючи, що її необхідно розвивати).

Таким чином, *нужда* виступає об'єктивною властивістю організму (як відкритої системи), що відображає нестачу в чомусь зовнішньому і спонукає організм до взаємодії з оточуючим середовищем; *потреба* є опрідеченою, конкретизованою у психіці (але не у свідомості) нуждою. При наповненні афективною енергією нужди виникає *потяг*, при наповненні афективною енергією потреби – *бажання*. *Мотивація* – це динамічний процес конкретизації, усвідомлення потреби, виникнення бажання, утворення мотиву та формування наміру здійснити задоволення потреби; ***мотив*** – це усвідомлена потреба, яка супроводжується бажанням її задовольнити; ***намір*** – результат усвідомлення і обґрунтування плану дій, спрямованих на задоволення потреби. *Когнітивний контроль* – свідомий процес залучення афективної енергії (тобто фізичної енергії організму, опосередкованої бажаннями) для виконання дій, спрямованих на задоволення усвідомленої потреби. *Мотиваційна сфера особистості* – це ядро (центр) простору особистості, у якому перетинаються всі осі координат (особистісні властивості), що визначають характер мотиваційних процесів. Загалом мотиваційний процес схематично виглядає наступним чином: *нужда* → *потреба* → *бажання* → *мотив* → *намір* → діяльність. За первинної відсутності бажання, воно свідомо формується за участю когнітивного

контролю задля задоволення необхідної людині потреби. При цьому весь мотиваційний процес може займати долі секунди, і його окремі складові не завжди розгорнуто актуалізуються у свідомості людини.

## 1.2 Модель мотиваційної сфери особистості

Методологічною основою гуманітарних наук є герменевтичне «розуміння» (цілісне душевно-духовне переживання), на відміну від природничих наук, де основою є «пояснення» суто об'єктивних явищ [189]. Для розуміння, яким чином мотиваційна сфера розвивається, необхідно зрозуміти її структуру та механізми функціонування. Цілісне розуміння феномену мотиваційної сфери особистості можливе за наявності її моделі. Як зазначає В. Н. Дружинін, герменевтичний метод з самого свого виникнення є власне психологічним методом. Його головна особливість – безпосереднє пізнання психічної реальності іншого, що відбувається шляхом моделювання у психіці дослідника психічної реальності досліджуваного [44].

Розробка моделі мотиваційної сфери особистості може виступати своєрідним конкретним проявом теорії «концептуального інтелекту» Р. Лі [220] стосовно мотиваційної сфери особистості. Р. Лі в теорії «концептуального інтелекту» розглядає людський інтелект як концептуальний інтелект, що виникає як результат концептуального мислення і концептуального навчання. Дослідник підкреслює, що до інтелекту не варто відносити низькоорганізовані когнітивні (сенсомоторні, перцептивні, просторові) функції, хоч вони і є основою інтелекту. Процес становлення інтелекту в теорії «концептуального інтелекту» Р. Лі відбувається наступним чином: в результаті засвоєння мови поступово формується система значень словесних знаків і, як налідок, у психіці складається «символьний світ». З іншого боку, різноманітні ментальні події (відчуття, наочні образи, уявлення) утворюють індивідуальний «ментальний» світ, на основі якого формується «рудиментарне мислення» (мислення без

мови з використанням «прототипних образів»). Взаємодія символічного світу і рудиментарного мислення веде до утворення концепту. Концепти виступають у якості передумов концептуального і креативного мислення, утворюючи фундамент людського інтелекту. Концепти забезпечують специфічні види інтелектуальної діяльності: нарратизація (презентація послідовності емпіричних подій певним впорядкованим чином), імажинація (створення уявних потенційно можливих історій на основі гнучкого використання мовних засобів), аргументація (породження абстрактних структур і логічних зв'язків, а також їх оцінка на основі процедур аналізу, порівняння, індукції, дедукції, узагальнення, поєднання тощо). Концептуальне мислення формується у взаємодії з концептуальним навчанням. Ці дві форми концептуальної діяльності утворюють концептуальний інтелект, що є основою інтелектуальної обдарованості. Таким чином, інтелект (у термінології Р. Лі це завжди «концептуальний інтелект») пов'язаний із засвоєнням символічної системи за визначальної ролі природної мови. В основі становлення інтелекту лежить процес засвоєння і функціонування значень слів, на основі яких формуються концепти. У значенні слова Р. Лі віділяє три рівні: рівень сприймання, рівень розуміння, рівень особистого досвіду. Як слушно зазначає М. О. Холодна понятійне мислення – це вища форма (рівень розвитку) інтелекту, що є результатом інтеграції більш ранніх форм пізнавальної діяльності [184, с. 47]. Понятійне мислення це одночасно і вища стадія розвитку мислення, і вищий рівень організації мислення.

З огляду на вищезазначене стосовно становлення концептуального інтелекту та понятійного мислення, які є ключовими для професійного становлення особистості майбутнього психолога, можемо зазначити, що аксіоматичний підхід до аналізу понятійної бази, розробка моделі, типологізація мотиваційної сфери особистості є засобом розвитку понятійних здібностей студентів-психологів.

Як було показано вище, мотиваційна сфера особистості не являє собою систему мотивів, а є ядром особистості, у якому перетинаються всі її

властивості. Будь-яка властивість особистості більшою чи меншою мірою, прямо чи опосередковано впливає на мотиваційний процес, завданням якого є підключення енергії для виконання усієї діяльності, яку особистість виконує протягом життя. Властивість – це сторона предмета, що обумовлює його відмінність або подібність із іншими предметами і проявляється у взаємодії з ними. Кожна окрема річ володіє безмежною кількістю властивостей, єдність яких є її якістю [174, с. 324]. Стосовно особистості властивостями виступають, наприклад, сила та динамічність нервових процесів, екстраверсія – інтроверсія, адаптивність, ціннісні орієнтації тощо, єдність яких утворює її якість – індивідуальність [88; 89].

Аналіз джерел, в яких описуються найрізноманітніші дослідження мотиваційних феноменів, дозволив нам виділити наступні поняття, що характеризують мотиваційну сферу особистості (окрім тих, що були визначені у попередньому параграфі): орієнтувальний рефлекс, орієнтувальна діяльність, нахил, спрямованість, установка, атитюд, аперцепція, атрибуція, динамічний стереотип, соціальний стереотип, інтерес, захоплення, психологічні комплекси, психологічні захисти, акцентуації, індивідуальний стиль діяльності, цінності, смисли, ціннісні орієнтації, світогляд, картина світу, сенс життя тощо; а також поняття, які позначають такі особистісні властивості, як локус контролю, адаптивність, організованість, тривожність, перфекціонізм та ін., що детермінують мотиваційний процес, являючи собою базис потенційної мотивації. Нижче буде подана стисла характеристика деяких понять.

Орієнтувальний рефлекс (орієнтувальна реакція) – багатокomпонентна рефлекторна (безсвідома) реакція організму людини, що викликається новизною подразника [155, с. 269]. Орієнтувальна діяльність – діяльність, спрямована на обстеження навколишніх предметів з метою отримання інформації, необхідної для вирішення завдань, що стоять перед суб'єктом [155, с. 268–269].



Нахил – вибіркова спрямованість індивіда на визначену діяльність, що спонукає займатись нею [124, с. 147]. Нахил – схильність, постійний потяг [50, с. 346]. Потяг – психічний стан, що характеризується недиференційованістю, неусвідомленням або недостатнім усвідомленням потреби, прагнення людини до якогось предмета чи якоїсь дії. Представлена у потязі потреба, прагнення або згасають, або, усвідомлюючись, перетворюються у конкретні бажання, наміри, вольові дії, інтереси тощо [124, с. 174].

Спрямованість особистості – стійке домінування якогось потягу, інтересу, що визначає вектор поведінки; сукупність інтересів, мотивів, що діють в одному напрямі [50, с. 345]. Спрямованість особистості – сукупність емоційно-ціннісних відношень, що створюють ієрархічну структуру домінуючих, усвідомлених потреб, мотивів і спонукань особистості і визначають головні напрямки її поведінки та діяльності. Спрямованість є інтегральною характеристикою особистості і може бути представлена наступним чином: спрямованість на себе, пов'язана з потребою у самовираженні, самореалізації і самовдосконаленні в сфері праці і поведінки; спрямованість на інших людей, пов'язана з інтересом до них, довірою, повагою, прагненням до співробітництва; спрямованість на предметну сторону професії (зміст професійної діяльності). Спрямованість проявляється у світогляді особистості, її духовних потребах і практичних діях [124, с. 240]. За Л. І. Божович, спрямованість особистості можна визначити як стійку (трансситуативну) орієнтованість думок, відчуттів, бажань, фантазій, вчинків людини, яка є наслідком домінування певних (головних, провідних) мотивацій. Складність операціоналізації цього конструкта пов'язана, по-перше, з тим, що йдеться про проекцію на потік свідомості і поведінки латентних (прихованих від зовнішнього спостереження) чинників (мотивів, потреб); по-друге, з невизначеністю критеріїв для розрізнення стійких і ситуативних чинників (стійкість особистісної мотивації не означає її монополії на детермінацію поведінки і

переживань); по-третє, з тим, що особистість безпосередньо не усвідомлює своєї спрямованості (прихована від «внутрішнього» спостереження). Л. І. Божович виділяє наступні види спрямованості: колективістська спрямованість, ділова спрямованість, особиста спрямованість, змішана спрямованість (або відсутність явної спрямованості) [10]. Сучасна психологія оперує поняттями «особиста спрямованість» і «ділова спрямованість» [50]. Робилися спроби розкрити поняття спрямованості особистості через установки, цінності, відносини особистості, емоції (Б. І. Додонов [43] ввів термін «емоційна спрямованість»), світогляд (Б. Г. Мещеряков) [155]. Кулагіна І. Ю., Колюцький В. М. у своїй праці «Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека» виділяють чотири види спрямованості особистості, для кожного з яких характерна своя ієрархічна структура рівнів мотивації: гедоністична спрямованість особистості (мотиваційна сфера неієрархізована, в її основі є лише потреби, пов'язані з гедоністичними установками), егоїстична спрямованість особистості (домінує певний егоїстичний мотив – кар'єра, престиж, слава, влада, матеріальні блага тощо), духовно-моральнісна спрямованість особистості (домінує певний сутнісний мотив), сутнісна спрямованість особистості (домінує генералізований мотив сутнісної єдності зі світом) [67, с. 110].

Установка – стан готовності до певної активності, спрямованої на задоволення тієї чи іншої потреби [125, с. 199]. Установка – певний погляд на предмет, людину чи ідею, що ґрунтується на досвіді, переконаннях, емоціях і поведінці [124, с. 259]. Установка особистості – це зайнята особистістю позиція, що полягає у визначенні відношення до цілей та завдань, які стоять перед нею, і виражаються у мобілізаційній готовності до діяльності, спрямованої на їх реалізацію. Будь-яка установка особистості спрямована на певну лінію поведінки, якою вона й визначається і залежить від того, що є суб'єктивно значимим для особистості [124, с. 259]. Установка – це стійка схильність до певної форми реагування, що складається на основі

досвіду [50, с. 346]. Установка – це внутрішній динамічний безсвідомий стан цілісної особистості, що виникає у результаті взаємодії потреб та середовища, початкова, безсвідома форма психічного відображення дійсності [155, с. 428].

Атитюд – форма психічної активності, фіксована система основних установок особистості, внутрішній стан її готовності, що передує поведінці, виконанню певних дій і забезпечує цілеспрямований характер їх перебігу. Атитюд має чотири функції: соціально-приспосувальну, когнітивну (полегшує категоризацію), експресивно-оцінювальну та функцію психологічного захисту [124, с. 24]. Атитюд – певна внутрішня афективна орієнтація, що залежить від минулого досвіду; стійкий психічний комплекс, що складається з уявлень про соціальний об'єкт, ставлення до нього і схильності суб'єкта до здійснення певної соціальної поведінки, синонімом атитюду є «соціальна установка» [155, с. 35]. Атитюд – стійка тенденція до певної форми поведінки у заданій ситуації [50, с. 343].

Аперцепція – залежність кожного нового сприйняття будь-якого об'єкта від попереднього життєвого досвіду людини і від її психологічного стану в момент сприйняття [124, с. 20]. Аперцепція – різновид і властивість сприймання, в яких виявляється залежність сприймання від попереднього індивідуального досвіду людини, її знань, інтересів, актуальних для неї потреб, полягає у включенні нових об'єктів до наявної в людини системи уявлень. Аперцепція впливає на зміст і характер перебігу сприймання, надає йому активного спрямування, воно стає повнішим і глибшим [125, с. 16].

Атрибуція – приписування людиною причин і мотивів поведінки, особистісних якостей і характеристик іншим людям на основі звичайного, життєвого аналізу їх дій і вчинків [57]. Атрибуція породжує багато помилок і перекручень [124, с. 24]. Зокрема, проблему взаємозв'язку атрибутивного стилю та рівня інтернальності студентів із мотивацією їх навчальної діяльності розглядали Л. Я. Малімон та Т. І. Дучимінська [84].

Динамічний стереотип – порівняно стійка система умовно-рефлекторних зв'язків у корі головного мозку; виробляється при багаторазовому повторенні одних і тих же впливів зовнішнього середовища. Динамічний стереотип відображає злагоджену, врівноважену систему нервових процесів, що робить людину стійкою, є передумовою формування її як цілісної особистості і, разом з тим, суперечливого характеру її функціонування: інертність – потяг до звичних, стереотипних дій, чим полегшує здійснення реакцій на вплив середовища, і лабільність – необхідність врахування безперервних змін оточення [124, с. 241]. Динамічний стереотип – узгоджена інтегрована система умовно-рефлекторних процесів у корі великих півкуль, що формується у результаті багаторазового застосування чіткого порядку проходження одних і тих же позитивних і гальмівних умовних подразників з постійними інтервалами часу між ними. Утворення динамічного стереотипу для нервової системи є досить складним, проте, вироблений, він робить нервову діяльність економною і високоефективною, оскільки кожна попередня реакція в цьому випадку готує подальшу [155, с. 102].

Соціальний стереотип – процес приписування схожих характеристик всім членам якоїсь соціальної групи чи спільноти без достатньої усвідомленості можливих між ними відмінностей. Соціальний стереотип – один із варіантів установки, але відрізняється від неї тим, що в ньому надзвичайно сильний емоційний компонент. Існують професійні, фізіогномічні, етнічні соціальні стереотипи [124, с. 242].

У нашому дослідженні ми розглядаємо як складову мотиваційної сфери ще одне явище – перфекціонізм. У сучасній психології перфекціонізм – це прагнення суб'єкта до досконалості, високі особисті стандарти, прагнення людини доводити результати будь-якої своєї діяльності до відповідності найвищим еталонам (моральним, естетичним, інтелектуальним, утилітарним); це потреба у досконалості продуктів своєї діяльності [52, с. 75; 209; 210; 217; 218].

Адаптивність – інтегративна властивість особистості, що характеризує ступінь психологічної адаптації (приспосовування) людини до існування в соціумі у відповідності з його нормами і вимогами а також відповідно до потреб, устремлінь, мотивів, інтересів самої особистості [127, с. 9].

Тривожність в теорії особистісних рис Г. Олпорта [101] вважається одним із найважливіших вимірів особистості, пов'язаним зі специфікою індивідуальної реакції на стрес. Іноді вона виступає під назвою «нейротизм» або «емоційна нестабільність». З одного боку, тривожність пов'язана зі збудженням нервової системи, що виявляється в серцево-судинних і дихальних ритмах, гастроентерологічних симптомах, рівні кров'яного тиску. З іншого боку, показано тісний зв'язок тривожності з оцінковими процесами, з тим, чи сприймає людина для себе певну ситуацію як загрозову. Сучасна психологія розглядає тривожність і як стан, і як властивість, використовуючи поняття ситуативна (реактивна) та особистісна тривожність. Тривожність як властивість (особистісна риса) є проявом у поведінці людини тенденції сприймати більшість ситуацій, що об'єктивно не є загрозовими, як небезпечні [74, с. 194–195]. Особистісна тривожність при цьому розглядається як стійка властивість особистості, що супроводжується проявами занепокоєння, емоційної напруги, хвилюванням, настороженістю, вразливістю [127, с. 138].

Під поняттям організованість найчастіше розуміється здатність людини організувати свій робочий день і виконувати намічене. На наш погляд, більш точним буде розглядати організованість як якість особистості, що характеризує здатність людини розумово планувати і впорядковувати свою діяльність.

Поняття інтерес у сучасній психології є досить невизначеним. У психологічному словнику за редакцією В. І. Войтка інтерес одночасно визначається і як емоційно забарвлене ставлення, і як спрямованість, і як об'єктивно зумовлений мотив [125, с. 73]. Р. С. Немов у одній і тій же праці на одній сторінці визначає інтерес як емоційно забарвлену підвищену увагу

людини до будь-якого об'єкта чи явища [97, с. 661], а на іншій – як особливий мотиваційний стан [97, с. 468]. Л. С. Виготський трактував інтерес як специфічно людський рівень розвитку потреб, для якого характерна усвідомленість та свобода, як «найвищу культурну потребу» [155, с. 158]. Т. С. Кудріна зазначає, що інтерес – це не що інше як емоційно забарвлена інтелектуальна вибірковість [64, с. 390–391]. У психологічному словнику під редакцією Б. Г. Мещерякова та В. П. Зінченка «інтерес – це мотиваційно-емоційний стан, що спонукає до пізнавальної діяльності» [155, с. 157]. Інтерес обов'язково має спонукальні сили, тобто володіє мотиваційною природою; мотивуючий вплив інтересів зазвичай є потужнішим, ніж у інших складових мотиваційної сфери за рахунок емоційного, здебільшого позитивного, наповнення. Від інших складових мотиваційної сфери особистості інтерес вирізняється тим, що він спонукає виключно до пізнавальної, а не до будь-якої іншої діяльності. Тому найбільш точним визначенням поняття «інтерес», на наш погляд, є наступне: інтерес – це бажання пізнавати. Найбільш широке значення поняттю інтерес надається у концепції структури особистості О. К. Дусавицького, який виділяє у якості елементів структури особистості інтерес, ідеал та характер. На думку О. К. Дусавицького, інтерес необхідно розуміти не просто як спрямованість особистості, а як її вибіркове ставлення до чого-небудь; навіть не як суму ставлень, а як певну ієрархію ставлень, що відображає загальне ставлення індивіда до світу, в якому проявляється його цілісність. Переживання цілісного ставлення «я і світ» лежить в основі явища, яке дослідник називає інтересом [47, с. 10–12].

Особлива увага дослідників зосереджується на такому різновиді мотивації, як мотивація досягнення. Згідно з теорією Х. Хекхаузена, мотивація досягнення може розумітися як спроба збільшити або зберегти максимально високу здатність людини до усіх видів діяльності, до яких можуть бути використані критерії успішності і де виконання подібної діяльності може призвести до успіху або невдачі [181]. Ще одне визначення

мотивації досягнення дав М. Ш. Магомед-Емінов, який називає її «функціональною системою інтегрованих афективних та когнітивних процесів, що регулюють процес діяльності в ситуації досягнення» [76]. Як було показано у дослідженні К. І. Фоменко, мотивація досягнення успіху тісно пов'язана з губристичною мотивацією (мотивацією самоствердження) [175, с. 396]. Д. Мак-Клелланд зазначає, що люди з вираженою потребою у досягненні обирають та краще виконують завдання помірної складності, беруть на себе відповідальність за результати своєї діяльності, прагнуть отримати зворотній зв'язок відносно її успішності та намагаються створити або оволодіти новими, більш ефективними способами виконання різних задач [80, с. 285].

Цінності та смисли, як зазначає Г. К. Радчук, найтіснішим чином пов'язані з мотиваційною сферою особистості [129]. Аналогічно міркує і Н. О. Антонова, яка вказує на те, що процес формування і розвитку мотивів професійної діяльності безпосередньо пов'язаний з розвитком системи смисложиттєвих орієнтацій [4, с. 24–27]. На зв'язку мотиваційної сфери особистості з ціннісними орієнтаціями наголошує й І. М. Галян: «Ціннісні орієнтації як одне з найважливіших утворень у структурі свідомості й самосвідомості людини виражають свідоме її ставлення до дійсності, визначають мотивацію її поведінки, впливають на її діяльність. Суспільна шкала цінностей формується у процесі задоволення потреб. ... Цінності – вираження оцінки індивідом явищ дійсності та вчинків при задоволенні потреб та інтересів» [30, с. 273]. За Д. О. Леонтьєвим, ціннісні орієнтації – це відображення у свідомості людини цінностей, що визначаються нею як стратегічні життєві цілі та загальні світоглядні орієнтири. Ціннісна орієнтація завжди виявляється у сфері розгалужених взаємовідносин між людиною і суспільством (стосовно праці, колективу, культури, побуту, дозвілля і т. п.) [70]. Характер зв'язку ціннісних орієнтацій з мотиваційною сферою особистості є двостороннім. З одного боку, ціннісні орієнтації формуються вже на базі сформованих потреб особистості, з іншого, –

засвоєння тих або інших цінностей соціального середовища може стати підґрунтям для формування нових потреб [129, с. 144]. Важливість цінностей у структурі мотиваційної сфери підкреслює й Н. І. Чабанюк, вважаючи саме цінності основними детермінантами розвитку мотивації [188, с. 383]. Аксиологічна проблематика відображена у численних психологічних термінах: «смилова установка» (О. Г. Асмолов); «смилове утворення» (О. Г. Асмолов, Б. С. Братусь); «смилова сфера особистості» (Б. С. Братусь); «аксіопсихологія особистості», «аксіопсихіка», «аксіогенез» (З. С. Карпенко); «смилова диспозиція», «смилові процеси», «сенсожиттєві орієнтації» (Д. О. Леонт'єв); «особистісний смисл» (О. М. Леонт'єв); «смиловий конструкт» (В. В. Столін); «смилотворна активність» (В. Франкл); «оптимальний сенс життя» (В. Е. Чудновський) [за 129, с. 13].

Значний вплив на мотиваційні процеси здійснює картина світу людини. Найлаконічніше визначення цього поняття зустрічаємо у філологічних працях, де картина світу розглядається як цілісність сприймання навколишньої дійсності [114, с. 48].

Для побудови аксіоматичної моделі мотиваційної сфери особистості виділяємо необхідні і достатні критерії теоретичного аналізу досліджуваного феномену. З огляду на те, що психіка людини не статичне, а динамічне явище, що зазнає кількісних та якісних змін протягом життя, було виділено критерій онтогенетичної послідовності. Мотиваційні явища неоднаковою мірою відображаються у свідомості. У побудові моделі мотиваційної сфери особистості ми виходили також з положення психодинамічної теорії (значний внесок у розбудову якої зробила Т. С. Яценко) про єдність і одночасну протилежність свідомого і неусвідомлюваного у психіці людини. Зокрема, Т. С. Яценко зазначає, що «агрегат несвідомого більший, багатший, змістовніший та енергетично потужніший, ніж свідомості» [162, с. 110]. Ступінь залучення свідомості у мотиваційний процес, тобто рівень усвідомленості мотиваційних явищ відображено у критерії рівня усвідомлення (на шкалі неусвідомлюване – свідоме).



Було виділено також критерій вродженості – набутості та критерій функціональності для аналізу і структурування мотиваційних феноменів.

Необхідний для побудови певної моделі процес узагальнення та абстрагування пов'язаний з процесом категоризації, який, за твердженням М. О. Холодної, є здатністю встановлювати відношення ідентифікації між поняттями різного ступеня узагальненості. Ідентифікація, при цьому, розглядається як мисленнєва дія по розміщенню об'єкта (поняття) з певними властивостями у деякий клас. Тобто, акт ідентифікації полягає в установленні відповідності певної властивості актуального об'єкта (поняття) і категорії, ідентифікація забезпечує можливість оцінити даний об'єкт (поняття) як вид по відношенню до певного роду. З психологічної точки зору реакція понятійної ідентифікації (підведення конкретного видового поняття під певну родову категорію в якості його «прикладу») – це результат одночасної взаємодії ефекту прототипності (наявності типового видового прикладу, що найбільш яскраво представляє зміст родової категорії), ефекту тотожності (накладання просторових схем видового поняття і родової категорії, в ході якого той чи інший «видовий приклад» перевіряється на його відповідність «родовому прикладу») і ефекту контекстуальності (впливу на переважний вибір певного видового поняття як прикладу категорії семантичного контексту, що залежить від змісту індивідуального ментального досвіду). Міра ідентичності окремого поняття по відношенню до категорії визначається ефектом «прототипності» [184, с. 130–136].

Керуючись вищезазначеними положеннями про категоризацію та виділеними нами критеріями аналізу (онтогенетичної послідовності, рівня усвідомлення, вродженості – набутості, функціональності), було зроблено спробу провести класифікацію, систематизацію та узагальнення різноманітних понять, які співвідносяться з мотиваційною сферою особистості, структурувати мотиваційні феномени і представити їх у вигляді моделі (рис. 1.2.). Нами виділено чотири складові мотиваційної сфери

особистості (орієнтаційна, мобілізаційна, актуалізаційна та реалізаційна), які послідовно переходять одна в одну, утворюючи чотирьохтактний цикл.

В онтогенезі людини зазначені складові функціонують згідно діалектичних законів розвитку, забезпечуючи циклічний характер мотиваційної сфери особистості.

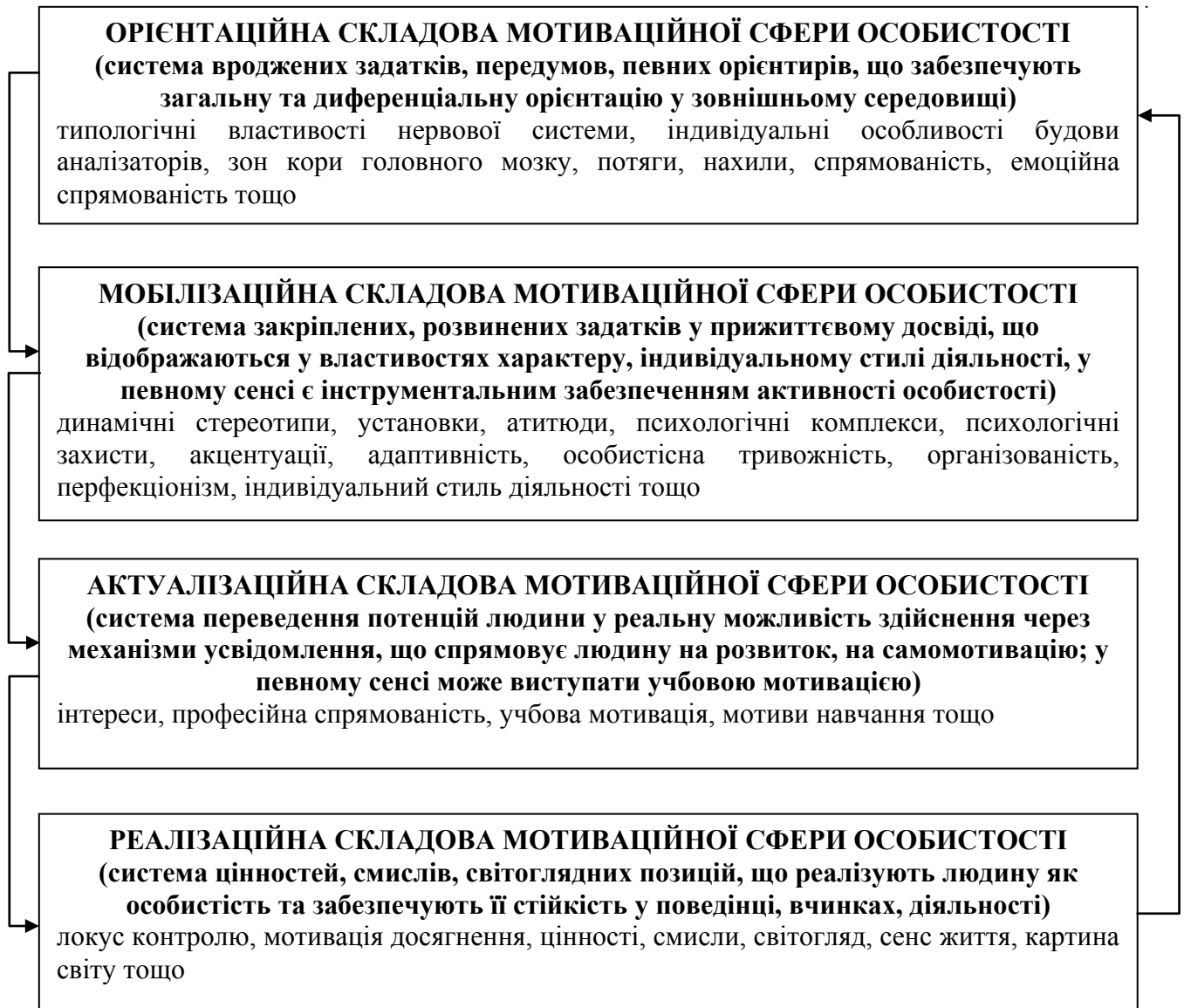


Рис. 1.2. Модель мотиваційної сфери особистості

Модель мотиваційної сфери особистості відображає чотирьохкомпонентну структуру мотиваційної сфери особистості, покроковий алгоритм взаємодії структурних компонентів та циклічність

цього алгоритму як зворотнього зв'язку і взаємопереходу структурних компонентів. Представлена модель – це структурний покроковий алгоритм функціонування мотиваційної сфери особистості.

Назви структурних компонентів згідно критерію функціональності відображають здійснювану мотиваційною сферою функцію стосовно особистості. Відповідно, орієнтаційна складова мотиваційної сфери особистості забезпечує загальну та диференціальну орієнтацію людини у зовнішньому середовищі. Завдяки їй здійснюється загальна оцінка відповідності зовнішніх умов внутрішнім властивостям (якою є, наприклад, потреба) організму людини та диференціація особливостей предметного і соціального оточення стосовно безпечності чи небезпечності навколишнього середовища для збереження внутрішньої рівноваги і цілісності людини як системи. За своїм змістом орієнтаційна складова є системою вроджених задатків, передумов, певних орієнтирів, що забезпечують загальну та диференціальну орієнтацію у зовнішньому середовищі. Формою прояву, показниками орієнтаційної складової мотиваційної сфери особистості виступають типологічні властивості нервової системи, індивідуальні особливості будови аналізаторів, зон кори головного мозку, потяги, нахили, спрямованість, емоційна спрямованість тощо. Орієнтаційна складова мотиваційної сфери інтеграційно забезпечує всеохоплюючу спрямованість особистості як відкритої системи, що постійно взаємодіє з навколишнім середовищем.

Друга складова мотиваційної сфери особистості відображає функцію мобілізації наявних сил та ресурсів особистості для здійснення акту взаємодії людини з навколишнім середовищем. Мобілізаційна складова за своїм змістом є системою закріплених, розвинених задатків у прижиттєвому досвіді, що відображаються у властивостях характеру, індивідуальному стилі діяльності. У певному сенсі вона є інструментальним забезпеченням активності особистості. Динамічні стереотипи, установки, атитюди, психологічні комплекси, психологічні захисти, акцентуації, адаптивність,

особистісна тривожність, організованість, перфекціонізм, індивідуальний стиль діяльності тощо виступають формою прояву і водночас показниками мобілізаційної складової мотиваційної сфери особистості. Мобілізаційна складова мотиваційної сфери інтеграційно забезпечує стійкість особистості у різноманітних проявах її активності у процесах взаємодії з навколишнім світом.

Третя складова мотиваційної сфери особистості виконує функцію актуалізації наявних можливостей (сил, ресурсів) людини та попередньо визначає необхідну кількість ресурсів для здійснення активності. Відповідно, і має назву – актуалізаційна складова мотиваційної сфери особистості. За своїм змістом вона є системою переведення потенцій людини у реальну можливість здійснення через механізми усвідомлення, що спрямовує людину на розвиток, на самомотивацію. У певному сенсі актуалізаційна складова може виступати учбовою мотивацією і відображає своєрідну зону найближчого розвитку людини, де відбувається розвиток здатності оптимально витратити свій життєвий ресурс і, по можливості, розвивати його. Формою прояву і водночас показниками цієї складової є інтереси, професійна спрямованість, учбова мотивація, мотиви навчання тощо. Актуалізаційна складова мотиваційної сфери інтеграційно забезпечує стабільність особистості у різноманітних проявах її активності у процесах взаємодії з навколишнім світом.

Четвертою складовою за функціональним критерієм є реалізаційна складова мотиваційної сфери особистості, що забезпечує реалізацію, здійснення людини у навколишньому світі. Змістовно ця складова є системою цінностей, смислів, світоглядних позицій, що реалізують людину як особистість та забезпечують її стійкість у поведінці, вчинках, діяльності. Відповідно, формою прояву і водночас її показниками виступають локус контролю, мотивація досягнення, цінності, смисли, світогляд, сенс життя, картина світу тощо. Реалізаційна складова мотиваційної сфери інтеграційно

забезпечує цілісність особистості як відкритої системи у всіх її проявах стосовно навколишнього світу і самої себе.

Кожна складова є відповідним тактом чотирьохтактного циклу функціонування мотиваційної сфери особистості. У кожному акті взаємодії людини з навколишнім середовищем мотиваційний процес розпочинається з орієнтаційної складової, яка переходить у мобілізаційну, що в свою чергу змінюється актуалізаційною, і завершується цей процес реалізаційною складовою. У моделі представлені водночас і онтогенетична послідовність розгортання мотиваційної сфери особистості, і рух від вродженості до набутості мотиваційних феноменів, що супроводжується зростанням рівня усвідомленості мотиваційних процесів: людина народжується з певними внутрішніми задатками, нуждою, спрямованістю, які в процесі набуття індивідуального досвіду поступово переходять у риси характеру, індивідуальності, які в свою чергу починають визначати інтереси, світогляд, і, зрештою, відбувається становлення цінностей, смислів, картини світу людини, які, в свою чергу, на новому етапі розвитку людини починають виконувати функцію орієнтації особистості у навколишньому середовищі.

В той же час, згідно основних закономірностей розвитку (циклічність, нерівномірність, «метаморфози», поєднання процесів еволюції та інволюції), виявлених і описаних Л. С. Виготським [29], мотиваційні феномени з найвищого рівня усвідомленості потрапляють у сферу несвідомого, в подальшому визначаючи успішність чи неуспішність самореалізації особистості в соціумі.

Представлена модель мотиваційної сфери особистості має широкі прогностичні можливості для психологічної практики: прогнозування можливої поведінки, виконання професійних обов'язків, здійснення вчинків людиною у тих чи інших життєвих ситуаціях. Самодостатність моделі визначає її вимірювальні можливості у процесі вивчення різноманітних проявів особистості в освітньому середовищі, коли дослідник (експериментатор) своїми діями не вносить відхилень у досліджуване явище.

Таким чином, зроблене у попередньому параграфі визначення поняття «мотиваційна сфера особистості» можна змістовно доповнити уявленнями про мотиваційну сферу особистості, представленими в моделі: мотиваційна сфера особистості – це ядро (центр) простору особистості, у якому перетинаються всі осі координат (особистісні властивості), що визначають характер мотиваційних процесів. Мотиваційна сфера особистості складається з чотирьох компонентів – орієнтаційного, мобілізаційного, актуалізаційного і реалізаційного, які утворюють чотириохтактний цикл. Послідовний перехід між тактами циклу як в онтогенезі, так і в конкретних ситуаціях відбувається згідно діалектичного закону «заперечення заперечення»; цим детермінується циклічний характер функціонування мотиваційної сфери особистості. Мотиваційна сфера особистості забезпечує цілісність, стійкість та стабільність особистості за рахунок регуляції спонукальних сил будь-якої активності людини.

Отже, поняття мотиваційної сфери особистості узагальнено визначаємо як центр простору особистості, де перетинаються всі особистісні властивості, що визначають характер мотиваційних процесів, і який задає спрямованість, забезпечує стійкість, стабільність та цілісність особистості.

### **1.3 Психологічні передумови розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога**

Головна суперечність навчання у вищому навчальному закладі полягає у тому, що оволодіння професійною діяльністю повинно бути забезпечено у межах і засобами якісно іншої – учбової – діяльності, структурно і функціонально ізоморфної професійній діяльності, але такої, що характеризується власними, властивими тільки їй особливостями. Для досягнення мети оволодіння студентами професією необхідно організувати такий освітній процес, який забезпечує перехід, трансформацію одного типу

діяльності (учбово-пізнавальної) в іншій (професійній) з відповідними змінами у мотиваційній сфері особистості студента.

Основні відмінності, що визначають всю складність переходу від учбової до професійної діяльності, проходять, як відомо, по лінії потреб і мотивів, цілей і предметів діяльності. Система потреб і мотивів багато в чому визначає не тільки напрям і рівень активності людини, але і своєрідність її особистості. Потреби і мотиви складають ієрархію, яка характеризує цілісну особистість у всіх сферах її діяльності, спонукає людину ставити проблеми, концентрувати зусилля на їх вирішенні. Тому виховання особистості фахівця означає перш за все розвиток мотиваційної сфери [20; 21].

На базі загальної мотивації учбової діяльності (професійної, пізнавальної, прагматичної, суспільно-громадської та особисто-престижної) у студентів (втім, як і у школярів старших класів) з'являється певне ставлення до різних учбових предметів. Воно обумовлюється:

- а) важливістю предмету для професійної підготовки;
- б) інтересом до певної галузі знань і до даного предмету як її частини;
- в) якістю викладання (задоволеністю заняттями з даного предмету);
- г) мірою складності оволодіння цим предметом виходячи з власних здібностей;
- д) взаєминами з викладачем даного предмету.

Усі ці мотиватори можуть знаходитися у різних відносинах один з одним (взаємодія або конкуренція) і мати різний вплив на навчання, тому повне уявлення про мотиви учбової діяльності можна одержати, лише виявивши значущість для кожного студента всіх цих компонентів складної мотиваційної структури. Це дозволить встановити і мотиваційну напруженість у даного суб'єкта, тобто суму компонентів мотиву навчальної діяльності: чим більше компонентів обумовлює цю діяльність, тим більша у нього мотиваційна напруга [200].

Важливість знання структури мотивації навчальної діяльності особливо виразно виявляється при вивченні ефективності професійного навчання.

У дослідженні А. А. Реана не було виявлено відмінностей у ставленні до вибраної професії у добре- та погановстигаючих студентів ПТУ. Автор справедливо пояснює це тим, що загальноосвітні предмети, що вивчаються в ПТУ не сприймаються як професійно значущі, тому і ставлення до них у обох груп студентів однакове. Інші залежності були одержані у тому випадку, коли стали розглядатися успішність по спеціальних предметах і результати виробничої практики. Тут відмінності у ставленні до професії стали істотними – на користь успішних студентів [131]. Аналогічні дані одержані і при вивченні процесу навчання у вищому навчальному закладі (В. А. Якунін і Н. І. Мєшков): значна частина студентів переконана, що загальнонаукові і загальноосвітні дисципліни не наближають, а віддаляють їх від оволодіння професійно важливими знаннями і навичками [201]. Невипадковим є і те, що найбільший відсів студентів відбувається на перших курсах, при вивченні цих дисциплін.

Характерно, що чинник мотивації для успішного навчання виявився важливішим, ніж чинник інтелекту. Успіхи у навчанні не виявили тісного і достовірного зв'язку з інтелектом студентів (за даними М. Д. Дворяшиної учбові успіхи за рівнем інтелекту можна прогнозувати у 56% дівчат і лише у 35% юнаків), тоді як за рівнем мотивації навчальної діяльності «сильні» та «слабкі» студенти розрізнялися. Перші мають потребу в освоєнні професії на високому рівні, орієнтовані на отримання міцних професійних знань і практичних навичок. Інші ж у мотиваційній сфері мають в основному зовнішні мотиватори: уникнути засудження, покарання за погане навчання, не позбутися стипендії і т. п [39].

Усвідомлення високої значущості мотиву навчання для успішного навчання призвело до формування «принципу мотиваційного забезпечення учбового процесу» (О. С. Гребенюк) [37]. Важливість цього принципу витікає з того факту, що в процесі навчання у ВНЗ сила мотиву навчання і освоєння вибраної спеціальності знижується, що неодноразово наголошувалося у різних дослідженнях. За даними А. М. Василькова та



С. С. Іванова, одержаними на вибірці курсантів військово-медичної академії, причинами цього є: незадовільні перспективи роботи і служби, недоліки в організації учбового процесу, побуту і дозвілля, недоліки виховної роботи. Цими ж авторами показано, що студенти, які відрізняються самостійністю і схильністю до авторитарності й ригідності виявляють істотніше зниження професійної спрямованості [18].

П. М. Якобсон запропонував для мотивів навчальної діяльності свою класифікацію (правда, він вважав за краще говорити про мотивацію, але мотивація і мотив для нього одне і те ж) [199].

Перший вид мотивів П. М. Якобсон називав «негативними». Під цими мотивами він розумів спонуки студента, викликані усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які можуть виникнути в тому випадку, якщо студент не буде добросовісно навчатися: догани, погрози батьків і т. п. По суті, при такому мотиві – це навчання без жодного інтересу, без інтересу і до отримання освіти, і до відвідування учбового закладу. Мотив відвідування учбового закладу не пов'язаний з потребою отримання знань або з метою підвищити особистий престиж. Цей мотив необхідності, властивий деяким студентам, не може привести до успіхів у навчанні, і його здійснення вимагає насильства над собою, що при слабкому розвитку вольової сфери призводить до полишення цими студентами учбового закладу.

Другий різновид мотивів учбової діяльності, за П. М. Якобсоном, теж пов'язаний із позанавчальною ситуацією, що має, проте, позитивний вплив на навчання. Дії з боку суспільства формують у студента почуття обов'язку, яке зобов'язує його здобути освіту і стати повноцінним громадянином, корисним для країни, для своєї сім'ї. Така установка на навчання, якщо вона стійка і займає істотне місце в спрямованості особистості студента, робить навчання не просто потрібним, але і привабливим, дає сили для подолання труднощів, для прояву терпіння, посидючості, наполегливості. У цю ж групу мотивів П. М. Якобсон відносить і ті, які пов'язані з вузькоособистісними інтересами. Процес навчання при цьому сприймається як шлях до особистого

благополуччя, як засіб просування по життєвих сходинках. Наприклад, у студента немає інтересу до навчання як такого, але є розуміння, що без знань надалі не вдасться «просунутися», і тому додаються зусилля для оволодіння ними. Такий мотив часто зустрічається серед студентів-заочників, вимушених одержувати вищу, наприклад, педагогічну, освіту за вказівкою адміністрації, для підвищення тарифного розряду тощо. Навчання у ВНЗ є для багатьох з них формальним актом для отримання диплому про вищу освіту, а не для підвищення своєї педагогічної майстерності.

Третій вид мотивації, за П. М. Якобсоном, пов'язаний із самим процесом учбової діяльності. Спонукають вчитися потреба в знаннях, допитливість, прагнення пізнавати нове. Студент одержує задоволення від зростання своїх знань при засвоєнні нового матеріалу; мотивація навчання відображає стійкі пізнавальні інтереси. Специфіка мотивації учбової діяльності залежить, як відзначає П. М. Якобсон, від особистісних особливостей студентів: від потреби в досягненні успіху або, навпаки, від лінощів, пасивності, небажання здійснювати зусилля над собою, стійкості до невдач (фрустрації) тощо [199].

Останніми роками посилилося розуміння психологами і педагогами ролі позитивної мотивації до навчання, яка забезпечує успішне оволодіння знаннями й уміннями. При цьому виявлено, що висока позитивна мотивація може грати роль компенсуючого чинника у випадку недостатньо високих здібностей; проте у зворотному напрямі цей чинник не спрацьовує – ніякий високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність учбового мотиву або низьку його вираженість, не може привести до значних успіхів у навчанні.

А. І. Гебос виділила чинники (умови), що сприяють формуванню у студентів позитивної мотивації до навчання:

- усвідомлення найближчої і кінцевої мети навчання;
- усвідомлення теоретичної і практичної значущості засвоєваних знань;

- емоційна форма викладу учбового матеріалу;
- показ «перспективних ліній» у розвитку наукових понять;
- професійна спрямованість учбової діяльності;
- вибір завдань, що створюють проблемні ситуації в структурі учбової діяльності;
- наявність допитливості і «пізнавального психологічного клімату» в учбовій групі [33].

Останнім часом інноваційним у педагогічній психології є дослідження перфекціонізму в процесі навчання у ВНЗ (виділяють навіть окремий різновид перфекціонізму – академічний) [217]. Перфекціонізм як складова мотиваційної сфери поширений у конкурентному середовищі, де людина як особистість оцінюється за ефективністю діяльності, найбільше перфекціоністів у сфері бізнесу, і, як це не дивно, серед студентів ВНЗ. За даними Г. Флетта, конкурентні відносини стимулюють розвиток перфекціонізму студентів, а це, в свою чергу, призводить до соціальної ізоляції та дефіциту підтримки [за 52, с. 85]. Дослідження показали, що одним з основних мотивів вступу до ВНЗ є бажання знаходитися у колі студентської молоді [50, с. 264–265], а у випадку студента-перфекціоніста весь позитивний потенціал цього мотиву нівелюється. Перфекціонізм, являючись складовою мотиваційної сфери, деформує систему мотивів студентів. Для студентів-перфекціоністів основним мотивом навчання є не пізнавальний, а мотив оволодіння професією. Хоч, звичайно, останній мотив більш корисний, ніж мотив просто отримати диплом, але дослідником без пізнавального мотиву стати неможливо.

Все ж даних щодо поширення перфекціонізму серед студентів пострадянського простору немає, скоріше навпаки – відмічається деформація мотиваційної сфери в інший бік. Соціальні умови життя істотно вплинули на мотиви вступу до ВНЗ. Це виразно видно з даних, одержаних С. В. Бобровицькою. Втрата колишніх цінностей і орієнтирів у житті, тяжке положення системи освіти й армії привели до нових мотивів вступу у ВНЗ, і

нові мотиви майже не стосуються можливого перфекціоністичного спрямування. Лише 43% опитаних першокурсників педагогічного інституту мали орієнтацію на оволодіння професією, при цьому лише половина заявила, що їм подобається робота і спілкування з дітьми. Інші (з орієнтованих на педагогічну професію) прийшли у педагогічний ВНЗ тільки тому, що їм подобається який-небудь предмет чи ж для підвищення інтелектуального рівня. Друга група студентів, що склала більшість (57%), вступаючи до ВНЗ, не ставила перед собою цілі отримання педагогічної освіти і не хотіла працювати за фахом. Мотивами вступу до педагогічного ВНЗ (ймовірно, як і в будь-якій іншій) у них були: легкість, із їхньої точки зору, вступу, небажання йти в армію (у хлопців), можливість спілкування з однолітками, необхідність мати час для самовизначення, престижність диплому про вищу освіту (саме диплому, а не освіти) [9]. Останнє свідчить про девальвацію вищої освіти. Цінністю стають не знання чи сама освіта, а документ про неї.

Але існують і дещо інші погляди. За даними Ф. М. Рахматулліної, на всіх курсах перше місце по значущості займав «професійний» мотив. Друге місце на першому курсі було у «пізнавального» мотиву, але на подальших курсах на це місце вийшов загальносоціальний мотив, відтіснивши «пізнавальний» мотив на третє місце. «Утилітарний» (прагматичний) мотив на всіх курсах займав четверте місце; характерно, що від молодших до старших курсів його рейтинг падав, тоді як рейтинг «професійного» мотиву, як і «загальносоціального», зростав [130]. Якщо погодитись з такими даними, то тут вже є більше можливостей для виникнення перфекціонізму.

Аналіз специфіки процесу розвитку професійної мотивації на першому, третьому та п'ятому курсах, здійснений Н. Ю. Воронковою, показав, що у середині свого навчання студенти відчувають мотиваційну кризу, причиною якої є передусім невиправдані очікування від навчально-професійної діяльності на початку навчання [28].

Р. С. Вайсман спостерігав динаміку зміни від 1-го до 4-го курсу мотивів «творчого досягнення», «формально-академічного» досягнення і «потреби досягнення» у студентів психологічного факультету. Під мотивом творчого досягнення автор розуміє прагнення до рішення якої-небудь наукової або технічної задачі і до успіху в науковій діяльності. Мотив «формально-академічного» досягнення розуміється ним як мотивація на відмітку, хорошу успішність; «потреба досягнення» означає яскраву вираженість обох мотивів. Р. С. Вайсман виявив, що мотив творчого досягнення і потреба досягнення зростають від 3-го до 4-го курсів, а мотив «формально-академічного» досягнення знижується від 2-го до 3 – 4-го курсів. При цьому мотив творчого досягнення на всіх курсах значно превалував над мотивом «формально-академічного» досягнення [16].

Високий рівень розвитку мотивації діяльності, зокрема досягнення успіху, як зазначають Н. В. Наумчик і Н. В. Тараненко, є одним з основних показників особистісної зрілості [96]; а, як слушно вказує Н. М. Дідик, особливої актуальності особистісна зрілість набуває у професійній підготовці майбутніх психологів, оскільки завдання, методи та зміст їхньої майбутньої діяльності визначаються їх особистістю. Психолог працює з особистістю і, водночас, є нею сам – об'єкт та суб'єкт психологічної допомоги збігаються [41, с. 36]. Н. Б. Іванцова, міркуючи таким же чином, наголошує на тому, що вивчення практичної психології не може бути зведено до засвоєння інформації та вироблення навичок – воно разом із цим має гармонізувати внутрішні психічні структури суб'єкта навчання [54, с. 112].

Як бачимо, особливістю мотиваційної сфери особистості студента є наявність у нього особливої мотивації – учбової, яка може бути внутрішньою, орієнтованою на сам процес пізнання, та зовнішньою, орієнтованою на досягнення успіху (одержання професії чи диплома) чи уникнення невдачі. Необхідним для становлення професіоналізму майбутнього психолога є набуття особистісної зрілості, що знаходить своє

відображення в ціннісно-смісловій складовій мотиваційної сфери особистості студента-психолога.

У вищезазначеному було зроблено спробу попередньо описати прояви мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога у освітньому середовищі. Далі перейдемо до розгляду поняття розвитку особистості в умовах навчально-професійної діяльності. Автор генетико-психологічної теорії народження, зростання та існування особистості С. Д. Максименко на основі ґрунтовного узагальнення теоретичних поглядів класиків вітчизняної та зарубіжної психології визначає особистість як форму існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний та неповторний внутрішній світ. Саме таке визначення особистості є значимим для освіти, яку можна назвати спрямованою на розвиток особистості. С. Д. Максименко виділяє чинник системотвірності у структурі особистості, яким є психологічна цілісність особистості, і виокремлює змістові, ключові ознаки особистості: цілісність, унікальність, здатність до вираження, відкритість та незавершеність, саморегуляція [83, с. 25–26]. Ознака відкритості і незавершеності забезпечують саму можливість розвитку та саморозвитку особистості, їх неперервність і взаємообумовленість у процесі життя. Стрижневим для психолого-педагогічної науки і практики є поняття розвитку. Сучасна психологія розвиток психіки розглядає як послідовні, прогресуючі (хоч і містять у собі окремі моменти регресу), в цілому незворотні кількісні та якісні зміни психіки живих істот. Рушійними силами розвитку психіки людини як суб'єкта діяльності, як особистості є внутрішні протиріччя, що виникають у самому процесі розвитку [122, с. 306–307]. У педагогіці поняття розвиток зазвичай вживають як синонім поняття формування. Розділяючи думку С. О. Сисоевої, будемо розрізняти змістовне навантаження цих понять. Під розвитком особистості будемо розуміти зміни її внутрішніх задатків, спричинених внутрішніми факторами – протиріччями. Формування ж, при

цьому, розглядається як подальший розвиток або становлення особистості, обумовлене зовнішніми факторами, що сприяють виникненню протиріч як рушійної сили розвитку. Під зовнішніми факторами перш за все розуміється соціальне середовище [152, с. 154].

Аналіз дисертаційних досліджень та інших публікацій, присвячених вивченню психологічних чинників різних феноменів (В. С. Банцер [8], Я. З. Василькевич [17], І. А. Дружиніна [45], Л. Є. Ерастова [48], С. Б. Кузікова [65; 66], Н. М. Макаренко [79], І. І. Садова [142], І. В. Секрет [144], Л. І. Тищук [166], А. Ф. Федоренко [172], В. М. Ямницький [202]) показав, що більшість авторів розглядають його як фактор (про що навіть свідчить перегляд цього поняття російською мовою). Деякі автори (Ю. В. Романова [135], Н. І. Чабанюк [188], О. В. Шевченко [195]) говорять про детермінацію чи навіть самодетермінацію (В. І. Чирков [190]). Однак в українській мові існують поняття *фактор* і поняття *чинник* як самостійні окремі терміни. Причому в поняття *чинник* закладено більш широкий зміст, порівняно з поняттям *фактор*.

Чинниками можуть виступати, на нашу думку, і фактори, і властивості, і особливості, і навіть умови. Це дало нам підстави змістовно розглядати поняття *психологічний чинник* як передумови, а переклад російською мовою зробити як «предпосылки».

Розглядаючи поняття *чинник* як фактор, умову, рушійну силу, причину будь-якого процесу, яка визначає його характер або одну з основних рис, перейдемо до розгляду понятійного конструкту «психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості».

Психологічними чинниками мотиваційної сфери особистості можуть виступати згідно теорії «концептуального інтелекту» Р. Лі [220] та положень про понятійне мислення М. О. Холодної [184]: фактор наявності самої структурної моделі мотиваційної сфери особистості, чотирьохтактна циклічність функціонування складових мотиваційної сфери особистості як її

властивість, особливості прояву окремих показників мотиваційної сфери особистості, внутрішні індивідуальні умови своєрідного поєднання та ієрархії мотиваційних феноменів у кожній конкретній особистості тощо.

Таке широке розуміння поняття *чинники* обумовило визначення понятійного конструкту *психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості* з подальшим виділенням самих психологічних чинників розвитку мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів.

Стосовно розвитку мотиваційної сфери особистості можна виділити наступні класи чинників:

– фізичні (фізичні параметри анатомо-фізіологічної, психофізіологічної підструктури особистості (за І. П. Павловим, Б. Г. Ананьєвим [2], О. В. Лібіним [74], В. В. Рибалкою [133]), наприклад, сила, рухливість нервової системи);

– соціальні (які за певних умов можна розглядати як фізичні, коли, наприклад, мова йде про силу зовнішнього впливу, тиску);

– психологічні (параметри психіки самої особистості, що розвивається).

Фізичні, соціальні та психологічні чинники є рушійною силою розвитку мотиваційної сфери особистості, тому що вони включають в себе описані Л. С. Виготським протиріччя (між цілями, задачами і наявними для їх досягнення засобами; між прагненнями і можливостями для їх задоволення; між тенденціями до мінливості і до стереотипії; між старим і новим тощо [122, с. 307]) – вирішення таких протиріч призводить до якісних особистісних змін.

Згідно А. Пуанкаре [128], наукове доведення є рушійно-інструментальною силою пізнання певного процесу, явища чи феномену в чітко обумовлених початкових і граничних умовах. Встановлення необхідних умов є інструментальним рівнем наукового доведення. Досліджуючи психологічні чинники, ми встановлюємо необхідні умови, тобто знаходимося на інструментальному рівні наукового доведення (іншими словами, займаємося пошуком і описом інструментів, наприклад, розвитку мотиваційної сфери в межах існуючих фізичних та соціальних чинників).



Для здійснення певного процесу потрібно два класи умов: необхідні та достатні. Без дотримання достатніх умов початок процесу неможливий, для повного завершення процесу потрібно дотримання необхідних умов. У нашому випадку фізичні чинники виступають достатньою умовою розвитку мотиваційної сфери особистості, а психологічні – необхідною.

Таким чином, *психологічний чинник розвитку* – це внутрішня, психічна передумова, що актуалізує процес розвитку і детермінує спрямованість та характер його протікання.

Психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості виділені на основі логіки освітнього процесу (знання → уміння, навички; особистісні властивості → професіоналізація особистості) та алгоритму функціонування мотиваційної сфери особистості.

Психологічний чинник розвитку орієнтаційної складової мотиваційної сфери особистості – це уявлення про саму мотиваційну сферу, її структуру, механізми, властивості, відображені у моделі мотиваційної сфери особистості. Психологічним чинником розвитку мобілізаційної складової мотиваційної сфери особистості виступає уміння виявляти і задіювати власні ресурси у процесі життєдіяльності. Стосовно актуалізаційної складової – це оволодіння у процесі навчання способами моделювання психологічних явищ і побудови особистісних типологій. Щодо реалізаційної складової – це цінності і смисли, які закладені в освітній процес.

Таким чином, психологічними чинниками розвитку мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів виступають: уявлення студентів про структуру і функціонально-динамічні особливості мотиваційної сфери особистості (відображені у дієвій самодостатній прогностичній моделі) як мету і зміст її розвитку у майбутніх психологів; здатність студентів досліджувати свої власні індивідуальні особливості мотиваційної сфери (цей чинник реалізується, задіюється в освітньому процесі шляхом оволодіння майбутніми психологами різноманітними методами й методиками вивчення, діагностування індивідуальних особливостей мотиваційної сфери за окремими емпіричними

показниками її структурних компонентів); оволодіння способами моделювання типологій особистості за показниками мотиваційної сфери, здатність виявляти власний тип особистості за певними показниками мотиваційної сфери особистості з метою оптимальної ефективною самореалізації себе в межах відповідного типу, спираючись на сильні типологічні властивості для набуття позитивного досвіду навчально-професійної діяльності; становлення системи цінностей і смислів, що забезпечують життєву і професійну реалізацію особистості в соціумі на принципах внутрішньої свободи, любові, самодостатності, цілісності, стійкості, стабільності, почуття власної гідності з метою закріплення позитивного досвіду життєтворення.

### **Висновки до розділу 1**

На основі аналізу наукових джерел здійснено спробу впорядкування понятійної бази дослідження, побудовано модель мотиваційної сфери особистості, визначено психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості, що задають напрямок емпіричного вивчення та подальшого теоретичного узагальнення досліджуваної проблеми.

Проблема мотиваційної сфери особистості у сучасних психологічних дослідженнях розглядається здебільшого у контексті вивчення спонукальних механізмів активності людини, значна увага приділяється вивченню потреб, мотивів і мотивації як рушійних сил поведінки та діяльності особистості. Мотиваційно-смилова сфера особистості вивчалась у контексті аксіогенезу, у контексті професіоналізації особистості. Вивчення наукової літератури з досліджуваної проблеми показало відсутність єдності у наявних теоріях та концепціях психології мотивації.

Виділено найсуттєвіші поняття: нужда, потреба, потяг, бажання, мотив, когнітивний контроль, намір, мотивація; орієнтувальний рефлекс (орієнтувальна реакція), нахил, спрямованість, установка, атитюд, аперцепція, атрибуція, динамічний стереотип, соціальний стереотип, адаптивність,

тривожність, організованість, інтерес, мотивація досягнення, цінності, ціннісні орієнтації, смисли, картина світу тощо, за допомогою яких описується мотиваційна сфера особистості. Для впорядкування понятійної бази було застосовано аксіоматичний підхід, що дозволило певною мірою систематизувати накопичені знання про мотиваційну сферу особистості.

Вихідним поняттям стосовно мотиваційної сфери визначено поняття «нужда». Нужда є об'єктивною властивістю організму як відкритої системи, що відображає нестачу в чомусь зовнішньому і спонукає організм до взаємодії з оточуючим середовищем; потреба є опредмеченою, конкретизованою у психіці (але не у свідомості) нуждою. При наповненні афективною енергією нужди виникає потяг, при наповненні афективною енергією потреби – бажання. Мотивація – це динамічний процес конкретизації, усвідомлення потреби, виникнення бажання, утворення мотиву та формування наміру здійснити задоволення потреби, при цьому весь мотиваційний процес може займати доли секунди, і його окремі складові не завжди розгорнуто актуалізуються у свідомості людини. Мотив – це усвідомлена потреба, яка супроводжується бажанням її задовольнити; намір – результат усвідомлення і обґрунтування плану дій, спрямованих на задоволення потреби. Когнітивний контроль – свідомий процес залучення афективної енергії (тобто фізичної енергії організму, опосередкованої бажаннями) для виконання дій, спрямованих на задоволення усвідомленої потреби; когнітивний контроль певною мірою супроводжує мотиваційний процес, починаючи з формування бажання. Мотиваційна сфера особистості – це ядро (центр) простору особистості, у якому перетинаються всі осі координат (особистісні властивості), що визначають характер мотиваційних процесів, і який задає спрямованість, забезпечує стійкість, стабільність та цілісність особистості.

Застосування аксіоматичного підходу до побудови моделі мотиваційної сфери особистості дало можливість виділити необхідні та достатні критерії для теоретичного аналізу досліджуваного феномену: критерій рівня усвідомлення (на шкалі неусвідомлюване – свідоме), критерій вродженості – набутості,

критерій функціональності, критерій онтогенетичної послідовності. Застосування виділених критеріїв дозволило структурувати мотиваційні феномени та виділити чотири складові мотиваційної сфери особистості: орієнтаційну, мобілізаційну, актуалізаційну й реалізаційну, які послідовно переходять одна в одну, утворюючи чотирьохтактний цикл. В онтогенезі людини зазначені складові функціонують згідно діалектичних законів розвитку, забезпечуючи циклічний характер мотиваційної сфери особистості.

Орієнтаційна складова мотиваційної сфери особистості є системою вроджених задатків, передумов, певних орієнтирів, що забезпечують загальну та диференціальну орієнтацію у зовнішньому середовищі; її показниками є типологічні властивості нервової системи, індивідуальні особливості будови аналізаторів, зон кори головного мозку, потяги, нахили, спрямованість, емоційна спрямованість тощо. Орієнтаційна складова мотиваційної сфери забезпечує спрямованість особистості.

Мобілізаційна складова мотиваційної сфери особистості є системою закріплених, розвинених задатків у прижиттєвому досвіді, що відображаються у властивостях характеру, індивідуальному стилі діяльності; у певному сенсі вона є інструментальним забезпеченням активності особистості. Її показниками є динамічні стереотипи, установки, атитюди, психологічні комплекси, психологічні захисти, акцентуації, адаптивність, особистісна тривожність, організованість, перфекціонізм, індивідуальний стиль діяльності тощо. Мобілізаційна складова мотиваційної сфери забезпечує стійкість особистості.

Актуалізаційна складова мотиваційної сфери особистості є системою переведення потенцій людини у реальну можливість здійснення через механізми усвідомлення, що спрямовує людину на розвиток, на самомотивацію; у певному сенсі може виступати учбовою мотивацією. Показниками цієї складової є інтереси, професійна спрямованість, учбова мотивація, мотиви навчання тощо. Актуалізаційна складова мотиваційної сфери забезпечує стабільність особистості.

Реалізаційна складова мотиваційної сфери особистості є системою цінностей, смислів, світоглядних позицій, що реалізують людину як особистість. Показниками її виступають локус контролю, мотивація досягнення, цінності, смисли, світогляд, сенс життя, картина світу тощо. Реалізаційна складова мотиваційної сфери забезпечує цілісність особистості.

Аналіз поняття «психологічний чинник розвитку особистості» дає підстави розглядати його як внутрішню психічну передумову, що актуалізує процес розвитку особистості та детермінує напрям і характер його протікання. Психологічними чинниками розвитку мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів є: уявлення студентів про структуру і функціонально-динамічні особливості мотиваційної сфери особистості (відображені у дієвій самодостатній прогностичній моделі) як мету і зміст її розвитку у майбутніх психологів; здатність студентів досліджувати свої власні індивідуальні особливості мотиваційної сфери (цей чинник реалізується, задіюється в освітньому процесі шляхом оволодіння майбутніми психологами різноманітними методами й методиками вивчення, діагностування індивідуальних особливостей мотиваційної сфери за окремими емпіричними показниками її структурних компонентів); оволодіння способами моделювання типологій особистості за показниками мотиваційної сфери, здатність виявляти власний тип особистості за певними показниками мотиваційної сфери особистості з метою оптимальної ефективної самореалізації себе в межах відповідного типу, спираючись на сильні типологічні властивості для набуття позитивного досвіду навчально-професійної діяльності; становлення системи цінностей і смислів, що забезпечують життєву і професійну реалізацію особистості в соціумі на принципах внутрішньої свободи, любові, самодостатності, цілісності, стійкості, стабільності, почуття власної гідності з метою закріплення позитивного досвіду життєтворення.

Зміст першого розділу відображено у наступних публікаціях:

1. Подшивайлов Ф. М. Теоретико-методологічні засади визначення поняття мотиваційної сфери особистості / Федір Михайлович Подшивайлов // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – № 10 (41). – С. 19–23.

2. Подшивайлов Ф. М. Психологическое обеспечение развития мотивационной сферы личности одарённого ребёнка (из опыта создания школы нового типа) / Ф. М. Подшивайлов, Л. И. Подшивайлова // Из опыта создания региональных моделей сопровождения и поддержки одарённых и перспективных детей : сборник научно-методических материалов. – Челябинск : ЧИППКРО, 2015. – С. 44–52.

3. Подшивайлов Ф. Мотиваційне забезпечення розвитку творчого потенціалу особистості / Федір Подшивайлов, Лідія Подшивайлова // Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД : матеріали X Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції : збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – С. 271–272. – Режим доступу: <http://conferences.neasmo.org.ua/node/2105>

4. Подшивайлов Ф. Динаміка мотиваційної сфери особистості студента-психолога / Ф. Подшивайлов // Магістерські дослідження : тематичний огляд та анотації кваліфікаційних робіт за ОКР «магістр». – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 251–253.

5. Подшивайлов Ф. Запобігання формуванню навченої безпорадності як чинника пропусків занять студентами / Ф. Подшивайлов // Наукові студії студентів-грінченківців : журнал студентських наукових праць. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – № 1 (5). – С. 25–27.

6. Подшивайлов Ф. Розвиток лідерських якостей та відповідальності студентів у межах малої соціальної групи / Ф. Подшивайлов // Наукові студії студентів-грінченківців : журнал студентських наукових праць. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – № 1 (4). – С. 118–119.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ

#### МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА

У розділі висвітлено організаційно-методичні засади діагностичного дослідження особливостей мотиваційної сфери студентів-психологів за окремими показниками, подано аналіз результатів дослідження орієнтаційної, мобілізаційної, актуалізаційної та реалізаційної складових мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів, проаналізовано динаміку змін в мотиваційній сфері особистості студентів упродовж чотирьох років, описано особливості мотиваційної сфери студентів-психологів, схильних до пропусків занять.

#### **2.1 Методологічне обґрунтування дослідження особливостей мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів**

Теоретичне обґрунтування моделі мотиваційної сфери особистості та психологічних чинників розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога дозволило побудувати програму емпіричного дослідження особливостей мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів з подальшими аналізом, систематизацією та класифікацією одержаних емпіричних даних, які, з одного боку, забезпечують підтвердження теоретичних положень, а з іншого, виступають джерелом отримання принципово нового знання та обумовлюють постановку перспективних дослідницьких завдань. Виявлення особливостей мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога є *прямою* дослідницькою задачею, що полягає у з'ясуванні величини того чи іншого психологічного показника у заданій точці досліджуваного простору особистості. Але інтегральне вирішення проблеми дослідження психологічних чинників розвитку мотиваційної сфери особистості неможливе без вирішення *оберненої* дослідницької задачі, яка полягає у

знаходженні конкретного виду простору при відомих умовах (визначених під час вирішення прямої задачі), у яких перебуває досліджуване явище. Для цього вже не потрібно визначати абсолютні значення параметрів тієї чи іншої психологічної властивості, а потрібно здійснити оцінку конкретного виду простору через моделювання типології (типологізацію). Розв'язання оберненої задачі буде представлено у третьому розділі.

Розв'язання прямої задачі полягає у дослідженні психологічних особливостей мотиваційної сфери особистості студентів-психологів. Особливість – характерна, відмітна властивість. У психології особливості є конкретним, частковим проявом, варіацією властивості як більш загального поняття, зокрема, рівень прояву тієї чи іншої властивості часто являє собою психологічну особливість. Виділені на етапі теоретичного аналізу чотири складові мотиваційної сфери особистості студента: орієнтаційна, мобілізаційна, актуалізаційна та реалізаційна – забезпечили структуру емпіричного дослідження особливостей мотиваційної сфери особистості студента-психолога. З огляду на те, що всеохоплююче вивчення різноманітних проявів мотиваційної сфери особистості неможливе у межах одного дисертаційного дослідження, для характеристики кожної складової було виділено окремі показники, які, на наш погляд, відображають змістові характеристики мотиваційної сфери особистості і є достатньо інформативними стосовно психологічних чинників розвитку мотиваційної сфери особистості. Орієнтаційна складова представлена показником емоційної спрямованості; мобілізаційна – показниками адаптивності, особистісної тривожності, організованості, перфекціонізму; актуалізаційна – показниками учбової мотивації та мотивації навчально-професійної діяльності; реалізаційна – показниками локалізації контролю, мотивації досягнення, ціннісних орієнтацій студентів.

Емпіричне дослідження здійснювалось упродовж 2010–2014 років в Інституті психології та соціальної педагогіки (з 2013 – Інститут людини) Київського університету імені Бориса Грінченка. На етапі підготовки



емпіричного дослідження розроблено пакет психодіагностичного інструментарію, підготовлено бланки інструкцій та бланки відповідей для досліджуваних, необхідні інструменти для первинної обробки результатів. На етапі обробки й інтерпретації проведено кількісний та якісний аналіз отриманих даних з подальшою графічною репрезентацією. Для забезпечення обґрунтованості висновків було застосовано статистичні методи.

Для дослідження було використано наступні методи: 11 психодіагностичних методик для комплексного психологічного дослідження особливостей мотиваційної сфери особистості студента-психолога, анкетування, спостереження, опитування (у формі інтерв'ю, бесіди) та аналіз нормативної документації ВНЗ (робочі навчальні плани, робочі навчальні програми, журнали відвідування занять, залікові відомості тощо).

В емпіричному дослідженні взяли участь 274 студенти спеціальностей «практична психологія» та «психологія» I–IV років навчання з 2010/2011 навчального року по 2013/2014 навчальний рік. Досліджуваних було розподілено на дві окремі вибірки: 1) основна вибірка – 235 студентів; 2) студенти, схильні до пропусків занять – 39 осіб.

Дослідження першої вибірки (основна) відбувалось з 2010 по 2014 рік за допомогою 11 психодіагностичних методик. У цю вибірку ввійшли студенти I–IV курсів спеціальностей «Практична психологія» та «Психологія». Вибірка складалась із 235 осіб, з них 19,15 % осіб чоловічої статі (45 юнаків) та 80,85 % осіб жіночої статі (190 дівчат). Вік студентів на початок дослідження – 16–18 років, на завершальному етапі – 20–22 роки. У складі цієї вибірки виокремлено 40 студентів, що взяли участь у чотирьохрічному лонгітюдному дослідженні. Вибірка лонгітюдного дослідження складалась із 17,5 % осіб чоловічої статі (7 юнаків) та 82,5 % осіб жіночої статі (33 дівчат).

Дослідження другої вибірки (студенти, схильні до пропусків занять) відбулося у 2010 році за допомогою 9 психодіагностичних методик та анкети.

Вибірку склали 39 студентів III та IV курсу спеціальності «Практична психологія», що з неповажних причин пропустили більше, ніж 35 % аудиторних занять. Склад вибірки: 33,33 % осіб чоловічої статі (13 юнаків) та 66,67 % осіб жіночої статі (26 дівчат). Вік досліджуваних – 18–22 роки. Вибірка складала 40 % від загальної кількості студентів III та IV курсу, що свідчить про наявність значної проблеми з відвідуванням занять студентами.

Психодіагностичне дослідження включало в себе 11 різнопланових психодіагностичних методик, що поєднуються у чотири блоки у відповідності до розробленої моделі мотиваційної сфери особистості:

I. Методика дослідження орієнтаційної складової мотиваційної сфери особистості:

1. Методика на визначення структури емоційної спрямованості (за В. А. Семиченко) [145, с. 32–34].

II. Методики дослідження мобілізаційної складової мотиваційної сфери особистості:

2. Методика «Самооцінка адаптивності» (модифікований варіант методики С. І. Болтівця) [113, с. 53–57].

3. Визначення рівня особистісної тривожності (за Ч. Д. Спілбергером, адаптація Ю. Л. Ханіна) [113, с. 62–63].

4. Тест «Ваша організованість» (за Є. І. Комаровим) [113, с. 75–79].

5. Методика «Багатомірна шкала перфекціонізму» (за П. Хьюїттом та Г. Флеттом, адаптація І. І. Грачової) [36, с. 73–80].

III. Методики дослідження актуалізаційної складової мотиваційної сфери особистості:

6. Методика «Мотивація навчання у ВНЗ» (за Т. І. Ільїною) [50, с. 433–434].

7. Методика на визначення мотивації професійної діяльності (методика К. Замфір у модифікації А. А. Реана) [113, с. 74–75].

IV. Методики дослідження реалізаційної складової мотиваційної сфери особистості:

8. Тест СЛК – суб'єктивної локалізації контролю (модифікація шкали Дж. Роттера С. Р. Панталеєвим, В. В. Століним) [113, с. 79–83; 119, с. 131–134].

9. Методика вивчення мотивації досягнення цілі та успіху (за Т. Елерсом) [113, с. 89–91; 105, с. 513–515].

10. Методика вивчення мотивації уникнення невдач (за Т. Елерсом) [113, с. 91–92; 105, с. 515–517].

11. Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча [105, с. 527–530].

Для поглибленого дослідження актуалізаційної складової мотиваційної сфери особистості студентів, схильних до пропусків занять, нами було розроблено анкету-опитувальних.

Стимульний матеріал методик та анкета міститься у Додатку А (с. 211–235), зразок бланку для відповідей – у Додатку Б (с. 236–237). Після проведення пілотажних досліджень було розроблено пакет психодіагностичного інструментарію. Інструкція досліджуваним і бланк відповідей були сконструйовані таким чином, щоб полегшувати роботу не лише досліднику, а й досліджуваному; відповідно порядок розміщення методик у пакеті відрізняється від вищенаведеного, а розроблений бланк дозволяє економити час проходження психодіагностичного обстеження (у середньому дослідження тривало 1–1,5 години) і спрощувало первинну обробку одержаних результатів (за рахунок можливості використання трафаретів). Інструкції досліджуваним не містять зайвої інформації про досліджуване явище, що дозволяє підвищити надійність результатів, це особливо актуально у ситуації психодіагностичного дослідження майбутніх психологів. З урахуванням того факту, що майже всі досліджувані вільно володіють двома мовами (українською і російською), більшість методик подавались тією мовою, якою написано джерело.

Методика на визначення структури емоційної спрямованості (за В. А. Семиченко) [145, с. 32–34] заснована на класифікації емоцій Б. І. Додонова [43] і дозволяє виявити ранг певного типу емоційних

переживань у мотиваційній сфері особистості досліджуваного. Відома класифікація емоцій Б. І. Додонова за основу має потреби та мотиви [53, с. 74]. Запропонована ним класифікація стосується не всіх емоцій, а лише тих, у яких людина частіше за все відчуває потребу і які надають безпосередню цінність її діяльності. Завдяки цим емоціям діяльність стає цікавою роботою чи навчанням, наповнюється солодкими мріями, відрадними спогадами; такі емоції є найпотужнішими мотиваторами. Проте, як зазначає Є. П. Ільїн, при такому розгляді емоцій виникає методологічна плутанина, коли емоції змішуються з потребами, бажаннями, потягами. На його думку (до якої схиляємось і ми), більш адекватним розумінням здійсненої Б. І. Додоновим класифікації є розуміння, за Є. І. Семененко, виділених емоцій як типів емоційної спрямованості [53, с. 76]. Такої самої думки притримується і В. А. Семиченко [145]. Таким чином, застосування методики дозволяє отримати інформацію стосовно спрямованості емоцій як основного показника орієнтаційної складової мотиваційної сфери особистості.

Емоції, виділені Б. І. Додоновим можна охарактеризувати наступним чином [42].

1. Альтруїстичні емоції. Ці переживання виникають на основі потреби у сприянні, допомозі іншим людям, у бажанні приносити людям радість і щастя. Альтруїстичні емоції проявляються у переживанні почуття занепокоєння за долю кого-небудь і в турботі, у співпереживанні радості та удачі іншого, у почуттях ніжності, розчулення, відданості, участі, жалю.

2. Комунікативні емоції. Виникають на основі потреби у спілкуванні. На думку Б. І. Додонова, не будь-яка емоція, що виникає при спілкуванні, є комунікативною. При спілкуванні виникають різні емоції, але комунікативною є тільки ті з них, які виникають як реакція на задоволення чи незадоволення прагнення до емоційної близькості (мати друга, співчуваючого співрозмовника тощо), бажання спілкуватися, ділитися думками і переживаннями, знайти їм відгук. Сюди ж автор відносить почуття

симпатії, почуття поваги до кого-небудь, відчуття вдячності, почуття обожнювання кого-небудь, бажання заслужити схвалення близьких і шанованих людей.

3. Глоричні емоції (від лат. gloria – слава). Ці емоції пов'язані з потребою у самостверженні, славі, у прагненні завоювати визнання. Вони виникають при реальному або уявному «пожинанні лаврів», коли людина стає предметом загальної уваги і захоплення. В іншому випадку у неї виникають негативні емоції. Проявляють себе ці емоції у бажанні взяти реванш, у приємному лоскотанні самолюбства, в почутті гордості, переваги, в задоволенні тим, що людина ніби виросла у своїх очах.

4. Праксичні емоції. Це емоції, що виникають у зв'язку з діяльністю, її успішністю або неуспішністю, бажанням добитися успіху в праці, наявністю труднощів. Б. І. Додонов пов'язує їх появу з «рефлексом мети» (за І. П. Павловим). Виражаються ці емоції в почутті напруги, захопленості роботою, в насолодженні результатами своєї праці, у приємній втомі, у задоволенні, що день пройшов не даремно.

5. Пугнічні емоції (від лат. pugna – боротьба). Пов'язані з потребою в подоланні небезпеки, на основі якої виникає інтерес до боротьби. Це жага гострих відчуттів, захоплення небезпекою, ризиком, почуття спортивного азарту, «спортивна злість», гранична мобілізація своїх можливостей.

6. Романтичні емоції. Це емоції, пов'язані з прагненням до всього незвичайного, таємничого, незвіданого. Проявляються в очікуванні «світлого дива», у привабливому почутті далечі, в почутті особливої «значимості» або в зловісно-таємничому почутті.

7. Гностичні емоції (від грецьк. gnosis – знання). Це те, що зазвичай називають інтелектуальними почуттями. Вони пов'язані не просто з потребою в отриманні будь-якої нової інформації, а з потребою в «когнітивній гармонії», як пише Б. І. Додонов. Суть цієї гармонії в тому, щоб у новому, невідомому відшукати знайоме, звичне, зрозуміле, проникнути в сутність явища, привівши, таким чином, всю наявну інформацію до

«спільного знаменника». Типова ситуація, що збуджує ці емоції, – проблемна ситуація. Виявляються ці емоції в почутті подиву чи здивування, почутті ясності або смутності, у прагненні подолати протиріччя у своїх міркуваннях, привести все в систему, у відчутті здогаду, близькості рішення, у радості відкриття істини.

8. Естетичні емоції. За Б. І. Додоновим, не будь-яке сприйняття твору мистецтва викликає естетичні емоції. Проявляються естетичні емоції в насолоді красою, в почутті витонченого, граціозного, піднесеного або величного, хвилюючого драматизму («солодка біль»). Різновидом естетичних почуттів є ліричні почуття світлого смутку й задуму, зворушеності, гіркувато-приємне відчуття самотності, солодкість спогадів про минуле.

9. Гедоністичні емоції. Це емоції, пов'язані із задоволенням потреби в тілесному і душевному комфорті. Виражаються в насолоді приємними фізичними відчуттями від смачної їжі, тепла, сонця тощо; в почутті безтурботності, «солодких лінощів», у легкій ейфорії.

10. Акізитивні емоції (від франц. *acquisition* – придбання). Виникають у зв'язку з інтересом до накопичення, колекціонування, придбання речей. Проявляються в радості з нагоди придбання нової речі, збільшення своєї колекції, у приємному почутті при огляді своїх накопичень тощо.

Досліджуваним було надано 10 різних текстів, кожен з яких описував певне приємне переживання, що співвідноситься з типом емоційної спрямованості (кожному текстові відповідає певний тип емоцій – романтичні, акізитивні, праксичні, глоричні, гедоністичні, альтруїстичні, гностичні, пугнічні, комунікативні, естетичні). Досліджуваним пропонувалось проранжувати ці тексти – на перше місце поставити текст, що відображає найбільш приємне для них переживання, на останнє – найменш приємне. Стимульний матеріал методики міститься у Додатку А на с. 225–226 («Методика № 9»). Досліджуваним методика надавалась мовою оригіналу, тобто російською. У процесі первинної обробки результатів методики ранги були переведені у бали, що виражають рівень прояву певної емоційної

спрямованості. Таким чином кожне емоційне переживання одержало своє числове вираження у балах, що дозволяє співставляти результати даної методики з результатами, одержаними за допомогою інших методик. Іншими словами всі емпіричні дані за різними показниками мотиваційної сфери особистості ми приводили до одного «знаменника». Отже, першому рангу було присвоєно 9 балів, другому – 8 б., третьому – 7 б., четвертому – 6 б., п'ятому – 5 б., шостому – 4 б., сьомому – 3 б., восьмому – 2 б., дев'ятому – 1 б., десятому – 0 б. Саме така шкала (від 0 до 9), а не часто вживана у психології (від 1 до 10) була нами введена як для зручності математичної обробки даних, так і для правильної інтерпретації та презентації результатів у вигляді графіків, де точкою перетину осей координат завжди є нуль.

Методика «Самооцінка адаптивності» (модифікований варіант методики С. І. Болтівця) зазвичай використовується кураторами академічних груп для вивчення стану адаптації студентів до навчання. У нашому дослідженні методика дозволяє виявити особливості потенціалу мобілізаційної складової мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів. Досліджуваним методика надавалась українською мовою. Стимульний матеріал методики міститься у Додатку А на с. 211–214 («Методика № 1»). Методика складається з восьми запитань, кожне з яких містить п'ять варіантів відповіді (А – 1 бал, Б – 2 бали, ..., Д – 5 балів). Після підрахування суми балів визначається рівень адаптивності (1-й рівень (8–15 б.) – відсутність адаптивності, 2-й (16–23 б.) – первинний рівень адаптивності, 3-й (24–31 б.) – помірний, 4-й (32–40 б.) – виражений рівень адаптивності) [113, с. 53–57]. Під час пілотажного дослідження було виявлено, що майже ні у кого з досліджуваних не спостерігається 1-й рівень (відсутність) адаптивності, тому ми розробили дещо інше нормування рівнів адаптивності: поєднали перший та другий рівні і назвали новоутворений рівень «низький рівень» (8–23 бали), помірному рівню відповідає середній рівень (24–31 б.), вираженому рівню адаптивності відповідає високий рівень (32–40 б.). Таке нормування ми провели з огляду на загальноприйняте у

сучасній вітчизняній психології виділення трьох рівнів (низький, середній, високий) досліджуваного параметра і для уможливлення співставлення різних характеристик мотиваційної сфери особистості.

Методика визначення рівня особистісної тривожності (за Ч. Д. Спілбергером, адаптація Ю. Л. Ханіна) допомагає визначити індивідуальну чутливість людини до різних стресових ситуацій, схильність людини до переживання, страху, що являє собою, згідно нашої моделі мотиваційної сфери особистості, одну із особистісних властивостей, яка входить до мобілізаційної складової мотиваційної сфери. Досліджуваним методика надавалась українською мовою. Стимульний матеріал методики міститься у Додатку А на с. 214–215 («Методика № 2»). В методиці 20 тверджень (наприклад, твердження: «Я відчуваю задоволення»), і кожне з них має 4 ступені («майже ніколи» – 1 бал, «іноді» – 2 бали, «часто» – 3 бали, «майже завжди» – 4 бали). Кількість балів нараховується таким чином: із суми відповідей на запитання 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20 віднімається сума відповідей на запитання 1, 6, 7, 10, 13, 16, 19. До отриманої різниці додається число 35. За сумою балів можна визначити рівень особистісної тривожності за трьома градаціями: до 30 б. – низький рівень, 30–45 б. – середній, 46 б. та вище – високий рівень [113, с. 62–63].

Рівень організованості, особистісної властивості мобілізаційної складової мотиваційної сфери, визначався за допомогою тесту «Ваша організованість» (за Є. І. Комаровим). Стимульний матеріал методики міститься у Додатку А на с. 215–219 («Методика № 4»), досліджуваним методика надавалась українською мовою. Методика містить 13 запитань, кожне з яких має 4–5 варіантів відповідей, що оцінюються відповідними балами (таблиця 2.1.). Максимум балів – 78, мінімум – 0 балів. Досить неоднозначною є градація рівнів: 72–78 б. – високий рівень організованості, 61–71 б. – середній рівень, менше 61 б. – слабка організованість [113, с. 75–79].



**Ключ до методики «Ваша організованість»**

Номер питання	Варіанти відповідей та оцінки їх у балах				
	А	Б	В	Г	Д
1	4	0	6	2	–
2	6	0	3	2	–
3	4	6	0	1	–
4	1	0	0	6	–
5	0	6	2	0	–
6	2	1	0	4	6
7	6	0	0	6	3
8	4	6	–	–	–
9	4	0	0	6	–
10	6	3	1	0	–
11	6	6	0	1	0
12	3	0	6	0	–
13	4	3	0	6	–

Після пілотажного дослідження виявилось, що лише близько 5 % досліджуваних набрали більше 61 б., хоча за допомогою спостереження та експертних висновків у значної кількості досліджуваних відзначався досить високий рівень організованості. Тому ми пронормували градацію балів: 61–78 б. – високий рівень організованості, 46–60 б. – середній рівень, менше 46 б. – слабка організованість. У такому випадку досліджувані розподілялися за рівнями організованості у більшій відповідності з нормальним розподілом.

Методика «Багатовимірна шкала перфекціонізму» (за П. Хьюїттом та Г. Флеттом, в адаптації І. І. Грачової) дозволяє виміряти рівень перфекціонізму і визначити характер співвідношення його складових у досліджуваного. Автори методики описують три складових перфекціонізму: перфекціонізм, орієнтований на себе (ПОС), перфекціонізм, орієнтований на

інших (ПОІ), соціально приписаний перфекціонізм (СПП). Тому методика складається з трьох субшкал, кожна з яких вимірює ступінь вираженості однієї зі складових перфекціонізму у досліджуваного. При високому рівні ПОС людині властиво висувати надзвичайно високі вимоги до себе; при високому рівні ПОІ – надзвичайно високі вимоги до оточуючих. При високому рівні СПП людина розцінює вимоги, що висуваються до неї оточуючими як завищені та нереалістичні. Сума балів, набрана досліджуваним за усіма трьома субшкалами методики, відображає загальний рівень перфекціонізму. Методика складається із 45 тверджень (по 15 на кожен шкалу), свою згоду чи незгоду з кожним з них досліджуваний повинен оцінити балом від 1 до 7 (1 – абсолютна незгода, 7 – абсолютна згода).

*Ключ до методики:*

ПОС«+» 1, 6, 14, 15, 17, 20, 23, 28, 32, 40, 42;

ПОС«-» 8, 12, 34, 36;

ПОІ«+» 7, 16, 22, 26, 27, 29;

ПОІ«-» 2, 3, 4, 10, 19, 24, 38, 43, 45;

СПП«+» 5, 11, 13, 18, 25, 31, 33, 35, 39, 41;

СПП«-» 9, 21, 30, 37, 44.

Примітка: де є позначка «-» бали треба обернути (7=1, 6=2, 5=3, 4=4, 3=5, 2=6, 1=7).

Після підрахунку суми балів визначається рівень перфекціонізму досліджуваного: низький – 45–160 балів, середній – 161–203 бали, 204–315 балів – високий рівень перфекціонізму (рівні було визначено І. І. Грачовою на підставі даних стандартизації методики серед вибірки російського юнацтва) [36]. Шляхом екстраполяції цих рівнів на окремі субшкали нами було визначено рівні окремих складових перфекціонізму (для кожної окремої шкали рівні будуть виглядати наступним чином: низький рівень – 15–53 бали, середній – 54–67 балів, 68–105 балів – високий рівень). Стимульний матеріал методики міститься у Додатку А на с. 229–231 («Методика № 11»). Стимульний матеріал надавався досліджуваним

російською мовою. Методика не проводилась на вибірці студентів, схильних до пропусків занять.

Методика «Мотивація навчання у ВНЗ» запропонована Т. І. Ільїною. У методиці міститься три шкали: «отримання знань» (прагнення під час навчання у ВНЗ оволодіти певними знаннями, пізнавати); «оволодіння професією» (прагнення оволодіти уміннями та навичками, що будуть корисними для майбутньої професії); «отримання диплому» (прагнення отримати диплом за формальною ознакою, пошук обхідних шляхів під час контролю засвоєння знань). У опитувальник, для маскування, автор методики включила ряд фонових тверджень, які в подальшому не обробляються. Тому, хоч методика складається з 50 тверджень, практичну значимість мають лише 16 тверджень. На шкали «отримання знань» та «отримання диплому» відводиться по 5 тверджень, на шкалу «оволодіння професією» – 6. При цьому за шкалою «отримання знань» можна набрати 12,6 бала, а за іншими – по 10 балів [50, с. 433–434]. Для приведення результатів до однієї, більш зручної десятибальної шкали у нашій роботі ми дещо вдосконалили обробку, і до балів шкали «отримання знань» застосовували коефіцієнт  $k = 1,26$ . Після такого невеликого уточнення стало набагато легше співвідносити між собою результати за різними шкалами.

*Ключ до методики «Мотивація навчання у ВНЗ»:*

Шкала «отримання знань»: «4+» – 2,8 б., «17+» – 2,8 б., «26+» – 2 б., «28–» – 1 б., «42–» – 1,4 б.

Шкала «оволодіння професією»: «9+» – 1 б., «31+» – 2 б., «33+» – 2 б., «43+» – 3 б., «48+» – 1 б., «49+» – 1 б.

Шкала «отримання диплому»: «11–» – 3,5 б., «24+» – 2,5 б., «35+» – 1,5 б., «38+» – 1,5 б., «44+» – 1 б.

Окремо нами аналізувались відповіді на 6 запитань, що безпосередньо стосуються мотиваційної сфери особистості студента, зокрема її актуалізаційної складової (запитання №№ 8, 18, 19, 35, 40, 42). Стимульний матеріал методики міститься у Додатку А на с. 231–234 («Методика № 12»),

досліджуваним методика надавалась російською мовою. Методика не проводилась на вибірці студентів, схильних до пропусків занять.

В основу методики на визначення мотивації професійної діяльності (методика К. Замфір у модифікації А. А. Реана) покладено концепцію про внутрішню та зовнішню мотивацію. Ця методика передбачає оцінку досліджуваними семи основних мотивів професійної діяльності балами (від 1 до 5). Під час обробки та аналізу результатів підраховуються показники внутрішньої мотивації, зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації, що складають середнє арифметичне від балів за відповідні запитання [113, с. 74–75]. Після проведення пілотажного дослідження нами було розроблено градацію рівнів мотивації професійної діяльності: низький рівень – від 1 до 2,99 бала, середній рівень – від 3 до 3,99 бала, високий рівень – від 4 до 5 балів.

*Ключ до методики «Визначення мотивації професійної діяльності»:*

Внутрішня мотивація – середнє арифметичне балів за пункти 6 та 7;

Зовнішня позитивна мотивація – середнє арифметичне балів за пункти 1, 2, та 5;

Зовнішня негативна мотивація – середнє арифметичне балів за пункти 3 та 4.

Стимульний матеріал методики «Визначення мотивації професійної діяльності» міститься у Додатку А на с. 215 («Методика № 3»), досліджуваним методика надавалась українською мовою.

Анкета-опитувальник для студентів, схильних до пропусків занять містить 12 запитань. Анкетування проводилось лише на вибірці студентів, схильних до пропусків занять, та було спрямоване на вивчення наступних особливостей.

1. Визначалась кількість студентів, які намагаються приховати, що вони пропускають багато занять (це ті, що оберуть варіант відповіді а) студенти, які не пропускають навчальних занять; або варіант відповіді

б) студенти, які пропускають менше 30 % навчальних занять; – уся вибірка була підібрана із студентів, що пропустили більше 35% занять).

2. Вивчалась самооцінка своїх знань студентами досліджуваної вибірки з подальшим співвіднесенням з оцінкою навчальних досягнень даних студентів викладачами.

3. Виявлялась кількість студентів, що свої різноманітні приватні справи вважають більш важливими за навчальні заняття у вищому навчальному закладі.

4. Виявлялись основні причини пропусків занять.

5. Виявлялись ті студенти, які здатні розуміти навчальний матеріал та доносити своє розуміння викладачам під час усної відповіді. Письмова ж відповідь, особливо та, що підготовлена раніше, а не готується в присутності викладача, зазвичай, як зазначають експерти, є списаною (з Інтернету, книжок, у інших студентів), і не дозволяє адекватно оцінювати студентів.

6. Виявлявся основний метод одержання оцінок студентами, що пропускають заняття.

7. Визначалось, наскільки студенти орієнтуються у видах навчальних занять у вищому навчальному закладі.

8. Виявлялось, чи вважають студенти навчально-професійну діяльність своїм основним, провідним видом діяльності у студентський період життя.

9. Виявлялась мета навчання студентів досліджуваної вибірки в університеті, формулювання мети є ілюстрацією їхньої актуалізованої у свідомості мотивації навчання в університеті.

10. Визначались студенти, що вже визначились, чим будуть займатися по закінченні університету.

11. Виявлялось, на що витрачають студенти основну частину часу, який у них вивільнюється за рахунок пропусків занять. Цей пункт допомагає дати відповідь на запитання: «Чим займалися студенти під час занять, що пропустили?».

12. Останнє запитання давало можливість з'ясувати, що, на думку студентів, змогло б вмотивувати їх відвідувати навчальні заняття в університеті.

Анкета-опитувальник для студентів, схильних до пропусків занять, представлена у Додатку А (с. 234–235).

Методика вивчення мотивації досягнення цілі та успіху (за Т. Елерсом) застосовується для визначення ступеня орієнтації людини на досягнення успіху (умовно кажучи, це позитивна мотивація, на відміну від мотивації уникнення невдач, де зазвичай спрацьовує негативна мотивація). Слід зазначити, що такого роду мотивації більшою мірою стосуються зовнішньої сторони діяльності, її результату, а не процесу. Тож у деякому наближенні можна порівняти мотивацію досягнення успіху із зовнішньою позитивною мотивацією, а мотивацію уникнення невдач – із зовнішньою негативною (за П. М. Якобсоном). Методика складається з 41 запитання, на кожне з яких потрібно дати відповідь «так» або «ні». У цій методиці 32 робочих питання та 9 маскувальних, за кожне співпадання відповіді на робоче питання із ключем (Додаток Б) нараховується 1 бал.

*Ключ до методики «Вивчення мотивації досягнення цілі та успіху»:*

«+» 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41;

«-» 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.

Стимульний матеріал методики міститься у Додатку А на с. 222–223 («Методика № 6»), досліджуваним методика надавалась українською мовою.

Градація балів: 0–10 б. – низька мотивація до успіху, 11–16 б. – середня, 17–21 б. – достатньо висока, вище 21 б. – дуже високий рівень мотивації досягнення успіху [113, с. 89–91]. Для зручності обробки, аналізу та співставлення результатів рівні «достатньо високий» та «дуже високий» було об'єднано в рівень прояву показника «високий».

Методика вивчення мотивації уникнення невдач (за Т. Елерсом) покликана, в свою чергу, виявити рівень мотивації уникнення, втечі від

невдач, схильності до різних видів захисту. Методика складається з 30-ти наборів певних особистісних якостей, кожен набір містить 3 якості. Досліджуваний повинен обрати у кожному наборі лише одну якість, яка найточніше його характеризує. Під час обробки та аналізу підраховуються співпадання з ключем (кожне співпадання – 1 бал).

*Ключ до методики «Вивчення мотивації уникнення невдач»:*

1б, 2а, 2б, 3а, 3в, 4в, 5б, 6в, 7б, 7в, 8в, 9а, 9б, 10б, 11а, 11б, 12а, 12в, 13б, 13в, 14а, 15а, 16б, 16в, 17в, 18а, 19б, 20а, 20б, 21а, 22а, 23в, 24а, 24б, 25а, 26б, 27в, 28а, 28в, 29в, 30б.

Стимульний матеріал методики міститься у Додатку А на с. 224 («Методика № 7»), досліджуваним методика надавалась українською мовою.

Визначається рівень мотивації до уникнення невдач наступним чином: 0–10 б. – низький рівень мотивації, 11–16 б. – середній рівень, 17–21 б. – досить високий, більше 21 б. – дуже високий рівень мотивації уникнення невдач [113, с. 91–92]. Для зручності обробки, аналізу та співставлення результатів рівні «достатньо високий» та «дуже високий» було об'єднано в рівень прояву показника «високий».

Тест СЛК – суб'єктивної локалізації контролю (модифікація за С. Р. Пантілеєвим, В. В. Століним шкали Дж. Роттера) дає можливість визначити локус контролю – інтернальний або екстернальний. У першому випадку людина вважає, що події, які відбуваються з нею, насамперед залежать від її особистісних якостей і є результатом її власної діяльності. У другому випадку людина переконана, що її успіхи чи невдачі є результатом дії зовнішніх сил. Тест містить 32 питання, з них 26 робочі, а 6 – маскувальні [119, с. 131–134].

У нашому дослідженні для зручності аналізу було розроблено градацію локусу контролю стосовно інтернальності: низький рівень (0–10 балів) означає відсутність інтернальності, тобто екстернальність, середній рівень (11–15 балів) – амбівалентний локус контролю, високий рівень (16–26 балів) – інтернальний локус контролю, тобто чим вищий бал, тим вищий рівень

інтернальності. Для визначення рівня інтернальності підраховується кількість співпадань відповідей досліджуваного з ключем.

*Ключ до методики «СЛК»:*

2б, 3а, 4а, 5б, 6а, 7б, 8б, 10б, 11а, 12а, 13а, 14а, 16а, 17б, 18б, 19б, 20б, 22б, 23б, 24а, 25б, 27а, 28б, 29а, 31а, 32б.

Стимульний матеріал методики міститься у Додатку А на с. 231–234 («Методика № 12»), досліджуваним методика надавалась російською мовою.

Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча складається з двох наборів цінностей (термінальні та інструментальні), кожен набір містить 18 цінностей (наприклад: здоров'я, незалежність, відповідальність тощо). Досліджуваним пропонувалося розташувати цінності кожного набору у порядку значимості цих цінностей як принципів, якими досліджувані керуються у житті [105, с. 527–530]. Стимульний матеріал методики досліджуваним надавався російською мовою (див. Додаток А, «Методика № 10», с. 227). У процесі первинної обробки результатів методики ранги були переведені у бали, що виражають рівень прояву певної цінності. Таким чином кожна цінність одержала своє числове вираження у балах, що дозволяє співставляти результати даної методики з результатами, одержаними за допомогою інших методик. Іншими словами всі емпіричні дані за різними показниками мотиваційної сфери особистості ми приводили до одного «знаменника». Отже, першому рангу було присвоєно 17 балів, другому – 16 б., третьому – 15 б., четвертому – 14 б., ..., сімнадцьому – 1 б., вісімнадцьому – 0 б.

Кількісна обробка даних здійснювалась за допомогою визначення середніх значень, відсоткових співвідношень, коефіцієнту рангової кореляції Спірмена для виявлення кореляційних зв'язків між досліджуваними показниками мотиваційної сфери, застосування L-критерію тенденцій Пейджа [224] для дослідження динаміки показників мотиваційної сфери особистості студентів упродовж навчання.



Більш докладно розглянемо L-критерій тенденцій Пейджа, що дуже рідко використовується у психологічних дослідженнях, хоча є надзвичайно інформативним при лонгітюдних дослідженнях. Критерій застосовується для співставлення показників, виміряних у трьох чи більше умовах на одній вибірці. Критерій дозволяє поєднати декілька замірів однією гіпотезою про тенденції зміни значення ознаки при переході від заміру до заміру. Наявність динаміки можна було б виявити за допомогою критерію  $\chi^2_{\Gamma}$  Фрідмана, що дуже легко розраховується у програмі SPSS Statistics, проте цей критерій лише констатує наявність відмінностей, не вказуючи напрям змін. L-критерій був розроблений Еллісом Баттенем Пейджем на базі критерію  $\chi^2_{\Gamma}$  Фрідмана спеціально, щоб подолати ці обмеження, і тому є незамінним при лонгітюдних дослідженнях.

Алгоритм розрахунку L-критерію тенденцій Пейджа наступний.

1. Проранжувати індивідуальні значення першого досліджуваного, отримані в 1, 2, 3, ... , n замірах.

2. Зробити те ж саме для усіх інших досліджуваних.

3. Підсумувати ранги за умовами, в яких здійснювались заміри.

Перевірити співпадання загальної суми рангів із теоретично заданою для даної кількості досліджуваних (m) та замірів (n) за формулою:

$$R_i = m \times n(n+1)/2$$

для кількості осіб  $m = 40$  та кількості замірів  $n = 4$  ця сума дорівнює 400.

для кількості осіб  $m = 40$  та кількості замірів  $n = 3$  ця сума дорівнює 240.

4. Розташувати всі умови за порядком зростання їх рангових сум у таблиці.

5. Визначити емпіричне значення L за формулою:

$$L_{\text{емп}} = \sum(T_j \times j),$$

де  $T_j$  – сума рангів за даною умовою,

$j$  – порядковий номер, приписаний даній умові в упорядкованій послідовності умов.

6. Порівняти  $L_{\text{емп}}$  з  $L_{\text{крит}}$ . Якщо емпіричне значення дорівнює або перевищує критичне, то можна зробити висновок, що тенденція достовірна. Із таблиці критичних значень [224], розрахованих Е. Б. Пейджем методом апроксимації,  $L_{\text{крит}}$  для  $m = 40$  та  $n = 4$  дорівнює:

при  $p = 0,001$  (\*\*\*)  $L_{\text{крит}} = 1057$ ;

при  $p = 0,01$  (\*\*)  $L_{\text{крит}} = 1043$ ;

при  $p = 0,05$  (\*)  $L_{\text{крит}} = 1031$ ;

можливий розмах величини  $L_{\text{емп}}$  – від 1000 до 1200.

$L_{\text{крит}}$  для  $m = 40$  та  $n = 3$  дорівнює:

при  $p = 0,001$  (\*\*\*)  $L_{\text{крит}} = 508$ ;

при  $p = 0,01$  (\*\*)  $L_{\text{крит}} = 501$ ;

при  $p = 0,05$  (\*)  $L_{\text{крит}} = 495$ ;

можливий розмах величини  $L_{\text{емп}}$  – від 480 до 560.

Статистичну обробку було здійснено за допомогою персонального комп'ютера на базі програми Microsoft Excel 2007, тому що у програмі SPSS Statistics версії 20 та нижче даний критерій відсутній. Весь вищенаведений алгоритм нами було запрограмовано у рядок формул; хоча таке програмування відняло досить багато часу, проте потім це дало можливість оптимізувати самі розрахунки, автоматизувавши процес статистичної обробки.

## **2.2 Дослідження психологічних особливостей мотиваційної сфери особистості студентів-психологів**

Психологічні особливості чотирьох складових мотиваційної сфери особистості, досліджувані за виділеними показниками (емоційна спрямованість, адаптивність, особистісна тривожність, організованість, перфекціонізм, учбова мотивація, мотивація навчально-професійної діяльності, локус контролю, мотивація досягнення, ціннісні орієнтації) схарактеризовано у відповідних підпунктах цього параграфу.

Одержані дані оброблялися за допомогою кореляційного аналізу з використанням коефіцієнта рангової кореляції Р. Спірмена. Кореляція – це, умовно, ступінь подібності, відповідності одного числового ряду іншому [35, с. 208]. Зазначимо, що кореляція вказує лише на те, що певні множини значень пов'язані між собою, а інформацію про причинно-наслідкові зв'язки кореляція не дає. Тобто, якщо встановлено, що рівень адаптивності обернено корелює з рівнем особистісної тривожності на рівні  $r = -0,47$ , то залишається незрозумілим, чи висока адаптивність знижує тривожність, чи низька тривожність призводить до високої адаптивності, ми можемо просто констатувати, що приблизно у половині випадків особи з високою адаптивністю матимуть низьку тривожність. Коефіцієнт кореляції ( $r$ ) в межах від 0,2 до 0,6 має практичну і теоретичну цінність, дає можливість формулювання гіпотез, але дійсно важливим вважається, коли  $r > 0,6$  [62, с. 78–79]. Як вказує О. В. Сидоренко, існує дві системи класифікації кореляційних зв'язків за їхньою силою – загальна і часткова. Загальна ґрунтується на величині коефіцієнта кореляції ( $r$ ), а часткова – лише на рівні значущості ( $p$ ) при даному об'ємі вибірки [150, с. 203–204]. Зазвичай прийнято використовувати часткову систему класифікації, але в ситуації великого обсягу вибірки ця система класифікації не є інформативною і може породжувати неправомірну інтерпретацію результатів і, як наслідок, недостовірні висновки – адже часто при великих об'ємах вибірки навіть дуже слабка кореляція (наприклад,  $r = 0,15$ ) є значущою. Тому при розгляді пропонованої нижче зведеної таблиці коефіцієнтів кореляцій рекомендується звертати увагу на абсолютне значення коефіцієнта, а не на рівень значущості  $p$ .

Загальна класифікація сили кореляційного зв'язку:

$r > 0,6$  – сильна кореляція;

$0,3 < r < 0,6$  – помірна;

$0,2 < r < 0,3$  – слабка;

$r < 0,2$  – дуже слабка, зв'язок практично відсутній.

Кореляційним аналізом оброблялись дані, отримані у результаті дослідження основної вибірки студентів-психологів (235 осіб), коефіцієнти кореляцій між усіма досліджуваними параметрами, окрім емоційної спрямованості та ціннісних орієнтації (які ми не піддавали кореляційному аналізу) містяться у зведеній таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Результати кореляційного аналізу показників мотиваційної сфери  
особистості майбутніх психологів**

	Адаптивність	Учбова мотивація	Отримання знань	Оволодіння професією	Отримання диплому	Прагнення успіху	Страх невдач	Тривожність	Організованість	Інтернальність
<b>Перфекціонізм</b>	0,12*	0,17**	0,15*	0,03	0,14*	0,41**	-0,03	0,13*	0,18*	0,09
<b>Адаптивність</b>	-	0,22**	0,20**	0,12*	0,09	0,32**	-0,08	-0,47**	0,43**	0,26**
<b>Учбова мотивація</b>	-	-	0,69**	0,62**	0,54**	0,23**	0,13*	-0,12*	0,27**	0,31**
<b>Отримання знань</b>	-	-	-	0,22**	0,08	0,18**	0,20**	-0,11	0,25**	0,26**
<b>Оволодіння професією</b>	-	-	-	-	0,03	0,18**	-0,01	-0,16**	0,09	0,16**
<b>Отримання диплому</b>	-	-	-	-	-	0,13*	0,02	0,05	0,14*	0,13*
<b>Прагнення успіху</b>	-	-	-	-	-	-	-0,04	-0,14*	0,39**	0,23*
<b>Страх невдач</b>	-	-	-	-	-	-	-	0,20**	0,20**	0,03
<b>Тривожність</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-0,18**	-0,29**
<b>Організованість</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,32**

\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$

Досить цікавими є наступні кореляції:

- між рівнем адаптивності і рівнем особистісної тривожності ( $r = -0,47$ ; обернена кореляція: високий рівень адаптивності супроводжується низьким рівнем особистісної тривожності);

- між рівнем адаптивності та рівнем організованості ( $r = 0,43$ ; пряма кореляція: високий рівень адаптивності супроводжується високим рівнем організованості);
- між рівнем загального перфекціонізму і прагненням до успіху ( $r = 0,41$ );
- між рівнем організованості і прагненням до успіху ( $r = 0,39$ );
- між рівнем адаптивності і прагненням до успіху ( $r = 0,32$ );
- між рівнем інтернальності локусу контролю і рівнем організованості ( $r = 0,32$ );
- між ступенем інтернальності локусу контролю і загальним рівнем учбової мотивації ( $r = 0,31$ );
- між рівнем інтернальності локусу контролю і рівнем особистісної тривожності ( $r = -0,29$ );
- між загальним рівнем учбової мотивації і рівнем організованості ( $r = 0,27$ ).

Великі величини коефіцієнтів кореляції між загальним рівнем учбової мотивації з одного боку, та рівнями мотивації отримання знань, оволодіння професією, отримання диплому з іншого боку, є очевидними за рахунок того, що загальний рівень учбової мотивації складається із суми цих трьох складових, і, відповідно, чим більший доданок, тим більша сума. Проте корисну інформацію можна отримати і з цих цифр – у загальну учбову мотивацію найбільший внесок здійснює мотивація отримання знань ( $r = 0,69$ ), а найменший – мотивація отримати диплом ( $r = 0,54$ ).

Як було пояснено вище, інші кореляції, хоч і більшість з них значущі, не свідчать про пов'язаність параметрів.

### ***2.2.1 Особливості орієнтаційної складової мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів***

Вивчення орієнтаційної складової мотиваційної сфери особистості ускладнюється тим, що її утворюють здебільшого вроджені, малоусвідомлювані явища, або такі, що витіснені психікою особистості в

процесі життєдіяльності у сферу неусвідомлюваного. Для дослідження неусвідомлюваної сфери психіки у сучасній класичній психології фактично відсутній психодіагностичний інструментарій, який би давав можливість застосувати методи статистичної обробки даних для класичного наукового обґрунтування висновків. Тому у нашому дослідженні особливості орієнтаційної складової мотиваційної сфери особистості вивчались за допомогою методики на визначення структури емоційної спрямованості. Емоційну спрямованість нами було віднесено до орієнтаційної складової, виходячи з критеріїв вродженості–набутості, усвідомленості, функціональності та онтогенетичної послідовності.

Методика визначення структури емоційної спрямованості (за В. А. Семиченко) дозволяє виявити переживання людиною фундаментальних емоцій, визначає домінуючі емоції і дає можливість спрогнозувати їх вплив на діяльність та спілкування особистості. Одержані за цією методикою у нашому дослідженні результати відображають великий вплив індивідуального, а не групового чинника (середні ранги кожної емоції досить близькі між собою за рахунок того, що різні досліджувані присвоювали певним емоціям кардинально різні ранги). Це дещо зменшує точність визначення середньостатистичної емоційної спрямованості представників вибірки. Проте, певну інформацію вдалось узагальнити та побудувати середньостатистичну ієрархію в наданні переваги студентами-психологами нашої основної вибірки тій чи іншій емоційній спрямованості:

- I місце – комунікативні емоції із середнім показником 5,95 балів;
- II місце – гедоністичні емоції із середнім показником 5,40 балів;
- III місце – альтруїстичні емоції із середнім показником 5,39 балів;
- IV місце – праксичні емоції із середнім показником 5,15 балів;
- V місце – глоричні емоції із середнім показником 4,82 балів;
- VI місце – естетичні емоції із середнім показником 4,03 балів;
- VII місце – акізитивні емоції із середнім показником 3,96 балів;
- VIII місце – романтичні емоції із середнім показником 3,82 балів;

IX місце – гностичні емоції із середнім показником 3,66 балів;

X місце – пугнічні емоції із середнім показником 2,81 балів.

Пугнічні емоції, пов'язані із отриманням задоволення від боротьби, стоять на останньому місці. Це може свідчити про нелюбов та небажання студентів-психологів конкурувати зі своїми одногрупниками у процесі оволодіння професією. Запроваджена рейтингова система оцінювання знань студентів підштовхує їх до конкуренції між собою: хто не встиг відповісти на семінарі, той не отримає балів, і, відповідно, його підсумкова оцінка буде нижчою. Нелюбов до жорсткої конкуренції, можливо, і є одним з чинників, що зменшує мотивацію до навчання у вищому навчальному закладі. Високий ранг гедоністичних емоцій також не сприяє мотивації до навчання в умовах кредитно-модульної системи. Особи з гедоністичною спрямованістю намагаються уникати місць і ситуацій, де їм некомфортно – а нашим досліджуваним некомфортно в умовах боротьби, яка їм нав'язується тим чи іншим способом в умовах, наприклад, рейтингової системи оцінювання знань студентів. Зокрема, на фактор негативного впливу суперництва і конкуренції на успішність творчої діяльності та творчості учнів вказує С. О. Сисоєва у своїй праці «Основи педагогічної творчості» [152, с. 162–164]. Акізитивні емоції, пов'язані з любов'ю до накопичення, знаходяться в кінці списку емоційних переваг, а в умовах кредитно-модульної системи бажано «любити» накопичувати бали – чим більше балів, тим успішнішим студентом тебе будуть вважати. Для студентів-психологів акізитивна спрямованість не характерна, наші спостереження також підтверджують, що вони не схильні вести підрахунок балів за свої навчальні досягнення з великої кількості навчальних предметів. Гностичні емоції знаходяться на передостанньому місці, що зовсім не відповідає соціальній ролі студента вищого навчального закладу та не узгоджується з професіограмою та психограмою спеціаліста з психології, де велике значення надається спрямованості психолога на пізнання внутрішнього світу людини, що є більш складним явищем порівняно з процесом природничого пізнання.

Структура емоційної спрямованості представників вибірки студентів, схильних до пропусків занять, майже не відрізняється від структури емоційної спрямованості представників загальної вибірки. Про це свідчать наступні дані: 53,8 % досліджуваних, схильних до пропусків занять, на перший план (перші три ранги) ставили комунікативні емоції, що свідчить про бажання їх спілкуватися; 43,6 % представників вибірки на перші місця ставили гедоністичні емоції, це означає, що отримання задоволення від комфорту відіграє важливу роль у емоційній спрямованості студентів, що схильні пропускати заняття; така ж кількість студентів, що схильні пропускати заняття (43,6 %), у перших трьох рангах своєї структури емоційної сфери вказали праксичні емоції – це отримання задоволення від самого процесу діяльності, від почуття захопленості працею. Інші емоції не так подобаються досліджуваним: глоричним (пов'язаним із славою) емоціям надають перевагу 33,3 % представників вибірки, акізитивним (пов'язаним із накопиченням, колекціонуванням) – 28,2 %, альтруїстичним – стільки ж відсотків, романтичним та естетичним – по 17,9 %. Для студентів-психологів, схильних до пропусків занять, гностичні емоції не є значущими – лише 17,9 % досліджуваних дали цьому типу емоцій високий ранг. Найменше (10,3 %) досліджуваних віддають перевагу пугнічним емоціям (задоволення від боротьби, змагання). Це свідчить про нелюбов та небажання студентів, що систематично пропускають заняття, «змагатися» із своїми однокурсниками за високі бали у процесі навчання.

Для поглибленого вивчення взаємозв'язку емоційних переживань у структурі емоційної спрямованості було здійснено кореляційний аналіз. Більшість коефіцієнтів кореляцій між рангами різних емоцій є або незначущими, або невеликими за силою. Дуже цікавими виявились наступні достатньо сильні чотири кореляції, статистично значущі на рівні  $p \leq 0,01$ .

– Між рангом комунікативних емоцій та рангом романтичних емоцій виявлено обернену кореляцію ( $r = -0,29$ ); високий ранг комунікативних емоцій у великої кількості досліджуваних супроводжується невисоким



рангом романтичних емоцій, і, навпаки, низький ранг комунікативних супроводжується високим рангом романтичних емоцій у структурі емоційної спрямованості досліджуваних. Це свідчить про певний антагонізм, несумісність цих двох типів емоцій. Досліджуваним, спрямованим на спілкування, романтичні емоції не приносять великого задоволення.

– Між рангом комунікативних емоцій та рангом глоричних емоцій кореляція подібна до попередньої ( $r = -0,27$ ). Особи, що надають перевагу комунікативним емоціям, часто відкидають емоції, пов'язані з потребою у самоствердженні, славі.

– Між рангом естетичних емоцій та рангом праксичних емоцій виявлено обернену кореляцію ( $r = -0,27$ ). Досліджуваним, схильним насолоджуватись красою природи та мистецтва, досить важко насолоджуватись процесом праці, роботи.

– Між рангом гедоністичних емоцій та рангом гностичних емоцій також обернена кореляція ( $r = -0,30$ ); досліджуваним, для яких найвища насолода – тілесний та душевний комфорт, пізнавальна діяльність не приносить радості, у них відсутнє бажання проникати у сутність явищ, розуміти навчальний матеріал, розв'язувати складні інтелектуальні завдання тощо.

Проведений кореляційний аналіз показав відсутність кореляцій між більшістю типів емоційної спрямованості, що свідчить про високу прогностичність методики і дає можливість застосувати розроблений нами метод аналізу нелінійного зв'язку суміжних психологічних параметрів (опису якого присвячено параграф 3.1) для побудови типології особистості за показниками емоційної спрямованості. Побудова такої типології може стати евристичним дослідницько-тренувальним завданням для розвитку професіоналізму майбутніх психологів через розвиток актуалізаційної складової мотиваційної сфери особистості.

**2.2.2 Особливості мобілізаційної складової мотиваційної сфери особистості студентів-психологів**

Як було зазначено у параграфі 2.1, для дослідження мобілізаційної складової мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів нами було використано 4 психодіагностичних методики. Результати дослідження представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Особливості мобілізаційної складової мотиваційної сфери особистості студентів-психологів**

<b>Досліджуваний показник</b>	<b>кількість студентів з низьким рівнем (%)</b>	<b>кількість студентів з середнім рівнем (%)</b>	<b>кількість студентів з високим рівнем (%)</b>	<b>середнє значення (у балах)</b>	<b>U-критерій (у рівні p)</b>
<b>Адаптивність (основна вибірка)</b>	14,04	60,43	25,53	29,17	0,28
<b>Адаптивність (вибірка студентів, схильних до пропусків занять)</b>	25,64	64,10	10,26	27,67	
<b>Особистісна тривожність (основна вибірка)</b>	2,13	54,47	43,40	46,49	0,69
<b>Особистісна тривожність (вибірка студентів, схильних до пропусків занять)</b>	2,56	48,72	48,72	45,41	
<b>Організованість (основна вибірка)</b>	53,62	39,57	6,81	44,76	0,02*
<b>Організованість (вибірка студентів, схильних до пропусків занять)</b>	71,79	28,21	0	40,48	
<b>Загальний перфекціонізм</b>	30,21	50,21	19,58	174,89	–
<b>Перфекціонізм, орієнтований на себе</b>	22,55	33,62	43,83	66,11	–
<b>Перфекціонізм, орієнтований на інших</b>	48,51	37,45	14,04	53,55	–
<b>Соціально приписаний перфекціонізм</b>	41,70	39,57	18,73	55,23	–

Перейдемо до опису та аналізу отриманих результатів за кожною з методик.

Аналіз отриманих результатів за методикою «Самооцінка адаптивності» дав можливість з'ясувати наступні факти. Середній рівень адаптивності досліджуваних основної вибірки дорівнює 29,17 балів, що відповідає помірному рівню адаптивності. Низький рівень адаптивності виявлено у 14,04 % студентів, 60,43 % досліджуваних мають середній рівень, і лише 25,53 % майбутніх психологів мають високий рівень адаптивності, тобто переважна більшість студентів має середній рівень адаптивності.

Деякі інші результати було отримано на вибірці студентів, схильних до пропусків занять. Середній рівень адаптивності досліджуваних цієї вибірки дорівнює 27,67 балів, що відповідає помірному рівню адаптивності. Низький рівень адаптивності спостерігається у 25,64 % досліджуваних цієї вибірки, середній рівень – у 64,10 % студентів, високий (виражений) рівень адаптивності виявлено лише у 10,26 % досліджуваних

Наявність статистично значущих відмінностей між рівнями адаптивності у представників основної вибірки і представників вибірки студентів, схильних до пропусків занять, перевірялась за допомогою застосування U-критерію Манна–Уїтні на базі комп'ютерної програми SPSS Statistics 20. Ступінь відмінностей знаходить своє числове вираження у величині  $p$  (рівень значимості) – чим ближче  $p$  до нуля, тим суттєвішими є відмінності. За рівнем адаптивності між вибірками досліджуваних не було виявлено статистично значущих відмінностей ( $p = 0,28$ ).

Як зазначає О. А. Прищепа, процеси адаптації необхідно пов'язувати не стільки з явищем пристосування, скільки з процесом розвитку, під час якого відбувається переосмислення життєвої позиції, переоцінка цінностей, вибір адекватної стратегії поведінки та самовдосконалення [121, с. 314]. Особливого значення проблема адаптації набуває стосовно студентів-психологів, тому що адаптивність є ознакою особистісної зрілості, а особистісна зрілість – найнеобхідніша якість для практикуючого психолога.

Аналіз отриманих даних за методикою «Визначення рівня особистісної тривожності» дав наступні результати. Середній рівень особистісної тривожності досліджуваних основної вибірки дорівнює 46,49 балів, що відповідає межі між середнім та високим рівнем особистісної тривожності, який починається з 46 балів. Низький рівень особистісної тривожності зафіксовано лише у 2,13 % досліджуваних основної вибірки, середній – у 54,47 % студентів, високий рівень – у 43,40 % майбутніх психологів.

На вибірці студентів, схильних до пропусків занять, отримано наступні результати. Середній рівень особистісної тривожності у представників цієї вибірки становить 45,41 балів. Низький рівень особистісної тривожності у зафіксовано у 2,56 % досліджуваних, середній – у 48,72 % студентів, високий рівень у 48,72 % досліджуваних вибірки студентів, схильних до пропусків занять.

Статистично значущі відмінності між рівнями особистісної тривожності у представників основної вибірки і вибірки студентів, схильних до пропусків занять, за допомогою застосування U-критерію не виявлені –  $p = 0,69$ .

Особистісна тривожність, хоч і має під собою фізіологічно вроджену основу (властивості нервової системи), розвивається в результаті дії соціальних факторів [155, с 421], тому переважання високого рівня особистісної тривожності свідчить про те, що майбутні психологи перебувають у несприятливих для їх особистості соціальних умовах.

Методика «Ваша організованість» (за Є. І. Комаровим) дозволила констатувати наступні результати. Середній рівень організованості у досліджуваних основної вибірки дорівнює 44,76 бала, що відповідає низькому рівню. У 53,62 % студентів-психологів виявлено низький рівень організованості, у 39,57 % майбутніх психологів – середній рівень, і лише у 6,81 % досліджуваних – високий рівень організованості.

Дослідження рівня організованості на вибірці студентів, схильних до пропусків занять дало наступні результати. Середній рівень організованості у

досліджуваних цієї вибірки дорівнює 40,48 балів, що відповідає низькому рівню. Низький рівень організованості зафіксовано у 71,79 % досліджуваних, середній – у 28,21 % студентів, високий рівень організованості у жодного студента, схильного до пропусків занять, не виявлено.

Застосування U-критерію Манна-Уїтні підтвердило статистично значущу відмінність між рівнями організованості у представників основної вибірки і вибірки студентів, схильних до пропусків занять ( $p = 0,02$ ): у студентів, схильних до пропусків занять, рівень організованості значно нижчий, ніж у студентів основної вибірки. Це показали як відсоткові співвідношення, так і U-критерії Манна-Уїтні.

Занепокоєння викликає великий відсоток неорганізованих студентів як у вибірці студентів, схильних до пропусків занять, так і в основній вибірці. Студентам з низьким рівнем організованості досить важко навчатись за кредитно-модульною системою організації навчального процесу, яка розрахована на надзвичайно дисциплінованого та організованого студента.

За методикою «Багатовимірна шкала перфекціонізму» (за П. Хьюїттом та Г. Флеттом, в адаптації І. І. Грачової) було виявлено наступні особливості перфекціонізму як показника мобілізаційної складової мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога. Середній рівень загального перфекціонізму у досліджуваних основної вибірки дорівнює 174,89 бала, що відповідає середньому рівню. Низький рівень загального перфекціонізму виявлено у 30,21 % студентів-психологів, середній рівень – у 50,21 % представників вибірки, високий рівень – у 19,58 % досліджуваних.

Середній рівень перфекціонізму, орієнтованого на себе (ПОС), у досліджуваних дорівнює 66,11 балів, що знаходиться у межах середнього рівня. Низький рівень перфекціонізму, орієнтованого на себе, виявлено у 22,55 % студентів-психологів, середній рівень – у 33,62 % представників вибірки, високий рівень – у 43,83 % досліджуваних.

Середній рівень перфекціонізму, орієнтованого на інших (ПОІ), у досліджуваних дорівнює 53,55 бала, що також знаходиться у межах

середнього рівня. Низький рівень перфекціонізму, орієнтованого на інших, виявлено у 48,51 % студентів-психологів, середній рівень – у 37,45 % представників вибірки, високий рівень – у 14,04 % досліджуваних.

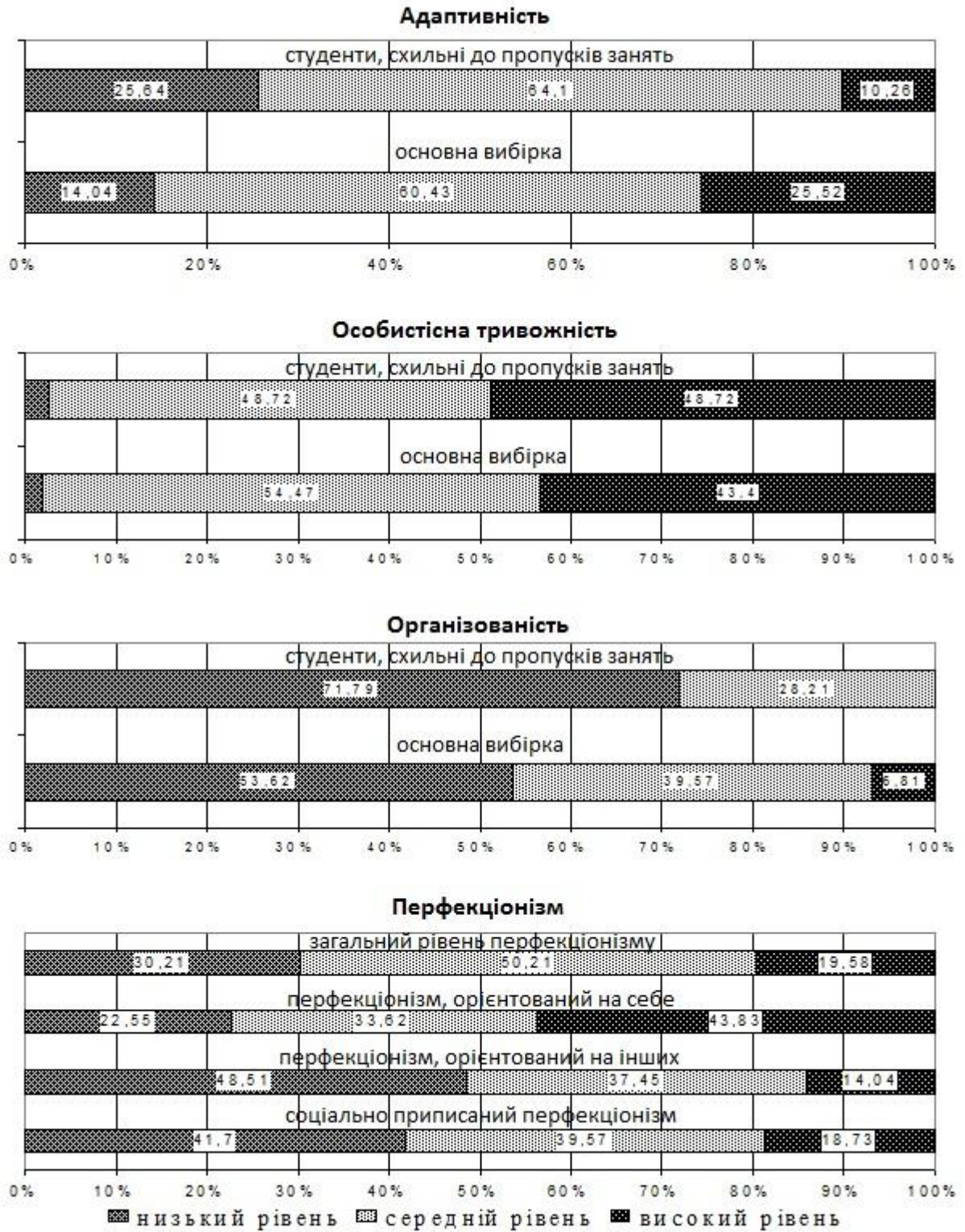


Рис. 2.1. Показники мобілізаційної складової мотиваційної сфери особистості студентів-психологів.

Середній рівень соціально приписаного перфекціонізму (СПП) у досліджуваних дорівнює 55,23 балів, що також знаходиться у межах середнього рівня. Низький рівень соціально приписаного перфекціонізму виявлено у 41,70 % студентів-психологів, середній рівень – у 39,57 % представників вибірки, високий рівень – у 18,73 % досліджуваних.

Середньостатистичний профіль перфекціонізму досліджуваних виглядає наступним чином: ПОС > ПОІ > СПП. Це означає, що досліджувані більшою мірою висувають вимоги до себе, а не до інших, і, в свою чергу, не вважають, що до них висувають завищені вимоги. Низький рівень перфекціонізму призводить до поверхового, безвідповідального ставлення до навчання, високий – також виконує негативну функцію: перфекціоністи часто не вкладаються у необхідні терміни виконання завдань.

Вищеописані дані візуалізовано на рис. 2.1.

### ***2.2.3 Особливості актуалізаційної складової мотиваційної сфери особистості студентів-психологів***

Як було зазначено у параграфі 2.1, для дослідження актуалізаційної складової мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів нами було використано 2 психодіагностичних методики. Результати дослідження представлено у таблиці 2.4.

Перейдемо до опису та аналізу отриманих результатів за кожною з методик.

За допомогою застосування методики «Визначення мотивації професійної діяльності» (за К. Замфір у модифікації А. А. Реана) було одержано наступні дані про рівні внутрішньої мотивації, зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації. Середній рівень внутрішньої мотивації у досліджуваних основної вибірки дорівнює 4,62 бала, що відповідає високому рівню. Низький рівень внутрішньої мотивації не виявлено у жодного студента, середній рівень виявлено у 27,66 % майбутніх

психологів, високий рівень виявлено у 72,34 % досліджуваних основної вибірки.

Таблиця 2.4

**Особливості актуалізаційної складової  
мотиваційної сфери особистості студентів-психологів**

<b>Досліджуваний показник</b>	<b>кількість студентів з низьким рівнем (%)</b>	<b>кількість студентів з середнім рівнем (%)</b>	<b>кількість студентів з високим рівнем (%)</b>	<b>середнє значення (у балах)</b>	<b>U-критерій (у рівні <i>p</i>)</b>
<b>Внутрішня мотивація (основна вибірка)</b>	0,00	27,66	72,34	4,62	0,25
<b>Внутрішня мотивація (вибірка студентів, схильних до пропусків занять)</b>	12,82	20,51	66,67	4,35	
<b>Зовнішня позитивна мотивація (основна вибірка)</b>	24,68	60,00	15,32	3,79	0,82
<b>Зовнішня позитивна мотивація (вибірка студентів, схильних до пропусків занять)</b>	25,64	58,97	15,39	3,78	
<b>Зовнішня негативна мотивація (основна вибірка)</b>	84,68	12,34	2,98	2,83	0,05
<b>Зовнішня негативна мотивація (вибірка студентів, схильних до пропусків занять)</b>	48,72	28,21	23,07	3,22	
<b>Загальний рівень учбової мотивації</b>	8,94	57,87	33,09	18,56	–
<b>Мотивація отримання знань</b>	24,68	35,74	39,58	5,82	–
<b>Мотивація оволодіння професією</b>	13,62	37,87	48,51	6,13	–
<b>Мотивація отримання диплому</b>	14,89	22,98	62,13	6,61	–

Дослідження рівня внутрішньої мотивації на вибірці студентів, схильних до пропусків занять, дало наступні результати. Середній рівень внутрішньої мотивації у досліджуваних цієї вибірки дорівнює 4,35 бала, що



відповідає середньому рівню. Низький рівень внутрішньої мотивації зафіксовано у 12,82 % досліджуваних, середній – у 20,51 % студентів, високий рівень – у 66,67 % студентів, схильних до пропусків занять.

Застосування U-критерію Манна-Уїтні статистично не підтвердило значущість відмінності між рівнями внутрішньої мотивації у представників основної вибірки і вибірки студентів, схильних до пропусків занять ( $p = 0,25$ ).

Середній рівень зовнішньої позитивної мотивації у досліджуваних основної вибірки дорівнює 3,79 бала, що відповідає середньому рівню. Низький рівень зовнішньої позитивної мотивації виявлено у 24,68 % студентів, середній рівень виявлено у 60,00 % майбутніх психологів, високий рівень виявлено у 15,32 % досліджуваних основної вибірки.

Дослідження рівня зовнішньої позитивної мотивації на вибірці студентів, схильних до пропусків занять, дало наступні результати. Середній рівень зовнішньої позитивної мотивації у досліджуваних цієї вибірки дорівнює 3,78 бала, що відповідає середньому рівню. Низький рівень зовнішньої позитивної мотивації зафіксовано у 25,64 % досліджуваних, середній – у 58,97 % студентів, високий рівень – у 15,39 % студентів, схильних до пропусків занять.

Застосування U-критерію Манна-Уїтні статистично не підтвердило значущість відмінності між рівнями зовнішньої позитивної мотивації у представників основної вибірки і вибірки студентів, схильних до пропусків занять ( $p = 0,82$ ).

Середній рівень зовнішньої негативної мотивації у досліджуваних основної вибірки дорівнює 2,83 бала, що відповідає низькому рівню. Низький рівень зовнішньої негативної мотивації виявлено у 84,68 % студентів, середній рівень виявлено у 12,34 % майбутніх психологів, високий рівень виявлено у 2,98 % досліджуваних основної вибірки.

Дослідження рівня зовнішньої негативної мотивації на вибірці студентів, схильних до пропусків занять, дало наступні результати. Середній

рівень зовнішньої негативної мотивації у досліджуваних цієї вибірки дорівнює 3,22 бала, що відповідає низькому рівню. Низький рівень зовнішньої негативної мотивації зафіксовано у 48,72 % досліджуваних, середній – у 28,21 % студентів, високий рівень – у 23,07 % студентів, схильних до пропусків занять.

Застосування U-критерію Манна-Уїтні статистично підтвердило значущість відмінності між рівнями зовнішньої негативної мотивації у представників основної вибірки і вибірки студентів, схильних до пропусків занять ( $p = 0,05$ ). Рівень зовнішньої негативної мотивації у представників вибірки студентів, схильних до пропусків занять, суттєво вищий за рівень зовнішньої негативної мотивації у представників основної вибірки; це означає, що студенти, схильні до пропусків занять, демонструють більший вплив зовнішньої негативної мотивації на їх діяльність.

Щодо мотивації професійної діяльності оптимальним вважається той випадок, коли показник зовнішньої негативної мотивації не переважає показник зовнішньої позитивної та внутрішньої мотивації, що і спостерігається майже у всіх наших досліджуваних (домінування у студентів-психологів внутрішньої мотивації навчально-професійної діяльності, зовнішня позитивна мотивація знаходиться на другому місці, зовнішня негативна на останньому). Такі результати свідчать, що мотивування майбутніх психологів до навчання заохоченням чи покаранням є малоефективним.

Методика «Мотивація навчання у ВНЗ» (за Т. І. Ільїною) дала можливість виявити наступну інформацію про особливості учбової мотивації: про загальний рівень учбової мотивації, про рівень прояву мотиву отримання знань, мотиву оволодіння професією, мотиву отримання диплому. Середній рівень загальної учбової мотивації у досліджуваних основної вибірки дорівнює 18,56 балів, що відповідає середньому рівню. Низький рівень загальної учбової мотивації виявлено у 8,94 % студентів-психологів,

середній рівень виявлено у 57,87 % майбутніх психологів, високий рівень виявлено у 33,09 % досліджуваних.

Середній рівень прояву мотиву отримання знань у досліджуваних дорівнює 5,82 балів, що знаходиться у межах середнього рівня. Низький рівень прояву мотиву отримання диплому виявлено у 14,89 % студентів-психологів, середній – у 22,98 % досліджуваних, високий – у 62,13 % майбутніх психологів.

Середній рівень прояву мотиву оволодіння професією у досліджуваних дорівнює 6,13 балів, що знаходиться у межах середнього рівня. Низький рівень прояву мотиву оволодіння професією виявлено у 13,62 % майбутніх психологів, середній – у 37,87 %, високий – у 48,51 % досліджуваних.

Середній рівень прояву мотиву отримання диплому у досліджуваних дорівнює 6,61 балів, що знаходиться у межах середнього рівня. Низький рівень прояву мотиву отримання знань виявлено у 24,68 % студентів-психологів, середній – у 35,74 %, високий – у 39,58 % досліджуваних.

Як бачимо із вищезазначеного, учбова мотивація досліджуваних представлена домінуванням провідного мотиву навчання у вищому навчальному закладі – отримання диплому. На другому місці знаходиться мотив оволодіння професією, на останньому – отримання знань. Ця тенденція є досить негативною, вона засвідчує посилення формальної сторони навчання за рахунок змістової. Н. В. Альохіна, що у своїх дослідженнях отримала подібні дані, слушно вказує, що у сучасних суспільно-політичних умовах цінністю стають не знання та освіта, а документ про одержання освіти [1, с. 14].

У методиці «Мотивація навчання у ВНЗ» нами було проаналізовано окремо відповіді на пункти №№ 8, 18, 19, 35, 40, 42 (аналізувалась згода чи незгода з твердженнями, які були під цими номерами).

Під № 8 було твердження «Я не бачу сенсу в більшості робіт, що ми виконуємо у ВНЗ». 40,43 % досліджуваних висловили свою згоду з твердженням. Тобто, майже половина студентів не бачить сенсу в переважній

більшості робіт, виконуваних ними під час навчання. Це скоріш за все, пов'язано не з вузькістю мислення студентів, а з дійсними проблемами реформованого навчального процесу. Під № 18 було твердження «При можливості я вступив би до іншого ВНЗ». 23,40 % досліджуваних висловили свою згоду з твердженням. Це знову ж таки може свідчити про зростання невдоволеності студентів існуючою організацією навчального процесу.

Під № 19 було твердження «Зазвичай я спочатку берусь за більш легкі задачі, а більш важкі я залишаю на кінець». Згода з цим твердженням означає схильність до мотивації уникнення невдачі. 52,91 % досліджуваних висловили свою згоду з твердженням. Під № 35 було твердження «Я був змушений вступити до ВНЗ, щоб зайняти бажане місце в суспільстві, уникнути служби в армії». Свою згоду з твердженням висловили 17,02 % досліджуваних. Під № 40 було твердження «Мені дуже важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, що прямо не стосуються моєї майбутньої спеціальності». 62,54 % досліджуваних висловили свою згоду з твердженням. Посилення прагматичності, прагнення до звуження спеціалізації – характерне явище нашого часу. Але відмова від розширення світогляду не сприяє отриманню якісної вищої освіти, основне завдання якої – всебічний розвиток особистості, а не лише отримання навичок для майбутньої праці.

Під № 42 було твердження «Найкраще я виконую завдання, коли мене періодично стимулюють, підганяють». 63,83 % досліджуваних висловили свою згоду з твердженням, тобто більша половина студентів відмітили дієвість застосування щодо них зовнішньої мотивації, хоча за результатами попередньої методики вони надають перевагу внутрішній мотивації. Таке протиріччя можна пояснити тим, що студенти не хотіли б, щоб їх підганяли, проте вони вважають, що по-іншому не зможуть краще навчатись (тобто, у них просто немає іншого досвіду навчання, окрім як із-під примусу).

Візуально вищеописані дані представлено на рис. 2.2.

Анкетне опитування вибірки студентів, схильних до пропусків занять, дало наступні результати.

Суттєва частина цих студентів (41,03 % опитаних) намагаються приховати масштаби своїх пропусків занять або не усвідомлюють їх.

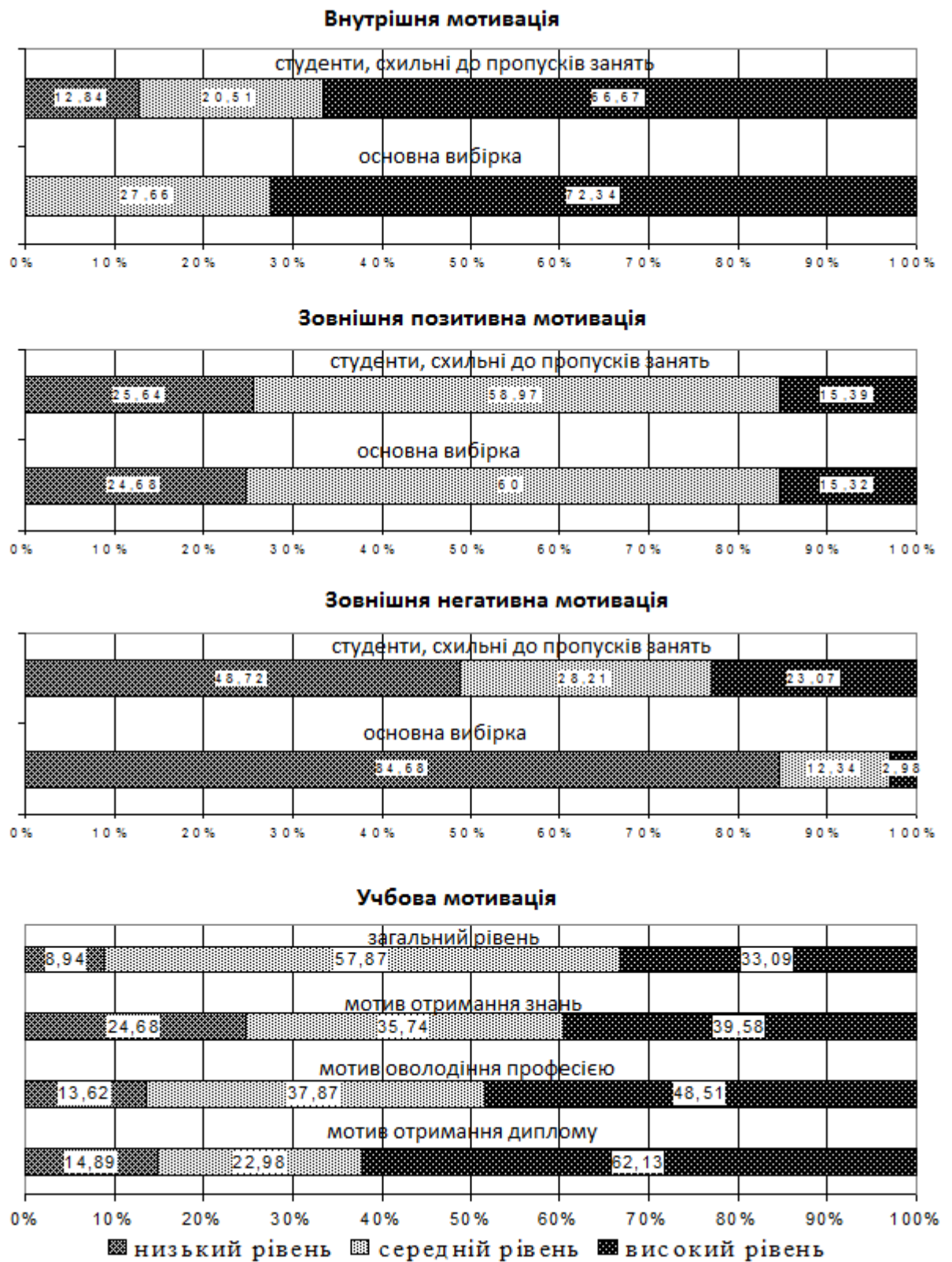


Рис. 2.2. Показники актуалізаційної складової мотиваційної сфери особистості студентів-психологів.

Оцінкою «А» жоден з досліджуваних даної вибірки не оцінює свої навчальні досягнення, оцінкою «В» – 15,38 %, «С» – 56,42 %, «D» – 25,64 %, «Е» – лише 2,56 %. Оцінкою «Fх» та «F» ніхто себе не оцінює. Зважаючи на дійсні оцінки, зафіксовані у залікових та екзаменаційних відомостях (зазвичай це оцінка «Е»), спостерігається дещо завищена самооцінка своїх навчальних досягнень у студентів, схильних до пропусків занять.

Більше двох третин опитаних студентів (71,79 %) замість навчальних занять в університеті обрали б якісь інші невідкладні справи.

За допомогою анкети виявлено стандартний набір рангів причин пропусків навчальних занять студентами: на першому місці – хвороба, на другому – робота, на третьому – необхідність допомогти близьким людям, на четвертому – потреба підготуватись до інших навчальних занять, на п'ятому – домашні справи, на шостому – бажання відпочити, на сьомому – бажання поспілкуватись із друзями.

Відповідати викладачу усно у процесі складання заборгованості вважають за краще 38,46 % опитаних, письмово – 61,54 % студентів, схильних до пропусків занять.

Відпрацювати заборгованість, скласти залік чи іспит студентам, що пропускають заняття, вдається наступними шляхами: 38,46 % опитаних самостійно та ретельно опрацьовують матеріал, 20,51 % конспектують інформацію з навчальної літератури, а потім озвучують її викладачу, 2,56 % просять допомоги у інших студентів, а 38,47 % студентів, що схильні до пропусків занять, просто роздруковують знайдену у мережі Інтернет інформацію і здають викладачу.

Невірно назвали види навчальних занять 41,03 % студентів даної вибірки.

Основним видом діяльності опитаних студентів є: навчання (для 69,23 % опитаних), робота (10,26 %), саморозвиток за межами університету (5,13 %), сімейні справи (2,56 %), творча діяльність (2,56 %), розваги (10,26 %).

Навчання задля здобуття професії є метою навчання в університеті для 58,97 % опитаних студентів. Отримання знань основною метою вважає 25,64 % опитаних. Для 15,39 % основна мета – просто отримати диплом.

Після закінчення університету 53,85 % студентів, схильних пропускати заняття, планують працювати за фахом. 12,82 % планують продовжити навчання (зокрема отримати другу вищу освіту), 5,13 % займуться бізнесом, створення сім'ї планує 2,56 % студентів досліджуваної вибірки. Близько четвертої частини представників досліджуваної вибірки (25,64 %) ще не визначились у своєму майбутньому.

Вивільнений за рахунок пропусків занять час студенти зазвичай витрачають на: сім'ю (25,64 % опитаних), роботу (17,95 %), підготовку до інших навчальних предметів (10,26 %), лікування (10,26 %), відпочинок (35,89 %).

Студенти ходили б на всі навчальні заняття, якби: 1) не було проблем у сім'ї (20,52 %), 2) було краще здоров'я (17,95 %), 3) не заважала робота (17,95 %), 4) був кращий графік навчальних занять (12,82 %), 5) не були такими лінивими (12,82 %), 6) було цікаво (10,26 % опитаних), 7) були більш успішними (2,56 %), 8) було комфортніше у студентській групі (2,56 %). 2,56 % опитаних відповіло, що всі заняття у принципі не можливо відвідати, тому не треба навіть пробувати.

Отже, з результатів анкетного опитування видно, що студенти, схильні до пропусків занять, зазвичай недооцінюють масштаби своїх пропусків, мають завищену самооцінку власних знань, при цьому не завжди навіть мають уявлення про види навчальних занять у системі вищої освіти. Якщо порівняти результати 9-го запитання анкети з результатами методики «Мотивація навчання у ВНЗ» (у якій визначались ті ж мотиваційні спрямування, але непрямым шляхом) то видно, що більшість студентів, які зазначили метою навчання оволодіння знаннями або професією насправді воліють просто отримати диплом. Все це свідчить про схильність таких студентів давати неправдиві відповіді, особливо якщо це стосується їх

навчання у вищому навчальному закладі. Хоч більшість студентів назвали навчання своєю провідною діяльністю, замість займатись нею вони або працюють, або займаються домашніми справами.

Усне опитування однокласників, що добре знають цих студентів, підтвердило неправдивість більшості відповідей на 11-те запитання: вивільнений за рахунок пропусків занять час більшість студентів зазвичай витрачає, сидячи вдома у соціальних мережах, а не на роботу чи сімейні справи. Це підтверджується і своєрідним експериментом: через мережу Інтернет під час занять було перевірено присутність студентів, схильних до пропусків занять (які на момент експерименту були відсутні на навчальних заняттях за розкладом), у режимі on-line у соціальній мережі – виявилось, що певна частина студентів дійсно у цей час знаходилась у соціальних мережах. Виявлена тенденція, окрім зниження академічної успішності, може призвести до десоціалізації та виникнення Інтернет-залежності у таких студентів.

Відповіді студентів, схильних до пропусків занять, на 12-те запитання створюють враження, що майже всі студенти цієї вибірки пропускають навчальні заняття з об'єктивних причин (сімейні проблеми, здоров'я, необхідність працювати або незручний графік навчання). Але, як зазначали опитані експерти (у якості яких виступали викладачі, методисти навчальної частини та однокласники), представники цієї вибірки дуже схильні давати соціально бажані відповіді на запитання, пов'язані з їх навчанням.

#### ***2.2.4 Особливості реалізаційної складової мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів***

Для дослідження реалізаційної складової мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів, як було зазначено у параграфі 2.1, нами було використано 4 психодіагностичних методики. Результати дослідження узагальнено представлено у таблиці 2.5.



**Особливості локусу контролю та мотивації досягнення  
студентів-психологів**

<b>Досліджуваний показник</b>	<b>кількість студентів з низьким рівнем (%)</b>	<b>кількість студентів з середнім рівнем (%)</b>	<b>кількість студентів з високим рівнем (%)</b>	<b>середнє значення (у балах)</b>	<b>U-критерій (у рівні <i>p</i>)</b>
<b>Інтернальність локусу контролю (основна вибірка)</b>	5,53	31,49	62,98	16,77	0,84
<b>Інтернальність локусу контролю (вибірка студентів, схильних до пропусків занять)</b>	7,69	20,52	71,79	16,33	
<b>Мотивація досягнення успіху (основна вибірка)</b>	8,51	47,23	44,26	16,02	0,05
<b>Мотивація досягнення успіху (вибірка студентів, схильних до пропусків занять)</b>	7,69	48,72	43,59	14,97	
<b>Мотивація уникнення невдач (основна вибірка)</b>	25,11	48,51	26,38	13,66	0,05
<b>Мотивація уникнення невдач (вибірка студентів, схильних до пропусків занять)</b>	30,77	43,59	25,64	12,36	

Перейдемо до опису та аналізу отриманих результатів за кожною з методик, використаних нами для виявлення особливостей реалізаційної складової мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів.

Аналіз отриманих результатів за методикою «Тест СЛК – суб'єктивної локалізації контролю» (модифікація за С. Р. Пантілєєвим, В. В. Століним шкали Дж. Роттера) дав можливість з'ясувати наступні факти. Середній рівень інтернальності локусу контролю досліджуваних основної вибірки дорівнює 16,77 балів, що відповідає інтернальному локусу контролю. Низький рівень інтернальності (екстернальний локус контролю) виявлено у 5,53 % студентів, 31,49 % досліджуваних мають середній рівень інтернальності (амбівалентний локус контролю), 62,98 % майбутніх

психологів мають високий рівень інтернальності, тобто переважна більшість студентів має інтернальний локус контролю.

На вибірці студентів, схильних до пропусків занять, було отримано наступні результати. Середній рівень інтернальності локусу контролю досліджуваних дорівнює 16,33 балів, що відповідає інтернальному локусу контролю. Низький рівень інтернальності (екстернальний локус контролю) виявлено у 7,69 % студентів, схильних до пропусків занять, 20,52 % досліджуваних мають середній рівень інтернальності (амбівалентний локус контролю), 71,79 % студентів мають високий рівень інтернальності, тобто у вибірці студентів, схильних до пропусків занять, дещо більша кількість осіб з інтернальним локусом контролю порівняно з основною вибіркою. Проте статистично значущих відмінностей між рівнями інтернальності у представників основної вибірки і представників вибірки студентів, схильних до пропусків занять, за допомогою застосування U-критерію Манна–Уїтні не було виявлено ( $p = 0,84$ ).

Звертає на себе увагу факт переважання у майбутніх психологів інтернальності порівняно з екстернальністю (відповідно 65 % та 15 % досліджуваних). Інтернальний локус контролю зазвичай дослідниками вважається позитивним [113, с. 82–83], проте тут є певні застереження. Люди з відчутно інтернальним локусом контролю надмірно схильні до саморефлексії, і навіть самозвинувачення.

Середній рівень мотивації досягнення успіху у досліджуваних основної вибірки дорівнює 16,02 балів, що відповідає межі переходу від середнього до високого рівня. Низький рівень мотивації досягнення успіху виявлено у 8,51 % студентів, середній рівень виявлено у 47,23 % майбутніх психологів, високий рівень виявлено у 44,26 % досліджуваних основної вибірки.

Дослідження рівня мотивації досягнення успіху на вибірці студентів, схильних до пропусків занять, дало наступні результати. Середній рівень мотивації досягнення успіху у досліджуваних цієї вибірки дорівнює 14,97 балів, що відповідає середньому рівню. Низький рівень мотивації

досягнення успіху зафіксовано у 7,69 % досліджуваних, середній – у 48,72 % студентів, високий рівень – у 43,59 % студентів, схильних до пропусків занять.

Застосування U-критерію Манна-Уїтні статистично підтвердило значущість відмінностей між рівнями мотивації досягнення успіху у представників основної вибірки і вибірки студентів, схильних до пропусків занять ( $p = 0,05$ ). Рівень мотивації досягнення успіху у представників вибірки студентів, схильних до пропусків занять, нижчий за рівень мотивації досягнення успіху у представників основної вибірки.

Середній рівень мотивації уникнення невдач у досліджуваних основної вибірки дорівнює 13,66 балів, що відповідає середньому рівню. Низький рівень мотивації уникнення невдач виявлено у 25,11 % студентів, середній рівень виявлено у 48,51 % майбутніх психологів, високий рівень виявлено у 26,38 % досліджуваних основної вибірки.

Дослідження рівня мотивації уникнення невдач на вибірці студентів, схильних до пропусків занять, дало наступні результати. Середній рівень мотивації уникнення невдач у досліджуваних цієї вибірки дорівнює 12,36 балів, що відповідає середньому рівню. Низький рівень мотивації уникнення невдач зафіксовано у 30,77 % досліджуваних, середній – у 43,59 % студентів, високий рівень – у 25,64 % студентів, схильних до пропусків занять.

Застосування U-критерію Манна-Уїтні статистично підтвердило значущість відмінностей між рівнями мотивації уникнення невдач у представників основної вибірки і вибірки студентів, схильних до пропусків занять ( $p = 0,05$ ). Рівень мотивації уникнення невдач у представників вибірки студентів, схильних до пропусків занять, нижчий за рівень мотивації уникнення невдач у представників основної вибірки.

Вищеописані дані візуалізовано на рис. 2.3.

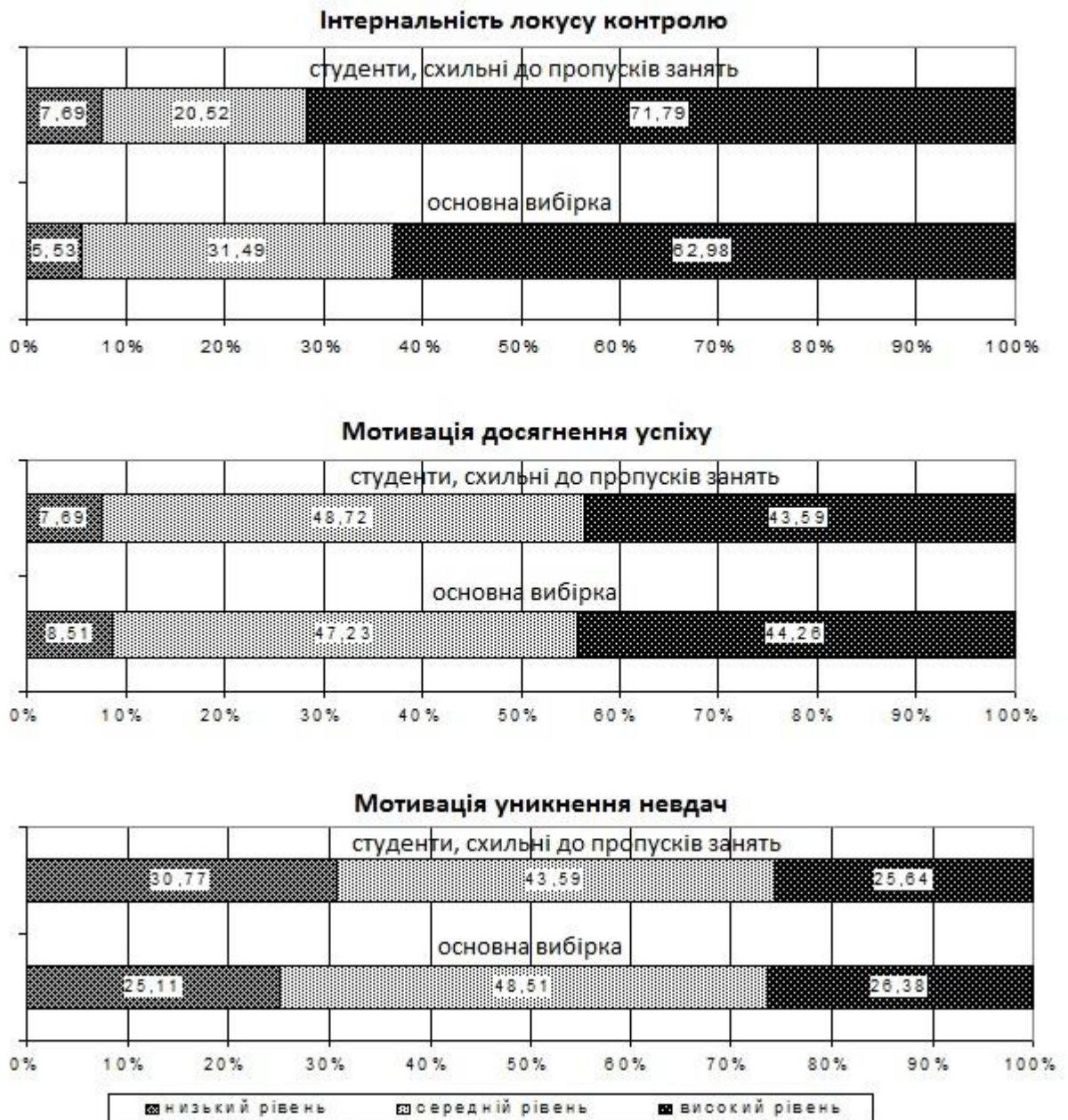


Рис. 2.3. Показники реалізаційної складової мотиваційної сфери особистості студентів-психологів.

Одержані за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча у нашому дослідженні результати відображають великий вплив індивідуального, а не групового чинника (середні ранги кожної цінності досить близькі між собою за рахунок того, що різні досліджувані присвоювали певним цінностям кардинально різні ранги). Це дещо зменшує точність визначення середньостатистичної системи ціннісних орієнтацій представників вибірки.

Проте, певну інформацію вдалося узагальнити та побудувати середньостатистичну ієрархію в наданні переваги студентами-психологами нашої основної вибірки тій чи іншій цінності. Ієрархія термінальних цінностей наступна:

- I місце – «здоров'я» із середнім показником 10.52 балів;
- II місце – «любов» із середнім показником 10,19 балів;
- III місце – «активне діяльне життя» із середнім показником 9,81 балів;
- IV місце – «наявність гарних і вірних друзів» із середнім показником 9,52 балів;
- V місце – «цікава робота» із середнім показником 9,27 балів;
- VI місце – «впевненість у собі» із середнім показником 9,07 балів;
- VII місце – «життєва мудрість» із середнім показником 8,96 балів;
- VIII місце – «щасливе сімейне життя» із середнім показником 8,71 балів;
- IX місце – «матеріально забезпечене життя» із середнім показником 8,66 балів;
- X місце – «розвиток» із середнім показником 8,40 балів;
- XI місце – «свобода» із середнім показником 8,28 балів;
- XII місце – «краса природи і мистецтва» із середнім показником 8,21 балів;
- XIII місце – «розваги» із середнім показником 7,67 балів;
- XIV місце – «продуктивне життя» із середнім показником 7,60 балів;
- XV місце – «суспільне визнання» із середнім показником 7,56 балів;
- XVI місце – «пізнання» із середнім показником 7,34 балів;
- XVII місце – «творчість» із середнім показником 7,24 балів;
- XVIII місце – «щастя інших» із середнім показником 6,80 балів.

Як бачимо, на перших місцях стоять такі термінальні цінності, як «любов» (I ранг), «здоров'я» (II ранг), «активне діяльне життя» (III ранг). Подібні дані були отримані Н. О. Антоною на вибірці студентів III–V курсів психологічних спеціальностей, причому не спостерігались значні

відмінності у системі ціннісних орієнтацій між студентами з високим рівнем професійної мотивації та студентами з її низьким рівнем. У дослідженні Н. О. Антонової, як і в нашому, виявлено, що у студентів-психологів цінності «активне діяльне життя», «здоров'я», «любов» стоять на верхніх позиціях, в той час як естетичні цінності – близькі до кінця списку [4, с. 33].

Для студентів-психологів схожі дані було отримано і в дослідженнях М. С. Ятчук (зокрема, також було виявлено, що перші позиції у системі ціннісних орієнтації займають цінності «любов», «щасливе сімейне життя»). М. С. Ятчук для порівняння продиагностувала ціннісні орієнтації курсантів вищих навчальних закладів Міністерства внутрішніх справ України і виявила суттєві відмінності у системі ціннісних орієнтацій та її динаміці у студентів-психологів та курсантів. У студентів-психологів спостерігається зростання значимості цінностей особистісного життя та міжособистісного спілкування впродовж навчання, в той час як для курсантів такі цінності не мають великої значимості й упродовж навчання стають ще менш значимими [205].

Дещо дивним виглядає для студента-психолога ставити на останні місця «творчість», «щастя інших», «пізнання». До речі, аналогічні дані було отримано в дослідженні І. І. Шлімакової та О. П. Могилевець стосовно студентів-психологів інших університетів, де також майбутні психологи не переймаються творчістю, щастям інших та пізнанням [196, с. 10–11]. За даними цих дослідників, чільне місце у студентів-психологів займає цінність «цікава робота». Ми отримали майже аналогічні дані, ранг цінності «цікава робота» знаходиться на 5 місці. Співпадіння результатів багатьох незалежних досліджень, проведених у різних вищих навчальних закладах свідчать про наявність специфічної системи ціннісних орієнтацій, що притаманна пересічному студенту-психологу.

Ієрархія інструментальних цінностей наступна:

I місце – «життєрадісність» із середнім показником 10,33 балів;

II місце – «вихованість» із середнім показником 9,82 балів;

III місце – «незалежність» із середнім показником 9,74 балів;

- IV місце – «чесність» із середнім показником 9,36 балів;  
V місце – «освіченість» із середнім показником 9,03 балів;  
VI місце – «чуйність» із середнім показником 9,01 балів;  
VII місце – «широта поглядів» із середнім показником 8,66 балів;  
VIII місце – «відповідальність» із середнім показником 8,59 балів;  
IX місце – «акуратність» із середнім показником 8,33 балів;  
X місце – «тверда воля» із середнім показником 8,21 балів;  
XI місце – «раціоналізм» із середнім показником 8,20 балів;  
XII місце – «сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів» із середнім показником 8,16 балів;  
XIII місце – «дисциплінованість» із середнім показником 8,09 балів;  
XIV місце – «самоконтроль» із середнім показником 8,01 балів;  
XV місце – «високі запити» із середнім показником 7,92 балів;  
XVI місце – «терпимість» із середнім показником 7,55 балів;  
XVII місце – «ефективність у справах» із середнім показником 7,16 балів;  
XVIII місце – «непримиримість до недоліків у собі та інших людях» із середнім показником 6,83 балів.

Як бачимо, на перших місцях стоять такі інструментальні цінності, як «життєрадісність» (I ранг), «вихованість» (II ранг), «незалежність» (III ранг). Прагнення незалежності часто свідчить про наявність усвідомлення залежності, що характерно більше для підлітків, а не для дорослих людей.

«Ефективність у справах» та «терпимість» на останніх місцях дещо розходиться з етичними вимогами до професійної діяльності психолога стосовно добросовісності та толерантності. Ця ситуація дещо компенсується тим, що цінність «непримиримість до недоліків у собі та інших людях» знаходиться також на останньому місці.

У представників вибірки студентів, схильних до пропусків занять, ієрархія термінальних цінностей схожа з ієрархією цінностей основної вибірки студентів. Так, цінності «пізнання», «творчість», «суспільне

визнання» знаходяться на останніх місцях, а цінності «щасливе сімейне життя», «любов», «здоров'я», «цікава робота», «впевненість у собі», «наявність друзів» знаходяться на перших місцях. Деякі відмінності спостерігаються в інструментальних цінностях, де цінність «чесність» у студентів, схильних до пропусків занять, знаходиться на останніх місцях, в той час, як у студентів основної вибірки – на перших.

Хоча дослідження Я. І. Моргуна виявили певні гендерні відмінності у ціннісних орієнтаціях юнаків та дівчат [93, с. 239], у нашому дослідженні не ставилось завдання провести аналіз результатів за параметром гендеру та статі.

### **2.3 Оцінка динаміки змін у мотиваційній сфері особистості майбутнього психолога**

Динаміка змін у мотиваційній сфері особистості студентів-психологів оцінювалась за допомогою використання L-критерію Пейджа разом із визначенням середніх значень досліджуваних характеристик на кожному лонгітюдному зрізі та відсоткових співвідношень кількості студентів, у яких не відбувалось змін у рівнях досліджуваних характеристик упродовж чотирьох років чи відбулися відчутні зміни (більше, ніж на  $\pm 10\%$  можливих балів) у той чи інший бік. Це дозволяє отримати дані як про загальну тенденцію по вибірці, так і про конкретну кількість досліджуваних, у яких відбувалися зміни.

Шляхом обчислення L-критерію Пейджа для рангів кожного емоційного переживання окремо, було виявлено зміни, що відбувались в орієнтаційній складовій мотиваційної сфери особистості студента-психолога упродовж чотирьох років.

Нагадаємо,  $L_{\text{крит}}$  для 40 досліджуваних і 4-х замірів дорівнює:

при  $p = 0,001$  (\*\*\*)  $L_{\text{крит}} = 1057$ ;

при  $p = 0,01$  (\*\*)  $L_{\text{крит}} = 1043$ ;



при  $p = 0,05$  (\*)  $L_{\text{крит}} = 1031$ ;

можливий розмах величини  $L_{\text{емп}}$  – від 1000 до 1200.

$L_{\text{крит}}$  для 40 досліджуваних і 3-х замірів дорівнює:

при  $p = 0,001$  (\*\*\*)  $L_{\text{крит}} = 508$ ;

при  $p = 0,01$  (\*\*\*)  $L_{\text{крит}} = 501$ ;

при  $p = 0,05$  (\*)  $L_{\text{крит}} = 495$ ;

можливий розмах величини  $L_{\text{емп}}$  – від 480 до 560.

Результати розрахунків L-критерію Пейджа для кожного з типів емоційної спрямованості наведено у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

### Динаміка змін емоційної спрямованості майбутніх психологів

Емоційні переживання	L	динаміка від курсу до курсу
Романтичні	1019	–
Акзизитивні	1018	–
Праксичні	1035,5*	I > III > IV > II
Глоричні	1038,5*	III > IV > I > II
Гедоністичні	1033,5*	IV > II > III > I
Альтруїстичні	1019	–
Гностичні	1027	–
Пугнічні	1033,5*	IV > II > III > I
Комунікативні	1025	–
Естетичні	1041*	II > I > III > IV

\* –  $p \leq 0,05$

Як видно з таблиці, значущі зміни відбулись у 5 з 10 емоційних переживань: зміни відбулись у рангах праксичних, глоричних, гедоністичних, пугнічних, естетичних емоцій. Ранги інших емоційних переживань (романтичних, акзизитивних, альтруїстичних, гностичних, комунікативних) у майбутніх психологів або залишались константними, або

змінювались стохастично, без помітного зв'язку зі змінною «час навчання в університеті».

Графічно динаміка емоційних переживань представлена на рис. 2.4. (на осі  $x$  відкладено курс: I – I-й курс, II – II-й курс тощо).

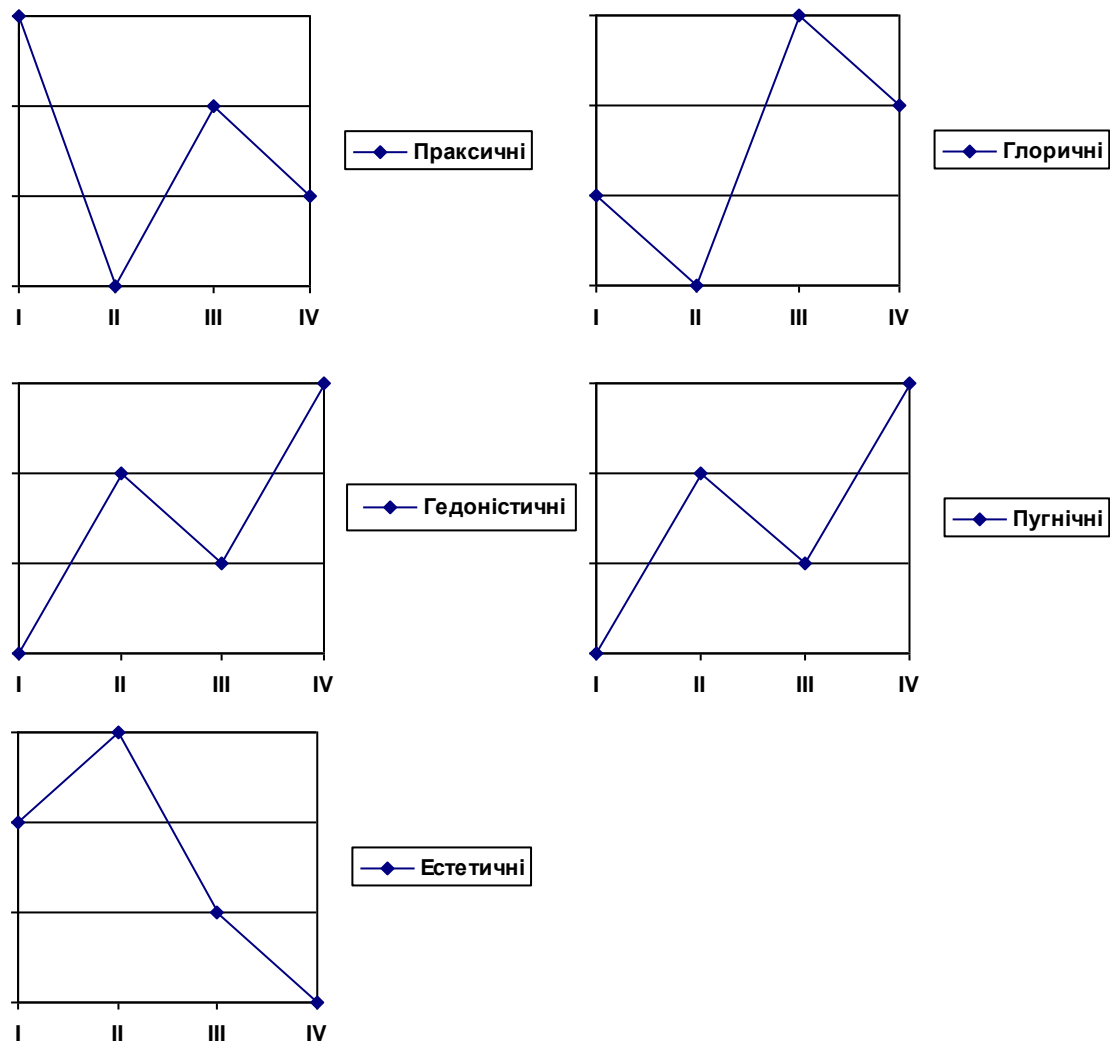


Рис. 2.4. Динаміка емоційних переживань

Як видно з графіків, у структурі емоційної спрямованості студентів ранг практичних емоцій (задоволення від праці) з першого по другий курс дуже знижується, на третьому курсі він стає дещо вищим, а на четвертому – знову знижується; тобто для студентів переживання практичних емоцій є більш бажаним на першому і третьому курсах, а на четвертому і, особливо, другому – студенти менше віддають їм перевагу. Ранг глоричних емоцій з

першого по другий курс дещо знижується, до третього курсу дуже збільшується і дещо знижується на четвертому, тобто, в середньому, в процесі навчання у студентів збільшується потреба завоювати визнання, славу. З першого по четвертий курс видно збільшення рангу гедоністичних емоцій (задоволення від комфорту) та рангу пугнічних емоцій (задоволення від боротьби). Проте при цьому, як було зазначено вище, в структурі емоційної спрямованості навіть на четвертому курсі пугнічні емоції все одно мали найнижчий ранг, а гедоністичні – високий. Загалом, з першого по четвертий курс ранг праксичних та естетичних емоцій знижується, а ранг гедоністичних, пугнічних та глоричних підвищується. Було виявлено певну стабільність структури емоційної спрямованості студентів упродовж навчання (відчутні зміни відбулись у рангах 5 типів емоцій з 10, причому жодна тенденція змін не перевищувала рівень статистичної значущості  $p = 0,05$ ; що свідчить про помірність змін).

Шляхом обчислення L-критерію Пейджа для величин вимірних характеристик мобілізаційної (адаптивність, особистісна тривожність, організованість, загальний перфекціонізм, перфекціонізм, орієнтований на себе, перфекціонізм, орієнтований на інших, соціально приписаний перфекціонізм) та актуалізаційної (загальний рівень учбової мотивації, мотивація отримання знань, мотивація оволодіння професією, мотивація отримання диплому, внутрішня, зовнішня позитивна та зовнішня негативна мотивації навчально-професійної діяльності) складових мотиваційної сфери особистості студентів-психологів було виявлено зміни, що відбувались упродовж чотирьох років, а стосовно перфекціонізму та учбової мотивації – упродовж трьох років (з другого по четвертий курси).

Результати розрахунків L-критерію Пейджа для кожної характеристики мобілізаційної складової наведено у таблиці 2.7.

Як видно з таблиці, значущі зміни відбулись у двох з чотирьох досліджуваних характеристик мобілізаційної складової мотиваційної сфери

**Динаміка змін у мобілізаційній складовій мотиваційної сфери  
особистості майбутніх психологів**

<b>Характеристика</b>	<b>L</b>	<b>динаміка від курсу до курсу</b>
Адаптивність	1025,5	–
Особистісна тривожність	1039*	IV > III = II > I
Організованість	1016	–
Загальний перфекціонізм	500*	II > IV > III
Перфекціонізм, орієнтований на себе	489	–
Перфекціонізм, орієнтований на інших	505*	II > IV > III
Соціально приписаний перфекціонізм	509,5***	II > IV > III

\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$

особистості студентів-психологів: зміни відбулись у рівні особистісної тривожності, рівні загального перфекціонізму й таких його складових, як перфекціонізм, орієнтований на інших, та соціально приписаний перфекціонізм. Рівні адаптивності, організованості, перфекціонізму, орієнтованого на інших або змінювались стохастично, або залишались без змін.

Результати розрахунків L-критерію Пейджа для кожної характеристики актуалізаційної складової наведено у таблиці 2.8.

Як видно з таблиці, значущі зміни відбулись у трьох з шести досліджуваних характеристик актуалізаційної складової: у рівні мотивації отримання знань, рівні внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації навчально-професійної діяльності. Рівень загальної учбової мотивації, рівні мотивації оволодіння професією та отримання диплому, рівень зовнішньої негативної мотивації або змінювались стохастично, або залишались без змін.

**Динаміка змін у актуалізаційній складовій мотиваційної сфери  
особистості майбутніх психологів**

<b>Характеристика</b>	<b>L</b>	<b>динаміка від курсу до курсу</b>
Загальний рівень учбової мотивації	490	–
Мотивація отримання знань	496*	III > IV > II
Мотивація оволодіння професією	487	–
Мотивація отримання диплому	487	–
Внутрішня мотивація	1034,5*	I > IV > III > II
Зовнішня позитивна мотивація	1045**	I > IV > III > II
Зовнішня негативна мотивація	1025	

\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$

Графічно динаміка змін у мобілізаційній та актуалізаційній складових мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів представлена на рис. 2.5.

Як видно з графіків, рівень особистісної тривожності зріс з першого по другий курс, з другого по третій залишався стабільним та знов почав зростати до четвертого курсу. Рівень загального перфекціонізму, як і рівень перфекціонізму, орієнтованого на інших, та соціально приписаного перфекціонізму з другого по третій курс відчутно знизився та дещо підвищився на четвертому. В цей же час рівень мотивації пізнання максимально збільшився на третьому курсі і знизився на четвертому. Рівень внутрішньої мотивації навчально-професійної діяльності дуже знизився з першого до другого курсу і потім зростав до четвертого, але навіть на четвертому не досяг того рівня першого курсу; рівень зовнішньої позитивної мотивації знижувався з першого по третій курс і дещо зріс на четвертому. Загалом, з першого по четвертий курс знижувались рівні усіх характеристик мобілізаційної та актуалізаційної складових мотиваційної сфери особистості

майбутніх психологів, окрім рівня особистісної тривожності та мотивації отримання знань, які зростали.

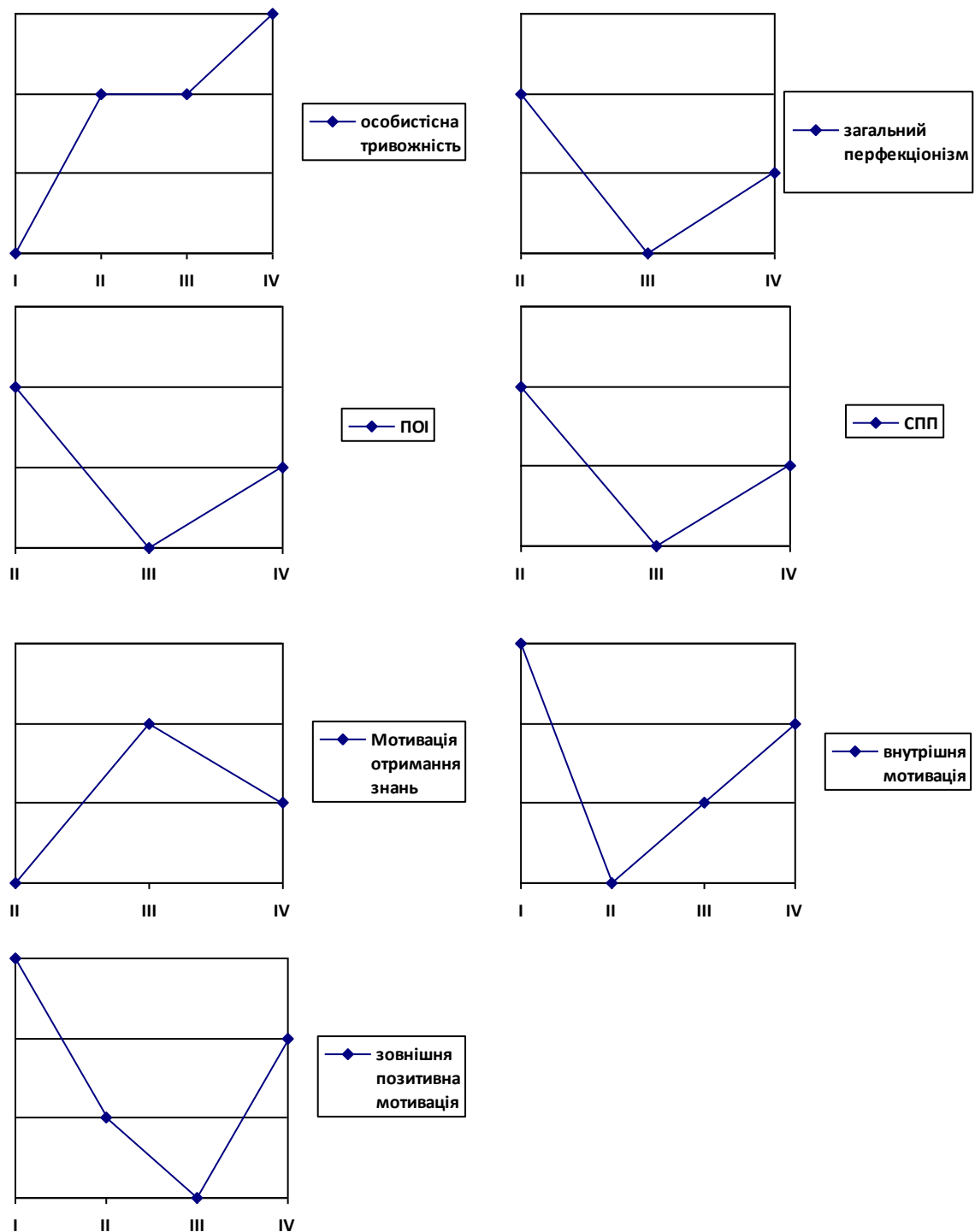


Рис. 2.5. Динаміка змін мобілізаційної та актуалізаційної складових мотиваційної сфери особистості студентів-психологів

Аналіз відсоткових співвідношень кількості студентів, у яких не відбувалось змін у рівнях досліджуваних характеристик мобілізаційної та актуалізаційної складової мотиваційної сфери особистості упродовж чотирьох років чи відбулися відчутні зміни у той чи інший бік, дав наступні результати.

За чотири роки у 42,5 % студентів не відбулось відчутних ( $\pm 10$  % можливих балів) змін адаптивності, у 40 % досліджуваних рівень адаптивності навіть знизився, і лише у 17,5 % студентів-психологів адаптивність зростає. Тобто, замість того, щоб, як можна логічно припустити, адаптивність зростала до старших курсів, вона, навпаки, у багатьох студентів знизилась. Навіть факт відсутності зростання адаптивності є негативним, а її зниження і зовсім змушує замислитись над особливостями організації навчального процесу у ВНЗ, до якого так важко адаптуватись. Середній рівень особистісної тривожності у досліджуваних студентів дещо змінювався (43,35 б. на I курсі, 44,92 б. на II курсі, 44,90 б. на III курсі, 45,83 б. на IV курсі). Впродовж чотирьох років у 52,5 % студентів-психологів не відбулось відчутних змін рівня особистісної тривожності, у 32,5 % досліджуваних він збільшився, і лише у 15 % майбутніх психологів особистісна тривожність зменшилась. Слід зазначити, що під час навчання студенти-психологи беруть участь у багатьох тренінгах, виконують певні психологічні вправи, значна частина яких спрямована на зниження особистісної тривожності. Проте результати дослідження вказують на протилежні зміни – тривожність, хоч і не дуже сильно, однак зростає. Що стосується організованості, то в одних студентів організованість не змінювалась (37,5 %), у інших зростала (32,5 %), у деякого зменшувалась (30 %). Більш детальний аналіз динаміки перфекціонізму дав наступні результати. Середній рівень загального перфекціонізму у досліджуваних студентів відчутно змінювався (180,08 б. на II курсі, 164,93 б. на III курсі, 175,15 б. на IV курсі).

Середні рівні окремих субшкал перфекціонізму представлені наступним чином:

– перфекціонізм, орієнтований на себе – 66,33 б. на II курсі, 65,13 б. на III курсі, 65,83 б. на IV курсі;

– перфекціонізм, орієнтований на інших – 57,6 б. на II курсі, 50,9 б. на III курсі, 56,15 б. на IV курсі;

– соціально приписаний перфекціонізм – 56,15 б. на II курсі, 48,9 б. на III курсі, 53,18 б. на IV курсі.

Як видно з представлених вище результатів, перфекціонізм, орієнтований на себе, не змінювався, зміни відбувались у складових перфекціонізму, зумовлених зовнішніми впливами (перфекціонізм, орієнтований на інших, та соціально приписаний перфекціонізм).

З другого по четвертий курс відсоток студентів із низьким рівнем перфекціонізму збільшується (з 20 % до 35 %), в той час, як відбувається зниження відсотку із середнім (з 52,5 % до 42,5 %) та високим (з 27,5 % до 22,5 %) рівнями. До речі, на «найбільш проблемному» III курсі (коли, як відмічають викладачі, у більшості студентів відбувається спад навчальної активності) частка досліджуваних із низьким рівнем перфекціонізму складала 47,5 %. Перфекціонізм як показник мобілізаційної складової мотиваційної сфери особистості є досить стабільним, і його зміни свідчать про вплив певних потужних зовнішніх факторів. У нашому випадку це, скоріш за все, умови навчального процесу. Зниження рівня перфекціонізму нижче норми не є позитивним, тому що низький рівень перфекціонізму виявляється у поверхневому ставленні до виконуваної діяльності та, як наслідок, її низькій якості.

За чотири роки у 80 % студентів не відбулось відчутних змін внутрішньої мотивації (зміни менше, ніж  $\pm 10$  % можливих балів), у 15 % вона збільшилась, у 5 % зменшилась. Щодо зовнішньої позитивної мотивації – у 77,5 % студентів не відбулось відчутних змін, у 2,5 % вона збільшилась, у 20 % зменшилась; щодо зовнішньої негативної мотивації картина дещо інша –



у 45 % студентів не відбулось відчутних змін, у 20 % вона збільшилась, у 35 % зменшилась. Вище наведені відсотки показали, що найбільш динамічною виявилась зовнішня негативна мотивація.

Загалом, зниження рівня зовнішньої мотивації на фоні переважного орієнтування кредитно-модульної системи саме на зовнішню, формальну сторону навчання породжує суперечності у навчальній діяльності, знижує її ефективність. Падіння значимості зовнішньої негативної мотивації може виражати внутрішній протест студентства проти надмірної формалізації освітнього процесу.

Динаміка відповідей на запитання № 8 методики «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі» «Я не бачу сенсу в більшості робіт, що ми виконуємо у вищому навчальному закладі» наступна. 35 % досліджуваних на II курсі висловили свою згоду з твердженням, а на IV курсі – вже 55 %. Тобто, більше половини студентів перестає бачити сенс у переважній кількості робіт, виконуваних ними під час навчання. Це скоріш за все, пов'язано не з вузькістю мислення студентів, а з дійсними проблемами реформованого навчального процесу. Під № 18 було твердження «При можливості я вступив би до іншого ВНЗ». На II курсі 22,5 % досліджуваних висловили свою згоду з твердженням, а на IV курсі – вже 30 %. Це знову ж таки свідчить про зростання невдоволеності студентів існуючою організацією навчального процесу. Під № 19 було твердження «Зазвичай я спочатку берусь за більш легкі задачі, а більш важкі я залишаю на кінець». Згода з цим твердженням означає схильність до мотивації уникнення. На II курсі 45 % досліджуваних висловили свою згоду з твердженням, а на IV курсі – 52,5 %. Під № 35 було твердження «Я був змушений вступити до ВНЗ, щоб зайняти бажане місце в суспільстві, уникнути служби в армії». На II курсі 12,5 % досліджуваних висловили свою згоду з твердженням, а на IV курсі – вже 20 %.

Аналіз динаміки змін реалізаційної складової мотиваційної сфери особистості студентів-психологів, що відбувались упродовж чотирьох років,

шляхом обчислення L-критерію Пейджа для величин вимірних характеристик (рівень інтернальності локусу контролю, рівень мотивації досягнення успіху, рівень мотивації уникнення невдач, ранги термінальних та інструментальних цінностей) дав наступні результати.

Результати розрахунків L-критерію Пейджа для рівня інтернальності локусу контролю, рівня мотивації досягнення успіху та рівня мотивації уникнення невдач наступні. Для змін у рівні інтернальності локусу контролю та рівні мотивації досягнення успіху  $L = 1017,5$ , що означає відсутність суттєвих змін. Для змін у рівні мотивації уникнення невдач  $L = 1054$ , рівень значущості  $p = 0,01$ , що свідчить про наявність суттєвих змін. Рівень мотивації уникнення невдач знижується з першого до другого курсу, після чого сильно підвищується до третього курсу і дещо знижується на четвертому курсі. Загалом від першого до четвертого курсу рівень мотивації уникнення невдач суттєво зростає. Аналіз відсоткових співвідношень кількості студентів, у яких відбувались чи не відбувались зміни: у 42,5 % досліджуваних рівень мотивації уникнення невдач суттєво (більше, ніж  $\pm 10\%$  можливих балів) не змінюється, в той час як у 37,5 % студентів він зростає, і лише у 20 % зменшується.

Виявлена тенденція має певні пояснення. Під час навчання студентів дуже мало стимулюють певними винагородами (це не склалось в організаційній культурі ВНЗ), стипендія не завжди розцінюється як винагорода за успішну навчальну діяльність за рахунок відсутності прямого зв'язку нарахування стипендії з конкретними успіхами, наприклад, під час семінару чи написання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань. Тим паче, значна частина студентів навчається за умовами контракту, що не передбачає стипендії. Зазвичай, конкретні успіхи студентів нівелюються за рахунок відсутності якісного аналізу виконаних завдань і наявності лише кількісного у вигляді певних балів. Також, подив викликає небажання викладачів хоча б словесно заохотити успіхи студентів, складається враження, що викладачі бояться перехвалити студента. На противагу всьому

цьому в організаційній культурі ВНЗ (як в офіційній її складовій, так і в неофіційній) наявний цілий арсенал репресивних засобів впливу на «лояльність» студентів. Це і загроза втрати стипендії, стягнення плати за повторне вивчення дисципліни, загроза відрахування, публічний осуд, введення кругової поруки (наприклад, поки всі не здадуть, не починати перевіряти роботи) і багато іншого. Всі ці засоби покарання чи загрози покарання, звичайно, мають місце у педагогічній технології, однак з психологічної точки зору покарання не сприяє розвитку особистості, а лише вчить її уникати покарання, про що свого часу зазначали представники біхевіористичного напрямку.

Збільшення рівня мотивації уникнення невдач не узгоджується із результатами методики визначення мотивації професійної діяльності, де було зафіксовано низький рівень зовнішньої негативної мотивації. Це можна пояснити наступним чином: методика на визначення мотивації уникнення невдач діагностує непрямо, проективно, в той час як методика на визначення мотивації професійної діяльності ставить перед студентом прямий, свідомий вибір. Можна припустити, що студент в якості протесту проти застосування репресивних засобів намагається у своїй свідомості нівелювати їх вплив на себе, відмовити їм у дієвості. Але виявилось, що подібні засоби все ж достатньо дієво збільшують непродуктивну за своєю суттю мотивацію уникнення невдач.

Результати розрахунків L-критерію Пейджа для кожної з термінальних цінностей наведено у таблиці 2.9.

Як видно з таблиці, значущі зміни відбулись у рангах 6 з 18 термінальних цінностей: зміни відбулись у рангах цінностей «здоров'я», «цікава робота», «суспільне визнання», «пізнання», «розвиток», «свобода». Ранги інших термінальних цінностей («активне діяльне життя», «життєва мудрість», «краса природи і мистецтва», «любов», «матеріально забезпечене життя», «наявність хороших і вірних друзів», «продуктивне життя»,

«розваги», «щасливе сімейне життя», «щастя інших», «творчість», «впевненість у собі») або не змінювались, або змінювались стохастично.

Таблиця 2.9

**Динаміка змін термінальних цінностей  
майбутнього психолога**

<b>цінність</b>	<b>L</b>	<b>динаміка від курсу до курсу</b>
Активне діяльне життя	1025,5	–
Життєва мудрість	1028,5	–
Здоров'я	1045**	III > I > II > IV
Цікава робота	1034*	IV > II > III > I
Краса природи і мистецтва	1022	–
Любов	1022,5	–
Матеріально забезпечене життя	1020	–
Наявність хороших і вірних друзів	1007	–
Суспільне визнання	1031*	II > I > IV > III
Пізнання	1054**	IV > III > II > I
Продуктивне життя	1024,5	–
Розвиток	1039*	II > I > III > IV
Розваги	1010,5	–
Свобода	1042*	II = II > III = IV
Щасливе сімейне життя	1021,5	–
Щастя інших	1029	–
Творчість	1028,5	–
Впевненість у собі	1019,5	–

\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$

Графічно динаміка змін представлена на рис. 2.6 (на осі x відкладено курс: I – I-й курс, II – II-й курс тощо).

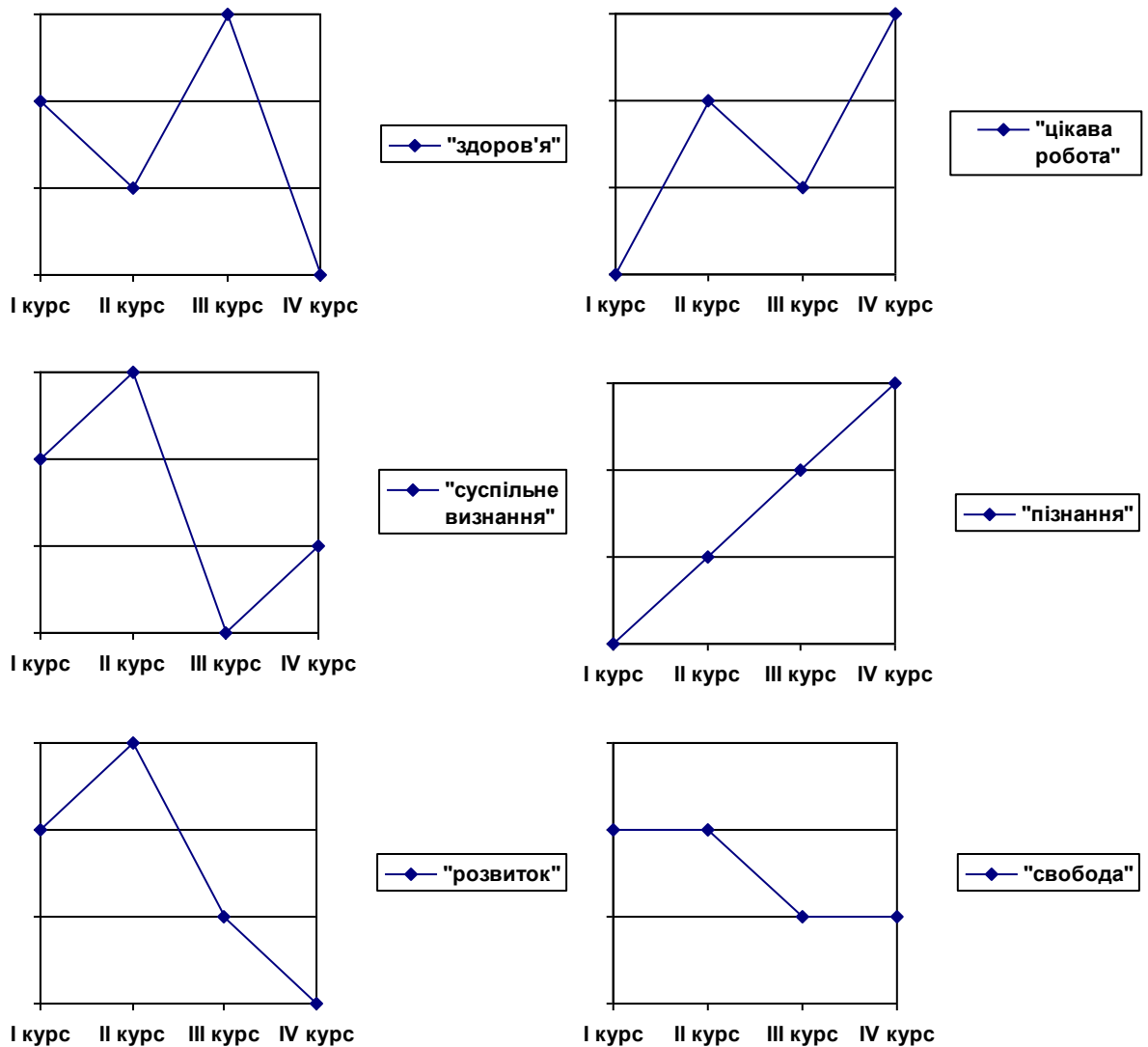


Рис. 2.6. Динаміка термінальних цінностей

Як видно з графіків, у системі ціннісних орієнтацій студентів ранг цінності «здоров'я» з першого по другий курс дещо знижується, на третьому курсі він стає максимально високим, а до четвертого курсу знижується навіть нижче, ніж на другому – тобто на третьому курсі студенти найбільше переймаються здоров'ям. Як відмічають викладачі, саме на третьому курсі у більшості студентів відбувається спад навчальної активності. Ранг цінності «цікава робота» є мінімальним на першому курсі, а на четвертому стає максимальним, що досить логічно – студент все більше поринає у світ професії. Цінність «суспільне визнання» найбільші ранги має на другому та першому курсах, а на четвертому та, особливо, третьому – найнижчі. Ранг цінності «пізнання» стабільно зростає

упродовж навчання, але і на четвертому курсі пізнання не виходить на головні позиції у системі ціннісних орієнтацій (на другому курсі «пізнання» навіть знаходиться у розряді цінностей, що відкидаються). Ранг цінності «розвиток», дещо підвищившись на другому курсі, стабільно знижується до четвертого. Цінність «свобода» студентів на III-му та IV-му курсах турбує дещо менше, ніж на I-му та II-му. Загалом, з першого по четвертий курс ранги цінностей «цікава робота» та «пізнання» підвищуються, а цінностей «здоров'я», «суспільне визнання», «розвиток», «свобода» – знижуються.

Результати розрахунків L-критерію Пейджа для кожної з інструментальних цінностей наведено у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

**Динаміка змін інструментальних цінностей  
майбутнього психолога**

цінність	L	динаміка від курсу до курсу
Акуратність	1024,5	–
Вихованість	1040,5*	IV > III > I > II
Високі запити	1032,5*	III > IV > II > I
Життєрадісність	1038*	III > I > II > IV
Старанність	1030,5	–
Незалежність	1025,5	–
Непримиримість до недоліків	1021,5	–
Освіченість	1016,5	–
Відповідальність	1011,5	–
Раціоналізм	1006,5	–
Самоконтроль	1026,5	–
Сміливість	1020	–
Тверда воля	1012	–
Терпимість	1029	–
Широта поглядів	1026,5	–
Чесність	1012,5	–
Ефективність у справах	1041,5*	I > II > IV > III
Чуйність	1021	–

\* –  $p \leq 0,05$

З таблиці видно, що суттєві зміни відбулись лише у рангах чотирьох інструментальних цінностей («вихованість», «високі запити», «життєрадісність», «ефективність у справах»), у рангах інших інструментальних цінностей статистично значущі зміни не відбувались.

Динаміка інструментальних цінностей графічно представлена на рис. 2.7.

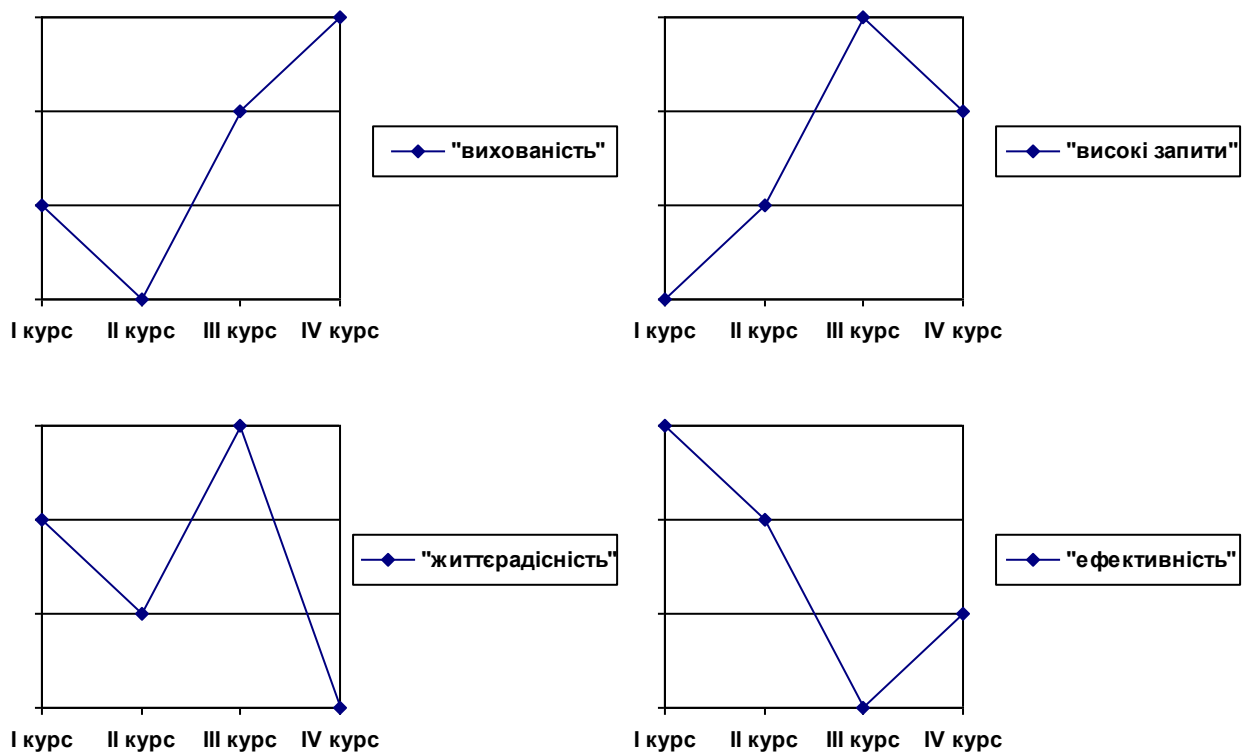


Рис. 2.7. Динаміка інструментальних цінностей

Ранг інструментальної цінності «вихованість», знизившись з першого до другого курсу, далі стабільно зростає. Ранг цінності «високі запити» зростає з першого по третій курс, а потім дещо знижується на четвертому. Ранг цінності «життєрадісність» найвищий на третьому курсі, а на четвертому – найнижчий. Ранг цінності «ефективність» знижується з першого по третій курс і дещо зростає до четвертого. Загалом, ранги цінностей «вихованість», «високі запити» з першого по четвертий курс зростають, а ранги цінностей «життєрадісність» та «ефективність» знижуються.

Значимі зміни відбулись лише у 10 з 36 цінностей. Ранги всіх інших цінностей або залишались константними, або змінювались стохастично, без помітного зв'язку зі змінною «час навчання в університеті». Це свідчить або про стабілізацію системи цінностей людини до вступу в університет, або ж про слабкість впливу освітнього середовища на ціннісно-смыслову сферу досліджуваних студентів (така обставина може вказувати, наприклад, на те, що навчально-професійна діяльність не є провідною для досліджуваних).

У монографії «Аксіопсихологія вищої школи» Г. К. Радчук робить наступні висновки стосовно ціннісно-смыслові сфери сучасного студентства: «виявлена індивідуалізація ціннісних орієнтацій студентів, що пояснюється підвищенням ролі цінностей автентичного людського існування і зниженням орієнтації на цінності окремих людських спільнот; <...> загальна динаміка сенсожиттєвих орієнтацій студентів у процесі вищої професійної освіти вказує на два кризові періоди: другого року навчання, що пов'язана з істотним зниженням усіх показників, та випускного курсу, що проявляється у значущому зниженні показників загальної осмисленості життя, майбутнього та локусу контролю Я; у третини студентів актуальний смисловий стан характеризується десинхронізацією всіх темпоральних локусів, що проявляється у нездатності сформулювати життєві цілі, дезорієнтованості щодо свого майбутнього» [129, с. 332]. Особливо останнє співпадає з результатами нашого дослідження, отриманими на вибірці студентів, схильних до пропусків занять. Далі Г. К. Радчук відмічає, що «стихійне ціннісно-смысловє становлення студентської молоді мало пов'язане з їх особистісним досвідом, який набувається в учіннево-професійній діяльності, що вказує на існування суперечності між декларованими і реальними цінностями майбутніх фахівців» [129, с. 332].

Особливості реалізаційної складової мотиваційної сфери особистості студентів-психологів, виявлені у нашому дослідженні, фактично співпадають з тенденціями аксіогенезу, описаними у дослідженні Г. К. Радчук.



## Висновки до розділу 2

Для розв'язання завдань емпіричного дослідження визначено організаційно-методичні засади діагностичного дослідження особливостей мотиваційної сфери студентів-психологів за окремими показниками, подано аналіз результатів дослідження особливостей мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів за окремими показниками її складових, проаналізовано динаміку змін в мотиваційній сфері особистості студентів, виявлену в лонгітюдному дослідженні, у порівнянні зі студентами основної вибірки схарактеризовано особливості мотиваційної сфери студентів-психологів, схильних до пропусків занять.

Емоційна спрямованість як показник орієнтаційної складової мотиваційної сфери досліджуваних основної вибірки і вибірки студентів, схильних до пропусків занять, характеризується тим, що на перших місцях знаходяться «комунікативні», «альтруїстичні», «гедоністичні» емоції, на останніх – «пугнічні», «естетичні», «гностичні». Це свідчить про те, що для студентів-психологів найбільше емоційне задоволення приносить спілкування, допомога людям та комфорт, а найменше – боротьба, краса та пізнання. Було виявлено певну стабільність структури емоційної спрямованості студентів упродовж навчання (відчутні зміни відбулись у рангах 5 типів емоцій з 10). З першого по четвертий курс ранг праксичних та естетичних емоцій знижується, а ранг гедоністичних, пугнічних та глоричних підвищується.

Аналіз результатів дослідження мобілізаційної складової мотиваційної сфери студентів-психологів виявив наступні особливості. Було виявлено, що більшість студентів має середній рівень адаптивності, проте протягом навчання рівень адаптивності не зростає, а навпаки, у деяких студентів-психологів знижується. Рівень особистісної тривожності зафіксовано у майбутніх психологів на рівні вище середнього, при цьому виявлено значущу тенденцію зростання з першого до четвертого курсу. Більшість студентів-

психологів мають низький рівень організованості, причому у студентів, схильних до пропусків занять, рівень організованості статистично значуще нижчий. У майбутніх психологів виявлено середній рівень як загального перфекціонізму, так і окремих його складових. Виявлено статистично значуще зниження рівня перфекціонізму на третьому курсі.

В актуалізаційній складовій мотиваційної сфери у студентів-психологів виявлено домінування внутрішньої мотивації навчально-професійної діяльності, на другому місці знаходиться зовнішня позитивна мотивація, на останньому – зовнішня негативна; це свідчить, що мотивування майбутніх психологів до навчання заохоченням чи покаранням є малоефективним. Рівень зовнішньої негативної мотивації у студентів, схильних до пропусків занять, вищий, ніж у представників основної вибірки. У лонгітюдному дослідженні зафіксовано статистично значуще зниження рівня внутрішньої мотивації з першого по другий курс, а також рівня зовнішньої позитивної мотивації з першого по третій курс. В учбовій мотивації досліджуваних домінує мотив «отримання диплому», на другому місці знаходиться мотив «оволодіння професією», мотив «отримання знань» – на останньому. Близько половини досліджуваних зазначили, що не бачать сенсу в більшості робіт, виконуваних ними в процесі навчання. За допомогою анкетного опитування студентів, схильних до пропусків занять, було виявлено, що такі студенти зазвичай недооцінюють масштаби своїх пропусків, мають завищену самооцінку власних знань, при цьому не завжди навіть мають уявлення про види навчальних занять у системі вищої освіти, лише близько половини з них планує працювати за фахом. Досліджувані цієї вибірки відмічають відсутність інтересу до навчання та наявність лінощів, навчання для них не є основним видом діяльності, а отже, навчально-професійна діяльність не стала провідною.

Реалізаційна складова мотиваційної сфери студентів-психологів має наступні особливості. Переважна більшість майбутніх психологів схильна покладати відповідальність за все, що відбувається, на себе, а не на інших

людей чи незалежні обставини (тобто має інтернальний локус контролю). За результатами визначення рівня мотивації досягнення успіху визначено, що майбутні психологи мають середній рівень мотивації досягнення успіху та мотивації уникнення невдач. Студенти, схильні до пропусків занять, мають статистично значуще нижчий рівень цих двох показників. За допомогою методики М. Рокіча було встановлено середньогруповий ранг цінностей, яким майбутні психологи надають перевагу: на перших місцях стоять такі термінальні цінності, як «любов» (I ранг), «здоров'я» (II ранг), «активне діяльне життя» (III ранг), на останніх – «пізнання» (XVI ранг), «творчість» (XVII ранг), «щастя інших» (XVIII ранг). Аналіз останніх досліджень у цій галузі виявив, що така тенденція є характерною для більшості сучасних студентів-психологів. З першого по четвертий курс ранги термінальних цінностей «цікава робота» та «пізнання» підвищуються, а цінностей «здоров'я», «суспільне визнання», «розвиток», «свобода» – знижуються. Інструментальні цінності, якими студенти-психологи керуються у житті, наступні: «життєрадісність» (I ранг), «вихованість» (II ранг), «незалежність» (III ранг), на останніх – «терпимість» (XVI ранг), «ефективність у справах» (XVII ранг), «непримиримість до недоліків у собі та інших людях» (XVIII ранг). Ранги термінальних цінностей «вихованість», «високі запити» з першого по четвертий курс зростають, а ранги термінальних цінностей «життєрадісність» та «ефективність» знижуються.

Виявлені особливості складових мотиваційної сфери особистості за виділеними показниками дають можливість у перспективі побудувати інтегральний мотиваційний профіль особистості студента-психолога, а за індивідуальними показниками мотиваційної сфери особистості кожного студента – побудувати індивідуальний мотиваційний профіль студента.

Зміст другого розділу відображено у наступних публікаціях:

1. Подшивайлов Ф. М. Динаміка емоційної спрямованості як показника мотиваційної сфери майбутніх психологів (на матеріалі лонгітюдного

дослідження) / Федір Михайлович Подшивайлов // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Видавництво «Фенікс», 2015. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 21. – С. 276–284.

2. Подшивайлов Ф. Динаміка ціннісних орієнтацій як складової мотиваційної сфери особистості студента (на матеріалі лонгітюдного дослідження) / Федір Подшивайлов // Проблеми гуманітарних наук : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія». – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. – Випуск 35. – С. 177–190.

3. Подшивайлов Ф. М. Динаміка рівня мотивації уникнення невдач студентами-психологами упродовж навчання (результати лонгітюдного дослідження) / Ф. М. Подшивайлов // Актуальні проблеми практичної психології : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції (6–7 листопада 2014 року) / заг. ред. В. М. Поліщук. – Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2014. – С. 109–112.

4. Подшивайлов Ф. М. Особливості мотиваційної сфери студентів, схильних до пропусків занять / Ф. М. Подшивайлов // Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки : матер. II щорічної Всеукр. наук.-практ. конф. (19 квітня 2012 р.) / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, ГУОН КМДА, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – С. 212–219.

5. Подшивайлов Ф. Динаміка мотиваційної сфери особистості студента-психолога / Ф. Подшивайлов // Магістерські дослідження : тематичний огляд та анотації кваліфікаційних робіт за ОКР «магістр». – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 251–253.

### РОЗДІЛ 3

## ТИПОЛОГІЗАЦІЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У розділі обґрунтовано ортогональне співвідношення окремих показників мотиваційної сфери як метод побудови типології особистості, описано типологію особистості студентів-психологів за показниками «мотивація досягнення», «адаптивність–перфекціонізм», «учбова мотивація»; подано дані про рівень розвитку інтелектуальних здібностей різних типів за показником «мотивація досягнення»; представлено програму оптимізації розвитку мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів.

### 3.1 Обґрунтування типологізації мотиваційної сфери особистості

Теоретично розроблена модель мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога й емпірично досліджені особливості її складових є результатом розв'язання прямої задачі вивчення психологічних чинників розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога. При вирішенні прямої задачі, розв'язавши суперечності у понятійній базі та побудувавши аксіоматичну модель, проблему психологічних чинників ми вирішували дедуктивним шляхом (від загального до конкретного, від ідеальних психологічних феноменів до більш конкретних стосовно них психологічних чинників). Обернена задача дозволяє підійти до досягнення мети дисертаційного дослідження з іншого боку, індуктивно – від конкретних особистостей до загальних стосовно них психологічних чинників розвитку. Велика кількість індивідуальних профілів особливостей мотиваційної сфери кожної особистості дозволяє знайти спільне і відмінне між людьми, тобто провести типологізацію. Як зазначає Ж. П. Вірна, такий метод може стати високоінформативним і високовалідним засобом для прогнозу життєвого шляху та професійного розвитку особистості [25, с. 9]. Стосовно нашого дослідження мова йде про отримання інформації для

забезпечення оптимальної ефективної самореалізації особистості у межах відповідного типу, спираючись на сильні типологічні властивості для набуття позитивного досвіду навчально-професійної діяльності. Вищезазначене виступає одним із чинників розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога.

Типологічний підхід володіє найбільшою евристичністю у конкретних експериментальних дослідженнях. Типологізаційні процедури використовуються дослідником або методологом як ідеалізовані засоби мислєдіяльності, котрі забезпечують відкриття нових типів і типологій, отже типологічний метод – це результат глибинного осмислення та системного відрефлексування процедури типологізації як логіко-методологічної цілісності [25, с. 6]. Як зазначає М. Надольний, типологія як метод пізнання дійсності є дослідницьким процесом і результатом використання певних логічних процедур, понятійного інструментарію щодо досить розвинутого об'єкта та спрямована на інтеграційне поєднання знання про нього. Іншими словами, типологія – це один з методів здобуття достовірної інформації про об'єкт, що усуває невизначеність уявлень суб'єкта. Метою типологізації як конкретного пізнавального засобу є виокремлення суттєвої, загальної властивості об'єкта, з його систематизацією, згідно з цією ознакою [95]. Типологія – класифікація за істотними ознаками. Типологія заснована на понятті типу як одиниці аналізу (розчленування, розділення) досліджуваної реальності, конкретної ідеальної моделі об'єктів, що історично розвиваються (біологічні, мовні, культурологічні типології тощо) [174, с. 156].

В літературі термін «тип» вживається в кількох значеннях. Дослідники розрізняють три варіанти тлумачення цього терміну: 1) як певного стандарту, взірця, звідси – поняття «типовий»; 2) як найбільш характерного одиничного явища, що якнайповніше виражає сутність подібних явищ через прикметник «типовий»; 3) як праобраз основної, загальної форми, що допускає ті чи інші відхилення (звідси – прикметник «типологічний»). Вважається також, що типологізація в науці означає конструювання логічних форм, що

відображають реальні процеси, які не існують у чистому вигляді: це має місце не тільки в органічному, а й в соціально-культурному світі [95].

Тип у психології – поняття для позначення класифікації різних груп індивідів, що якісно відрізняються одна від одної за істотними ознаками. Тип є своєрідною формою об'єднання індивідів. Поняття тип близьке, але не тотожне з поняттям клас. Клас відбиває подібність, схожість у певній сукупності об'єктів, у той час як тип характеризується відмінністю. Протиставлення подібності й відмінності є відносним. Наукова типологія систематизує, класифікує індивідів, їх психічні риси за спільними і відмінними ознаками, іншими словами, типологія і класифікація взаємно доповнюють одна одну [125, с. 192–193].

Для побудови типології особистості за показниками мотиваційної сфери було розроблено спеціальний метод. Метод – це спосіб досягнення певної мети, вирішення конкретного завдання; шлях дослідження чи пізнання, сукупність відносно однорідних прийомів, операцій практичного чи теоретичного освоєння дійсності, підпорядкованих вирішенню конкретної проблеми чи одержанню нової інформації. Метод пізнання дійсності є науковим лише тоді, коли він відображає об'єктивну істину, об'єктивні, незалежні від свідомості і волі людини закони, зв'язки і взаємодії явищ дійсності, об'єктивні закономірності їх постійної зміни і розвитку [124, с. 131]. Суть запропонованого нами методу полягає в тому, що у випадку, коли незважаючи на психологічну пов'язаність показників (наприклад, прагнення до успіху та прагнення до уникнення невдач, перфекціонізм та адаптивність), кореляційний зв'язок між ними незначний ( $r < \pm 0,25$ ), висувається припущення про наявність нелінійного зв'язку між досліджуваними показниками та про ортогональність їхнього співвідношення. Ортогональний, іншими словами, квадріполярний характер співвідношення двох показників розглядається в якості критерію для побудови типології. Наступним кроком є виділення чотирьох умовних типів особистості, виходячи з рівня прояву обох показників (високий / високий,

високий / низький, низький / високий та низький / низький). Далі за допомогою дисперсійного аналізу на основі одержаних результатів про ряд інших психологічних характеристик особистості визначається статистична значущість відмінностей між типами. Якщо відмінності суттєві та статистично значущі за переважною кількістю психологічних характеристик, то припущення про наявність нелінійного зв'язку підтверджується. Таким чином було розроблено алгоритм побудови типології особистості, що одночасно може виступати методом аналізу нелінійного зв'язку суміжних психологічних параметрів.

Ж. П. Вірна, досліджуючи мотиваційно-сміслову регуляцію у професіоналізації психолога, зазначає: «Кожен етап професійного становлення обумовлений факторами зовнішньої та внутрішньої мотивації, зіткнення яких у реальній ситуації практичної діяльності завершується особистісним вибором альтернатив професійної реалізації. Аналіз можливих варіантів прояву такої взаємодії зовнішньої та внутрішньої мотивації дає змогу виділити два типи взаємодії – позитивний і негативний, – кожен з яких диференціюється на підтипи: перший – на гармонійний та стимулюючий, а другий – на індиферентний і деструктивний» [25, с. 11]. Фактично, дослідниця виділяє показники мотивації і досвіду та інтуїтивно на основі їх ортогонального співвідношення виділяє типи мотиваційної взаємодії.

Ортогональність співвідношення певних пов'язаних психологічних показників як критерій для побудови типології використовував і М. Ковінгтон, що розробив квадріполярну модель мотивації досягнення. Але на відміну від нашого алгоритму побудови типології він не ставив завдання статистично обґрунтовувати відмінності між типами за типологічними ознаками, які ним були визначені методом спостереження. Застосування запропонованого нами алгоритму, як буде показано у наступних параграфах, дало можливість підтвердити можливість методу для аналізу нелінійного зв'язку між суміжними психологічними параметрами.



### 3.2 Типологія особистості за показником «мотивація досягнення»

Згідно теорії Х. Хекхаузена, мотивація досягнення може розумітися як спроба збільшити або зберегти максимально високу здатність людини до всіх видів діяльності, до яких можуть бути застосовані критерії успішності і де виконання відповідної діяльності може привести до успіху або невдачі [181]. Д. Мак-Клелланд зазначає, що люди з вираженою потребою у досягненні обирають та краще виконують завдання помірної складності, беруть на себе відповідальність за результати своєї діяльності, прагнуть отримати зворотній зв'язок відносно її успішності та намагаються створити або оволодіти новими, більш ефективними способами виконання різних завдань [80, с. 285]. Виділяють два типи мотивації досягнення – мотивація досягнення успіху і мотивація уникнення невдач. Услід за Д. Аткинсоном [208] багато авторів (А. Мехрабіан [98, с. 160], М. Ш. Магомед-Емінов [77], А. А. Реан [132] та ін.) розглядають прагнення до успіху і уникнення невдач як взаємовиключні полюси на шкалі мотивації досягнення, і якщо людина орієнтована на успіх, то вона не відчуває страху перед невдачею (і навпаки, якщо вона орієнтована на уникнення невдачі, то у неї слабо виражено прагнення до успіху). Під таку модель розроблені опитувальники (наприклад, «Мотивація успіху і боязні невдач», скорочено – «МУН» А. А. Реана або «Тест мотивації досягнення», скорочено – «ТМД» А. Мехрабіана), де ці два типи мотивації протиставляються на біполярній шкалі. Згідно такої логіки, якщо виміряти рівень мотивації досягнення успіху і рівень мотивації уникнення невдач окремо, то можна одержати високу обернену кореляцію між ними. У нашому дослідженні мотиваційної сфери особистості студентів мотивація досягнення вивчалась за допомогою двох методик Т. Елерса «Методика вивчення мотивації досягнення цілі та успіху» і «Методика вивчення мотивації уникнення невдач [113]. Опис результатів за цими методиками було представлено у другому розділі у параграфі 2.2.3. Застосування саме двох методик для вивчення мотивації досягнення дозволило нам провести кореляційний аналіз між показником

мотивації досягнення цілі та успіху (прагнення до успіху за М. Ковінгтоном) та показником мотивації уникнення невдач (страх невдач за М. Ковінгтоном). Проведений кореляційний аналіз (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена) виявив відсутність кореляції ( $r = -0,06$ ;  $n = 235$ ) між цими двома типами мотивації, що змусило нас засумніватися у доцільності біполярного підходу для пояснення сутності мотивації досягнення. Є. П. Ільїн у своєму аналітичному дослідженні проблеми мотивації також вказує на нежорстку біполярність мотивації досягнення, зазначаючи, що між вираженістю прагнення до успіху і уникнення невдачі може бути навіть позитивна кореляція – виражене прагнення до успіху цілком може поєднуватися з не менш сильним страхом невдачі, особливо якщо вона пов'язана для суб'єкта з якими-небудь важкими наслідками [50, с. 179].

У межах біполярної моделі відсутність кореляції, а тим більше позитивна кореляція абсолютно неприпустимі. З подібною проблемою зіткнувся і М. Ковінгтон [213], у дослідженнях якого, як і в нашому, виявлено значну кількість людей, які мають або одночасно низькі рівні обох типів мотивацій, або одночасно високі рівні (саме за рахунок таких результатів коефіцієнт кореляції наближається до нуля). Проаналізувавши особливості досліджуваних з тими або іншими рівнями прагнення до успіху і страху невдач, М. Ковінгтон розмістив мотивацію досягнення в ортогональній (яку він називає квадріполярною) системі координат, де на осі «х» відкладається рівень мотивації досягнення успіху, а на осі «у» – рівень мотивації уникнення невдач (рис. 3.1.).

У моделі М. Ковінгтона виділяються вже не два мотиваційні типи («ті, що прагнуть до успіху» і «ті, що уникають невдач»), а чотири: 1) «оптимісти» (англ. *optimists*) – висока орієнтація на успіх, низький страх невдач; 2) «сумлінні» (англ. *overstrivers* – «ті, що надмірно стараються») – висока орієнтація на успіх, високий страх невдач; 3) «самозахисники» (англ. *self-protectors*, схильні до захисту свого «Я») – низька орієнтація на успіх, високий страх невдач; 4) «ті, що змирилися» (англ. *failure acceptors*, буквально, «ті, що приймають невдачу») – низька орієнтація на успіх, низький страх невдач. Як

можна здогадатися, в біполярній моделі описані тільки перший і третій типи, при цьому реально існуючі другий і четвертий типи випадають з поля зору.

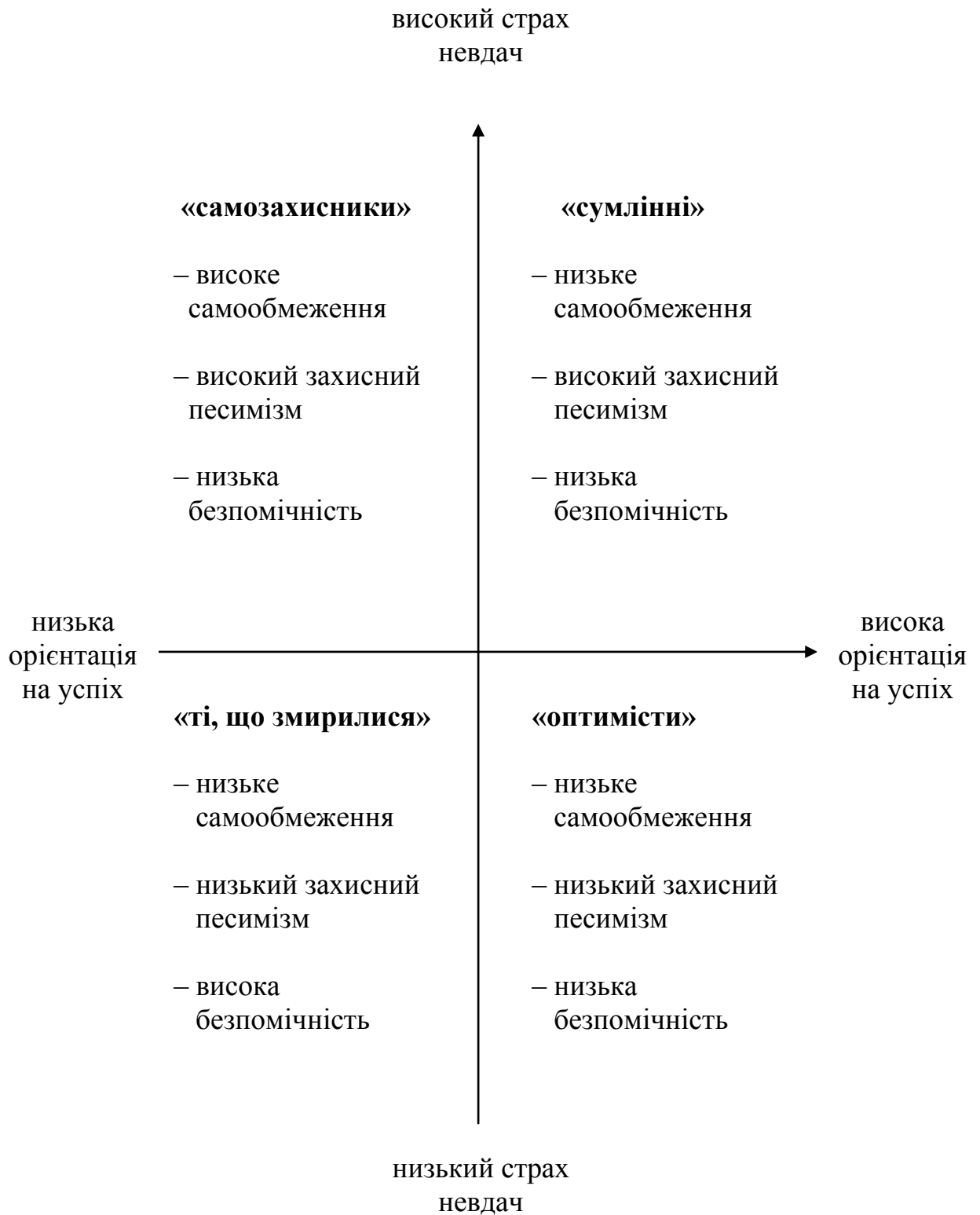


Рис. 3.1. Квадріполярна модель мотивації досягнення (за М. Ковінгтоном)

За М. Ковінгтоном, «оптимісти» характеризуються упевненістю в собі, гнучкістю, активною позицією в діяльності, їх поведінка орієнтована на досягнення. «Сумлінні» зазвичай є здібними, старанними і скрупульозними, але, на відміну від «оптимістів», невпевнені в своїх здібностях, часто схильні до високої тривожності і мають нестабільну самооцінку. «Самозахисники» також невпевнені в собі, але при цьому мають стабільно низьку самооцінку; і замість того, щоб, як «сумлінні», запобігти невдачі, направляють зусилля на зменшення негативних наслідків, що робить їх схильними до захисної стратегії самообмеження. «Ті, що змирилися» також мають низьку самооцінку і виділяються на тлі решти типів індіферентністю до завдань, відсутністю якої-небудь орієнтації на досягнення. Тривожність, що зустрічається у «тих, що змирилися», на відміну від тривожності «сумлінних» і «самозахисників», не пов'язана з орієнтацією на досягнення, а швидше відображає їх відчай і втрату надії, тобто, зрештою, навчену безпорадність [214, с. 864].

Квадріполярна модель на даний момент стає все більш популярною серед американських, англійських, японських і австралійських дослідників. А. Мартін з колегами виявили зв'язок між квадріполярною моделлю і такими захисними стратегіями, як самообмеження (*self-handicapping*) і захисний песимізм (*defensive pessimism*), а також феноменом навченої безпорадності (*learned helplessness*). Самообмеження як захисна когнітивна стратегія виявляється в тому, що людина уникає зусиль в надії захистити самооцінку від потенційної невдачі [219]. Захисний песимізм дозволяє людині знизити тривожність за рахунок невисоких очікувань від результатів своєї діяльності [223]. Навчена безпорадність виявляється в тому, що людина не робить спроб поліпшити своє становище, хоча має таку можливість. Самообмеження властиве «самозахисникам», захисний песимізм – «самозахисникам» і «сумлінним», навчена безпорадність – «тим, що змирилися» [221].

У кросс-культурному дослідженні (Японія–Австралія), що завершилось у 2013 році, була одержана велика кількість статистичних даних, які підтвердили переваги квадріполярної моделі для пояснення мотивації досягнення у досліджуваних незалежно від культурного середовища [214].

Результати, отримані нами в емпіричному дослідженні особливостей мотиваційної сфери особистості студентів-психологів, дозволили підтвердити достовірність твердження М. Ковінгтона про квадріполярний характер співвідношення прагнення до успіху та страху невдач.

На основі результатів дослідження мотивації досягнення представники вибірки були віднесені до чотирьох мотиваційних типів. До типу «оптимісти» віднесено досліджуваних, які набрали за «Методикою на визначення рівня мотивації досягнення цілі та успіху» більше 15 балів (вище середнього рівня прагнення до успіху), і при цьому одночасно за «Методикою на визначення мотивації уникнення невдач» набрали менше 15 балів (нижче середнього рівня страху невдач). Таким чином до типу «оптимісти» було віднесено 31,49 % досліджуваних. До типу «сумлінні» віднесено досліджуваних, які за обома методиками набрали вище середнього рівня балів (24,68 % досліджуваних). До типу «самозахисники» віднесено 19,57 % досліджуваних, які мають вище середнього рівень страху невдач і нижче середнього рівень прагнення до успіху. До типу «ті, що змирилися» потрапило 24,25 % досліджуваних, у яких і рівень прагнення до успіху, і рівень страху невдач нижче середнього. Далі ці типи порівнювались за усіма іншими вимірними показниками: адаптивність, особистісна тривожність, організованість, загальний перфекціонізм та окремі його показники, мотивація отримання знань, мотивація оволодіння професією, мотивація отримання диплому, загальний рівень учбової мотивації, інтернальність локусу контролю, емоційна спрямованість, ціннісні орієнтації. Доцільність розробленої типології доводиться, як правило, наявністю суттєвих статистично значущих відмінностей у рівнях прояву багатьох психологічних показників між виділеними типами особистості. Значущість відмінностей

між рівнями перерахованих показників у різних типів особистості за показником «мотивація досягнення» визначалась за допомогою застосування U-критерію Манна-Уїтні на базі комп'ютерної програми SPSS Statistics 20. Ступінь відмінностей знаходить своє числове вираження у величині  $p$  (рівень значимості) – чим ближче  $p$  до нуля, тим суттєвішими є відмінності. У нашому випадку множинне використання U-критерію Манна-Уїтні є, фактично, розгорнутим варіантом однофакторного дисперсійного аналізу.

За рівнем адаптивності відмінностей не було виявлено між типами «оптимісти» та «сумлінні». Статистично значущі відмінності (на рівні значущості  $p \approx 0$ ) є у рівнях адаптивності між типом «сумлінні» і типом «самозахисники», між типом «сумлінні» і типом «ті, що змирилися», між типом «оптимісти» і типом «самозахисники», між типом «оптимісти» і типом «ті, що змирилися». Статистично значущу відмінність також виявлено між типами «самозахисники» та «ті, що змирилися» ( $p = 0,077$ ). Представники типу «ті, що змирилися» мають найнижчий рівень адаптивності, представники типу «самозахисники» мають середній рівень адаптивності. Найбільш високий рівень адаптивності виявлено у типів «оптимісти» і «сумлінні».

Відмінності у рівнях особистісної тривожності виявлено між типами: «оптимісти» і «сумлінні» ( $p = 0,035$ ), «оптимісти» і «самозахисники» ( $p = 0,002$ ), «самозахисники» і «ті, що змирилися» ( $p = 0,06$ ). Тобто, порівняно з іншими типами найнижчий рівень особистісної тривожності властивий представникам типів «оптимісти» і «ті, що змирилися». Представники типів «сумлінні», а особливо «самозахисники», мають більш високий рівень тривожності.

За рівнем організованості виявлено статистично значущі відмінності ( $p \leq 0,01$ ) майже між усіма типами, лише між типами «самозахисники» і «ті, що змирилися» суттєвих відмінностей не виявлено. Найвищий рівень організованості виявлено у типу «сумлінні» (на цю особливість вказує у своєму дослідженні й М. Ковінгтон). Друге місце за рівнем організованості

займають представники типу «оптимісти», на третьому місці – знаходяться представники типів «самозахисники» і «ті, що змирилися».

Відмінності у рівні інтернальності локусу контролю між типами особистості за показником «мотивація досягнення» не яскраво виражені: на рівні значущості  $p = 0,022$  виявлено відмінності між типами «оптимісти» і «самозахисники», на невисокому рівні значущості  $p = 0,075$  виявлено відмінності між типами «оптимісти» і «ті, що змирилися», а також між типами «сумлінні» і «самозахисники». Представники типів «оптимісти» і «сумлінні» демонструють дещо вищий рівень інтернальності локусу контролю, ніж представники типів «самозахисники» і «ті, що змирилися».

За рівнем перфекціонізму, орієнтованого на себе, рівнем перфекціонізму, орієнтованого на інших, та загальним рівнем перфекціонізму відмінностей між типами «оптимісти» і «сумлінні» не виявлено. У той же час рівень перфекціонізму, орієнтованого на себе, рівень перфекціонізму, орієнтованого на інших, та загальний рівень перфекціонізму представників цих двох типів особистості суттєво вищий ( $p \leq 0,01$ ), ніж у представників типів «самозахисники» й «ті, що змирилися», між якими, в свою чергу, відмінностей у проявах перфекціонізму не виявлено. За рівнем соціально приписаного перфекціонізму усі чотири типи не розрізняються ( $p \geq 0,1$ ).

Мотивація пізнання найбільш виражена у представників типу «сумлінні» (рівень значущості відмінностей типу «сумлінні» від типів: «оптимісти» –  $p = 0,091$ , «самозахисники» –  $p = 0,063$ , «ті, що змирилися» –  $p = 0,016$ ). Відмінностей за цим видом учбової мотивації між представниками типів «оптимісти», «самозахисники» й «ті, що змирилися» не виявлено. За рівнем мотивації оволодіння професією представники типів «оптимісти» і «сумлінні» не відрізняються, як і представники типу «самозахисники» не відрізняються від представників типу «ті, що змирилися». В той же час, рівень мотивації оволодіння професією у представників типів «оптимісти» і «сумлінні» є більш високим порівняно з представниками типів «самозахисники» та «ті, що змирилися» (на рівні

статистичної значущості  $p \approx 0,05$ ). У рівнях мотивації отримання диплому між типами виявлено наступні відмінності: рівень мотивації отримання диплому у представників типу «сумлінні» є більш високим порівняно з представниками типу «самозахисники» ( $p = 0,047$ ), а також представниками типу «ті, що змирилися» ( $p = 0,096$ ). У цілому, найвищий загальний рівень учбової мотивації властивий представникам типу «сумлінні», на другому місці – представники типу «оптимісти», на третьому – представники типів «самозахисники» і «ті, що змирилися».

В емоційній спрямованості та ціннісних орієнтаціях статистично значущих відмінностей між типами особистості за показником «мотивація досягнення» виявлено не було. Такі результати можуть свідчити про відносну самостійність цих психологічних характеристик у структурі мотиваційної сфери особистості.

Далі нами була зроблена спроба подати узагальнену характеристику кожного з виділених типів особистості за показником «мотивація досягнення» і змалювати своєрідний психологічний портрет типового представника «оптимістів», «сумлінних», «самозахисників» і «тих, що змирилися». Нарис психологічного портрету типових представників представлено у таблиці 3.1. Слід уточнити, що коли у таблиці стверджується, що той або інший параметр має високий або низький рівень, то мається на увазі не його абсолютне значення, а відносне (порівняно з іншими типами).

Як видно з таблиці, типовий представник «оптимістів» вирізняється адаптивністю, має порівняно невисоку особистісну тривожність, середній рівень організованості. Загальний рівень перфекціонізму – дещо вище середнього, однак знаходиться в межах норми за рахунок збалансованості його різновидів (перфекціонізму, орієнтованого на себе, перфекціонізму орієнтованого на інших та соціально приписаного перфекціонізму). Провідним учбовим мотивом є мотив оволодіння професією. «Сумлінні», як і «оптимісти», адаптивні, але мають дещо більш високий рівень особистісної тривожності.



**Психологічний портрет типів особистості за показником  
«мотивація досягнення»**

<b>Рівень психологічної характеристики</b>	<b>оптимісти</b>	<b>сумлінні</b>	<b>самозахисники</b>	<b>ті, що змирилися</b>
Адаптивність	високий	високий	низький	середній
Особистісна тривожність	низький	високий	високий	низький
Організованість	середній	високий	низький	низький
Інтернальність локусу контролю	високий	високий	низький	середній
Загальний перфекціонізм	високий	високий	низький	низький
Мотивація отримання знань	низький	високий	низький	низький
Мотивація оволодіння професією	високий	високий	низький	низький
Мотивація отримання диплому	середній	високий	низький	низький
Загальний рівень учбової мотивації	середній	високий	низький	низький

З-поміж усіх типів представники типу «сумлінні» мають найвищі рівні організованості та інтернальності локусу контролю, а також мають найвищий рівень перфекціонізму, орієнтованого на себе, тобто схильні висувати високі вимоги до себе (часто надмірні). Провідним учбовим мотивом для «сумлінних» є мотив отримання знань, при цьому інші мотиви теж сильно виражені, що робить «сумлінних» наймотивованішими до навчання.

Представники типу «самозахисники» мають найнижчий рівень адаптивності, найвищий рівень особистісної тривожності, низький рівень організованості і найбільш схильні до екстернальності. «Самозахисники» в меншій мірі, ніж інші типи, висувають вимоги до себе (мають найнижчий рівень перфекціонізму, орієнтованого на себе). Провідним учбовим мотивом є мотив отримання диплому. За показниками адаптивності, організованості, локусу контролю, перфекціонізму і учбової мотивації «ті, що змирилися» схожі з «самозахисниками»; основною відмінністю між ними є рівень особистісної тривожності – у «тих, що змирилися» вона нижче.

Для розширення уявлень про психологічні характеристики типів особистості за показником «мотивація досягнення» нами було проведено емпіричне дослідження зв'язку мотивації досягнення та рівня розвитку інтелектуальних здібностей старшокласників, спрямованих на вибір соціономічних професій, зокрема професії психолога. У дослідженні взяли участь 58 учнів 8, 9, 10 та 11 класів гімназій м. Києва. Тип особистості за показником «мотивація досягнення» визначався за допомогою «Методики вивчення мотивації досягнення цілі та успіху» та «Методики вивчення мотивації уникнення невдач» (за Т. Елерсом); паралельно було здійснено визначення рівня розвитку інтелектуальних здібностей цих старшокласників за допомогою Тесту структури інтелекту Р. Амтхауера [15, с 11; 164].

До типу «оптимісти» віднесено 18,97 % досліджуваних, до типу «сумлінні» – 32,76 %, «самозахисники» – 17,24 %, «ті, що змирилися» – 31,03 % старшокласників. Отримані результати оброблялись шляхом кореляційного та дисперсійного аналізу. Завданням використання однофакторного дисперсійного аналізу (на базі SPSS Statistics 20) у нашому випадку було визначення того, чи є за рівнем інтелекту випадкові відмінності всередині типу особистості більш вираженими, ніж відмінності між типами. Показником вираженості відмінностей між типами є критерій F Фішера:  $F = \text{Варіативність, обумовлена типом} / \text{Випадкова варіативність}$ . Чим вище

значення  $F$ , тим вищий рівень статистичної значущості  $p$ ; при  $p \leq 0,05$  характеристика є однією з типових ознак.

Коефіцієнт кореляції між рівнем мотивації досягнення успіху та рівнем мотивації уникнення невдач дорівнює  $r = 0,22$  ( $p = 0,099$ ). За даними М. Ковінгтона кореляція між цими видами мотивації  $r = 0,25$ , таким чином було отримано ще одне експериментальне підтвердження квадріполярності мотивації досягнення. Між рівнем інтелекту та рівнем мотивації уникнення невдач кореляція відсутня (тобто високий рівень мотивації уникнення невдач може бути притаманний учням як з високим рівнем інтелекту, так і з низьким). Між рівнем інтелекту та рівнем мотивації досягнення успіху отримано обернену кореляцію  $r = -0,25$  ( $p = 0,059$ ). Це означає, що низький рівень мотивації досягнення успіху часто може супроводжуватись високим рівнем інтелекту.

За допомогою застосування дисперсійного аналізу було доведено, що типи відрізняються між собою ( $F = 3,53$  при  $p = 0,02$ ) за рівнем IQ. Середній рівень IQ у представників типу «самозахисники» дорівнює 117,9 балів (що відповідає рівню інтелекту «вище середнього»). У представників типу «оптимісти» рівень IQ – 98,2 балів (що відповідає рівню інтелекту «середній»), у представників типу «ті, що змирилися» – 94,9 балів (рівень інтелекту – «середній»), «сумлінні» – 85,9 балів (відповідає рівню інтелекту «нижче середнього»).

Тобто, найвищий рівень інтелекту виявлено у представників типу «самозахисники», найнижчий – у «сумлінних». Інтелектуальні здібності, на нашу думку, менш гнучкі за мотиваційні особливості, – рівень інтелекту певною мірою є вродженим, у той час як тип особистості за показником «мотивація досягнення» формується з дитинства у процесі виховання і навчання. Як видно з результатів дослідження, особи з нижчим рівнем інтелекту в умовах шкільної освіти часто потрапляють до типу «сумлінні» – розвиненою мотивацією досягнення вони компенсують низький рівень розвитку інтелектуальних здібностей.

### **3.3 Типологія особистості за показником «адаптивність–перфекціонізм»**

Із самого початку феномен перфекціонізму досліджувався клінічними психологами і психотерапевтами, це привело до розуміння його як патологічної адикції. Наприклад, Н. Г. Гаранян, провівши дослідження у сфері медичної психології, продемонструвала наявність зв'язку між перфекціонізмом і тривожними, депресивними розладами, емоційною дезадаптацією [32]. У той же час деякі дослідники говорять і про здоровий, а не тільки патологічний перфекціонізм. Р. Слені описав адаптивний і дезадаптивний перфекціонізм, К. Едкінс – активний і пасивний, В. Паркер – здоровий і нездоровий (невротичний) [52]. Слід зазначити, що не всі вчені згодні з розділенням перфекціонізму на здоровий і патологічний. Наприклад, Т. Грінспун стверджує, що словосполучення «здоровий перфекціонізм» є оксюмороном, і є тільки два типи особистості – перфекціоністи і неперфекціоністи [216]. Незважаючи на таку дискусію, багато психологічних досліджень проводяться виходячи з уявлення про наявність різних типів перфекціонізму, наприклад, Ф. Діксон з колегами на вибірці старшокласників емпірично виявила відмінності в психічному здоров'ї, процесах регуляції поведінки, копінг-стратегіях, а також в успішності навчання між адаптивними і дезадаптивними перфекціоністами [215]. Логіка прихильників існування здорового перфекціонізму ґрунтується на тому, що поняттям «перфекціоніст» вони позначають не тільки тих, хто має дану адикцію, але і всіх, хто демонструє прагнення досягати досконалості.

Розроблений нами метод аналізу нелінійного зв'язку суміжних параметрів мотиваційної сфери особистості виявився плідним і для побудови типології особистості за показником «адаптивність–перфекціонізм». У другому розділі в параграфі 2.2 представлено результати кореляційного аналізу між усіма досліджуваними характеристиками мотиваційної сфери особистості. Зокрема, нами було виявлено дуже низьку величину коефіцієнту

кореляції між перфекціонізмом та адаптивністю ( $r = 0,12$ ), що свідчить про відсутність кореляційного зв'язку між адаптивністю і перфекціонізмом. Той факт, що ця величина коефіцієнта кореляції значуща (при  $p = 0,03$ ) свідчить лише про те, що ми можемо довіряти даному результату, а не про те, що зв'язок існує. Зважаючи на психологічну суміжність феноменів адаптивності та перфекціонізму як характерологічних властивостей мобілізаційної складової мотиваційної сфери особистості та відсутність лінійного кореляційного зв'язку, ми зробили припущення про наявність нелінійного зв'язку між зазначеними параметрами та про ортогональність співвідношення адаптивності й перфекціонізму. Це дало нам підставу виділити показник «адаптивність–перфекціонізм» для побудови відповідної типології особистості.

На горизонтальній осі  $x$  ми розмістили рівень перфекціонізму (зліва – низький, праворуч – високий). На вертикальній осі  $y$  було розміщено рівень адаптивності (знизу – низький, зверху – високий). Точкою перетину осей є середній рівень адаптивності (25 балів) та середній рівень перфекціонізму (181 бал). Утворені на площині квадранти відображають чотири умовні типи особистості за показником «адаптивність–перфекціонізм»: «адаптивні перфекціоністи», «адаптивні неперфекціоністи», «дезадаптивні перфекціоністи», і «дезадаптивні неперфекціоністи» (рис. 3.2).

До типу «адаптивні перфекціоністи» потрапило 25,53 % досліджуваних, до типу «адаптивні неперфекціоністи» – 26,38 %, до типу «дезадаптивні перфекціоністи» – 20,85 %, до типу «дезадаптивні неперфекціоністи» – 27,24 %.

Далі ці типи порівнювались за усіма вимірними показниками: особистісна тривожність, організованість, мотивація отримання знань, мотивація оволодіння професією, мотивація отримання диплому, загальний рівень учбової мотивації, інтернальність локусу контролю, прагнення до успіху, страх невдач, емоційна спрямованість, ціннісні орієнтації (зрозуміло, за винятком перфекціонізму й адаптивності).

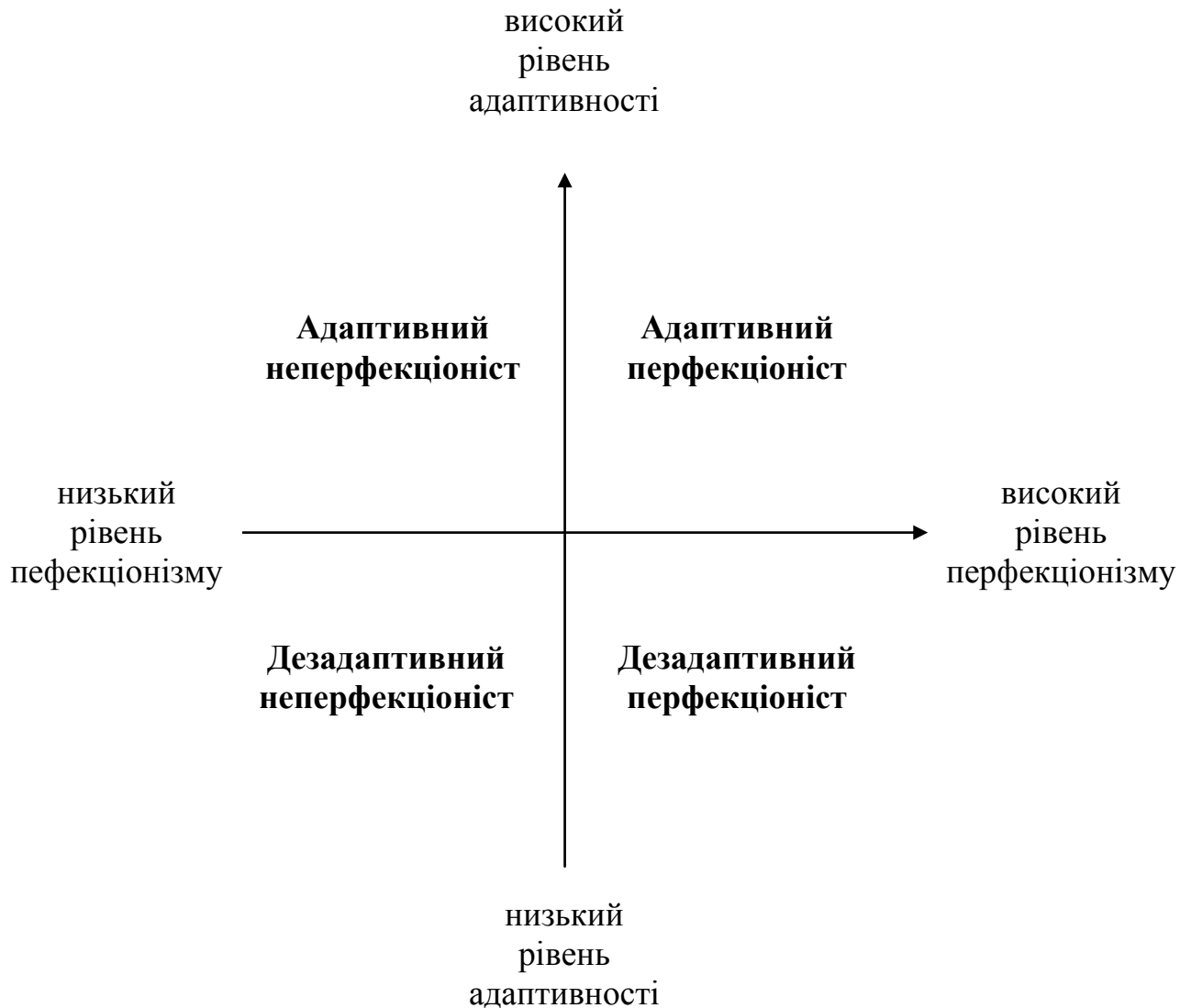


Рис. 3.2. Типологія особистості за показником «адаптивність–перфекціонізм»

Порівняння здійснювалось за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу (на базі SPSS Statistics 20). Завданням використання цього статистичного методу у нашому випадку було визначення того, чи є випадкові відмінності у проявах вимірних особистісних характеристик всередині типу особистості більш вираженими, ніж відмінності між типами. Показником вираженості відмінностей між типами є критерій  $F$  Фішера:  $F = \text{Варіативність, обумовлена типом} / \text{Випадкова варіативність}$ . Чим вище значення  $F$ , тим вищий рівень статистичної значущості  $p$ ; при  $p \leq 0,05$  характеристика є однією з типових ознак.

Результати однофакторного дисперсійного аналізу відмінностей у проявах вимірних особистісних характеристик між типами за показником «адаптивність–перфекціонізм» відображено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Результати однофакторного дисперсійного аналізу  
відмінностей між типами за показником «адаптивність–перфекціонізм»**

<b>Психологічна характеристика</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Загальний рівень учбової мотивації	5,15	0,00
Мотивація отримання знань	5,23	0,00
Мотивація оволодіння професією	3,78	0,02
Мотивація отримання диплому	1,36	0,26
Прагнення до успіху	15,71	0,00
Страх невдач	0,97	0,41
Особистісна тривожність	17,32	0,00
Організованість	14,01	0,00
Інтернальність локусу контролю	3,50	0,02

У емоційній спрямованості та ціннісних орієнтаціях статистично значущих відмінностей між типами особистості за показником «адаптивність–перфекціонізм» (як і в попередній типології особистості за показником «мотивація» досягнення») виявлено не було, тому ці характеристики нами не були навіть включені в таблицю 3.2. Такі результати можуть свідчити про відносну самостійність емоційної спрямованості та ціннісних орієнтацій у структурі мотиваційної сфери особистості.

З таблиці видно, що між типами особистості за показником «адаптивність–перфекціонізм» не виявлено також відмінностей за рівнем мотивації уникнення (страху) невдач ( $F = 0,97$  ;  $p = 0,41$ ), як і за рівнем мотивації отримання диплому ( $F = 1,36$  ;  $p = 0,26$ ). Велика різниця у рівні мотивації отримання диплому є між представниками типу «адаптивні перфекціоністи» і представниками усіх інших типів, проте, за рахунок

відсутності різниці за цим параметром між типами особистості «адаптивні неперфекціоністи», «дезадаптивні перфекціоністи», і «дезадаптивні неперфекціоністи» величина критерію Фішера  $F$  є незначною і не потрапляє у зону значущості. Відповідно, немає статистично значущих підстав розглядати рівень мотивації отримання диплому як типологічну ознаку в типології особистості за показником «адаптивність–перфекціонізм».

Статистично значущі відмінності виявлено у наступних особистісних характеристиках: рівень особистісної тривожності ( $F = 17,32$  ;  $p = 0,00$ ), рівень прагнення до успіху ( $F = 15,71$  ;  $p = 0,00$ ), рівень організованості ( $F = 14,01$  ;  $p = 0,00$ ), рівень мотивації отримання знань ( $F = 5,23$  ;  $p = 0,00$ ), загальний рівень учбової мотивації ( $F = 5,15$  ;  $p = 0,00$ ), рівень мотивації оволодіння професією ( $F = 3,38$  ;  $p = 0,02$ ), рівень інтернальності локусу контролю ( $F = 3,50$  ;  $p = 0,02$ ).

Далі нами була зроблена спроба подати узагальнену характеристику кожного з виділених типів особистості за показником «адаптивність–перфекціонізм» і змалювати психологічні портрети представників типів «адаптивний перфекціоніст» (АП), «дезадаптивний перфекціоніст» (ДП), «адаптивний неперфекціоніст» (АН) і «дезадаптивний неперфекціоніст» (ДН). Нарис психологічного портрету типових представників представлено у таблиці 3.3. Так само, як і у попередньому параграфі, коли у таблиці стверджується, що той або інший параметр має високий або низький рівень, то мається на увазі не його абсолютне значення, а відносне (порівняно з іншими типами).

Прагнення до успіху й організованість у представників типу «адаптивні перфекціоністи» також є найбільш вираженими порівняно з представниками іншими типами. Рівень тривожності у «адаптивних перфекціоністів» середній. Серед представників типу «адаптивні перфекціоністи», як і серед представників типу «адаптивні неперфекціоністи», зустрічається найбільша кількість осіб з інтернальним локусом контролю.



**Психологічний портрет типів особистості за показником  
«адаптивність–перфекціонізм»**

<b>Рівень психологічної характеристики</b>	<b>АП</b>	<b>ДП</b>	<b>АН</b>	<b>ДН</b>
Особистісна тривожність	середній	високий	низький	високий
Організованість	високий	низький	середній	низький
Інтернальність локусу контролю	високий	середній	високий	низький
Мотивація отримання знань	високий	середній	середній	низький
Мотивація оволодіння професією	середній	високий	високий	низький
Прагнення до успіху	високий	середній	середній	низький
Загальний рівень учбової мотивації	високий	середній	середній	низький

Представники типу «дезадаптивні перфекціоністи» мають середній рівень загальної учбової мотивації, середній рівень прагнення до успіху і середній рівень інтернальності локусу контролю. Нарівні з представниками типу «адаптивні неперфекціоністи», на відміну від представників інших типів, «дезадаптивні перфекціоністи» демонструють найбільше прагнення до оволодіння професією. При цьому «дезадаптивні перфекціоністи» мають високий рівень особистісної тривожності й низьку організованість. Представники типу «адаптивні неперфекціоністи» за рівнем загальної учбової мотивації і рівнем мотивації досягнення успіху схожі з представниками типу «дезадаптивні перфекціоністи», але, на відміну від них,

характеризуються вищим рівнем інтернальності локусу контролю і вищим рівнем організованості. «Адаптивні неперфекціоністи» мають найнижчий рівень особистісної тривожності. Представники типу «дезадаптивні неперфекціоністи» виділяються низьким рівнем усіх вимірних параметрів, окрім рівня особистісної тривожності, який у них є найвищим серед усіх типів особистості за показником «адаптивність–перфекціонізм».

### **3.4 Типологія особистості за показником «учбова мотивація»**

У другому розділі в параграфі 2.2 представлено результати кореляційного аналізу між усіма досліджуваними характеристиками мотиваційної сфери особистості. Зокрема, там наводяться дані про досить низьку величину коефіцієнту кореляції між рівнем мотивації пізнання та рівнем мотивації оволодіння професією ( $r = 0,22$ ). Як зазначає О. В. Сидоренко, величина коефіцієнту кореляції  $r < 0,3$  свідчить, що кореляційний зв'язок досить слабкий [150, с. 203–204]. Ця величина коефіцієнта кореляції має дуже високий рівень значущості (при  $p = 0,001$ ), що свідчить про те, що ми можемо довіряти даному результату. Зважаючи на психолого-педагогічну суміжність мотивації пізнання і мотивації оволодіння професією і слабкість лінійного кореляційного зв'язку, ми, як і в двох попередніх випадках, зробили припущення про наявність нелінійного зв'язку між зазначеними параметрами та про ортогональність співвідношення цих двох різновидів учбової мотивації і застосували розроблений нами метод аналізу нелінійного зв'язку суміжних параметрів мотиваційної сфери особистості для побудови типології особистості і за показником «учбова мотивація».

На підставі результатів шкал «Отримання знань» і «Оволодіння професією» методики «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі» представники вибірки були віднесені до чотирьох типів (подібним чином, як і в попередніх типологіях). До першого типу (тип I) увійшли студенти з нижче

середнього рівнями мотивації пізнання і оволодіння професією, в другій (тип II) – з нижче середнього рівнем мотивації пізнання, але з вище середнього рівнем мотивації оволодіння професією, в третій (тип III) – з вище середнього рівнем мотивації пізнання і нижче середнього рівнем мотивації оволодіння професією, в четвертий (тип IV) – з вище середнього рівнями мотивації пізнання і оволодіння професією. Графічно типологія зображена на рис. 3.3. До типу I віднесено 18,72 % досліджуваних, до II – 19,15 %, до III – 17,87 %, до IV – 44,26 %.

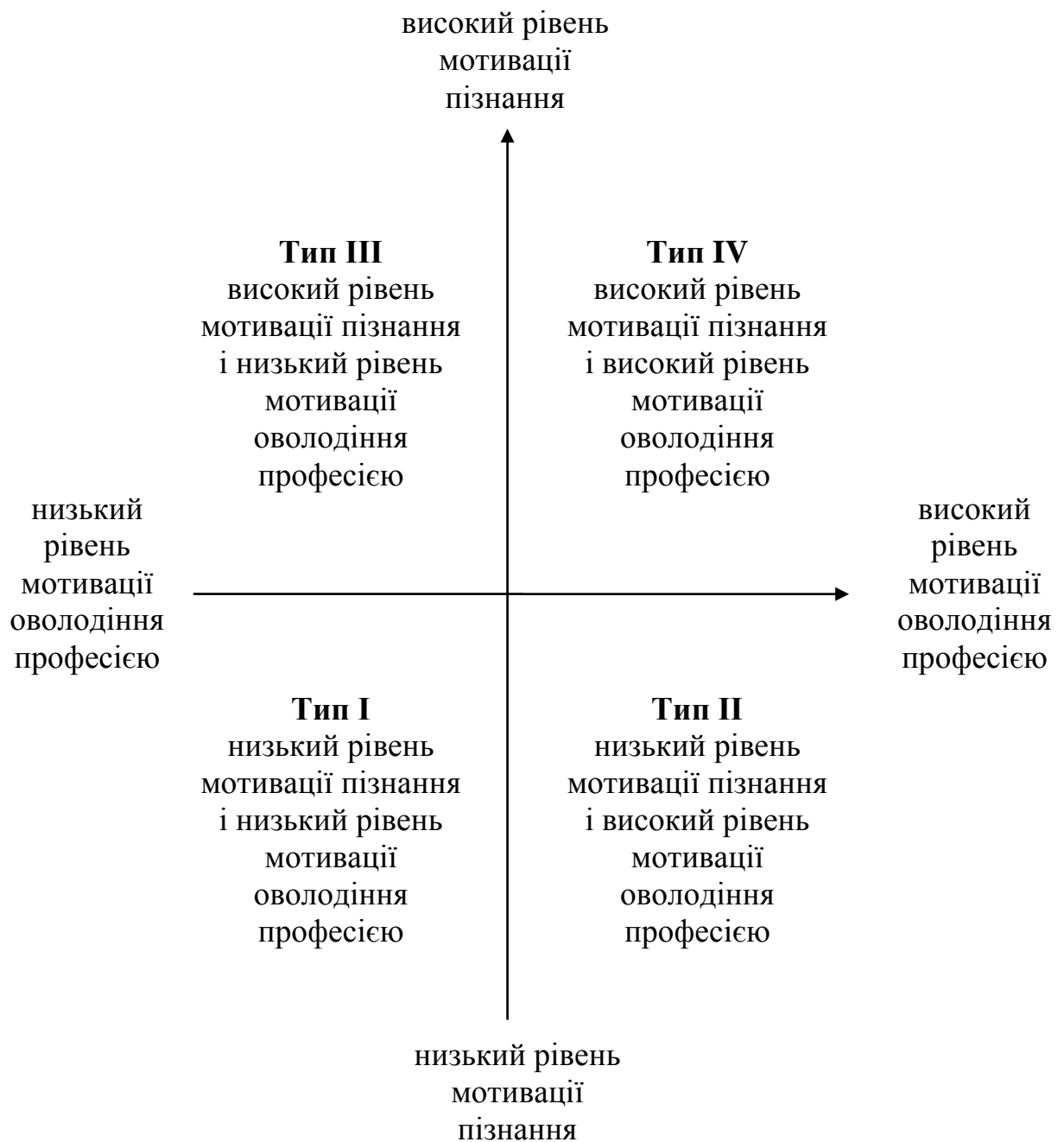


Рис. 3.3. Типологія особистості за показником «учбова мотивація»

Далі, як і в попередньому параграфі, дієвість показника «учбова мотивація» для побудови типології особистості студента перевірялась за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу відмінностей між типами на базі SPSS Statistics 20. Перевірялись відмінності у рівнях прояву таких психологічних характеристик, як адаптивність, особистісна тривожність, організованість, перфекціонізм, мотивація отримання диплому, інтернальність локусу контролю, прагнення до успіху, страх невдач, емоційна спрямованість, ціннісні орієнтації (зрозуміло, за винятком мотивації пізнання, мотивації оволодіння професією та загальної учбової мотивації). Результати однофакторного дисперсійного аналізу відмінностей у проявах вимірних особистісних характеристик між типами за показником «учбова мотивація» відображено в таблиці 3.4. Нагадаємо, що чим вище значення  $F$ , тим вищий рівень статистичної значущості  $p$ ; при  $p$ , близькому до  $0,05$  характеристика є однією з типових ознак.

В емоційній спрямованості та ціннісних орієнтаціях статистично значущих відмінностей між типами особистості за показником «учбова мотивація» (як і в попередніх типологіях особистості за показниками «мотивація досягнення» та «адаптивність–перфекціонізм») виявлено не було, тому ці характеристики нами не були включені в таблицю 3.3 так само, як і в таблицю 3.2. Такі результати знову ж свідчать про відносну незалежність емоційної спрямованості та ціннісних орієнтацій у структурі мотиваційної сфери особистості.

З таблиці видно, що між типами особистості за показником «учбова мотивація» не виявлено відмінностей за рівнем загального перфекціонізму ( $F = 0,53$  ;  $p = 0,66$ ), за рівнем перфекціонізму, орієнтованого на інших ( $F = 1,39$  ;  $p = 0,25$ ), за рівнем соціально приписаного перфекціонізму ( $F = 0,43$  ;  $p = 0,73$ ), за рівнем адаптивності ( $F = 1,57$  ;  $p = 0,20$ ), за рівнем мотивації отримання диплому ( $F = 0,56$  ;  $p = 0,64$ ).

**Результати однофакторного дисперсійного аналізу  
відмінностей між типами за показником «учбова мотивація»**

<b>Психологічна характеристика</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Загальний рівень перфекціонізму	0,53	0,66
Перфекціонізм, орієнтований на себе	2,44	0,06
Перфекціонізм, орієнтований на інших	1,39	0,25
Соціально приписаний перфекціонізм	0,43	0,73
Адаптивність	1,57	0,20
Мотивація отримання диплому	0,56	0,64
Прагнення до успіху	2,33	0,07
Страх невдач	3,62	0,01
Особистісна тривожність	0,95	0,42
Організованість	1,89	0,13
Інтернальність локусу контролю	6,49	0,00

Суттєва різниця між представниками I-го (низька учбова мотивація) й II-го (спрямовані на професію) типів, з одного боку і представниками III-го (спрямовані на пізнання) й IV-го (висока учбова мотивація) типів є за рівнем організованості. I-й і II-й типи мають суттєво нижчий рівень організованості, ніж III-й і IV-й, хоча величина критерію Фішера  $F$  є незначною і не потрапляє у зону значущості ( $F = 1,89$  ;  $p = 0,13$ ). Проте, ми все ж схильні розглядати рівень організованості як типологічну ознаку, тим більше, що рівень значущості не дуже низький ( $p = 0,13$  означає лише тринадцятивідсоткову можливість помилки).

Статистично значущі відмінності виявлено у наступних особистісних характеристиках: рівень інтернальності локусу контролю ( $F = 6,49$ ;  $p = 0,00$ ), рівень мотивації уникнення невдач ( $F = 3,62$ ;  $p = 0,01$ ), рівень перфекціонізму, орієнтованого на себе ( $F = 2,44$ ;  $p = 0,06$ ), рівень прагнення до успіху ( $F = 2,33$ ;  $p = 0,07$ ).

Далі нами була зроблена спроба подати узагальнену характеристику кожного з виділених типів особистості за показником «учбова мотивація» і окреслити психологічні портрети представників I-го (низька учбова мотивація), II-го (спрямовані на професію), III-го (спрямовані на пізнання) й IV-го (висока учбова мотивація) типів. Нарис психологічного портрету типових представників представлено у таблиці 3.5. Так само, як і у попередніх параграфах, коли у таблиці стверджується, що той або інший параметр має високий або низький рівень, то мається на увазі не його абсолютне значення, а відносне (порівняно з іншими типами).

Таблиця 3.5

**Психологічний портрет типів особистості за показником  
«учбова мотивація»**

<b>Рівень психологічної характеристики</b>	<b>Тип I</b>	<b>Тип II</b>	<b>Тип III</b>	<b>Тип IV</b>
Перфекціонізм, орієнтований на себе	низький	середній	високий	високий
Прагнення до успіху	низький	середній	середній	високий
Страх невдач	середній	низький	високий	високий
Організованість	низький	низький	високий	високий
Інтернальність	низький	середній	високий	високий

Перший тип (низька мотивація як отримання знань, так і професії) характеризується найнижчим рівнем перфекціонізму, орієнтованого на себе, низьким рівнем прагнення до успіху, низьким рівнем організованості, середнім рівнем мотивації уникнення невдач. Локус контролю серед усіх типів особистості за показником «учбова мотивація» є найбільш екстернальним. При тому, що практично всі характеристики першого типу особистості спричиняють негативний вплив на успішність навчання, цей тип володіє певним потенціалом психологічного здоров'я (низький рівень перфекціонізму, орієнтованого на себе, невисокий страх невдач і екстернальність дозволяють студенту спокійно сприймати неуспіх у навчанні без надмірної тривожності, почуття провини, самозвинувачення). Представники другого типу (орієнтовані тільки на оволодіння професією) мають середній рівень перфекціонізму, орієнтованого на себе, середній рівень прагнення до успіху й здебільшого амбівалентний локус контролю. У них найменший страх невдач, але, як і у першого типу, низький рівень організованості. Представники третього типу (орієнтовані тільки на пізнання) мають високі рівні всіх характеристик, окрім прагнення до успіху, яке знаходиться на середньому рівні. Представники четвертого типу (високий рівень мотивації як отримання знань, так і професії) мають високі рівні усіх характеристик, що робить таких студентів потенційно успішними в процесі навчання у вищому навчальному закладі. Одночасно високі рівні прагнення до успіху й страху невдач у представників четвертого типу свідчать, що більшість з них є представниками типу «сумлінні» типології особистості за показником «мотивація досягнення».

Загалом, з усіх досліджуваних характеристик мотиваційної сфери особистості лише п'ять виступають типологічними ознаками в типології особистості за показником «учбова мотивація» (проти семи типологічних ознак у типології особистості за показником «адаптивність–перфекціонізм» та дев'яти у типології особистості за показником «мотивація досягнення»). Чим менше типологічних ознак у певній типології, тим легше відбувається

зміна типу особистості. Відповідно, найтяжчими і найбільшнішими будуть спроби змінити тип особистості за показником «мотивація досягнення», найлегше і з найменшою шкодою для здоров'я – тип особистості за показником «учбова мотивація».

### **3.5 Програма оптимізації розвитку мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів**

Рівень розвитку мотиваційної сфери студента залежить від способів, умов і засобів навчання у вищому навчальному закладі, усвідомлення власного сенсу учіння, предметно-рефлексивного ставлення до навчання, суб'єктивної активності. Якісні особливості розвитку мотиваційної сфери особистості залежать від ідентифікації образу Я, картини світу, образу майбутньої професійної діяльності, самооцінки і рефлексії. Мотиваційна сфера особистості визначається діяльністю. Для того, щоб діяльність стала компонентом розвитку і саморозвитку, важливо не тільки глибоко розуміти характер її змісту, але і постійно удосконалювати мотиваційну сферу особистості. Глибоке пізнання і розуміння мотиваційної сфери може забезпечити успіх, направити активність особистості студента в потрібне русло її розвитку [186, с. 79].

Одним із провідних мотивів розвитку особистості, на думку С. О. Сисоєвої є потяг до гармонізації власної сутності, вибудовування гармонії «усередині» себе, гармонії між особистісним і суспільним. На кожному етапі життя людини такий мотив набуває нового сенсу і змісту [153, с 19].

Гармонізація процесів суспільного розвитку і розвитку особистості потребує цілісного розвитку теорії і практики освіти, підтримки нового наукового напрямку інтегрованого дослідження сфери освіти – освітології. Сфера освіти є реальним посередником між особистістю і суспільством з його економічною, політичною, духовною, культурною сферами. Інтереси,



потреби, запити особистості, підготовка її до реального життя у соціумі, формування свідомості молоді людини як громадянина суспільства найбільш повно реалізуються сферою освіти. Розвиток особистості людини засобами освіти сприяє формуванню у людини здатності до розуміння й сприйняття суспільних трансформацій та їх наслідків, активної життєвої позиції у суспільних процесах [153, с. 19]. Практичне значення освітології, на думку її фундатора В. О. Огнев'юка, полягає в тому, що «вона пропонує засоби розвитку країни не через ресурсно-сировинні галузі, а через найважливішу сферу людинотворення, сферу, що забезпечує відтворення суспільства – освіту в найбільш широкому розумінні цього слова» [100].

Збереження індивідуальної структури суб'єкта професійного навчання та спрямування її на взаємодію з типовою складає зміст провідної психологічної засади становлення професійної індивідуальності студентів. Психологічні фактори становлення професійної індивідуальності залежать від духовного й морального клімату навчально-професійного середовища, зокрема від дотримання у стосунках смислового, вільного від примусу партнерського співробітництва студентів, викладачів і адміністрації вищого навчального закладу [148, с. 71].

З поданої вище різнобічної характеристики особливостей мотиваційної сфери студентів-психологів видно наявність потенціалу для виникнення психолого-педагогічних проблем. Зокрема, у студентів-психологів виявлено переважання низького рівня організованості, високого рівня особистісної тривожності, який, до того ж, зростає з першого по четвертий курс, відсутність позитивної динаміки у рівні адаптивності, збільшення рівня мотивації уникнення невдач. У значній кількості досліджуваних домінуючі цінності (неприйняття цінностей «пізнання», «творчість», «щастя інших», «ефективність у справах», «терпимість»), емоційна спрямованість (неприйняття гностичних емоцій) та учбова мотивація (переважання мотиву «отримання диплому») також унеможливають становлення

висококваліфікованого спеціаліста-психолога. Ця ситуація змушує шукати шляхи оптимізації мотиваційної сфери особистості студентів-психологів.

Деякі дослідники шукають вихід у стимуляції студентів до самокорекції [204], не враховуючи той факт, що самокорекція здійснюється винятково за рахунок власних ресурсів особистості. Як показано у нашому дослідженні, власні ресурси у значної частини студентів знижуються в процесі навчання, що зрештою веде до погіршення їхнього здоров'я.

Програма оптимізації розвитку мотиваційної сфери особистості, що базується на виділених у дисертаційному дослідженні психологічних чинниках може бути ефективним шляхом досягнення гармонізації професійної індивідуальності. Відома українська дослідниця Оксана Павлівна Сергєєнкова вбачає можливість гармонізації професійної індивідуальності через створення розвивальних умов проектно-дослідницької діяльності студентів, а також через розвиток стратегії професійного самопізнання для раціоналізації використання власного особистісного потенціалу [146; 149].

Програму оптимізації розвитку мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів було розроблено, засновуючись на положенні В. В. Давидова про необхідність побудови навчального процесу на засадах моделювання у навчанні [122, с. 194] та положенні О. П. Сергєєнкової про необхідність створення розвивальних умов проектно-дослідницької діяльності студентів [147; 148].

Оптимізація розуміється нами як процес надання видам людської діяльності найкращих із можливих, найдоцільніших, найвигідніших параметрів, співвідношень тощо. Оптимізація передбачає приведення у найповнішу за даних умов відповідність мети і засобів її досягнення. Стандартизовані види праці легше піддаються оптимізації, ніж творча діяльність. У нашому випадку ми намагаємося внести максимально можливу стандартизацію з урахуванням індивідуально-творчого характеру процесу

навчання завдяки розробці моделі мотиваційної сфери особистості та типологій особистості за показниками мотиваційної сфери.

Моделювання у навчанні розглядається як зміст, що має бути засвоєний студентами у процесі навчання; як спосіб пізнання, яким вони мають оволодіти; як одна із основних учбових дій, що є складовим елементом навчальної діяльності, у якій відбувається набуття професіоналізму майбутніми психологами. Перший аспект означає необхідність включення у зміст освіти майбутніх психологів понять «модель» і «моделювання», у нашому випадку – модель мотиваційної сфери особистості і моделювання психологічного мотиваційного профілю особистості та типологій особистості за показниками мотиваційної сфери. Ця необхідність обумовлена завданням формування у студентів науково-теоретичного типу мислення, тобто мислення про психологічну дійсність шляхом особливих специфічних об'єктів, сконструйованих у процесі розвитку психологічної науки – моделей реальних явищ і процесів.

Другий аспект відображено у модельному характері сучасної науки, коли конструювання і вивчення моделей реальних об'єктів є основним методом наукового пізнання. Цей аспект показує, що задача формування науково-теоретичного типу мислення може бути успішно вирішена лише тоді, коли наукові моделі явищ, що вивчаються, займають у змісті освіти провідне місце і вивчаються явно з використанням відповідної термінології, з роз'ясненням студентам сутності понять моделі і моделювання з метою усвідомлення та оволодіння студентами моделюванням як методом пізнання. У навчальному процесі необхідно створити умови для розвитку уміння у студентів засвоєний метод моделювання застосовувати як для розвитку власної мотиваційної сфери, так і переносити це уміння на практичну діяльність по наданню широкого спектра психологічних послуг і допомоги населенню.

Третій аспект полягає у дослідженні місця і форм використання моделювання як вищої і особливої форми наочності для виявлення і фіксації

у зручному наочному вигляді існуючих особливостей і співвідношень досліджуваних явищ, а також у формуванні у студентів уміння використовувати моделювання для побудови і фіксації загальних схем дій і операцій, які студенти мають здійснити у процесі досліджуваних абстрактних понять і складних психологічних явищ.

Розроблена програма оптимізації розвитку мотиваційної сфери особистості органічно вписується у навчально-професійну діяльність студентів-психологів і не потребує організації додаткових спеціальних занять у вигляді класичного формувального експерименту. Ми пропонуємо моделювання мотиваційної сфери особистості та на її основі побудову індивідуального психологічного профілю особистості, розробку типологій особистості за показниками мотиваційної сфери зробити змістом вивчення таких психологічних дисциплін, як загальна психологія (наприклад, теми «Діяльність та поведінка особистості», «Регулятивна функція психіки», «Особистість та її структура» тощо), практикум із загальної психології, експериментальна психологія, психодіагностика, вікова психологія, педагогічна психологія. Особливо плідним може бути використання елементів програми при організації виконання курсових, магістерських робіт та дипломних проектів.

Програма оптимізації розвитку мотиваційної сфери особистості складається з трьох блоків: інформаційного, діагностичного та розвивального.

В інформаційному блоці розкривається сутність базових понять (потреба, потреба, бажання, мотив, мотивація, мотиваційна сфера особистості) та основних понять (спрямованість, нахил, схильність, інтерес, захоплення, пошукова активність, орієнтувально-пошукова діяльність, установка, індивідуальний стиль діяльності, аперцепція, цінності, ціннісні орієнтації, сенс, смисли, ціннісно-смилова сфера, аксіогенез, аксіологія, світогляд, картина світу, актуалізація тощо), модель мотиваційної сфери особистості (що включає чотири складові мотиваційної сфери особистості: орієнтаційну,

мобілізаційну, актуалізаційну й реалізаційну, які послідовно переходять одна в одну, утворюючи чотирьохтактний цикл), подано алгоритм методу побудови типології особистості за певними показниками мотиваційної сфери (метод аналізу нелінійного зв'язку суміжних психологічних параметрів) та опис психологічних характеристик типів особистості за показниками «мотивація досягнення», «адаптивність–перфекціонізм», «учбова мотивація».

У діагностичному блоці представлено психодіагностичний інструментарій (11 психодіагностичних методик) для виявлення індивідуальних особливостей мотиваційної сфери особистості кожного студента та визначення його типу. Психодіагностичний інструментарій може розширюватись в залежності від бажань та інтересів студентів стосовно вивчення психологічних особливостей власної мотиваційної сфери особистості, що, в свою чергу, буде демонструвати не лише пізнавальні інтереси студентів, а і їх можливі психологічні проблеми, комплекси чи захисти (що свідомо чи неусвідомлювано екстеріоризуються у виборі студентом певних методик). Таким чином студенти безпосередньо включаються в експериментально-пошукову діяльність з розширення переліку показників дослідження мотиваційної сфери особистості, пошуку найбільш ефективних, надійних, валідних методик дослідження параметрів виділених показників. Наприклад, студент цікавиться таким психологічним явищем, як прокрастинація. Студент проводить теоретичний аналіз явища, знаходить характер співвідношення його з мотиваційною сферою особистості, можливо включає його в модель мотиваційної сфери особистості (яка є відкритою для доповнень), знаходить методики дослідження. Під час співробітництва з іншими студентами, обміну отриманими даними можливе навіть вироблення типології особистості за новими показниками. Наприклад, одним із завдань може стати побудова типології особистості за показниками емоційної спрямованості. Побудова такої типології є евристичним дослідницько-тренувальним завданням для розвитку професіоналізму майбутніх психологів через розвиток

актуалізаційної складової мотиваційної сфери особистості. На основі вищенаведеного студенти можуть виконати низку самостійних завдань з професійно орієнтованих дисциплін, комплексне індивідуальне навчально-дослідницьке завдання, курсову чи навіть наукову роботу.

Підсумком діагностичного блоку програми може стати створення індивідуального психологічного профілю мотиваційної сфери особистості кожного студента. Психологічний профіль мотиваційної сфери особистості є способом наочного зіставлення кількісних даних, що характеризують рівні розвитку певних показників мотиваційної сфери особистості.

Розвивальний блок містить завдання та вправи на розвиток розуміння суті мотиваційних феноменів, усвідомлення власних сильних і слабких типологічних особливостей та уміння вибудовувати стратегію поведінки і діяльності, спираючись на сильні сторони власної мотиваційної сфери.

#### *Розвиток саморегуляції*

У процесі навчання студенту-психологу надзвичайно важливо оволодіти всіма відомими засобами саморегуляції своєї поведінки та діяльності і виробити власний індивідуальний стиль саморегуляції (як уміння керувати своїм енергетичним потенціалом, контролювати емоції, зберігати здатність критично мислити та приймати рішення у стресових ситуаціях).

Найбільш поширеними є такі *засоби саморегуляції* своєї діяльності і поведінки: самонавіювання, самопереконання, самонаказ, самозаохочення, самообілізація, самозаспокоєння, самокритика тощо.

*Самонавіювання* (аутосугестія) – процес самовпливу, завдяки якому людина може викликати у себе бажані відчуття, керувати процесами уваги, пам'яті, емоційним настроєм тощо.

*Самопереконання* – переконання себе в чому-небудь шляхом добору відповідних доказів та аргументів. Успішність його застосування залежить від знань, логічного мислення та почуття обов'язку.

*Самонаказ* – своєрідне веління самому собі, дієвий засіб управління собою у найскладніших ситуаціях. Ефективність його зростає у поєднанні із

самопереконанням. Самопереконання може завершуватися прийнятим рішенням і самонаказом виконати його: «Досить!», «Вперед!», «Потрібно!», «Зроби це!», «Починай!» тощо.

*Самозаохочення* – своєрідне підкріплення, похвала і винагорода себе за виконану роботу. Може бути як у словесній формі, так і вигляді матеріальних заохочень.

*Самомобілізація* – приведення себе у стан повної готовності приступити до виконання певної діяльності і налаштування себе на тривале зусилля. Самомобілізація відбувається шляхом поєднання самопереконання у важливості і необхідності виконання певної діяльності, самонавіювання відповідного дієвого настрою, самонаказу приступити до роботи та замозаохочення обіцянкою винагородити себе по завершенні роботи чимось приємним (наприклад, тривалим відпочинком).

*Самозаспокоєння* – введення себе у стан психічної рівноваги та спокою, зняття психічної напруги та тривожності у критичній, стресовій ситуації з метою прийняття виваженого рішення та більш ефективного виконання подальшої діяльності.

*Самокритика* – необхідний засіб для формування адекватної самооцінки своїх можливостей та досягнутих результатів, покликаний запобігти самозахопленню та бажанню зупинитися на досягнутому, не розвиватися далі.

Окрім цього можна навчитися знімати невпевненість у самому собі (засобами програмування дій і вчинків) і контролювати свій емоційний стан (прийомами логіки, регулюванням дихання, відстороненістю, фізичними вправами, сном тощо).

*Розвиток організованості шляхом організації власного часу та технології планування своєї діяльності*

Успішність навчання студента у вищому навчальному закладі залежить від рівня його самостійності, вміння планувати й організовувати свою навчально-професійну діяльність. Тому варто знати про деякі важливі правила організації діяльності, які розроблені психологічною наукою.

Одним з актуальних питань сьогодення є *організація часу*. Ця проблема важлива для всіх людей в цілому, а не лише для студентів. Постійне прискорення темпу сучасного життя призводить до виникнення відчуття браку часу. Навчитися управляти часом означає навчитися управляти собою. Ефективна організація власного часу передбачає чітке усвідомлення своїх цінностей, постановку у відповідності з ними пріоритетних цілей, складання реального плану їх досягнення та послідовну реалізацію покрокових завдань з реалізації плану чи досягнення цілей.

У процесі прогнозування життєвих перспектив важливо навчитися розставляти пріоритети та всі справи спробувати поділити на так звані важливі та термінові. Важлива справа – це завдання, виконання чи невиконання якого матиме серйозні наслідки не лише найближчим часом, а й у перспективі, це, так би мовити, стратегічно важлива справа. Термінова ж справа – це екстрене завдання, що має значущість тільки в даний момент часу, так зване тактичне завдання. Таким чином всі справи можна поділити на:

- важливі і водночас термінові;
- важливі, але не термінові;
- термінові, але не важливі;
- не важливі і не термінові.

Зрозуміло, що приділяти увагу необхідно важливим і водночас терміновим справам. Справи, які не є ні важливими, ні терміновими – це просто витрачання часу, відволікання від більш необхідної та результативної діяльності.

Для студента важливою і водночас терміновою справою, тобто пріоритетною, має стати на кілька найближчих років його навчально-пізнавальна діяльність як шлях до професійного зростання.

У самоорганізації часу важливе значення має звичка дотримуватися *оптимального режиму дня*, де повинен бути запланований час не лише на навчання в університеті й самостійну роботу, а й на повноцінний відпочинок і заходи, спрямовані на підтримання здоров'я.



Психологами-науковцями та психологами-практиками розроблено чимало різних технологій щодо формування уміння організувати свій час, вдосконалювати себе, розвиваючи різні психічні функції. Для студента-психолога є досить важливим і одночасно корисним опанувати окремі з цих технологій, спробувати розвинути в себе бажані якості, щоб потім у своїй майбутній професійній діяльності успішно застосовувати перевірені на собі технології для надання психологічної допомоги іншим людям.

Технологія планування своєї діяльності полягає в наступному. Перш ніж розпочати виконувати будь-яку справу, треба чітко сформулювати мету майбутньої діяльності. Далі подумати і добре усвідомити, чому це необхідно робити, що спонукає до цього, для чого це потрібно? Оцінити і проаналізувати можливі шляхи досягнення мети, при цьому намагатися врахувати всі можливі варіанти. Обрати найкращий варіант, зваживши всі умови (очевидніший варіант не завжди є найкращим). Намітити проміжні етапи майбутньої роботи, хоча б приблизно визначити час для кожного етапу. Під час реалізації плану необхідно постійно контролювати себе і свою діяльність і коригувати роботу з урахуванням одержаних результатів, тобто здійснювати і використовувати зворотний зв'язок. Після завершення роботи слід проаналізувати її результати, оцінити ступінь їх відповідності поставленій меті і врахувати зроблені помилки, щоб уникнути їх у майбутньому. Звичайно, щоб скористатися цими порадами, потрібно докласти багато зусиль та мати терпіння і волю. Досить часто ми не можемо перемогти свої лінощі або впоратися з іншими негативними рисами характеру. Вдосконалення волі й уміння свідомо регулювати свою поведінку – надзвичайно важливе завдання саморозвитку студента.

#### *Технологія саморозвитку волі (когнітивного контролю)*

1. Спостерігайте за собою протягом певного часу. Чітко визначте, від яких звичок або рис характеру Ви хочете позбутися? Це Ваша мета.

2. «Бій виграє той, хто твердо вирішив виграти», – писав Лев Толстой. Без впевненості не варто й починати справу. Будьте впевненим у собі й у тому, що досягнете мети і Ви неодмінно досягнете успіху.

3. Долайте недоліки шляхом заміни їх достоїнствами. Готуйтеся до того, що це тривалий, поступовий процес. Чим менше насильства над собою, тим краще, але пам'ятайте слова Лафонтена: «Шлях, посипаний квітами, ніколи не приводить до слави».

4. Оволодівайте трьома прийомами самовпливу: самопідбадьоренням, самопереконанням і самонаказом. Учїться бачити в собі іншого (Ю. М. Орлов назвав його «людиною звички»), від поганих властивостей якого хочете позбутися. Спілкуйтеся і взаємодійте з ним. Але він – це не Ви.

5. Використовуйте кожну зручну нагоду, щоб виконати один раз прийняте рішення. Тут і тепер, а не там і потім.

6. Умійте також відступати. Але завжди пам'ятайте, що тактичні поразки не повинні похитнути Вашу впевненість у стратегічній перемозі. Один «зрив» не є підставою ставити хрест на розпочатій роботі з собою.

7. Намагайтеся супроводжувати вплив на себе позитивними емоціями, підкріплювати свої перемоги приємними переживаннями. Нагороджуйте себе (цукеркою, склянкою соку, зайвою чвертю години за комп'ютерною грою) за досягнутий успіх.

Навчання у вищому навчальному закладі немислиме без постійних розумових зусиль, без активної розумової роботи. Студенту необхідно піклуватися про розвиток свого розуму.

#### *Технологія розвитку розуму*

1. Самі турбуйтеся про розвиток своєї особистості. Мислить не мозок, а людина за допомогою мозку.

2. Рідко який розум гине від зносу, в основному, він іржавіє від неповного вживання. Користуйтеся будь-якою нагодою включити свій мозок у роботу. Перевантажити його майже неможливо, адже протягом життя ми використовуємо лише мізерну частину ресурсів нашого мозку.

3. Не хвилюйтесь, якщо Ви міркуєте не так швидко, як дехто з Ваших товаришів. Завзятість і наполегливість можуть компенсувати недостатню швидкість мислення. Низький рівень інтелекту – це не «клеймо» на людині. Все піддається розвитку, треба тільки спробувати.

4. Аналізуйте себе, інших людей, вчинки, ситуації, явища. Постійно задавайте собі питання: Що це? Як? А могло бути інакше? У чому причина? Які можливі наслідки? І обов'язково відповідайте на них, робіть висновки.

5. Ставтеся самокритично до свого розуму і доброзичливо до розумової діяльності інших. Усвідомлюйте межі своїх знань, своєї компетентності, але й не принижуйте своїх можливостей.

6. Одна з найголовніших переваг розуму – здатність зосереджувати увагу. Вчіться концентрувати свою увагу на необхідному предметі, відключаючись від усього стороннього. Тренуйтеся постійно.

7. «Не дозволяй своєму язичку випереджати твою думку», – радив давньогрецький філософ Хілон. А В. Шекспір говорив: «Де мало слів, там вагу вони мають». Краще замислене мовчання, ніж бездумна балаканина.

Розум розвивається тоді, коли людина постійно розв'язує задачі, поставлені перед нею обставинами.

Більшість студентів хвилює питання про способи емоційної саморегуляції. Особливо актуальним це питання постає в день складання екзамену або заліку. Однак і в багатьох інших життєвих випадках уміння регулювати свій емоційний стан, не «психувати» є дуже бажаним. У психології вироблено багато правил емоційної саморегуляції. Наведемо деякі з них.

#### *Технологія управління своїми емоціями*

1. Повністю позбутися емоцій і нерозумно, і неможливо. Адже немає емоцій поганих або хороших, стовідсотково шкідливих або стовідсотково корисних. На думку Жан-Жака Руссо, «всі пристрасті хороші, коли ми володіємо ними, і всі погані, коли ми їм підкоряємося».

2. Джонатан Свіфт сказав: «Віддаватися гніву – часто те ж саме, що мстити самому собі за провину іншого». Зробіть ці слова своїм девізом, і Ви станете набагато врівноваженішими й оптимістичнішими.

3. Необхідна умова радісного настрою – гарні взаємини з людьми. І, навпаки, радісне сприйняття життя – запорука симпатії і приязного ставлення до Вас інших. Дайте собі установку на гарне і поважливе ставлення до людей.

4. Якщо у Вас виникло роздратування або розлючення, то не вгамовуйте їх у собі, а спробуйте «відокремити» їх від себе. Поспостерігайте за їхнім перебігом, знайдіть і проаналізуйте причину їхньої появи, і Ви переконаєтесь, наскільки мала і несерйозна ця причина. Все це сприяє згасанню негативних емоцій.

5. Не намагайтеся просто придушити в собі емоції. Пригнічені почуття все одно знайдуть вихід тим чи іншим шляхом або можуть стати причиною захворювання. Краще «відіграйте» ці емоції зовні, але «мирним» шляхом, без нанесення «емоційних ударів» іншим людям. Для цього можна використати рекомендації психологів гуманістичного напрямку:

- використовуйте «Я-повідомлення», уникаючи «Ти-осудів», тобто повідомляйте про своє почуття, не звинувачуючи партнера, а діліться з ним своїм переживанням;
- здійснюйте «Ми-підхід», обговоріть Вашу з партнером («нашу») ситуацію взаємодії, пропонуйте вихід, конструктивне вирішення проблеми, що склалася; проте будьте готові вислухати і прийняти інший варіант, дайте партнеру право вибору;
- спілкуйтеся відкрито, дружелюбно, щиро; будьте «конгруентні» – Ваші слова, інтонація, жести, міміка, постава мають відповідати одне одному та внутрішньому переживанню, не бути фальшивими;
- виражайте свою емоцію, відображайте її, не намагайтеся зайняти позицію всепрощення, якщо вона не відповідає Вашим справжнім переживанням.

Без професійних здібностей навряд чи вдасться стати гарним професіоналом. Якщо людина повна сил і бажання змінюватися, вона може розвивати свої здібності.

### *Технологія розвитку своїх здібностей*

1. Прислухайтеся до свого внутрішнього голосу, до своїх бажань та інтересів. Вони підкажуть, у якій сфері діяльності Ви зможете бути найуспішнішими. Не бійтеся наслідувати когось – Ви все ж таки будете першопрохідником своєї долі. Наслідування та ідентифікація з людиною – носієм ідеалу – є ефективними психологічними механізмами особистісного розвитку.

2. Не переймайтеся, якщо Ви довго не можете визначитися, наприклад, у професійній спеціалізації. Раннє самовизначення, звичайно, дає вигоду у часі, але не треба боятися витратити час на пошуки того, у чому Ви по-справжньому обдаровані.

Із тисячі американців-сучасників, яких співвітчизники вважають видатними людьми, змінювали свою професію 160 осіб, поміж ними 37% – двічі, а 20% – понад два рази.

3. Щоб досягти успіху в будь-якій справі, треба наполегливо працювати. Еміль Золя, видатний французький письменник, уранці прив'язував себе до стільця, щоб змусити себе писати.

4. І. Гете сказав: «Хто хоче досягти великого, той мусить уміти обмежувати себе. Хто ж, навпаки, хоче всього, той, насправді, нічого не хоче і нічого не досягне». Але обмеження дії не має обертатися обмеженістю особистості. Необхідною передумовою для дійсного оволодіння однією сферою діяльності є розмаїття знань та інтересів.

5. Якщо у Вас немає здібностей до чогось, але є велике бажання працювати саме в цій галузі – це не трагедія. У психології відомий ефект заміщення: інші особистісні риси зможуть компенсувати відсутні компоненти здібностей.

*Розвиток реалізаційної складової мотиваційної сфери особистості шляхом технології визначення пріоритетних цілей та прояснення їх у своїй свідомості*

1. *Візьміть олівець і папір.* Розмістіться зручніше там, де Ви відчуваєте себе максимально комфортно. А тепер постарайтеся, не роблячи собі ніяких обмежень, намалювати своє майбутнє життя – так, як Ви хотіли б, щоб воно склалося, з тими дорогами, по яких Ви хотіли б пройти, з тими вершинами, на які Ви хотіли б зійти.

Почніть зі списку того, про що Ви мрієте, ким і яким хочете стати, де жити, що робити, що мати. Зосередьтеся і протягом 10–15 хвилин змусьте свій олівець безперервно працювати. Де тільки можна, скорочуйте слова і переходьте до наступного бажання. Дайте волю своїй уяві, відкидайте сумніви і обмеження.

Записуючи те, чого Ви б хотіли домогтися, керуйтеся такими правилами:

1) Формулюйте свої мрії в позитивних термінах. Не пишійте, чого б Ви не хотіли, а тільки те, до чого Ви прагнете.

2) Будьте максимально конкретні. Постарайтеся ясно уявити собі, як це виглядає, як пахне, як звучить, яке на дотик. Чим сенсорно багатший Ваш опис, тим більш він задіє Ваш мозок для досягнення мети.

3) Постарайтеся скласти чітке уявлення про результат: Що саме буде, коли Ви досягнете своєї мети? Що Ви будете тоді відчувати? Що і хто буде Вас оточувати? Як це буде виглядати? Як взагалі довідатися, що Ви добилися того, чого прагнули?

4) Важливо формулювати такі цілі, досягнення яких переважно залежить від Вас. Не треба розраховувати на те, що хтось щось мусить зробити і тоді все буде добре. Те, до чого Ви прагнете, має належати Вам, виходити від Вас, бути Вашим.

5) Спроектуйте в майбутнє наслідки Ваших сьогоднішніх цілей. Подумайте, чи не нанесуть вони шкоди іншим людям? Ваші результати мають

бути корисними Вам і іншим та бути «екологічно чистими». Ці п'ять правил треба пам'ятати і враховувати також при подальшій роботі.

На даному етапі можна скористатися й іншим дуже ефективним прийомом – малюнком. Перевагою малюнка є не тільки те, що він безпосередньо задіє сенсорну сферу, але і те, що для більшості студентів малювання – аж ніяк не звичне рутинне заняття (деякі визнають, що не малювали з дитинства), а емоційно заразливе, яке долає звичні стереотипи. Це дія, що дозволяє максимально розгальмуватися, зняти бар'єри, дати волю уяві.

2. *Перегляньте складений раніше список, придивіться до малюнку і визначте, у якій часовій сітці Ви працюєте. Чи хочете Ви все те, про що написали, отримати вже завтра чи, навпаки, Ваші цілі стосуються дуже віддаленого майбутнього.*

Відповідно, в першому випадку треба подумати про далеку перспективу, а в другому – про найближчі цілі, плани, кроки. Важливо мати чітке уявлення і про перший крок, і про останній.

3. *З усього того, про що Ви написали, виберіть чотири найважливіші на цей рік цілі. Виберіть те, що за умови реалізації, досягнення мети доставить Вам найбільше задоволення, те, що Вас найбільше хвилює. Випишіть ці 4 цілі, а потім напишіть, чому Ви дійсно впевнені, що це для Вас так важливо.*

4. Тепер, коли список із чотирьох головних, важливих цілей складений, необхідно знову переглянути їх через призму сформульованих вище правил, тобто *уточнити*:

- чи сформульована кожна ціль у позитивних термінах;
- чи конкретно це формулювання;
- чи є чітке уявлення про результат;
- чи підконтрольне досягнення цієї мети Вам особисто;
- наскільки Ваша мета етично, «екологічно» чиста.

Якщо з'явиться необхідність щось виправити, треба ці корективи внести.

5. *Складіть список тих необхідних для досягнення цілей ресурсів, якими Ви вже володієте (якісь риси характеру, друзі, що Вас підтримають і Вам допоможуть, фінансові ресурси, рівень Вашої освіти, Ваша енергія, зрештою, час, який Ви маєте і т. п.).*

6. *Спробуйте пригадати ті випадки зі свого життя, коли Ви відчували, що добилися успіху. Це може бути все, що заманеться: від вдалої відповіді на занятті до вечора, проведеного з друзями. Які з перерахованих вище ресурсів Ви тоді використовували максимально ефективно?*

Пригадайте 3–5 таких випадків. Запишіть їх, зафіксуйте на папері, що Ви тоді робили, які свої якості, здібності, ресурси Ви використовували. Що взагалі це була за ситуація, у якій змогли домогтися успіху?

7. *Опишіть, якою людиною Ви мусите бути, щоб досягти своїх цілей.*

Можливо, варто було б бути більш зібраним і дисциплінованим, а може, і навпаки, розкутим і спонтанним. Можливо, Ви хотіли б навчитися краще розпоряджатися своїм часом або підвищити свою самооцінку. Подумайте і заповніть такими записами про свою особистість, як мінімум, одну сторінку.

8. *Сформулюйте, що перешкоджає мати все те, про що Ви мрієте, до чого прагнете безпосередньо зараз. Що конкретно Вам заважає? Що Вас обмежує?*

9. *Складіть для кожної із чотирьох обраних цілей чернетку покрокового плану для її досягнення. Почніть з кінцевого результату, а потім крок за кроком сплануйте весь шлях аж до того, що Ви можете зробити за цим планом вже сьогодні.*

10. Завдання наступного кроку – *розробити власну стратегію досягнення успіху*. Е. Роббінс пропонує на цьому етапі скористатися деякими ідеями нейролінгвістичного програмування Дж. Гріндера і Р. Бендлера, а саме: спробувати змодельовати когось, хто вже досяг того, до чого Ви прагнете. Скористайтеся такими моделями. Цими людьми можуть бути ті, кого Ви добре знаєте, або просто відомі люди, що домоглися значних успіхів.



Запишіть імена 3–5 людей, що вже домоглися того, до чого Ви прагнете. Коротко опишіть їхні особистісні якості і поведінку, що привели їх до успіху.

Після цього закрийте очі і уявіть, що кожен із цих трьох (п'ятьох) людей збирається Вам порадижити для найкращого досягнення мети. Запишіть основну ідею того, що вони скажуть. Записуйте все, що спаде Вам на думку. Навіть якщо Ви не знаєте цих людей, вони можуть стати хорошими порадижниками.

А тепер виконайте таку корисну вправу. Згадайте випадок зі свого життя, коли Ви переживали якийсь абсолютний успіх. Закрийте очі й уявіть собі це гранично яскраво. Зверніть увагу на те, де у Вас міститься ця «картинка»: ліворуч, праворуч, угорі, внизу, посередині, а також на розмір, точність і якість цієї «картинки», на ті рухи, звуки, переживання, що її створюють. Тепер подумайте про ті цілі, що Ви записали. Створіть внутрішню картину – що буде, якщо Ви досягнете цього результату. Думкою помістіть цю «картинку» туди ж, де була попередня, і зробіть її того ж розміру, яскравості, кольору. Постарайтеся зробити це якнайкраще. Одночасно зверніть увагу, що Ви відчуваєте? Мабуть, Ви вже зараз відчуєте себе по-іншому – впевненішим в успіху порівняно з тим, коли Ви вперше сформулювали свою мету. Цю вправу треба повторювати якнайчастіше, щоб ваш мозок міг створювати картину майбутнього успіху навіть з більшою легкістю, ніж уже пережитого. Чітка внутрішня картина і переживання «потрібного майбутнього» надзвичайно важливі.

11. *Намалюйте подумки свій ідеальний день.* Що для Вас означатимуть досягнуті цілі? Хто з Вами? Чим Ви зайняті? Що відбувається з Вами після того, як Ви проснулися, впродовж дня аж до вечора, коли Ви знову ляжете спати? Що Ви будете відчувати, лягаючи в постіль? Візьміть олівець та папір і опишіть усе це.

12. А тепер *опишіть ваше ідеальне оточення.*

Акцентуйте значення місця, не роблячи собі ніяких обмежень: Де Ви – у лісі, на березі озера, у шикарному офісі чи у своїй квартирі? Що під рукою – комп'ютер, рояль, чашка кави? Які люди Вас оточують? До того ж пам'ятайте,

що мозку необхідний чіткий, ясний, сфокусований сигнал, щоб включився механізм автоматичного наведення на ціль. Ось чому всі наведені вище вправи дуже корисні.

Корисно регулярно переглядати – знову ж з олівцем і папером – свої життєві цілі і змінювати їх, якщо щось у житті або у Вас самих змінилося. Іноді корисно буває зупинитися і подумати: А чи до того я – теперішній – дійсно прагну? Добре було б, звичайно, для цього мати спеціальний зошит і заглядати туди хоча б раз у півроку. Говорять, що японці, які вміють домагатися свого, 95 % часу витрачають саме на планування і лише 5 % – власне на реалізацію. Очевидно – це вигідно [113; 116].

Одним із способів розвитку мотиваційної сфери особистості може стати робота з так званими «афоризмами сили» [180], прикладом яких можуть бути: «Істинний мудрець – не той, що творить слова, а той, що творить вчинки»; «Якщо рушійною силою пізнання є лише цікавість, то замість океану воно буде плавати в кориті»; «Ерудиція – здатність зберігати чужі знання, розум – здатність здобувати свої» тощо. Такі афоризми чи літературу з подібними висловлюваннями студент може знаходити й сам та ініціювати роботу з ними в студентській аудиторії під час навчальних та позанавчальних занять.

Плідними для розвитку мотиваційної сфери особистості студентів можуть стати положення та ідеї Ю. М. Орлова про саногенне мислення [103].

Надзвичайно широкими можливостями розвитку орієнтаційної складової мотиваційної сфери особистості, на наш погляд, є психодинамічний підхід, представлений в «Авторських школах академіка НАПН України Т. С. Яценко», практичну участь у яких можна рекомендувати студентам-психологам [61; 161; 162; 163].

Для самостійної роботи з розвитку мотиваційної сфери особистості студентам стане у нагоді комплекс вправ, запропонований О. П. Сергєєнковою для самопізнання та саморозвитку. Наприклад, вправа «Що у мене не працює, не виходить?» допоможе з'ясувати для подальшого контролю, як просуваються справи на шляху досягнення цілей. У вправі пропонується дати

відповідь на запитання «Що не працює, не виходить у моєму житті?» за допомогою наведених початків речень чи довільно. Вправа дозволяє актуалізувати у свідомості проблеми, що блокують мотиваційний процес діяльності з досягнення студентом своїх цілей. Вправа «Яким я буду через десять років» допомагає вчитися формулювати життєві цілі, встановлювати шляхи й засоби для їх досягнення. Уміння формувати наміри можна розвивати за допомогою вправи на визначення конкретних способів досягнення довгострокових цілей [149].

Особливістю нашої програми є її відкритість: вона може модифікуватись у процесі роботи і стати спільним продуктом співпраці чи партнерської взаємодії викладача, студента чи групи студентів.

Розроблена програма оптимізації розвитку мотиваційної сфери особистості може стати основою для розробки навчальної програми спецкурсу чи спецпрактикуму «Психологія мотивації». Ця програма може бути корисною в організаційно-виховній роботі куратора студентської групи (особливо на першому курсі), в роботі студентських гуртків, студентського самоврядування, студентського наукового товариства тощо.

### **Висновки до розділу 3**

На етапі вирішення оберненої задачі було розроблено алгоритм побудови типології за допомогою методу аналізу нелінійних зв'язків суміжних психологічних параметрів особистості, описано типології особистості студентів-психологів за показниками «мотивація досягнення», «адаптивність–перфекціонізм», «учбова мотивація»; подано дані про рівень розвитку інтелектуальних здібностей різних типів за показником «мотивація досягнення»; представлено програму оптимізації розвитку мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів.

Суть методу аналізу нелінійного зв'язку суміжних параметрів мотиваційної сфери особистості для побудови типології особистості полягає

в тому, що у випадку, коли незважаючи на психологічну пов'язаність показників (наприклад, прагнення до успіху та прагнення до уникнення невдач, перфекціонізм та адаптивність), кореляційний зв'язок між ними незначний ( $r < \pm 0,25$ ), висувається припущення про наявність нелінійного зв'язку між досліджуваними показниками та про ортогональність їхнього співвідношення. Ортогональний характер співвідношення двох показників розглядається в якості критерію для побудови типології. Далі виділяється чотири умовних типи особистості, виходячи з рівня прояву обох показників (високий / високий, високий / низький, низький / високий та низький / низький). За допомогою дисперсійного аналізу на основі одержаних результатів про ряд інших психологічних характеристик особистості визначається статистична значущість відмінностей між типами. Якщо відмінності суттєві та статистично значущі за переважною кількістю психологічних характеристик, то припущення про наявність нелінійного зв'язку підтверджується, і таким чином обґрунтовується розроблена типологія.

Типологія особистості за показником «мотивація досягнення» складається з наступних типів: «оптимісти» – висока орієнтація на успіх, низький страх невдач; «сумлінні» – висока орієнтація на успіх, високий страх невдач; «самозахисники» – низька орієнтація на успіх, високий страх невдач; «ті, що змирилися» – низька орієнтація на успіх, низький страх невдач. «Оптимісти» характеризуються упевненістю в собі, гнучкістю, активною позицією в діяльності, їх поведінка орієнтована на досягнення. «Оптимісти» відрізняються кращою адаптивністю, мають порівняно меншу особистісну тривожність, середню організованість. Загальний рівень перфекціонізму – дещо вище середнього, однак знаходиться в межах норми за рахунок збалансованості його різновидів. Провідним учбовим мотивом є мотив оволодіння професією. У представників типу «оптимісти» виявлено середній рівень інтелекту. «Сумлінні» зазвичай є здібними, старанними і скрупульозними, але, на відміну від «оптимістів», не впевнені в своїх

здібностях, часто схильні до високої тривожності і мають нестабільну самооцінку. «Сумлінні», як і оптимісти, адаптивні, але мають дещо більшу особистісну тривожність. З усіх типів «сумлінні» найбільш організовані та інтернальні, а також мають найвищий рівень перфекціонізму, орієнтованого на себе, тобто схильні висувати високі вимоги до себе (часто надмірні). Провідним учбовим мотивом є отримання знань, при цьому інші мотиви теж сильно виражені, що робить «сумлінних» найвмотивованішими до навчання. У представників типу «сумлінні» виявлено найнижчий рівень інтелекту порівняно з іншими типами. «Самозахисники» невпевнені в собі, але при цьому мають стабільно низьку самооцінку; і замість того, щоб, як «сумлінні», запобігти невдачі, спрямовують зусилля на зменшення негативних наслідків, що робить їх схильними до захисної стратегії самообмеження. «Самозахисники» з усіх типів найменш адаптивні, мають найвищу особистісну тривожність, мало організовані і найбільш схильні до екстернальності; меншою мірою, ніж інші типи, висувують вимоги до себе (найнижчий рівень перфекціонізму, орієнтованого на себе). Провідним учбовим мотивом є отримання диплому. У представників типу «самозахисники» виявлено найвищий рівень інтелекту порівняно з іншими типами. «Ті, що змирилися» мають низьку самооцінку і виділяються на тлі решти типів індіферентністю до завдань, відсутністю будь-якої орієнтації на досягнення. Тривожність, що зустрічається у «тих, що змирилися», на відміну від тривожності «сумлінних» і «самозахисників», не пов'язана з орієнтацією на досягнення, а швидше відображає їх відчай і втрату надії, тобто, зрештою, навчену безпорадність. За показниками адаптивності, організованості, локусу контролю, перфекціонізму й учбової мотивації «ті, що змирилися» схожі з «самозахисниками»; основна відмінність між ними – у рівні особистісної тривожності – у «тих, що змирилися» вона нижче. У представників типу «самозахисники» виявлено середній рівень інтелекту.

За показником «адаптивність–перфекціонізм» студенти були віднесені до чотирьох умовних типів: адаптивний перфекціоніст, дезадаптивний

перфекціоніст, адаптивний неперфекціоніст і дезадаптивний неперфекціоніст. Адаптивні перфекціоністи характеризуються найвищим рівнем учбової мотивації, зокрема домінуванням мотиву отримання знань. Від усіх інших типів вони відрізняються високим рівнем прояву мотиву отримання диплому, при цьому мотив оволодіння професією менш виражений. Прагнення до успіху й організованість у адаптивних перфекціоністів також є найбільш вираженими порівняно з іншими типами. Рівень тривожності у них середній. Серед адаптивних перфекціоністів, як і серед адаптивних неперфекціоністів, зустрічається найбільша кількість людей з інтернальним локусом контролю. Дезадаптивні перфекціоністи мають середній рівень учбової мотивації, середній рівень прагнення до успіху і середній рівень інтернальності. Нарівні з адаптивними неперфекціоністами серед усіх типів вони демонструють найбільше прагнення до оволодіння професією. При цьому дезадаптивні перфекціоністи мають високий рівень особистісної тривожності й низьку організованість. Адаптивні неперфекціоністи за рівнем учбової мотивації і рівнем мотивації досягнення успіху схожі з дезадаптивними перфекціоністами, але, на відміну від них, характеризуються вищим рівнем інтернальності й організованості. Адаптивні неперфекціоністи мають найнижчий рівень особистісної тривожності. Дезадаптивні неперфекціоністи виділяються низьким рівнем усіх вимірних параметрів, окрім рівня особистісної тривожності, який у них є найвищим серед усіх типів.

Типологія студентів за показником «учбова мотивація» побудована на підставі результатів шкал «Отримання знань» і «Оволодіння професією» методики «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі»; представники вибірки були віднесені до чотирьох умовних типів. До першого типу увійшли студенти з низькими рівнями мотивації пізнання й оволодіння професією, до другого – з низьким рівнем мотивації пізнання, але з високим рівнем мотивації оволодіння професією, до третього – з високим рівнем мотивації пізнання і низьким рівнем мотивації оволодіння професією, до

четвертого – з високими рівнями мотивації пізнання й оволодіння професією. Перший тип (низька мотивація як отримання знань, так і професії) характеризується найнижчим рівнем перфекціонізму, орієнтованого на себе, низьким рівнем прагнення до успіху, низькою організованістю, середнім рівнем мотивації уникнення невдач. Локус контролю серед усіх типів є найбільш екстернальним. При тому, що практично всі характеристики першого типу спричиняють негативний вплив на успішність навчання, цей тип володіє певним потенціалом психологічного здоров'я (низький перфекціонізм, орієнтований на себе, невисокий страх невдач і екстернальність дозволяють студенту спокійно сприймати неуспіх у навчанні без почуття провини). Представники другого типу (орієнтовані тільки на оволодіння професією) мають середній рівень перфекціонізму, орієнтованого на себе, середній рівень прагнення до успіху й амбівалентний локус контролю. У них найменший страх невдач, але, як і у першого типу, низька організованість. Представники третього типу (орієнтовані тільки на пізнання) мають високі рівні всіх характеристик, окрім прагнення до успіху, яке знаходиться на середньому рівні. Представники четвертого типу (висока мотивація як отримання знань, так і професії) мають високі рівні усіх характеристик, що дозволяє їм бути найуспішнішим у процесі навчання. Одночасно високі рівні прагнення до успіху й уникнення невдач у представників четвертого типу свідчать, що більшість із них є «сумлінними».

Програма оптимізації розвитку мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів складається з трьох блоків: інформаційного, діагностичного та розвивального. Враховуючи напрям підготовки студентів – майбутніх психологів, в інформаційному блоці представлено сутність основних понять проблеми мотивації, модель мотиваційної сфери особистості, подано метод побудови типології особистості за окремими показниками мотиваційної сфери та опис психологічних характеристик типів особистості за показниками «мотивація досягнення», «адаптивність–перфекціонізм», «учбова мотивація». У діагностичному блоці представлено

психодіагностичний інструментарій для виявлення індивідуальних особливостей мотиваційної сфери особистості кожного студента та визначення його типу. Розвивальний блок містить завдання та вправи на розвиток розуміння суті мотиваційних феноменів, усвідомлення власних сильних і слабких типологічних особливостей та уміння вибудовувати стратегію поведінки і діяльності, спираючись на сильні сторони власної мотиваційної сфери. Розроблена програма органічно вписується у навчально-професійну діяльність студентів-психологів і не потребує організації додаткових спеціальних занять. Особливістю нашої програми є її відкритість: вона може модифікуватись у процесі роботи і стати спільним продуктом співпраці або партнерської взаємодії викладача, студента чи групи студентів.

Зміст третього розділу відображено у наступних публікаціях:

1. Подшивайлов Ф. М. Соотношение мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач: от биполярности в теории к квадриполярности на практике / Федор Михайлович Подшивайлов // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Видавництво «Фенікс», 2014. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 20. – С. 284–293.

2. Подшивайлов Ф. Особливості мотиваційної сфери особистості інтелектуально обдарованих старшокласників / Федір Подшивайлов // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика : збірник наукових праць. Випуск 13. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – С. 140–145.

3. Подшивайлов Ф. М. Мотивація досягнення та рівень розвитку інтелектуальних здібностей старшокласників / Федір Михайлович Подшивайлов // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – № 4 (35). – С. 42–46.

4. Podshivajlov F. M. To the potentiality of students' typology creation by the criterion of academic motivation / F. M. Podshivajlov // Science and Education



a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – Budapest, 2015. – Issue 59, III (30). – С. 69–72.

5. Подшивайлов Ф. М. Моделирование типологии мотивационной сферы личности студента по критерию соотношения перфекционизма и адаптивности / Ф. М. Подшивайлов // Электронный журнал «Общество. Культура. Наука. Образование». – 2015. – Выпуск 2. – Режим доступа: [http://cipv.ru/static.php?mode=page\\_493](http://cipv.ru/static.php?mode=page_493)

6. Подшивайлов Ф. М. Мотиваційна сфера особистості: діагностично-розвивальний путівник. Методичні рекомендації / Ф. М. Подшивайлов, О. П. Сергєєнкова. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2015. – 55 с.

## ВИСНОВКИ

1. Впорядковано понятійну базу мотиваційної сфери особистості на основі застосування аксіоматичного підходу. Виділено вихідне поняття «нужда», яке покладено в основу визначення базових понять досліджуваного феномену (потреба, потяг, бажання, мотивація, мотив, намір, когнітивний контроль). Визначено поняття мотиваційної сфери особистості як ядро простору особистості, де перетинаються всі особистісні властивості, що визначають характер мотиваційних процесів, і яке задає спрямованість, забезпечує стійкість, стабільність та цілісність особистості.

Побудовано модель мотиваційної сфери особистості, що включає в себе орієнтаційну складову (як систему вроджених задатків, передумов, певних орієнтирів, що забезпечують загальну орієнтацію у зовнішньому середовищі), мобілізаційну складову (як систему закріплених у прижиттєвому досвіді задатків на рівні характеру, індивідуального стилю, що забезпечують стійкість життєдіяльності особистості), актуалізаційну складову (як актуалізацію потенційних можливостей особистості у процесі навчально-пізнавальної діяльності) та реалізаційну складову (систему цінностей, смислів, світоглядних позицій, що реалізують людину як особистість та забезпечують її стабільність і цілісність у поведінці, вчинках, діяльності), які циклічно змінюють одна одну.

2. Обґрунтовано психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості: уявлення студентів про структуру і функціонально-динамічні особливості мотиваційної сфери особистості як мету і зміст її розвитку у майбутніх психологів; здатність студентів досліджувати різноманітними методами й методиками діагностування за окремими емпіричними показниками свої власні індивідуальні особливості мотиваційної сфери; оволодіння способом моделювання типологій особистості за показниками мотиваційної сфери та здатність виявляти власний тип особистості з метою оптимальної ефективної самореалізації себе в межах відповідного типу; становлення системи цінностей і

смислів, що забезпечують життєву і професійну реалізацію особистості в соціумі з метою закріплення позитивного досвіду життєтворення.

3. Дослідження особливостей мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів виявило достатню стабільність окремих показників мотиваційної сфери особистості. Більшість студентів має середній рівень адаптивності, який не зростає протягом навчання; майже половина студентів мають високу особистісну тривожність, що не знижується від першого до четвертого курсу, переважаючи більшість студентів мають низьку організованість, яка не зростає впродовж навчання. Більшість майбутніх психологів мають інтернальний локус контролю, середній рівень мотивації досягнення (як прагнення до успіху, так і уникнення невдач), середній рівень перфекціонізму. Значну динаміку змін зафіксовано стосовно мотивації уникнення невдач, яка суттєво зростає у більшості студентів від першого до четвертого курсу. Отримання диплому є провідним мотивом навчання досліджуваних студентів-психологів, проміжне місце займає мотив оволодіння професією, мотив отримання знань знаходиться на останньому місці. Система ціннісних орієнтацій та структура емоційної спрямованості дещо відрізняється від обумовленої вимогами професії психолога та соціальним статусом студента – у системі цінностей майбутніх психологів цінності «творчість», «щастя інших», «пізнання», як і спрямованість на гностичні та естетичні емоції, займають у рейтингу останні місця. Студенти, схильні до пропусків занять, мають порівняно високий рівень особистісної тривожності, низький рівень організованості, переважно інтернальний локус контролю, комунікативну та гедоністичну спрямованість. Мотивація до діяльності у досліджуваних переважно внутрішня, що ускладнює зовнішнє мотивування. Більшість представників цієї вибірки відмічають відсутність інтересу до навчання та наявність лінощів, навчання для них не є основним видом діяльності.

4. Розроблено алгоритм побудови типології особистості, що одночасно може виступати методом аналізу нелінійного зв'язку суміжних

психологічних параметрів. Критерієм для побудови типології особистості виступає ортогональний (квадріполярний) характер співвідношення двох нелінійно пов'язаних показників. Удосконалено квадріполярну типологію за показником «мотивація досягнення», розширено опис типів «оптимісти», «сумлінні», «самозахисники», «ті, що змирилися». Розроблено типологію особистості за показниками «адаптивність–перфекціонізм», за якою виділено типи: адаптивний перфекціоніст, дезадаптивний перфекціоніст, адаптивний неперфекціоніст і дезадаптивний неперфекціоніст. Також представлено типологію особистості за показником «учбова мотивація».

5.3 з урахуванням психологічних чинників розроблено програму оптимізації розвитку мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів. Програма складається з трьох блоків: інформаційного, діагностичного та розвивального. Метою програми є створення умов для актуалізації професійно важливих уявлень про феномен мотиваційної сфери особистості, здатності виявляти тип особистості за показниками мотиваційної сфери та професійно орієнтованих цінностей і смислів. Розроблена програма органічно вписується у навчально-професійну діяльність студентів-психологів і не потребує організації додаткових спеціальних занять.

Здійснене дисертаційне дослідження не претендує на остаточне і вичерпне вирішення зазначеної проблеми. Вирішення поставлених завдань відкрило ще більше питань, які виходять далеко за межі формату дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата наук, що, власне, й підкреслює надзвичайну перспективність вивчення мотиваційної сфери особистості. Доцільним є подальше несуперечливе розширення аксіоматичної моделі мотиваційної сфери особистості за рахунок виявлення нових показників, удосконалення побудованих типологій особистості, залучення до дослідження не лише студентів-психологів, а й студентів інших спеціальностей та старшокласників.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. 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.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 379 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
4. 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.
5. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 159 с.
6. Асмолов А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 151 с.
7. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2007. – 526 с.
8. Банцер В. С. Психологічні чинники формування управлінської творчості керівника : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / Володимир Сергійович Банцер. – Одеса, 2010. – 17 с.
9. Бобровицкая С. В. Некоторые особенности мотивации поступления в педагогический вуз / С. В. Бобровицкая // Психологическая служба образования : материалы докладов конф. в г. Сочи. – СПб., 1997. – С. 47–49.
10. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 2000. – 410 с.

11. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2007. – 352 с.
12. Бондарчук О. І. Психологія управління в освіті / О. І. Бондарчук [та ін.] ; АПН України, Ун-т менеджм. освіти. – К. : УМО АПН України, 2009. – 76 с.
13. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2. – С. 49–57.
14. Братусь Б. С. Опыт обоснования гуманитарной психологии / Б. С. Братусь // Гуманистическая и трансперсональная психология : хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. – М. : Харвест, М. : АСТ, 2000. – С. 54–71.
15. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов ; отв. ред. С. Б. Крымский. – К. : Наукова думка, 1989. – 200 с.
16. Вайсман Р. С. К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе / Р. С. Вайсман // Вопросы психологии. – 1973. – № 5. – С. 30–40.
17. Василькевич Я. З. Психологічні чинники процесуальної динаміки пошукової активності в умовах професійного навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / Ярослава Зіновіївна Василькевич. – К., 2009. – 20 с.
18. Васильков А. М. Динамика мотивационных установок к профессии военного врача в процессе обучения в военно-медицинском вузе / А. М. Васильков, С. С. Иванов // Ананьевские чтения–97 : тезисы научно-практической конференции. – СПб., 1997. – С. 62–63.
19. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
20. Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов : [Електронний ресурс] / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – М. : Логос, 2006. – Режим доступу до видання: [http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=598805](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=598805)

- 21.Вербицкий А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаев. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с.
- 22.Вилюнас В. К. Психологические механизмы биологической мотивации / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 208 с.
- 23.Вилюнас В. К. Психологический механизм мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М., 1990. – 288 с.
- 24.Вилюнас В. К. Психология эмоциональных процессов / В. К. Вилюнас ; под ред. О. В. Овчинниковой. – М., 1976. – 142 с.
- 25.Вірна Ж. П. Життєво-стильова концепція особистості: професійна методологія і практика / Жанна Вірна // Професійна психологія: методологія, методи і практика : зб. наук. пр. / за заг. ред. Ж. П. Вірної. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – С. 5–24.
- 26.Вірна Ж. П. Мотиваційно-смилова регуляція у професіоналізації психолога / Жанна Петрівна Вірна. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2003. – 320 с.
- 27.Володарська Н. Д. Світоглядні орієнтації особистості як складова системи духовних цінностей / Н. Д. Володарська // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України : у 5-ти ч. / за ред. С. Д. Максименка. – К. , 2009. – Т. XI. – Ч. 5. – С. 431–442.
- 28.Воронкова Н. Ю. Динамика развития профессиональной мотивации студентов новых специальностей в процессе вузовской подготовки : дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогическая психология / Н. Ю. Воронкова. – Нижний Новгород, 2008. – 219 с.
- 29.Выготский Л. С. Психология / Лев Семенович Выготский. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
- 30.Галян І. М. Психодіагностика / І. М. Галян. – 2-ге вид., стереотип. – К. : Академвидав, 2011. – 464 с.

31. Галян І. М. Ціннісно-сміслові аспекти особистості педагога / І. М. Галян // Проблеми розвитку системи соціальної роботи та неперервної освіти в Україні та за її межами: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Чернівці, 2002. – С. 43–47.
32. Гаранян Н. Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дисс. ... доктора психол. наук: спец. 19.00.04 – медицинская психология / Наталья Георгиевна Гаранян. – М., 2010. – 42 с.
33. Гебос А. И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению / А. И. Гебос // Воспитание, обучение, психическое развитие: тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. – Ч. 1. – М.: Знание, 1977. – С. 55–87.
34. Гордеева Т. О. Мотивационные предпосылки одарённости: от модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации: [Электронный ресурс] / Т. О. Гордеева // Психологические исследования. – 2011. – № 1 (15). – Режим доступа до видання: <http://www.psystudy.com/index.php/num/2011n1-15/435-gordeeva15.html>
35. Горкавий В. К., Ярова В. В. Математична статистика / Володимир Кузьмич Горкавий, Валентина Василівна Ярова. – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 384 с.
36. Грачева И. И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта / И. И. Грачева // Психологический журнал. – 2006. – № 6. – С. 73–80.
37. Гребенюк О. С. Основы педагогики индивидуальности / О. С. Гребенюк. – Калининград: Калинингр. гос. ун-т., 2000. – 572 с.
38. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
39. Дворяшина М. Д. Интеллектуальное развитие и успешность обучения / М. Д. Дворяшина, Н. М. Владимирова // Комплексное исследование проблем обучения и коммунистического воспитания специалистов с высшим образованием. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – С. 112–133.



40. Джидарьян И. А. Психология счастья и оптимизма / Инна Аршавировна Джидарьян ; Российская акад. наук, Ин-т психологии. – М. : Ин-т психологии и педагогики, 2013. – 267 с.
41. Дідик Н. М. Теоретичне обґрунтування моделі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів / Н. М. Дідик // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 12. – С. 36–43.
42. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – К. : Политиздат Украины, 1987. – 139 с.
43. Додонов Б. И. Классификация эмоций и эмоциональной направленности личности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1975. – № 6. – С. 21–33.
44. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / Владимир Николаевич Дружинин. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 1999. – 359 с.
45. Дружиніна І. А. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Інна Анатоліївна Дружиніна. – К., 2009. – 22 с.
46. Дуб В. Г. Психологічні особливості становлення ціннісно-сислової 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.
47. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / Александр Константинович Дусавицкий. – М. : «Дом педагогики», 1996. – 208 с.
48. Ерастова Л. Є. Психологічні чинники подолання дисгармонійного розвитку характеру молодшого школяра : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Лариса Євгенівна Ерастова. – Одеса, 2005. – 18 с.
49. Иванников В. А. Формирование побуждения к действию / В. А. Иванников // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 113–123.
50. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 512 с.

51. Ильин Е. П. Психология воли / Евгений Павлович Ильин. – СПб : Питер, 2000. – 288 с.
52. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 224 с.
53. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
54. Иванцова Н. Б. Особливості професійного особистісно-суб'єктного становлення студентів-психологів / Н. Б. Иванцова // 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. 106–113.
55. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
56. Карпенко З. С. Психологічні основи аксіогенезу особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Зіновія Степанівна Карпенко. – К., 1999. – 37 с.
57. Келли Г. Процесс каузальной атрибуции / Г. Келли // Современная зарубежная социальная психология. – М. : МГУ, 1984. – С. 127–137.
58. Кияшко М. О. Життєвий вибір як чинник духовного розвитку особистості в юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Марина Олександрівна Кияшко. – К., 2012. – 193 с.
59. Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации / В. А. Климчук. – СПб. : Речь, 2005. – 76 с.
60. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. – М. : Наука, 1988. – 191 с.
61. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції : підготовка психолога-практика / Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко та ін.; за ред. Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 2008. – 342 с.
62. Копець Л. Класичні експерименти в психології / Людмила Копець. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2010. – 283 с.

63. 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.
64. Кудріна Т. С. Діяльність, поведінка особистості: потребнісно-мотиваційна підсистема / Т. С. Кудріна // Психологія / за ред. Ю. Л. Трофімова. – 3-тє вид., стереотип. – К. : Либідь, 2001. – С. 384–406.
65. Кузікова С. Б. Технології оптимізації становлення суб'єкта саморозвитку в системі фахової підготовки студенті-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. – С. 164–171.
66. Кузікова С. Б. Чинники та закономірності актуалгенезу саморозвитку особистості / С. Б. Кузікова // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка Національної АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. XIII. – Ч. 4. – К., 2011. – С. 191–203.
67. Кулагина И. Ю. Возрастная психология : полный жизненный цикл развития человека / Ирина Юрьевна Кулагина, Владимир Николаевич Колюцкий. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 464 с.
68. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М. : Смысл, 2005. – 352 с.
69. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции : конспект лекций / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 40 с.
70. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Вестник Московского университета. – 1997. – № 1. – С. 20–27.
71. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 64 с.
72. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – М. : Смысл, 2003. – 512 с.

73. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 5. – С. 15–26.
74. Либин А. В. Дифференциальная психология: наука о сходстве и различиях между людьми / А. В. Либин. – М. : Эксмо, 2008. – 576 с.
75. Ломов Б. Ф. Системность в психологии : избранные психологические труды / Борис Федорович Ломов. – 3-е изд. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 423 с.
76. Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы : дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 – общая психология, история психологии / М. Ш. Магомед-Эминов. – М., 1987. – 343 с.
77. Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация и контроль за действием / М. Ш. Магомед-Эминов. – М. : МГУ, 1991. – 144 с.
78. Магун В. С. Потребности и психология социальной деятельности личности / Владимир Самуилович Магун. – Л. : Наука : Ленингр. отд-ние, 1983. – 176 с.
79. Макаренко Н. М. Психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Наталя Миколаївна Макаренко. – К., 2008. – 20 с.
80. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб. : Питер, 2007. – 669 с.
81. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : наукова монографія / С. Д. Максименко. – К. : ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
82. Максименко С. Д. От психологического обеспечения к психологическому сопровождению / С. Д. Максименко, Г. В. Ложкин, А. Б. Колосов // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 12. – С. 1–10.
83. Максименко С. Д. Психологія особистості / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. – К. : ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
84. Малімон Л. Я. Психологічний аналіз взаємозв'язку атрибутивного стилю та рівня інтернальності студентів із мотивацією їх навчальної діяльності :

- [Електронний ресурс] / Людмила Малімон, Тамара Дучимінська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – № 6. – С. 127–137. – Режим доступу до ресурсу: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/24044/1/17-127-137.pdf>
85. Маслоу А. Мотивация и личность : пер. с англ. / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.
86. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности : тексты. – М., 1982. – С. 108–117.
87. Мельніченко С. А. Проблема вивчення мотивації у сучасній психологічній теорії / С. А. Мельніченко // Педагогічний процес: теорія і практика. – К., 2012. – № 4. – С. 174–184.
88. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.
89. Мерлин В. С. Психология индивидуальности : избранные психологические труды / В. С. Мерлин / под ред. Е. А. Климова. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 544 с.
90. Моляко В. О. Методологічні та теоретичні проблеми дослідження творчої діяльності / В. О. Моляко // Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. – К., 2008. – С. 7–53.
91. Моргун В. Ф. Концепция многомерного развития личности и ее приложения / В. Ф. Моргун // Философская и социологическая мысль. – К., 1992. – № 2. – С. 27–40.
92. Моргун В. Ф. Многомерная теория личности и принцип дополнительности деятельности, установки и поступка / В. Ф. Моргун // Харьковская школа психологии: наследие и современная наука. – Харьков : Изд-во ХНПУ имени Г. С. Сковороды, 2012. – С. 106–116.
93. 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., 2010. – С. 233–240.
94. Мясищев В. Н. Психология отношений : избранные психологические труды / Владимир Николаевич Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева. – 4-е изд. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 398 с.
95. Надольний М. Типологічне моделювання у соціальному пізнанні : [Електронний ресурс] / Микола Надольний // Філософські діалоги'2010. – Вип. 4. – Ч. 1: Філософсько-антропологічні читання: творча спадщина В. І. Шинкарука та сьогодення. – К., 2010. – С. 213–218. – Режим доступу: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/28603/20-Nadolny.pdf?sequence=1>
96. Наумчик Н. В. Психологічна зрілість особистості сучасних студентів / Н. В. Наумчик, Н. В. Тараненко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. XII. – Ч. 2. – К., 2010. – С. 183–189.
97. Немов Р. С. Психология : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 688 с.
98. Общая психодиагностика: основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М. : Издательство Московского университета, 1987. – 304 с.
99. Овчаренко О. В. Цінності як засіб формування психічного (на матеріалі активного соціально-психологічного навчання) : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Ольга Василівна Овчаренко. – К., 2013. – 20 с.
100. Огнев'юк В. О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти / В. О. Огнев'юк // Науково-методичний журнал «Шлях освіти». – 2009. – № 4 (54). – С. 2–6.
101. Олпорт Г. Становление личности : избр. тр. / Гордон Олпорт ; пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева ; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. –

- М. : Смысл, 2002. – 461 с.
102. Орлов С. В. Человек и его потребности / С. В. Орлов. – СПб. : Питер, 2006. – 160 с.
103. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности / Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
104. Основи психології / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – 2-ге вид., стереотип. – К. : Либідь, 1996. – 632 с.
105. Основы психологии : практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – Изд-е 4-е, доп. и переработ. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 704 с.
106. Панок В. Г. Практична психологія : теоретико-методологічні засади розвитку : монографія / В. Г. Панок ; НАПН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи. – Чернівці : Технодрук, 2010. – 486 с.
107. Пенькова О. І. Цінності як регулятор самовдосконалення особистості / О. І. Пенькова // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України за ред. С. Д. Максименка. – Т. XV. – Ч. 2. – К., 2013. – С. 176–184.
108. Петровский А. В. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 7-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 500 с.
109. Пилипенко Н. Особливості мотиваційної сфери осіб з підвищеною тривожністю / Н. Пилипенко // Соціальна психологія. – К. : Український центр політичного менеджменту, 2006. – С. 143–151.
110. Пилоян Р. А. Мотивация спортивной деятельности / Р. А. Пилоян. – М. : Физкультура и спорт, 1984. – 112 с.
111. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов; отв. ред. А. Д. Глоточкин ; АН СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
112. Побірченко Н. А. Проблема самовизначення особистості юнацького віку в трансформаційному суспільстві / Н. А. Побірченко // Розвиток особистості в умовах трансформаційного суспільства : матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф., 13 груд. 2012 р. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – С. 192–195.
113. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : практикум / Л. Г. Подоляк,

- В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 336 с.
114. Подшивайлова А. М. Манипулятивное воздействие в политическом дискурсе : монография / А. М. Подшивайлова. – К. : ИПЦ «Киевский университет», 2013. – 431 с.
115. Подшивайлова Л. И. Аксиоматический принцип преодоления понятийной неопределённости в психологии : [Электронный ресурс] / Л. И. Подшивайлова // Вісник психології і соціальної педагогіки : збірник наук. праць. – Вип. 1. – К., 2009. – Режим доступу до журналу: <http://www.psyh.kiev.ua>
116. Подшивайлова Л. І. Вступ до спеціальності: психологія / Л. І. Подшивайлова. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький, 2011. – 320 с.
117. Подшивайлова Л. І. Методологічні переваги використання аксіоматичного підходу в психологічних дослідженнях особистості / Л. І. Подшивайлова, М. О. Гончаренко // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – № 2 (14). – С. 76–81.
118. Подшивайлова Л. І. Типологія особистісно-колективістського самовизначення студентів в умовах навчального процесу : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Лідія Іванівна Подшивайлова. – К., 1993. – 16 с.
119. Практикум по психодиагностике : психодиагностические материалы / ред. коллегия: А. А. Бодалев, И. М. Карлинская, С. Р. Пантлеев, В. В. Столин. – М. : Издательство Московского университета, 1988. – 141 с.
120. Прангишвили А. С. Проблема установки на современном уровне разработки грузинской психологической школы / А. С. Прангишвили // Психологические исследования / под ред. А. С. Прангишвили. – Тбилиси, 1973. – С. 10–26.
121. Прищепа О. А. Адаптація особистості як проблема психологічної науки / О. А. Прищепа // 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. 308–316.
122. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
123. Психология формирования и развития личности : сб. статей / АН СССР, Ин-т психологии; отв. ред. Л. И. Анцыферова. – М. : Наука, 1981. – 365 с.
124. Психологічний словник / авт.-уклад.: В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова; за ред. Н. А. Побірченко. – К. : Наук. світ, 2007. – 274 с.
125. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.
126. 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.
127. Психологія особистості : словник-довідник / за редакцією П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
128. Пуанкаре А. О науке / Анри Пуанкаре ; пер. с фр. ; под ред. Л. С. Понтрягина. – 2-е изд., стер. – М. : Наука, 1990. – 736 с.
129. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія / Г. К. Радчук. – Видання друге, розширене і перероблене. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. – 380 с.
130. Рахматуллина Ф. М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности личности: психологическая служба в вузе / Ф. М. Рахматуллина. – Казань, 1981. – 262 с.
131. Реан А. А. Психология педагогической деятельности / А. А. Реан. – Ижевск : Изд-во Удмурт. университета, 1994. – 349 с.
132. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти: психологический атлас человека / А. А. Реан. – М. : АСТ, 2010. – 651 с.
133. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : автореф. дис. ... доктора психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / В. В. Рибалка. – К., 1998. – 40 с.

134. Роджерс К. Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / Карл Р. Роджерс ; пер. с англ. О. Кондрашова, Р. Кучкарова. – М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 1999. – 464 с.
135. Романова Ю. В. Ціннісні детермінанти розвитку професійного мислення майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Юлія Владиславівна Романова. – К., 2014. – 21 с.
136. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття / В. А. Роменець, І. П. Маноха; вст. ст. В. О. Татенка, Т. М. Титаренко. – Вид. 2-ге, стереотип. – К. : Либідь, 2003. – 992 с.
137. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
138. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.
139. Рыбалка В. В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике / В. В. Рыбалка. – К. : Информационные системы, 2012. – 226 с.
140. Савенкова І. І. Хронопсихологічне прогнозування перебігу захворювань у психосоматичних хворих : монографія / Ірина Іванівна Савенкова. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 320 с.
141. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки / Мирослав Васильович Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.
142. Садова І. І. Психологічні чинники виникнення конфліктів у системі «вчитель – учні» початкової школи : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Ірина Ігорівна Садова. – К., 2009. – 21 с.
143. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Л. В. Бозрикова, В. В. Водзинская, Л. Д. Докторова и др. ; под ред. В. А. Ядова. – Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1979. – 264 с.
144. Секрет І. В. Психологічні чинники побудови іншомовного письмового тексту (на матеріалі вивчення студентів мовних спеціальностей) : автореф.

- дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Ірина Володимирівна Секрет. – К., 2002. – 19 с.
145. Семиченко В. А. Психологія емоцій / В. А. Семиченко. – Луганск : НПФ «Осирис», 1996. – 68 с.
146. Сергєєнкова О. П. Психологія індивідуальності фахівця освітньої сфери : монографія / О. П. Сергєєнкова. – Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2011. – 276 с.
147. Сергєєнкова О. П. Розвивальний самомоніторинг / О. П. Сергєєнкова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. – 2004. – Додаток до випуску 2. – С. 8–41.
148. Сергєєнкова О. П. Професійна індивідуальність майбутніх учителів: теоретико-методологічні аспекти : монографія / О. П. Сергєєнкова. – К. : Науковий світ, 2004. – 344 с.
149. Сергєєнкова О. П. Самопізнання / О. П. Сергєєнкова. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2011. – 334 с.
150. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2002. – 350 с.
151. Симонов П. В. Мотивированный мозг : высшая нервная деятельность и естественнонаучные основы общей психологии / Павел Васильевич Симонов ; отв. ред. В. С. Русинов. – М. : Наука, 1987. – 269 с.
152. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
153. Сисоєва С. О. Суспільство й особистість: гармонізація розвитку / С. О. Сисоєва // Розвиток особистості в умовах трансформаційного суспільства : матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф., 13 груд. 2012 р. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – С. 216–225.
154. Слупецкий Е. Элементы математической логики и теория множеств / Е. Слупецкий, Л. Борковский. – М. : Прогресс, 1965. – 368 с.
155. Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : АСТ ; СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 290 с.

156. Столл Р. Множества. Логика. Аксиоматические теории / Роберт Р. Столл. – М. : Просвещение, 1968. – 232 с.
157. Столярчук О. Психологічні проблеми самооцінки в юнацькому віці / О. Столярчук // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. праць КМПУ імені Б. Грінченка, Інституту проблем виховання АПН України. – К. : КМПУ імені Б. Грінченка, 2009. – № 11 (спецвип.). – Ч. 2. – С. 173–176.
158. Столярчук О. А. Психологічні особливості формування самооцінки майбутніх учителів в умовах криз професійного навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Олеся Анатоліївна Столярчук. – К., 2012. – 20 с.
159. Татенко В. О. Світ інтимного життя як предмет психологічного дослідження / Віталій Олександрович Татенко // Психологія і особистість. – 2012. – № 1. – С. 54–77.
160. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки психологів : монографія / В. Й. Бочелюк та ін. ; за ред. В. Й. Бочелюка. – Запоріжжя : Класич. приват. ун-т, 2010. – 246 с.
161. Теория и практика глубинной психокоррекции: Седьмая Авторская школа академика НАПН Украины Т. С. Яценко / сост. В. П. Андрущенко, В. И. Бондарь. – К. : Изд-во НПУ имени М. П. Драгоманова, 2015. – 302 с.
162. Теория и практика глубинной психокоррекции: Четвёртая и Пятая Авторские школы академика НАПН Украины Т. С. Яценко / сост. В. П. Андрущенко, А. В. Глузман. – К. : Изд-во НПУ имени М. П. Драгоманова, 2012. – 241 с.
163. Теория и практика глубинной психокоррекции: Шестая Авторская школа академика НАПН Украины Т. С. Яценко / сост. В. П. Андрущенко, А. В. Глузман. – К. : Изд-во НПУ имени М. П. Драгоманова, 2012. – 226 с.
164. Тест структуры интеллекта Амтхауэра : прил. к кн. «Практикум по возрастной психологии». – СПб. : Речь, 2002. – 44 с.

165. Титаренко Т. М. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека / Т. М. Титаренко, Т. О. Ларіна. – К. : Марич, 2009. – 76 с.
166. Тищук Л. І. Психологічні чинники запобігання синдрому професійного вигорання педагога дошкільного навчального закладу : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Людмила Іванівна Тищук. – К., 2008. – 19 с.
167. Тітова Т. Є. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Тетяна Євгенівна Тітова. – К., 2012. – 22 с.
168. Томчук М. І. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності особистості до діяльності / М. І. Томчук // Психологія і суспільство. – 2010. – № 4. – С. 65–69.
169. Узнадзе Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе ; ред. Ш. А. Надирашвили, В. К. Цаава. – М.–Воронеж, 1997. – 448 с.
170. Українсько-російський словник наукової термінології / за заг. ред. Л. О. Симоненко. – Київ–Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 416 с.
171. Файзулаев А. А. Мотивационная саморегуляция личности / А. А. Файзулаев. – Ташкент : Фан, 1987. – 279 с.
172. Федоренко А. Ф. Психологічні чинники попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів-практиків : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Алла Федорівна Федоренко. – К., 2008. – 23 с.
173. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Психотерапия, 2009. – 539 с.
174. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1981. – 445 с.
175. Фоменко К. І. Особливості мотиваційної сфери студентів при досягненні індивідуального успіху / К. І. Фоменко // Актуальні проблеми

- психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 10. – Ч. II. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 391–398.
176. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 395 с.
177. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ : сб. произведений : [пер. с нем.] / З. Фрейд. – М. : Апрель-Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 526 с.
178. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1990. – 272 с.
179. Фурман А. А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Анатолій Анатолійович Фурман. – Одеса, 2009. – 22 с.
180. Хамитов Н. В. Афоризмы силы: тайна красоты отношения к себе и к другому / Н. В. Хамитов. – М. : АСТ ; Харьков : Торсинг, 2005. – 286 с.
181. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб. : Речь, 2001. – 256 с.
182. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер, 2003. – 860 с.
183. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
184. Холодная М. А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям / Марина Александровна Холодная. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.
185. Хомич Г. О. Консультативна діяльність психолога у вищих навчальних закладах / Г. О. Хомич // Консультативна психологія. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2014. – С. 403–410.
186. Цветкова Р. И. Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования / Р. И. Цветкова // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 76–80.
187. Циганаш А. В. Психологічні умови розвитку академічної мобільності

- студентів як чинник їхнього професійного становлення : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Анна Валентинівна Циганаш. – К., 2014. – 20 с.
188. Чабанюк Н. І. Основні детермінанти розвитку мотивації / Н. І. Чабанюк // 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. 376–384.
189. Чепелева Н. В. Исходные теоретические положения и понятия психологической герменевтики / Н. В. Чепелева // Проблемы психологической герменевтики / под ред. Н. В. Чепелевой. – К. : Изд-во Нац. пед. ун-та им. М. П. Драгоманова, 2009. – С. 9–24.
190. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116–132.
191. Чернописка О. П. Ціннісно-орієнтовані засади ставлення студентської молоді до дошлюбних сексуальних стосунків : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Оксана Петрівна Чернописка. – К., 2012. – 20 с.
192. Чудновский В. Э. Становление личности и проблемы смысла жизни : избранные труды / В. Э. Чудновский. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 768 с.
193. Шадриков В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2003. – 210 с.
194. Шафранская К. Д. К вопросу о ценностных ориентациях личности / К. Д. Шафранская, Т. Г. Суханова // Личность и деятельность / под ред. В. С. Трубецкой. – Л. : ЛГУ, 1982. – С. 108–115.
195. Шевченко О. В. Ціннісно-сміслові детермінанти процесу самовдосконалення особистості / О. В. Шевченко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. XIV. – Ч. 2. – К., 2012. – С. 395–402.
196. Шлімакова І. І. Динаміка змін професійно-значимих ціннісних орієнтацій

- практичних психологів / І. І. Шлімакова, О. П. Могилевець // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 9. – С. 9–13.
197. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д. Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – С. 85–90.
198. Юнг К. Г. Психология бессознательного / К. Г. Юнг. – М. : Канон, 1994. – 114 с.
199. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон ; АН СССР, Ин-т психологии. – М. : Просвещение, 1969. – 317 с.
200. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студентов / В. А. Якунин. – М. : Логос, 1994. – 155 с.
201. Якунин В. А. Психолого-педагогические факторы учебной успешности студентов / В. А. Якунин, Н. И. Мешков // Вестник ЛГУ. Серия: Экономика, философия, право. – 1980. – Вып. 2. – № 11. – С. 55–59.
202. Ямницький В. М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Вадим Маркович Ямницький. – К., 2005. – 37 с.
203. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
204. Ярошенко В. С. Самокорекція як важлива складова формування професіоналізму майбутнього психолога / В. С. Ярошенко // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 10. – Ч. II. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 441–447.
205. Ятчук М. С. Порівняння динаміки змін особистості курсантів і студентів вищих навчальних закладів МВС України в процесі навчання / М. С. Ятчук // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. В. О. Моляко. – Т. 12. –



- Вип. 10. – Ч. II. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 447–455.
206. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика / Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 2006. – 382 с.
207. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.
208. Atkinson J. W. Motivational determinants of risk-taking behavior / J. W. Atkinson // *Psychological review*. – 1957. – V. 64. – P. 359–372.
209. Burns D. The perfectionists script for self-defeat / D. Burns // *Psychology today*. – 1980. – Vol. 6. – P. 34–51.
210. Burns D. The spouse who is a perfectionist / D. Burns // *Medical aspects of human sexuality*. – 1983. – V. 17. – P. 219–230.
211. Cheng Y.C. From concepts of motivation to its application in instructional design: reconsidering motivation from instructional design perspective / Yi-Chia Cheng, Hsin-Te Yeh // *British journal of educational technology*. – 2009. – Vol. 40. – № 4. – P. 597–605.
212. Covington M. V. Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review / M. V. Covington // *Annual review of psychology*. – 2000. – Vol. 51. – P. 171–200.
213. Covington M. V. Need achievement revisited: verification of Atkinson's original 2x2 model / M. V. Covington, C. L Omelich // *Stress and emotion*. – Vol. 14. – NY. : Hemisphere, 1991. – P. 85–105.
214. DeCastella K. Unmotivated or motivated to fail? A cross-cultural study of achievement motivation, fear of failure, and student disengagement / K. De Castella, D. Byrne, M. Covington // *Journal of educational psychology*. – 2013. – Vol. 105. – № 3. – P. 861–880.
215. Dixon F. A. An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents / F. A. Dixon, D. K. Lapsley, T. A. Hanchon // *Gifted child quarterly*. – 2004. – Vol. 48. – № 2. – P. 95–106.
216. Greenspon T. «Healthy perfectionism» is an oxymoron! Reflections on the psychology of perfectionism and the sociology of science / T. Greenspon //

- Journal of secondary gifted education. – 2000. – Vol. 11. – № 4. – P. 197–208.
217. Guignard J.-H. Perfectionism and anxiety: a paradox in intellectual giftedness? : [Электронный ресурс] / Jacques-Henri Guignard, Anne-Yvonne Jacquet, Todd I. Lubart // PLoS One. – 2012. – Vol. 7 (7). – Режим доступа: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3408483/>
218. Hollender M. H. Perfectionism, a neglected personality-trait / M. H. Hollender // Journal of clinical psychiatry. – 1978. – V. 39. – P. 384–391.
219. Kolditz T. A., Arkin R. M. An impression management interpretation of the self-handicapping strategy / T. A. Kolditz, R. M. Arkin // Journal of personality and social psychology. – 1982. – Vol. 43. – P. 492–502.
220. Li R. A theory of conceptual intelligence: thinking, learning and giftedness / R. Li. – NY : Praeger Publishers, 1996. – 322 p.
221. Martin A. J. A quadripolar need achievement representation of self-handicapping and defensive pessimism / A. J. Martin, H. W. Marsh, R. L. Debus // American educational research journal. – 2001. – Vol. 38. – P. 583–610.
222. New Webster's dictionary and thesaurus of the English language. – Danbury, CT : Lexicon publications, 1993. – 32+1149+T-67 p.
223. Norem J. K. Defensive pessimism, anxiety, and the complexity of evaluating self-regulation / J. K. Norem // Social and personality psychology compass. – 2008. – Vol. 2. – P. 121–134.
224. Page E. B. Ordered hypotheses for multiple treatments: a significance test for linear ranks / E. B. Page // Journal of the American statistical association. – 1963. – Vol. 58. – № 301. – P. 216–230.
225. Shi J. Sustained attention in intellectually gifted children assessed using a Continuous Performance Test : [Электронный ресурс] / Jiannong Shi, Ting Tao, Wei Chen, Li Cheng, Long Wang, Xingli Zhang // PLoS One. – 2013. – Vol. 8 (2). – Режим доступа: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3581460/>

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### *Інструктивні матеріали для емпіричного дослідження особливостей мотиваційної сфери особистості студентів-психологів*

Шановний студенте!

Просимо Вас взяти участь у науковому дослідженні. Для цього уважно прочитайте завдання. Свої відповіді зафіксуйте у бланку відповідей.

#### **Методика №1**

##### *Інструкція*

У методиці пропонується 8 запитань, кожне з яких має п'ять варіантів відповідей. Уважно прочитайте запитання і виберіть один із варіантів, який найбільше відповідає Вашому усвідомленню свого емоційного стану, перебігу пізнавальних процесів. Свій вибір запишіть у бланку відповідей відповідною буквою в таблиці «Методика № 1».

##### **1. Ваше розуміння навчального матеріалу.**

- А. Те, що вивчається на заняттях, мені зовсім незрозуміле.
- Б. Із того, що вивчається на заняттях, я засвоїв тільки окремі поняття, питання.
- В. Я розумію те, що вивчається, але мені важко його викласти.
- Г. Я можу викласти вивчене, коли навчальний матеріал пов'язаний із тим, що я вже знаю.
- Д. Навіть якщо навчальний матеріал цілком новий і здається дуже складним, мене, як правило, осяює несподівана думка, яка допомагає проникнути в його зміст.

##### **2. Як Ви використовуєте навчальну допомогу?**

- А. Будь-яке з навідних запитань викладача ще більше заплутує мене.
- Б. Я відчуваю полегшення, коли викладач допомагає розпочати відповідь або підказує ті поняття, які постійно забуваються, хоча, на мій погляд, я їх розумію.
- В. Під час відповіді я розраховую на допомогу викладача, оскільки самому

вичерпно відповісти на запитання мені важко.

Г. Допомога викладача, звичайно, сприяє якісному виконанню роботи, хоча і без неї, дарма що не так повно, я можу сам правильно виконати завдання.

Д. Допомога викладача дає мені змогу ще раз упевнитись, що завдання (роботу) я виконаю правильно й вичерпно.

**3. Чи допомагає Вам зразок або вже засвоєний спосіб навчальної діяльності для виконання подібного завдання (роботи)?**

А. Ні, це не може мені допомогти.

Б. За зразком або вже відомим мені способом я спробую виконати завдання хоча б частково.

В. За зразком або з використанням уже відомого способу я можу виконати завдання, якщо викладач мені постійно допомагатиме в цьому.

Г. Зразок або засвоєний спосіб дій слугує мені надійною допомогою, проте в окремих сумнівних випадках і при утрудненнях я покладаюся на підказку викладача.

Д. Я легко і швидко виконаю завдання, якщо матиму схожий зразок або якщо спосіб виконання подібної роботи мені вже відомий.

**4. Чи цікаво Вам учитись?**

А. Ні, жодне з навчальних завдань не викликає в мене інтересу.

Б. Іноді цікаво виконувати тільки окремі завдання, проте розпочавши роботу, дуже часто не хочеться діяти далі.

В. Учитись цікаво, якщо тільки викладач постійно підтримує інтерес роз'ясненням, жартами, підбадьоренням тощо.

Г. Більшість завдань є по своїй суті цікавими, а тому тільки окремі з них я не довів до кінця.

Д. Для мене будь-яке навчальне завдання цікаве, але чим воно складніше – тим краще.

**5. Яка у Вас працездатність у навчанні?**

А. Здебільшого я відчуваю себе виснаженим і тому не можу навіть розпочати виконувати завдання.

Б. Розпочавши роботу, я найчастіше відчуваю втому і тому це починає відвертати увагу.

В. Навіть удень відчуваю втомленість, сонливість і тому, щоб успішно вчитись, мені потрібні тривалі перерви в роботі.

Г. Я відчуваю себе працездатним протягом усіх занять, але на останніх, звичайно, свіжість мислення трохи знижується.

Д. У мене постійно висока працездатність, яка несильно може коливатися протягом дня.

#### **6. Який у Вас настрій?**

А. Коли я думаю про університетські справи, мене завжди охоплює занепокоєння, а іноді й страх.

Б. Вранці, перед відвідуванням університету, мене часто щось страшить і непокоїть, але в університеті це минає.

В. В університеті я відчуваю себе невпевнено і здебільшого бажаю, щоб мене якнайменше помічали і викладачі, і однокурсники.

Г. В університеті я спокійний і врівноважений, бо знаю, до чого треба прагнути і як цього досягти.

Д. В університеті мені приємно навчатись, особливо коли на занятті викладач звертає на мене увагу, залучає до роботи, викликає відповідати перед аудиторією.

#### **7. Чи бувають у Вас головні болі?**

А. На заняттях я відчуваю постійні сильні головні болі.

Б. Головні болі на заняттях виникають часто.

В. Так, іноді в мене болить голова.

Г. Справді, інколи в мене заболить голова, але це буває зрідка і біль швидко минає.

Д. Ні, голова в мене на заняттях ніколи не болить.

#### **8. Який у Вас сон?**

А. Мене часто мучить безсоння, а коли засну, інколи промовляю слова і фрази, розмовляю.

Б. У мене неспокійний сон, я часто прокидаюсь увесь спітнілий і потім довго

не можу заснути.

В. Сон у мене буває неспокійний, проте це трапляється зрідка.

Г. Пригадую, один чи два рази був неспокійний сон, але відтоді це минуло.

Д. Сон добре відновлює мої сили.

## Методика №2

### Інструкція

Уважно прочитайте кожне з тверджень, поданих у нижче наведеній таблиці. У бланку відповідей до *методики № 2* позначте відповідною цифрою свій вибір варіанту відповіді, – залежно від того, як зазвичай Ви себе відчуваєте. Над питанням не слід довго замислюватися, оскільки правильних чи неправильних відповідей тут немає.

№	Твердження	Майже ніколи	Іноді	Часто	Майже завжди
1.	Я відчуваю задоволення	1	2	3	4
2.	Я швидко втомлююся	1	2	3	4
3.	Я легко можу заплакати	1	2	3	4
4.	Я хотів би бути таким же щасливим як і інші	1	2	3	4
5.	Нерідко я програю через те, що недостатньо швидко приймаю рішення	1	2	3	4
6.	Зазвичай я відчуваю себе бадьорим	1	2	3	4
7.	Я спокійний, розсудливий і зібраний	1	2	3	4
8.	Очікуванні труднощі зазвичай дуже хвилюють мене	1	2	3	4
9.	Я занадто переживаю через дрібниці	1	2	3	4
10.	Я цілком щасливий	1	2	3	4
11.	Я приймаю все надто близько до серця	1	2	3	4
12.	Мені не вистачає впевненості в собі	1	2	3	4
13.	Зазвичай я відчуваю себе в безпеці	1	2	3	4
14.	Я намагаюся уникнути критичних ситуацій і труднощів	1	2	3	4
15.	У мене буває хандра	1	2	3	4
16.	Я буваю задоволеним	1	2	3	4
17.	Різні дрібниці відволікають і хвилюють мене	1	2	3	4
18.	Я так сильно переживаю свої розчарування, що потім довго не можу про них забути	1	2	3	4

19.	Я врівноважена людина	1	2	3	4
20.	Мене охоплює сильне хвилювання, коли я думаю про свої справи і турботи	1	2	3	4

### Методика № 3

#### Інструкція

Прочитайте перераховані у таблиці мотиви професійної діяльності та оцініть їхню значимість для Вас за п'ятибальною шкалою. Вибрані бали занесіть у бланк відповідей до *методики № 3*.

Мотиви професійної діяльності	Дуже незначною мірою	Досить незначною мірою	Середньою мірою	Досить великою мірою	Дуже великою мірою
1. Грошовий заробіток	1	2	3	4	5
2. Бажання кар'єрного зростання, просування по роботі	1	2	3	4	5
3. Прагнення уникнути критики з боку керівників або колег	1	2	3	4	5
4. Прагнення обминути можливі покарання або неприємності	1	2	3	4	5
5. Потреба в досягненні соціального престижу і поваги оточуючих	1	2	3	4	5
6. Задоволення від самого процесу і результатів праці	1	2	3	4	5
7. Можливість повнішої самореалізації саме в цій діяльності	1	2	3	4	5

### Методика № 4

#### Інструкція

Прочитайте кожне запитання, виберіть один варіант відповіді та занесіть його у бланк відповідей *методики № 4*

**1. Чи є у Вас головні, основні цілі в житті, до досягнення яких Ви прагнете?**

А. Я маю такі цілі.

Б. Хіба потрібно мати якісь цілі? Адже життя таке мінливе.

В. Я маю головні цілі, і я підпорядковую своє життя їхньому досягненню.

Г. Цілі я маю, але моє життя та діяльність не сприяють їхньому досягненню.

**2. Чи складаєте Ви план роботи або справ на тиждень, день, використовуючи для цього щотижневик, блокнот тощо?**

А. Так.

Б. Ні.

В. Не можу сказати «так» чи «ні», тому що намічаю головні справи подумки, а план на поточний день – у голові або на листі паперу.

Г. Пробивав складати план, використовуючи для цього щотижневик, але потім зрозумів, що це нічого не дає.

**3. Чи дорікаєте Ви собі за невиконання наміченого на день, на тиждень?**

А. Дорікаю в тих випадках, коли бачу свою провину, лінощі чи незграбність.

Б. Дорікаю, незважаючи ні на які суб'єктивні чи об'єктивні причини.

В. Зараз і так усі дорікають один одному, навіщо ж ще сварити і самого себе?

Г. Дотримуюсь такого принципу: що вдалося зробити сьогодні – добре, а що не вдалося – виконаю, можливо, іншим разом.

**4. Як Ви ведете свою записну книжку з адресами знайомих, родичів, друзів тощо?**

А. Я – господар своєї записної книжки. Як хочу, так і веду записи. Якщо знадобиться чиясь адреса, то знайду обов'язково.

Б. Часто змінюю записні книжки із записами адрес, записи веду довільно.

В. Записи веду «за настроєм». Вважаю, що була б записана адреса, прізвище, ім'я, а на якій сторінці, прямо чи криво – це не має особливого значення.

Г. Використовую загальноприйнятту систему, відповідно до алфавіту записую прізвище, ім'я, по батькові, адресу, номер телефону, якщо потрібно – то і додаткові відомості.

**5. Вас оточують різні речі, якими Ви часто користуєтесь. Які Ваші принципи їхнього місцезнаходження?**

А. Кожна річ лежить там, де їй хочеться.



Б. Кожній речі – своє місце.

В. Періодично наводжу порядок. Потім кладу речі куди прийдеться. Через якийсь час знову наводжу порядок.

Г. Вважаю, що дане питання ніяк не стосується самоорганізації.

**6. Чи можете Ви по закінченню дня сказати, де, скільки і з яких причин Вам довелося дарма гаяти час?**

А. Можу сказати про загублений час.

Б. Можу сказати про місце, де був дарма загублений час.

В. Якби загублений час чогось був вартий, то рахував би його.

Г. Завжди добре уявляю, де, скільки і чому був загублений час.

Д. Добре уявляю собі, де, скільки і чому був загублений час, вишукую прийоми скорочення втрат часу в тих же ситуаціях.

**7. Які Ваші дії, коли на зборах починається «переливання з пустого в порожнє»?**

А. Пропоную звернути увагу на суть питання.

Б. Будь-які збори – сполучення важливого і порожнього. І нічого тут не поробиш.

В. Занурююся в «небуття».

Г. Починаю займатися своїми справами.

Д. Тихо і непомітно намагаюся піти.

**8. Припустимо, що Вам потрібно виступити з доповіддю на зборах (занятті).**

*Чи будете Ви приділяти увагу не тільки змісту, але і його тривалості, а також варіантам доповіді залежно від часу (на 10 хв., на 20 хв.)?*

А. Буду приділяти найсерйознішу увагу змісту доповіді. Якщо доповідь буде цікавою, дадуть час її закінчити.

Б. Приділю увагу змісту, тривалості і варіантам доповіді.

**9. Чи намагаєтеся Ви використовувати буквально кожну хвилину для виконання задуманого?**

А. Намагаюся, але в мене не завжди все виходить (немає сил, настрою, бажання і т. д.).

Б. Не прагну до цього, тому що вважаю, що не потрібно бути дріб'язковим щодо часу.

В. Навіщо прагнути, якщо час все одно не обженеш?

Г. Прагну і намагаюся, незважаючи ні на що.

**10. Як Ви фіксуєте доручення, завдання, прохання?**

А. Записую в щотижневику що виконати і до якого терміну.

Б. У щотижневику записую тільки найважливіші доручення, прохання. Дріб'язок намагаюся запам'ятати.

В. Намагаюся запам'ятати доручення, завдання, прохання, тому що це тренує пам'ять. Однак пам'ять мене часто підводить.

Г. Нехай пам'ятає про завдання той, хто їх дає. Якщо доручення потрібне, про нього не забудуть і нагадають мені.

**11. Чи не спізнюєтеся Ви на зустрічі, заняття?**

А. Приходжу раніш на 5-7 хв.

Б. Приходжу вчасно до початку занять.

В. Як правило, спізнююся з різних причин.

Г. Завжди спізнююся, хоча намагаюся прийти вчасно.

Д. Якби мені розповіли, як не спізнюватися, я б навчився не спізнюватися.

**12. Яке значення Ви надаєте своєчасності виконання завдань, доручень, прохань?**

А. Своєчасність – один з найважливіших показників мого вміння працювати, хоча мені дещо не завжди вдається виконати вчасно.

Б. Завжди краще трохи зволікати з виконанням завдання.

В. Виконую завдання в доручений термін.

Г. Ініціатива карається. Своєчасність виконання – реальний шанс одержати нове завдання.

**13. Припустимо, Ви пообіцяли щось, але обставини змінилися так, що виконати обіцянку досить важко. Як Ви будете діяти?**

А. Повідомлю людині про зміну обставин і про неможливість виконання обіцянки.

Б. Постараюся сказати людині, що обставини змінилися і виконати обіцянку важко, але не потрібно втрачати надію на обіцяне.

В. Буду намагатися виконати обіцянку, але якщо не зроблю – не біда, я ж

іноді не дотримував обіцянок.

Г. Виконаю обіцяне будь-що.

## **Методика № 5**

### ***Інструкція***

Виберіть із кожної пари одне (і лише одне) висловлювання, з яким Ви більш згодні та позначте відповідну йому букву на бланку відповідей (М. № 5).

1. а) негативні наслідки виховання дітей часто пов'язані із зайвою суворістю батьків;  
б) нині неблагополуччя дітей великою мірою залежить від того, що батьки недостатньо суворі до них.
2. а) багато нещасть у житті людей пояснюються відсутністю талану (везіння);  
б) невдачі людей – результат їхніх власних помилок.
3. а) більшість недоліків у роботі сфери обслуговування зумовлені тим, що ми погано з ними боремося;  
б) найближчим часом покращити сферу побутового обслуговування майже неможливо.
4. а) до людей ставляться так, як вони того заслуговують;  
б) на жаль, позитивні якості людини часто є невизнаними, як би вона не старалася.
5. а) спокійне життя студента на факультеті залежить від його взаємин із дирекцією;  
б) у сумлінного студента не буває конфліктів із дирекцією.
6. а) скарги на те, що викладачі несправедливі до студентів, рідко бувають обґрунтованими;  
б) більшість студентів не усвідомлюють, що їхні оцінки здебільшого залежать від випадковості.
7. а) без везіння ніхто не може досягти значних успіхів у житті;  
б) якщо здібна людина не домоглася значного успіху, то це означає, що вона не використала всіх своїх можливостей.

- 8.** а) як би Ви не старались, проте деяким людям Ви не сподобаєтесь;  
б) люди, які не подобаються іншим, просто не вміють жити у згоді з оточуючими.
- 9.** а) спадковість відіграє головну роль у формуванні особистості;  
б) людину визначає її життєвий досвід.
- 10.** а) мій досвід переконує, якщо щось має відбутися, то воно відбудеться;  
б) я переконався, що приймати рішення про виконання певної дії є кращим, ніж сподівання на випадок.
- 11.** а) у житті студента, який завжди ретельно готується до занять, рідко буває несправедлива оцінка;  
б) систематичні заняття – зайва трата сил, оскільки екзамен – це своєрідна лотерея.
- 12.** а) успіх приносить кропітка праця, він мало пов'язаний із везінням;  
б) щоб гарно влаштуватися, треба своєчасно опинитися в потрібному місці.
- 13.** а) думка студента буде врахована, якщо вона обгрунтована;  
б) студенти практично не впливають на рішення дирекції.
- 14.** а) що б я не планував, я майже переконаний, що я зможу здійснити намічене;  
б) планування майбутніх дій не завжди доцільне, тому що багато чого залежить від випадку.
- 15.** а) є такі люди, в яких немає нічого хорошого;  
б) у кожного є щось хороше.
- 16.** а) якщо прийнято правильне рішення, то досягнення бажаного майже не залежить від обставин;  
б) дуже часто ми можемо прийняти рішення за допомогою підкидання монети.
- 17.** а) стати керівником нерідко може той, кому пощастить;  
б) необхідні спеціальні здібності, щоб примусити людей виконувати потрібне.
- 18.** а) події у світі залежать від сил, якими ми не можемо керувати;  
б) беручи активну участь у політиці й суспільних справах, люди можуть контролювати світові події.
- 19.** а) якщо в гуртожитку нудно, значить, студентська рада погано працює;

- б) зробити в гуртожитку життя веселим і цікавим – залежить від нас самих.
- 20.** а) більшість людей не усвідомлюють, наскільки їхнє життя визначається випадком;
- б) реально не існує такого явища, як везіння.
- 21.** а) людина іноді має право на помилку;
- б) зазвичай буває кращим приховати свої помилки.
- 22.** а) важко зрозуміти, чому ми подобаємося деяким людям;
- б) скільки друзів ти матимеш залежить від того, що ти за особистість.
- 23.** а) неприємності, які з нами трапляються, збалансовані успіхами;
- б) найчастіше лиха доля – результат відсутності здібностей, невігластва та лінощів.
- 24.** а) аспірант – це в минулому здібний, працелюбний студент;
- б) щоб вступити до аспірантури, потрібні «зв'язки».
- 25.** а) іноді я не можу зрозуміти, на підставі чого викладачі виставляють оцінки;
- б) є прямий взаємозв'язок між моїм старанням і оцінкою.
- 26.** а) справжній лідер у колективі очікує, що кожен сам вирішить, що йому робити;
- б) справжній лідер у колективі визначає, що робити кожному.
- 27.** а) добровільно працюючи зараз, я забезпечую собі майбутні наукові досягнення;
- б) більшість великих наукових відкриттів – результат несподіваного осяяння.
- 28.** а) не раз я відчував, що мало впливаю на події, які зі мною трапляються;
- б) я майже не вірю, що Фортуна відіграє важливу роль у моєму житті.
- 29.** а) люди самотні тому, що не стараються бути дружелюбними;
- б) не багато користі в тому, щоб намагатися бути приємним людям: якщо ти їм подобаєшся, то й так подобаєшся.
- 30.** а) у вищій школі невиправдано багато уваги приділяють фізкультурі;
- б) заняття спортом – кращий засіб виховання характеру.
- 31.** а) усе, що зі мною трапляється – це мої власні дії і вчинки;
- б) інколи мені здається, що моє життя іде саме по собі.

32. а) рядовому студентові важко зрозуміти, на підставі чого дирекція приймає свої рішення;
- б) найчастіше студенти самі винні, якщо дирекція вживає суворі заходи.

## **Методика № 6**

### *Інструкція*

Вам пропонується 41 твердження, на кожне з яких потрібно відповісти «так» або «ні», поставивши у бланку відповідей *М. № 6* відповідно «+» або «-».

1. Коли маєте вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко роздратовуюсь, коли помічаю, що не можу на всі 100 % виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше вирішую її одним з останніх.
5. Коли в мене два дні підряд не має ніяких справ, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Стосовно себе я вимогливіший, ніж щодо інших.
8. Я доброзичливіший, ніж інші.
9. Коли я відмовляюсь від складного завдання, то потім суворо засуджую себе, бо знаю, що, вирішивши проблему, досягнув би успіху.
10. У процесі роботи мені потрібно робити невеликі паузи для відпочинку.
11. Наполегливість – це не головна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше цікавить інша робота, ніж та, якою я займаюсь.
14. Покарання стимулює мене сильніше, ніж заохочення.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення твердішими.
17. У мене легко пробудити честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це, зазвичай, помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.

20. Деколи я відкладаю те, що мав би зробити зараз.
21. Потрібно розраховувати тільки на самого себе.
22. У житті мало речей важливіших, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені потрібно виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж інші.
25. Наприкінці відпустки (канікул) я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу (навчання).
26. Коли я хочу працювати, то я роблю це краще і більш кваліфіковано за інших.
27. Мені простіше і легше спілкуватись з людьми, які можуть старанно працювати.
28. Коли в мене немає справ, я починаю нудьгувати.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться вирішувати проблему, я намагаюсь робити це якомога краще.
31. Мої друзі деколи вважають мене лінивим.
32. Мої успіхи в певній мірі залежать від моїх колег.
33. Не має сенсу протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не виходить, я нетерплячий.
36. Я завжди звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю спільно з іншими, моя робота дає кращі результати, ніж робота інших.
38. Більшість того, за що берусь, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не перевантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і достатку.
41. Коли я певен, що стою на правильному шляху, для доказів своєї правоти я йду на крайні міри.

**Методика № 7****Інструкція**

Вам пропонується список слів із 30 рядків, по 3 слова в кожному. У кожному рядку виберіть тільки одне з 3-х слів, яке найточніше Вас характеризує, і позначте його у бланку відповідей (М. № 7) літерою відповідного стовпчика.

<b>А</b>	<b>Б</b>	<b>В</b>
1. сміливий	пильний	підприємливий
2. лагідний	боязкий	упертий
3. обережний	рішучий	песимістичний
4. непостійний	безцеремонний	уважний
5. нерозумний	боягузливий	не думаючий
6. спритний	жвавий	хвацький
7. холоднокровний	мінливий	хвацький
8. стрімкий	легковажний	боязкий
9. безпечний	манірний	непередбачливий
10. оптимістичний	сумлінний	чуйний
11. меланхолічний	схильний до сумнівів	нестійкий
12. боягузливий	недбалий	схвильований
13. необачний	тихий	боязкий
14. уважний	нерозважний	сміливий
15. розсудливий	швидкий	мужній
16. підприємливий	обережний	передбачливий
17. схвильований	неуважний	несміливий
18. малодушний	необережний	безцеремонний
19. лякливий	нерішучий	нервовий
20. виконавчий	відданий	роздратований
21. передбачливий	жвавий	відчайдушний
22. приборканий	байдужий	недбалий
23. обережний	безтурботний	терплячий
24. розумний	дбайливий	хоробрий
25. передбачуваний	відчайдушний	сумлінний
26. поспішливий	лякливий	безтурботний
27. розсіяний	необачний	песимістичний
28. обачний	розсудливий	заповзятливий
29. тихий	неорганізований	боязкий
30. оптимістичний	пильний	безтурботний



## Методика № 8

### *Инструкция*

Ниже приводится список индивидуальных эмоциональных переживаний. По 5-балльной шкале (5-совершенно совпадает, 1-совсем не совпадает) определите, насколько каждое переживание соответствует вашему обычному состоянию. Соответствующий балл занесите в бланк ответов М. № 8

Список переживаний:

- |                      |                            |                    |
|----------------------|----------------------------|--------------------|
| 1. Внимательный      | 11. Печальный              | 21. Надменный.     |
| 2. Концентрированный | 12. Сломленный             | 22. Пугающий       |
| 3. Собранный         | 13. Взбешенный             | 23. Страшный.      |
| 4. Наслаждающийся    | 14. Гневный                | 24. Сеющий панику  |
| 5. Счастливый        | 15. Безумный               | 25. Застенчивый    |
| 6. Радостный         | 16. Чувствующий неприязнь  | 26. Робкий         |
| 7. Удивленный        | 17. Чувствующий отвращение | 27. Стыдливый      |
| 8. Изумленный        | 18. Чувствующий омерзение  | 28. Сожалеющий     |
| 9. Пораженный        | 19. Презрительный          | 29. Винаватый      |
| 10. Унылый           | 20. Пренебрегающий         | 30. Раскаивающийся |

## Методика № 9

### *Инструкция*

Перед вами список приятных переживаний. Расположите эти переживания в порядке предпочтения: в бланке ответов (М. № 9) рядом с цифрой «1» напишите номер того переживания, которое вы больше всего любите испытывать. Затем, рядом с цифрой «2» – номер следующего по степени приятности для вас (менее приятное, чем помещенное на первом месте, но более приятное по отношению ко всем последующим). Последним, рядом с цифрой «10», записывается номер переживания, которое вы менее всего в ряду перечисленных хотели бы испытывать. Горизонтальной чертой отделите номера тех переживаний, которые явно предпочитаете всем остальным.

1. Чувство необычного, таинственного, неизведанного, появляющееся в незнакомой местности, обстановке.
2. Радостное волнение, нетерпение при приобретении новых вещей, предметов коллекционирования, удовольствие от мысли, что скоро их станет еще больше.
3. Радостное возбуждение, подъем, увлеченность, когда работа идет хорошо, когда видишь, что добьешься успешных результатов.
4. Удовлетворенность, гордость, подъем духа, когда можешь доказать свою ценность как личности или превосходство над соперниками, когда тобой искренне восхищаются.
5. Веселье, беззаботность, хорошее физическое самочувствие, наслаждение вкусной едой, отдыхом, непринужденной обстановкой, безопасностью и безмятежной жизнью.
6. Чувство радости и удовлетворения, когда удается сделать что-либо хорошее для дорогих тебе людей.
7. Горячий интерес, наслаждение при познании нового, при знакомстве с поразительными научными фактами. Радость и глубокое удовлетворение при уяснении сути явлений, подтверждении твоих догадок и предположений.
8. Боевое возбуждение, чувство риска, увлечение им, азарт, острые чувства в момент борьбы, опасности.
9. Радость, хорошее настроение, симпатия, признательность, когда общаешься с людьми, которых уважаешь и любишь. Когда видишь дружбу и взаимопонимание, когда сам получаешь помощь и одобрение со стороны других людей.
10. Своеобразное сладкое и красивое чувство, возникающее при созерцании природы или восприятии музыки, картин, стихов и других произведений искусства.

## Методика № 10

### *Инструкция*

Сейчас Вам будет предъявлен набор из 18 терминальных и 18 инструментальных ценностей. Ваша задача — расположить их по порядку значимости для Вас как принципов, которыми вы руководствуетесь в Вашей жизни.

Внимательно изучите терминальные ценности и, выбрав ту, которая для Вас наиболее значима, запишите её номер рядом с цифрой «1» в бланке ответов *М. № 10(т)*. Затем выберите вторую по значимости ценность и запишите ее номер рядом с цифрой «2». Затем проделайте то же со всеми оставшимися ценностями. Наименее важная останется последней и займет 18 место. Это же необходимо сделать и с набором инструментальных ценностей (бланк ответов *М. № 10(и)*).

Работайте не спеша, вдумчиво. Если в процессе работы вы измените свое мнение, то можете исправить свои ответы. Конечный результат должен отражать Вашу истинную позицию.

#### **Терминальные ценности:**

1. Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни);
2. Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом);
3. Здоровье (физическое и психическое);
4. Интересная работа;
5. Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве);
6. Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком);
7. Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений);
8. Наличие хороших и верных друзей;
9. Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе);

10. Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие);
11. Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей);
12. Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование);
13. Развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей);
14. Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях, поступках);
15. Счастливая семейная жизнь;
16. Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом);
17. Творчество (возможность творческой деятельности);
18. Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений).

#### **Инструментальные ценности:**

1. Аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах;
2. Воспитанность (хорошие манеры);
3. Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания);
4. Жизнерадостность (чувство юмора);
5. Исполнительность (дисциплинированность);
6. Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно);
7. Непримируемость к недостаткам в себе и других;
8. Образованность (широта знаний, высокая общая культура);
9. Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово);
10. Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманное, рациональные решения);
11. Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина);
12. Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов;

13. Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями);
14. Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения);
15. Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки);
16. Честность (правдивость, искренность);
17. Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе);
18. Чуткость (заботливость).

### **Методика № 11**

#### ***Инструкция***

В бланке ответов *методики № 11* (он находится с обратной стороны листа) напротив соответствующего номера утверждения поставьте балл, который будет наиболее точно отображать Вашу действительность.

*Абсолютно не согласен – 1 балл*

*Абсолютно согласен – 7 баллов*

*Нейтральное отношение -4 балла*

- (1) Когда я над чем-нибудь работаю, я не могу расслабиться, пока не доведу это до совершенства.
- (2) Я не склонен критиковать кого-то, за то, что он или она слишком легко сдается.
- (3) В общении с близкими людьми для меня не принципиальна их успешность.
- (4) Я не критикую своих друзей, если для них приемлемо то, что не безупречно.
- (5) Мне трудно соответствовать требованиям окружающих.
- (6) Одна из моих целей – быть совершенным во всем, что я делаю.
- (7) Все, что делают окружающие, должно быть сделано качественно.
- (8) Я никогда не задаюсь целью добиться совершенства в том, над чем работаю.

- (9) Окружающие с пониманием относятся к тому, что я, как и все, могу ошибаться.
- (10) Меня не раздражает, когда окружающие не делают всего, на что способны.
- (11) Чем лучше я что-то делаю, тем большего от меня ждут.
- (12) Мне не особенно нужно быть совершенным.
- (13) Все, что я сделаю не совсем безупречно, будет рассматриваться окружающими как плохая работа.
- (14) Я стремлюсь быть как можно совершеннее.
- (15) Для меня очень важно, чтобы каждая моя попытка была удачной.
- (16) Я многого жду от людей, которые значимы для меня.
- (17) Я стремлюсь быть лучшим во всем, что я делаю.
- (18) Окружающие считают, что я должен быть успешным во всем, чем я занимаюсь.
- (19) Я не требую многого от окружающих.
- (20) Я требую от себя не меньшего чем совершенство.
- (21) Я буду нравиться окружающим, даже если не добьюсь выдающихся успехов во всем.
- (22) Мне неинтересны люди, которые не стремятся стать лучше.
- (23) Мне крайне неприятно обнаруживать ошибки в своей работе.
- (24) Я не требую многого от своих друзей;
- (25) Если у меня что-то получилось, это означает, что теперь я буду вынужден стараться еще больше, чтобы угодить окружающим.
- (26) Если я прошу о чем-то, это должно быть сделано безупречно.
- (27) Я терпеть не могу, когда окружающие допускают ошибки.
- (28) Я ставлю перед собой большие, труднодостижимые цели.
- (29) Люди, которые много значат для меня, никогда не должны меня подводить.
- (30) Окружающие придерживаются хорошего мнения обо мне, даже если у меня что-то не получается.
- (31) Я чувствую, что люди слишком требовательны ко мне.
- (32) Я всегда должен работать в полную силу.

- (33) Хотя люди могут этого не показывать, они разочаровываются во мне, когда я совершаю промах.
- (34) Мне не обязательно быть лучшим во всем, чем я занимаюсь.
- (35) Моя семья полагает, что я должен быть совершенным, ожидает от меня этого.
- (36) Я не ставлю перед собой больших, труднодостижимых целей.
- (37) Мои родители не особенно рассчитывали на то, что я буду успешен во всех сферах моей жизни.
- (38) Я уважаю обычных, ничем не выдающихся людей.
- (39) Люди ожидают от меня не меньшего, чем совершенство,
- (40) Я очень требователен к себе.
- (41) Люди ждут от меня большего, чем то, на что я способен.
- (42) Я всегда должен быть успешным в учебе или работе.
- (43) Меня не раздражает, когда значимые для меня люди не стараются изо всех сил.
- (44) Окружающие будут продолжать считать меня компетентным, даже если я допущу ошибку.
- (45) Я не считаю, что другие люди должны добиваться выдающихся успехов во всем, что они делают.

## **Методика № 12**

### ***Инструкция***

В бланке ответов *методики № 12* напротив соответствующего номера отметьте ваше согласие с утверждением знаком «+» или несогласие – знаком «-».

1. Лучшая атмосфера на занятии – атмосфера свободных высказываний.
2. Обычно я работаю с большим напряжением.
3. У меня редко бывают головные боли после пережитых волнений и неприятностей.
4. Я самостоятельно изучаю ряд предметов, по моему мнению необходимых для моей будущей профессии.

5. Какое из присущих вам качеств вы выше всего цените? Напишите ответ в бланке ответов.
6. Я считаю, что жизнь нужно посвятить выбранной профессии.
7. Я испытываю удовольствие от рассмотрения на занятии трудных проблем.
8. Я не вижу смысла в большинстве работ, которые мы делаем в вузе.
9. Большое удовлетворение мне дает рассказ знакомым о моей будущей профессии.
10. Я весьма средний студент, никогда не буду вполне хорошим, а поэтому нет смысла прилагать усилия, чтобы стать лучше.
11. Я считаю, что в наше время не обязательно иметь высшее образование.
12. Я твердо уверен в правильности выбора профессии.
13. От каких из присущих вам качеств вы хотели бы избавиться? Напишите ответ в бланке ответов.
14. При удобном случае я использую на экзаменах подсобные материалы (конспекты, шпаргалки, записи, формулы).
15. Самое замечательное время жизни — студенческие годы.
16. У меня чрезвычайно беспокойный и прерывистый сон.
17. Я считаю, что для полного овладения профессией все учебные дисциплины нужно изучать одинаково глубоко.
18. При возможности я поступил бы в другой вуз.
19. Я обычно вначале берусь за более легкие задачи, а более трудные оставляю на конец.
20. Для меня было трудно при выборе профессии остановиться на одной из них.
21. Я могу спокойно спать после любых неприятностей.
22. Я твердо уверен, что моя профессия даст мне моральное удовлетворение и материальный достаток в жизни.
23. Мне кажется, что мои друзья способны учиться лучше, чем я.
24. Для меня очень важно иметь диплом о высшем образовании.
25. Из неких практических соображений для меня это самый удобный вуз.



26. У меня достаточно силы воли, чтобы учиться без напоминания администрации.
27. Жизнь для меня почти всегда связана с необычайным напряжением.
28. Экзамены нужно сдавать, тратя минимум усилий.
29. Есть много вузов, в которых я мог бы учиться с не меньшим интересом.
30. Какое из присущих вам качеств больше всего мешает учиться? Напишите ответ в бланке ответов.
31. Я очень увлекающийся человек, но все мои увлечения так или иначе связаны с будущей работой.
32. Беспокойство об экзамене или работе, которая не выполнена в срок, часто мешает мне спать.
33. Высокая зарплата после окончания вуза для меня не главное.
34. Мне нужно быть в хорошем расположении духа, чтобы поддержать общее решение группы,
35. Я вынужден был поступить в вуз, чтобы занять желаемое положение в обществе, избежать службы в армии.
36. Я учу материал, чтобы стать профессионалом, а не для экзамена.
37. Мои родители хорошие профессионалы, и я хочу быть на них похожим.
38. Для продвижения по службе мне необходимо иметь высшее образование.
39. Какое из ваших качеств помогает вам учиться? Напишите ответ в бланке ответов.
40. Мне очень трудно заставить себя изучать как следует дисциплины, прямо не относящиеся к моей будущей специальности.
41. Меня весьма тревожат возможные неудачи.
42. Лучше всего я занимаюсь, когда меня периодически стимулируют, подстегивают.
43. Мой выбор данного вуза окончателен.
44. Мои друзья имеют высшее образование, и я не хочу отстать от них.
45. Чтобы убедить в чем-либо группу, мне приходится самому работать очень интенсивно.

46. У меня обычно ровное и хорошее настроение.
47. Меня привлекает удобство, чистота, легкость будущей профессии.
48. До поступления в вуз я давно интересовался этой профессией, много читал о ней.
49. Профессия, которую я получаю, самая важная и перспективная.
50. Мои знания об этой профессии были достаточны для уверенного выбора данного вуза.

### **Анкета-опитувальник**

для студентів, схильних до пропусків занять

Уважно прочитайте завдання; відповіді зафіксуйте у *бланку відповідей*. На інструкціях робити якісь помітки не бажано.

1. До якої групи студентів Ви себе відносите:
- а) студенти, які не пропускають навчальних занять;
  - б) студенти, які пропускають менше 30 % навчальних занять;
  - в) студенти, які пропускають 30 – 60 % навчальних занять;
  - г) студенти, які пропускають більше 60 % навчальних занять.
2. Як Ви оцінюєте рівень своїх знань з дисциплін, що Ви вивчили в університеті:
- А В С D E Fx F
3. Якщо у Вас є якась невідкладна справа, яка співпадає із заняттями в університеті, то Ви оберете:
- а) заняття в університеті;
  - б) невідкладну справу.
4. Проранжуйте за значимістю для Вас наступні вагомні причини пропустити заняття в університеті:
- а) хвороба;
  - б) робота;
  - в) домашні справи;
  - г) необхідність допомогти близьким людям;

- д) бажання відпочити;
  - е) бажання поспілкуватись з друзями;
  - є) потреба підготуватись до інших занять;
- 5.** Якому виду поточного та підсумкового контролю Ви надаєте перевагу:
- а) усна відповідь викладачу;
  - б) письмова відповідь викладачу.
- 6.** Яким способом Вам вдається одержати залік або скласти іспит:
- а) самостійно та ретельно опрацювую навчальний матеріал, намагаючись його зрозуміти;
  - б) конспектую інформацію з навчальної літератури;
  - в) знаходжу необхідну інформацію в Інтернеті та роздруковую її;
  - г) прошу допомоги у друзів або однокурсників;
  - д) вмовляю викладача, намагаючись викликати співчуття до себе.
- 7.** Назвіть види навчальних занять.
- 8.** Перерахуйте основні види вашої діяльності, найосновніший підкресліть.
- 9.** Сформулюйте мету свого навчання в університеті.
- 10.** Чим Ви плануєте займатись, закінчивши університет?
- 11.** Основну частину часу, який у вас вивільнюється, коли Ви пропускаєте заняття, Ви витрачаєте на...
- 12.** Продовжіть речення: «Я б відвідував(-ла) усі заняття, якби...».

## Зразок бланку відповідей респондентів

Бланк відповідей

Група \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

ПІБ \_\_\_\_\_

Методика №1

1	2	3	4	5	6	7	8

Методика №2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	

Методика №3

1	2	3	4	5	6	7

Методика №4

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

М. №5

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	

М. №6

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	
41	

М. №7

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

М. №8

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

М. №9

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

М. №10(т)

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	

М. №10(и)

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	

Методика №11

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	
41	
42	
43	
44	
45	

Методика №12

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	
41	
42	
43	
44	
45	
46	
47	
48	
49	
50	

## Анкета

1. а б в г

2. А В С D E Fx F

3. а б

4. а\_\_\_\_,б\_\_\_\_,в\_\_\_\_,г\_\_\_\_,д\_\_\_\_,е\_\_\_\_,є\_\_\_\_.

5. а б

6. а б в г д

7. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Я б відвідував(-ла) усі заняття, якби...

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Зведена таблиця результатів емпіричного дослідження мотиваційної сфери особистості студентів-психологів*

Зведена таблиця представлена у файлі під назвою «*Результати.xls*» на електронному носії, що додається.

У файлі представлено:

– результати первинної обробки матеріалів дослідження за кожною методикою з розрахованими середніми значеннями по вибірці за кожним показником;

– результати первинної обробки матеріалів лонгітюдного дослідження за кожною методикою з розрахованими середніми значеннями по вибірці за кожним показником;

– запрограмована формула підрахунку L-критерію Пейджа для дослідження динаміки показників мотиваційної сфери особистості студентів упродовж 4-х років;

– розподіл досліджуваних за виділеними типами особистості за показниками «мотивація досягнення», «адаптивність–перфекціонізм», «учбова мотивація».