

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАДИМА ГЕТЬМАНА**

**Факультету управління персоналу, соціології та психології
Кафедри педагогіки та психології**

**ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА «ЕКОНОМІЧНА ТА
СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ»**

галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки
спеціальність 053 Психологія
спеціалізація Економічна та соціальна психологія

Форма навчання: денна

КВАЛІФІКАЦІЙНА БАКАЛАВРСЬКА РОБОТА

на тему:

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОТИВАЦІЇ ТА УСПІШНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО
СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ У ЗВО**

Здобувачки Тимошенко Дарини Олександрівни

(підпис)

Науковий керівник: д.психол.н., проф. Ставицька С. О

(підпис)

**Робота допущена до захисту перед Екзаменаційною
комісією (ЕК) з атестації здобувачів вищої освіти**

Завідувач кафедри: д.п.н., проф. Артюшина М.В

(підпис)

Київ 2025

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАДИМА ГЕТЬМАНА**

Факультет управління персоналу, соціології та психології

Кафедра педагогіки та психології

Освітньо-професійна програма «Економічна та соціальна психологія»

галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки
спеціальність 053 Психологія
спеціалізація Економічна та соціальна психологія

ПОГОДЖЕНО

Керівник проєктивної групи
(гарант) освітньо-професійної
програми _____

(підпис)

Ліна КОЛЕСНІЧЕНКО
2025 р.

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри педагогіки
та психології _____

(підпис)

Марина АРТЮШИНА
2025 р.

ІНДИВІДУАЛЬНЕ ЗАВДАННЯ

студентці Тимошенко Дарині Олександрівні

денної форми навчання

на підготовку кваліфікаційної бакалаврської роботи

на тему: «Взаємозв'язок мотивації та успішності професійного становлення студентів-психологів у ЗВО»

Тему затверджено наказом ректора Університету від «11» листопада 2024р. №1913-ст

Бакалаврська дипломна робота виконується на матеріалах вітчизняних та зарубіжних вчених, статистичних даних, а також Інтернет-джерелах з теми дослідження.

План бакалаврської дипломної роботи

Розділ 1	Теоретико-методологічні засади вивчення проблеми мотивації та професійного становлення студентів-психологів у ЗВО
Розділ 2	Емпіричне дослідження взаємозв'язку мотивації та успішності професійного становлення студентів-психологів у ЗВО
Об'єкт дослідження:	Мотивація професійного становлення особистості
Предмет дослідження:	Взаємозв'язок мотивації та успішності професійного становлення студентів-психологів у ЗВО
Мета бакалаврської дипломної роботи:	Теоретично проаналізувати й емпірично дослідити взаємозв'язок мотивації та успішності професійного становлення студентів-психологів у ЗВО; визначити ступінь та специфіку успішності професійного становлення студентів залежно від їх рівня та виду їх мотивації.

Конкретні завдання, які студент повинен виконати для досягнення поставленої мети:

У розділі 1.	Проаналізувати стан теоретичної розробки проблеми мотивації та успішності професійного становлення студентів у ЗВО
У розділі 2	Емпірично дослідити взаємозв'язок мотивації та типів професійного становлення студентів-психологів у ЗВО
	Визначити особливості взаємозв'язку мотивації та типів успішності професійного становлення студентів-психологів у ЗВО

**Завдання підготував
науковий керівник**

(підпис)

С. О. Ставицька

(ініціали, прізвище)
«18» листопада 2025р.

**Завдання одержав
студент**

(підпис)

Д. О. Тимошенко

(ініціали, прізвище)
«18» листопада 2025р.

Реферат

Кваліфікаційна бакалаврська робота містить 50 сторінок, 13 таблиць, 4 рисунків, список використаних джерел з 40 найменувань, 4 додатки.

«Взаємозв'язок мотивації та успішності професійного становлення студентів-психологів у ЗВО».

Об'єктом дослідження є мотивація професійного становлення особистості.

Предметом дослідження є взаємозв'язок мотивації та успішності професійного становлення студентів-психологів у ЗВО.

Мета кваліфікаційної бакалаврської роботи – теоретично проаналізувати й емпірично дослідити взаємозв'язок мотивації та успішності професійного становлення студентів-психологів у ЗВО; визначити ступінь та специфіку успішності професійного становлення студентів залежно від їх рівня та виду їх мотивації.

Відповідно до поставленої мети були визначені такі *завдання*:

- здійснити теоретичний аналіз проблеми мотивації та успішності професійного самовизначення особистості;
- підібрати методики та провести емпіричне дослідження мотивації та типів професійного становлення особистості;
- проаналізувати особливості взаємозв'язку мотивації та типів успішності професійного становлення студентів-психологів у ЗВО.

Методи дослідження: Для розв'язання визначених завдань було використано комплекс теоретичних, емпіричних і математико-статистичних методів.

Теоретичні – аналіз, систематизація й узагальнення даних представлених у науковій літературі щодо сучасного стану досліджуваної проблеми;

Емпіричні – опитування та психодіагностичні методики: «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір в українському перекладі), «Опитувальник оцінки мотивації до досягнень успіхів у житті» Т. Елерса, опитувальник «Автономність-залежність особистості у навчальній діяльності» (Г. Пригніна), «Діагностика рівня та типу професійного становлення» (Столярчук О. А.).

Математико-статистичні методи - для обробки даних застосовано комплекс математико-статистичних методів: середніх показників ($\bar{x}$), кореляційного аналізу за критерієм Спірмена.

Основні результати дослідження: виявлено нелінійний характер взаємозв'язку між мотивацією та успішністю професійного становлення студентів-психологів. Позитивні зв'язки: внутрішня мотивація корелює з автономністю у навчанні; парадоксально - прагнення уникнути критики також

підвищує автономність. Негативні зв'язки: орієнтація на матеріальні стимули знижує формування професійних цілей. Етапна специфіка взаємозв'язку між мотивацією та професійним становленням має наступний вигляд: третій курс - критичний період з оптимальною мотивацією та автономністю; другий і четвертий курси характеризуються дисбалансом. Вікові особливості теж мають значення: студенти, які вступили у ЗВО пізніше традиційного віку демонструють більш гармонійну структуру мотиваційних зв'язків. Ключовими предикторами успішності є мотиви самореалізації, мінімізація зовнішніх винагород та розвиток автономності.

Теоретична значущість одержаних результатів полягає у з'ясуванні сутності впливу особливостей мотивації до навчання студентів-психологів у ЗВО на успішність їх майбутнього професійного становлення; у виділенні основних чинників, які впливають на мотивацію студента до навчання та його активну участь в цьому процесі.

Практична значущість одержаних результатів полягає у тому, що вони можуть бути використані у роботі як психологів, які працюють у межах навчальних закладів, так і для учнів старших класів, які знаходяться в процесі вибору майбутньої професійної діяльності та для їх батьків.

Рік виконання кваліфікаційної бакалаврської роботи – 2025 рр.

Рік захисту роботи 2025.

Ключові слова: мотивація, внутрішні та зовнішні мотиви, професійне самовизначення, успішність професійного становлення, професійний вибір.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МОТИВАЦІЇ ТА УСПІШНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ЗВО	10
1.1. Поняття та особливості мотивації до навчання	10
1.2. Проблеми первинного професійного вибору	16
1.3. Особистісне самовизначення у професійній діяльності як підґрунтя для професійного становлення	23
Висновки до Розділу 1	31
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МОТИВАЦІЇ ТА УСПІШНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ У ЗВО.....	34
2.1. Організація та методики дослідження	34
2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів дослідження щодо взаємозв'язку мотивації та типів успішності професійного становлення студентів-психологів у ЗВО	37
Висновки до Розділу 2	53
ВИСНОВКИ	55
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	58
ДОДАТКИ.....	62

ВСТУП

Актуальність дослідження. Мотивація виступає ключовим чинником особистісного та професійного розвитку майбутніх психологів, тому глибоке розуміння процесів їх професійного становлення є важливою темою. Особливої гостроти ця проблема набуває в умовах воєнного стану в Україні, коли система психологічної підтримки суспільства потребує надзвичайно високої професійної компетентності та особистісної стійкості фахівців.

Мотивація студентів-психологів є складним багатовимірним утворенням, яке безпосередньо впливає на якість їхньої професійної підготовки, рівень навчальних досягнень та подальшу успішність у професійній діяльності. Вказану проблему досліджували як зарубіжні психологи Е. Гінзберг, Дж. Холланд, Д. Сьюпер, Л. Бусгоф, Р. Бернс, так і українські дослідники Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, В. О. Моляко розглядали проблеми мотивації та професійного становлення особистості; О. В. Скрипченко, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева висвітлюють взаємозв'язок мотиваційних чинників та успішності професійного навчання. Дослідження О. Л. Музики показали, що рівень навчальної мотивації безпосередньо корелює з успішністю професійного становлення особистості.

Сучасні дослідження вказують на наявність суперечностей між потенційними можливостями студентів та реальною ефективністю їхнього професійного становлення. Недостатньо вивченими залишаються питання впливу різних видів мотивації на динаміку професійного розвитку, механізми формування професійної спрямованості та особистісної готовності до майбутньої психологічної діяльності.

Актуальність дослідження посилюється необхідністю розробки практичних рекомендацій для оптимізації мотиваційних процесів у професійній підготовці психологів, особливо в умовах значних соціальних трансформацій та психологічних викликів, спричинених воєнним станом.

Мета дослідження. Теоретично проаналізувати й емпірично дослідити взаємозв'язок мотивації та успішності професійного становлення студентів-психологів у ЗВО; визначити ступінь та специфіку успішності професійного становлення студентів, залежно від їх рівня та виду їх мотивації.

Для досягнення поставленої **мети** необхідно вирішити такі **завдання** дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми мотивації та успішності професійного самовизначення особистості;
2. Підібрати методики та провести емпіричне дослідження мотивації та типів професійного становлення особистості;
3. Проаналізувати особливості взаємозв'язку мотивації та типів успішності професійного становлення студентів-психологів у ЗВО.

Об'єкт дослідження. Мотивація професійного становлення особистості.

Предмет дослідження. Взаємозв'язок мотивації та успішності професійного становлення студентів-психологів у ЗВО.

Методи дослідження: Для розв'язання визначених завдань було використано комплекс методів дослідження: *теоретичні* – аналіз, систематизація й узагальнення інформації представленої у науковій літературі щодо сучасного стану досліджуваної проблеми; *емпіричні* – опитування та психодіагностичні методики: «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір в українському перекладі), «Опитувальник оцінки мотивації до досягнень успіхів у житті» Т. Елерса, опитувальник «Автономність-залежність особистості у навчальній діяльності» (Г. Пригніна), «Діагностика рівня та типу професійного становлення» (Столярчук О. А.).

Для кількісної обробки даних застосовано комплекс математико–статистичних методів: *середніх показників ($\bar{x}$)*, *кореляційного аналізу за критерієм Спірмена*.

Теоретична значущість одержаних результатів полягає у з'ясуванні сутності впливу особливостей мотивації до навчання студентів-психологів у ЗВО на успішність їх майбутнього професійного становлення; у виділенні

основних чинників, які впливають на мотивацію студента до навчання та його активну участь в цьому процесі.

Теоретична та практична значущість одержаних результатів полягає у тому, що вони можуть бути використані у роботі як психологів, які працюють у межах навчальних закладів, так і для учнів старших класів, які знаходяться в процесі вибору майбутньої професійної діяльності та для їх батьків.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, 2 розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 40 найменувань та 4 додатки. У дослідженні вміщено 13 таблиць і 4 рисунка. Основний зміст викладено на 50 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОВЗВ'ЯЗКУ МОТИВАЦІЇ ТА УСПІШНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ЗВО

1.1. Поняття та особливості мотивації до навчання

Мотивація є ключовим чинником успішності як у навчальній діяльності, так і в подальшому професійному розвитку особистості. Розуміння процесу формування та трансформації мотивації від шкільних років до професійної діяльності має важливе значення для освітян, психологів та батьків.

У контексті сучасної вищої освіти актуалізується проблематика формування навчальної мотивації студентів, що характеризується багатовимірністю, пролонгованістю та комплексністю впливу різноманітних чинників. Першочергового значення набуває стимуляційний компонент освітньої діяльності, оскільки саме закріплена негативна мотивація часто виступає детермінантою академічної неуспішності здобувачів вищої освіти.

У психологічній науці мотивація традиційно інтерпретується як системне утворення чинників, що детермінують активність суб'єкта діяльності [7, с. 19]. В аспекті професіогенезу особистості мотиваційна складова першочергово маніфестується через сукупність внутрішніх та зовнішніх факторів професійного самовизначення на етапі старшого шкільного віку.

Потреба, як базовий елемент мотивації, є вихідною формою активності живих істот та динамічним утворенням, що організовує та спрямовує пізнавальні процеси, уяву та поведінку. Важливо розуміти, що потреба є основною рушійною силою розвитку людини [30].

В контексті вивчення мотиваційних основ навчальної діяльності студентів розуміння взаємозв'язку між образом «Я», самооцінкою та ціннісними орієнтаціями набуває особливої значущості, оскільки ці компоненти особистості поєднують індивідуальне сприйняття себе з фундаментальними життєвими цінностями, їх дослідження дозволяє глибше зрозуміти фактори, що впливають на формування професійної мотивації та навчальної успішності майбутніх фахівців. Це знання стає ключовим інструментом для розробки ефективних освітніх стратегій та створення сприятливого навчального середовища, що відповідає потребам сучасного студентства. У процесі формування особистості ключову роль відіграє образ «Я», який виступає як інтегральне відображення самопізнання людини. Він не є статичним, а динамічно розвивається під впливом як діяльнісних чинників, так і соціальних взаємодій, причому найбільш інтенсивний період його становлення припадає на шкільні роки та студентський вік. Згідно з науковою позицією Л.Г. Подоляк, фахове навчання повинно набути особистісної значущості та життєвого сенсу, інтегруючи когнітивну, афективну та конативну сфери особистості, що відображається у спрямованості творчої пізнавальної активності на життєве самовизначення, професійне самоствердження та розвиток потенційних можливостей [15, с. 136].

За дослідженнями Поповича, існує тісний взаємозв'язок між образом «Я» та самооцінкою особистості [17]. Більше того, самооцінка відіграє важливу роль у формуванні соціально-психологічних очікувань індивіда [18], виступаючи своєрідним фільтром, через який відбувається асиміляція соціального досвіду. Через механізм соціальних очікувань самооцінка також впливає на формування базових суб'єктивних орієнтацій особистості, визначаючи її поведінкові та ціннісні пріоритети [16, с. 171].

Розглянемо концепцію образу «Я» та пов'язані з нею аспекти самооцінки й ціннісних орієнтацій:

О. А. Прокопенко у своїй праці 2016 року [19] представила комплексний аналіз образу «Я», виділивши декілька ключових аспектів. За її дослідженням,

формування образу «Я» значною мірою залежить від соціокультурного контексту та ціннісної системи, в якій перебуває особистість. Важливо відзначити прогностичний характер цього процесу, а також присутність захисних механізмів, які працюють над зменшенням внутрішніх протиріч у життєвому досвіді та самому образі «Я». При цьому прагнення до розвитку образу «Я» та самопрезентації виступає основною рушійною силою особистості.

Образ «Я» можна розглядати у двох вимірах: як компонент суб'єктивного самопізнання та як елемент «Я-концепції».

Щодо самооцінки, наукові дослідження демонструють її багатогранність. Вона постає як [19, с. 172]:

- комплексне самооцінювання власних фізичних, інтелектуальних та комунікативних характеристик
- внутрішня впевненість у досягненні цілей та здатність до самосхвалення
- механізм самоуправління, що включає самопізнання, саморегуляцію та емоційну самооцінку
- стійкий, автономний та критичний регулятор поведінки

Особливої уваги заслуговує професійна самооцінка, яка впливає на оцінювання результатів праці. Вона складається з діяльнісного компоненту (оцінка себе як професіонала) та особистісного (порівняння з ідеальним образом себе).

Ціннісні орієнтації виступають фундаментальним елементом свідомості та самосвідомості особистості. Вони тісно пов'язані з розвитком особистості та її діяльністю, визначаючи поведінкові патерни та прагнення людини. Процес професійного становлення особистості студента детермінується початковими мотивами вибору майбутньої спеціальності. Вибір професії, що ґрунтується на внутрішньому покликанні, створює оптимальні передумови для професіогенезу молодшої людини в період фахової підготовки. Водночас, неадекватні чинники професійного самовизначення можуть спровокувати дезадаптаційні процеси як

в освітньому середовищі закладу вищої освіти, так і в подальшій професійній діяльності.

Формування навчальної мотивації є динамічним процесом, який має свої особливості на кожному етапі шкільного навчання. У молодшому шкільному віці (6-10 років) провідними є мотиви, пов'язані з інтересом до нового соціального статусу учня та процесу пізнання. Діти цього віку характеризуються природною допитливістю та бажанням дізнаватися нове про навколишній світ.

У середньому шкільному віці (11-15 років) відбувається суттєва трансформація мотиваційної сфери. На перший план виходять соціальні мотиви, пов'язані з самоствердженням у колективі однолітків та прагненням до особистісного розвитку. У цей період важливого значення набуває оцінка однолітків та прагнення відповідати певному соціальному статусу в класі.

Старший шкільний вік (15-17 років) характеризується формуванням стійкої структури мотивів, де провідне місце посідають моральні мотиви вибору майбутньої професії. У цьому віці спостерігається: формування свідомого ставлення до навчання як засобу досягнення професійних цілей, розвиток пізнавальних інтересів до конкретних навчальних предметів, поява естетичних мотивів у навчальній діяльності, зростання ролі самоосвіти та самовдосконалення [3].

Навчальна мотивація характеризується комплексом взаємопов'язаних компонентів, які визначають її ефективність та стійкість. Широта навчальної мотивації визначається різноманітністю сфер навчальної діяльності, до яких учень проявляє інтерес. Вона може проявлятися у: зацікавленості різними навчальними предметами, участі в різноманітних формах позакласної діяльності, прагненні до розширення загального кругозору, інтересі до міждисциплінарних зв'язків. Стійкість навчальної мотивації характеризується її тривалістю та незалежністю від ситуативних факторів. Вона проявляється через: систематичність у навчальній роботі, подолання труднощів при вивченні складного матеріалу, збереження інтересу до предмету навіть при тимчасових

невдачах, готовність до самостійної роботи. Глибина навчальної мотивації відображає рівень її усвідомленості та значущості для особистості. Цей компонент включає: розуміння важливості навчання для майбутнього життя, здатність бачити практичне застосування отриманих знань, прагнення до глибокого розуміння навчального матеріалу, зв'язок навчальних інтересів з професійними планами. С. С. Занюк наголошує на тому, що хоча університетська освіта виступає провідним фактором формування професійної компетентності та забезпечення інтелектуального розвитку студента, вона не набуває автоматично особистісної значущості. Більше того, подекуди спостерігається тенденція до посилення негативного ставлення до пізнавальної діяльності та знецінення практичної значущості набутих знань та умінь [7, с. 276].

Особливе значення має взаємозв'язок між безпосередніми та опосередкованими інтересами в навчальній діяльності. Безпосередній інтерес проявляється у захопленні самим процесом навчання, радості від інтелектуальної діяльності та відкриття нового. Опосередкований інтерес пов'язаний з більш віддаленими цілями: отриманням високих оцінок, схваленням батьків, підготовкою до майбутньої професії.

Психологічною основою мотивів вибору професії поряд із потребами виступає активний інтерес особистості до професії. Цей інтерес формується на базі попереднього навчального досвіду та характеризується усвідомленістю, цілеспрямованістю та стійкістю. Важливим фактором є також усвідомлення перспективності обраної професії, що створює довготривалу мотиваційну основу професійного розвитку.

Загальна мотивація охоплює широкий спектр спонукань до професійної діяльності, включаючи соціальні, пізнавальні та особистісні аспекти. Вона формує базовий рівень професійної спрямованості особистості. Наприклад, романтика професій як особливий вид мотивації пов'язана з емоційною привабливістю певних професій, їх суспільним престижем та ідеалізованими уявленнями про професійну діяльність. Хоча цей вид мотивації часто

характерний для раннього етапу професійного самовизначення, він може відігравати важливу роль у підтримці довготривалого інтересу до професії. А науково-пізнавальні мотиви базуються на інтересі до дослідницької діяльності та прагненні до глибокого розуміння професійної сфери. Ці мотиви особливо важливі для професій, пов'язаних з інтелектуальною діяльністю та постійним професійним розвитком.

Розвиток професійної мотивації характеризується поступовим переходом від зовнішніх стимулів до внутрішньої мотивації. Цей процес має декілька ключових етапів: на початковому етапі професійного самовизначення домінують зовнішні мотиви, такі як матеріальне стимулювання, престиж професії та можливість кар'єрного зростання, про що ми будемо говорити у другому пункті. Ці мотиви важливі для початкового професійного вибору, але їх домінування може призвести до нестійкості професійних намірів. Емпіричне дослідження О. А. Столярчук, проведене зі студентами педагогічних спеціальностей, демонструє превалювання опосередкованих чинників вибору педагогічної професії, що згодом трансформується у домінування екстернальної, несуттєвої мотивації фахового навчання [24, с. 449]. Такі результати актуалізують необхідність цілеспрямованої роботи з формування позитивної мотивації навчально-професійної діяльності студентів з урахуванням їх вікових та індивідуально-психологічних особливостей. З часом, при успішному професійному розвитку, формуються внутрішні мотиви, пов'язані із змістом професійної діяльності. Вони характеризуються вищою ефективністю і результативністю, оскільки виникають з потреб самої людини та не залежать від зовнішнього тиску. Серед різноманітних чинників професійного вибору ключове значення мають стимули, що безпосередньо пов'язані з робочим процесом у вибраній сфері діяльності. Такі спонукальні фактори відображають глибину розуміння людиною всіх складових трудового процесу – від конкретних робочих завдань до методів їх виконання. Вони також демонструють, наскільки особистість готова займатися як інтелектуальною, так і практичною діяльністю в межах обраної професії.

Виявлені закономірності підкреслюють необхідність системного підходу до формування професійної мотивації студентів, що має враховувати як початкові мотиви вибору професії, так і динаміку їх трансформації впродовж періоду навчання у закладі вищої освіти. В умовах сучасного професійного середовища особливого значення набувають матеріальні мотиви, пов'язані з належною оплатою праці, забезпеченням постійною роботою та гарантією професійної зайнятості. Проте важливо розуміти, що стійкий професійний розвиток можливий лише при балансі матеріальних та внутрішніх мотивів. Результати наукових досліджень О. А. Чалої засвідчують, що мотиваційний компонент є одним із визначальних факторів формування професійної придатності педагога поряд із реалізацією змістового та операційного компонентів професійної підготовки. Дослідниця емпірично встановила полімотивований характер навчання студентів педагогічних спеціальностей, проте виявила недостатню готовність частини випускників до професійної діяльності відповідно до здобутої кваліфікації [26, с. 309]. Внутрішня мотивація до навчання проявляється через прагнення до самовдосконалення, бажання розширювати свої професійні компетенції та реалізовувати власний потенціал. Особлива увага має приділятися розвитку внутрішньої мотивації та професійної спрямованості особистості майбутніх фахівців через створення відповідних психолого-педагогічних умов в освітньому середовищі.

1.2 Проблеми первинного професійного вибору

При формуванні життєвих та професійних планів старшокласники перебувають під впливом різноманітних чинників. Зовнішні чинники включають родинне оточення, соціальні зв'язки, доступність освітніх можливостей та стан ринку праці, тоді як внутрішні визначаються особистими

прагненнями, інтересами та здібностями. Взаємодія цих факторів часто створює складнощі у процесі професійного самовизначення.

Сучасні дослідження показують, що перший професійний вибір випускників шкіл часто має соціально орієнтований характер. На цьому етапі учні більше зосереджені на виборі подальшого освітнього шляху, ніж конкретної професії [39]. Багато хто орієнтується на престижні навчальні заклади та популярні спеціальності, прагнучи досягти високого соціального статусу та матеріального добробуту, відкладаючи справжній професійний вибір на майбутнє.

Проблема ускладнюється тим, що сформовані під впливом сімейного виховання ціннісні орієнтації щодо важливості освіти та професійного розвитку можуть зіткнутися з реальністю після завершення навчання. В сучасному мінливому світі навіть наявність професійної освіти не гарантує працевлаштування.

У сучасних умовах для ефективного професійного самовизначення недостатньо лише володіти інформацією про різні професії та розуміти власні психологічні особливості. Важливими стають здатність орієнтуватися в актуальних тенденціях ринку праці, розвинені навички самопізнання, самоорганізації та самопрезентації, а також вміння реалістично оцінювати відповідність власних можливостей вимогам професійної сфери.

Теорія компромісу з реальністю Е. Гінзберга пропонує динамічний погляд на професійне самовизначення. За його концепцією, професійний вибір не є одномоментним рішенням, а являє собою тривалий процес розвитку, що складається з послідовності взаємопов'язаних рішень. Кожне таке проміжне рішення має вагоме значення, оскільки впливає на подальші можливості вибору та досягнення цілей. У своїй теорії Гінзберг виокремлює три ключові стадії професійного вибору:

- стадію фантазії (до 11-річного віку)
- гіпотетичну стадію (з 11-річного – до 17-річного віку), яка включає чотири послідовні періоди: період інтересу (з 11 до 12 років), період здібностей (з 13 до

14 років), період оцінки (з 15 до 16 років) та перехідний період (близько 17 років), коли відбувається трансформація гіпотетичного вибору в реальний під впливом різних факторів, включаючи тиск школи, однолітків, батьків та інших життєвих обставин, що виникають на момент завершення шкільного навчання.

- реалістична стадія (від 17 років і старше), на якій відбувається прийняття остаточного рішення щодо професійного вибору [29].

Також розглянемо теорію професійного вибору Дж. Холланда, яка базується на концепції відповідності між особистісними характеристиками людини та професійними групами. Згідно з його підходом, усе різноманіття професій можна класифікувати у шість основних типів: моторний (включає професії, пов'язані з керуванням механізмами: верстатники, машиністи, водії), інтелектуальний (охоплює дослідницькі професії), підтримувальний (включає професії, спрямовані на допомогу іншим: вчителі, лікарі), реалістичний (охоплює професії, що потребують точності та систематичності: бухгалтери, математики), естетичний тип (об'єднує творчі професії: музиканти, художники), заповзятливий тип (включає професії у сфері управління та бізнесу: брокери, менеджери, бізнесмени).

Дж. Холланд стверджує, що кожна з цих професійних груп представляє особливий спосіб життя з характерними проблемами та соціальними ролями. Відповідно, кожну людину можна віднести до однієї з цих груп на основі її особистісних характеристик. У своїй теорії Дж. Холланд розглядає професійне самовизначення як процес розвитку, але специфічно трактує його як пошук людиною тієї професійної групи, до якої вона найбільше схильна за своїми природними характеристиками. Таким чином, успішний професійний вибір, за Дж. Холландом, – це знаходження відповідності між типом особистості та типом професійного середовища [28].

Вітчизняні науковці в галузі професійної орієнтації, включаючи Г. Балла, О. Коберника, В. Рибалку, В. Синявського, М. Тименка та Б. Федоришина, підкреслюють важливість створення спеціальних педагогічних умов для

активізації профорієнтаційної діяльності учнів. У цьому процесі учні не лише прагнуть досягти відповідності між професійними вимогами та власними характеристиками, але й активно опановують середовище, трансформуючи його та себе.

Згідно з теоретико-методологічними принципами розвитку дитини, які обґрунтував І. Бех [2], процес засвоєння соціальних форм діяльності відбувається через перехід від зовнішніх, колективних форм до внутрішніх, індивідуальних. Цей перехід забезпечується двома взаємопов'язаними процесами: цілеспрямовано організованим виховним середовищем та особистісною діяльністю, через яку засвоюється поведінковий досвід [2].

Організаційно-методичні аспекти формування готовності учнів 8-9 класів до вибору профілю навчання мають враховувати засвоєння історично сформованих форм професійної діяльності. В процесі такого засвоєння учні змінюють своє ставлення до професійної сфери та до себе як майбутніх суб'єктів навчального профілю.

Процес передбачає самостійну діяльність старшокласників у спеціально організованому профорієнтаційному середовищі під керівництвом педагога. Ця діяльність зумовлюється внутрішніми суперечностями вікового розвитку, які виявляються між досягнутим рівнем розвитку та вимогами майбутнього профілю, між необхідністю вибору та несформованими професійними намірами, між високими стандартами профілів та усвідомленням власних досягнень.

Формування готовності учнів 8-9 класів до вибору профілю навчання включає самостійне проектування власної освітньої траєкторії, що гармонізує їхнє ставлення до себе та обраного профілю. Педагогічні засоби профорієнтації мають створювати умови для розробки учнями програми досягнення професійної майстерності, де вибір профілю навчання є обов'язковим етапом.

У системі профорієнтаційної роботи виділяються два напрямки завдань: ті, що стосуються безпосередньо профільного самовизначення учнів, та ті, що

спрямовані на створення цілеспрямованого профорієнтаційного середовища під керівництвом педагога.

Процес підготовки старшокласників до вибору профілю навчання реалізується через спільну діяльність педагога та учня. Під керівництвом педагога учень самостійно конструює своє професійне майбутнє, формуючи індивідуальну освітню траєкторію.

Готовність до вибору профілю навчання можна визначити як систему суб'єктивно-оцінних ставлень учня до себе та своєї ролі в майбутньому профільному середовищі, де він прагне досягти особистісної та професійної досконалості. Формування цього особистісного новоутворення дозволяє старшокласнику зрозуміти себе, свої дії та мотиви через змістовне наповнення горизонтальних і вертикальних складових.

На вертикальному рівні виділяються три ключові складові: «Я-минуле», «Я-реальне» (теперішнє) та «Я-ідеальне» (майбутнє). Ці компоненти відображають досягнення учня та його самооцінку («може»), його прагнення («хоче») та усвідомлення необхідності певних дій («потрібно»). Взаємодія між цими компонентами формує конструктивну, регулятивну, прогностичну та оцінювальну функції активності старшокласника.

Процес самовизначення полягає в узгодженні учнем знань про вимоги профільного навчання з власними можливостями та потребами. Важливу роль відіграє самодіяльність учня – його емоційно-вольові зусилля, спрямовані на збалансування об'єктивних вимог освітнього простору та суб'єктивних професійних прагнень.

Поняття «узгодження» має особливе значення в контексті професійного самовизначення. Майбутній фахівець повинен узгодити вимоги соціально-професійного середовища з власними бажаннями та можливостями через глибокий самоаналіз професійного «Я». Цей процес стимулюється зростаючими вимогами ринкового середовища та прагненням роботодавців залучити найкращих фахівців.

Конкурентне середовище на ринку праці вимагає від фахівців постійного професійного самовдосконалення. Традиційні механізми професійного самовизначення, які базуються лише на співставленні вимог професії з бажаннями та можливостями особистості, вже не забезпечують достатньої конкурентоспроможності фахівця в сучасних умовах.

Вибір профільного навчання учнями 8-9 класів відбувається в умовах освітньої конкуренції. Навчальні заклади змагаються за талановитих учнів, тоді як школярі намагаються знайти освітню установу, яка найкраще відповідає їхнім професійним прагненням. Однак сам факт вибору напрямку навчання та оцінка відповідності власних здібностей вимогам профілю – це лише початковий етап.

Успішне профільне самовизначення – це процес, під час якого особистісний розвиток учня відбувається паралельно з освоєнням поглибленої програми навчання. Цей процес стимулює школяра до глибшого розуміння себе, об'єктивної оцінки власних можливостей та постійного саморозвитку. На основі цього формується індивідуальний підхід до вибору освітньої траєкторії. Учень може або працювати над собою для досягнення вимог бажаного профілю, або обрати менш вимогливий напрямок, або взяти час на додаткове обмірковування.

У становленні готовності до профільного вибору важливу роль відіграє часовий аспект самосприйняття. Він включає три компоненти: аналіз попередніх навчальних результатів, усвідомлення поточних можливостей та формування образу свого майбутнього професійного розвитку відповідно до обраного напрямку навчання.

«Я-минуле» та «Я-реальне» формують цілісне уявлення про себе, тоді як уявне «Я» проектує реальний образ на майбутнє, узгоджуючи його з ідеальним. Кінцевою метою є подолання протиріччя між професійним майбутнім через вибір профілю та усвідомленим «Я-реальне».

Як зазначає Г. Костюк [9], активність дитини у власному розвитку не виключає ролі навчання і виховання [9]. Педагог цілеспрямовано проектує

розвиток і використовує профорієнтаційні засоби для формування готовності до вибору профілю навчання, що є ключовим компонентом професійного майбутнього учнів 8-9 класів.

Вертикальний поділ особистісної структури старшокласника на часові компоненти (минуле, теперішнє і майбутнє) та протиріччя між ними є важливим, але не єдиним аспектом підготовки до вибору навчального профілю. Цей підхід дозволяє нам глибше зрозуміти основні складові професійної орієнтації в сучасній старшій школі, а саме: цілеспрямовану підготовку, професійну інформацію, професійне консультування та професійну адаптацію.

Ці компоненти забезпечують поступовий розвиток старшокласників у напрямі гармонізації різних просторово-часових аспектів їхньої особистості. Цей розвиток базується на емоційно-ціннісному ставленні учнів до себе як майбутніх суб'єктів профільного навчання та проявляється через їхню активну участь у різноманітних видах навчально-пізнавальної діяльності.

Процес професійного самовизначення передбачає послідовний перехід від початкового уявлення про майбутній профіль навчання до глибокого усвідомлення себе як активного суб'єкта різноманітної діяльності, включаючи навчальну, громадську, суспільно-корисну та виробничу сфери.

Сучасні освітні трансформації освітлюють проблему первинного професійного вибору, яка набуває особливої актуальності. Як зазначає американський дослідник Д. Сьюпер, професійний вибір є не одномоментною подією, а тривалим процесом професійного розвитку, що включає серію взаємопов'язаних рішень та періодів самопізнання [37].

Важливим аспектом професійного самовизначення є інтеграція сучасних інформаційних технологій у процес профорієнтації. За дослідженнями британського науковця М. Савікаса, цифрові інструменти суттєво розширюють можливості професійного самопізнання та дослідження кар'єрних можливостей [36]. Українська дослідниця О. Мельник підкреслює, що використання онлайн-ресурсів дозволяє учням отримувати актуальну інформацію про динаміку ринку праці та вимоги до різних спеціальностей [11].

Практичний досвід відіграє ключову роль у процесі професійного самовизначення. Згідно з дослідженнями В. Сидоренка, професійні проби, стажування та волонтерська діяльність сприяють формуванню більш реалістичного уявлення про майбутню професію [21]. Це підтверджується і міжнародними дослідженнями: наприклад, Р. Лент вказує на важливість практичного досвіду для розвитку професійної самоєфективності [34].

Психологічний супровід професійного самовизначення також має критичне значення. Як зазначає І. Бех, професійне консультування повинно враховувати не лише здібності та інтереси учня, але й його ціннісні орієнтації та особистісні якості [1]. На думку німецького психолога Л. Бусгофа, важливо створювати умови для розвитку професійної ідентичності через систему психологічної підтримки [31].

Паралельно з профільною підготовкою особливого значення набуває розвиток *soft skills* (в перекл. «м'які» навички, іноді «гнучкі» — соціально-комунікативні навички). За дослідженнями Світового банку, саме ці навички визначають до 80% професійного успіху в сучасному світі [38]. Українські науковці Н. Побірченко та В. Синявський наголошують на необхідності інтеграції розвитку м'яких навичок у систему профорієнтаційної роботи [14].

Динамічність сучасного ринку праці вимагає формування готовності до безперервного професійного розвитку. За твердженням американського соціолога Р. Флоріди, здатність до постійного навчання та адаптації стає ключовою компетенцією XXI століття [32].

Процес професійного самовизначення особистості є багатограним та динамічним, що формується під впливом взаємодії численних соціальних та особистісних факторів. Економічні умови, політичні реалії, соціокультурні норми та цінності, а також психологічні особливості індивіда створюють умови, в яких молоді люди здійснюють свій професійний вибір. Сукупність цих чинників, опосередкована індивідуальними особливостями та життєвими обставинами, визначає траєкторію професійного розвитку особистості [30].

1.3. Особистісне самовизначення у професійній діяльності як підґрунтя для професійного становлення

Процес професійного становлення можна розглядати як важливу міждисциплінарну категорію, що має різні інтерпретації. Цей процес є продовженням загального розвитку особистості, але відбувається в контексті специфічної взаємодії з професійним середовищем.

Сутність професійного становлення полягає у прогресивних змінах особистості під впливом соціальних факторів, професійної діяльності та особистої активності, спрямованої на самовдосконалення. У науковій літературі існують різні підходи до співвідношення понять «професійне становлення» та «професійний розвиток». Н. Ю. Воляннюк розглядає професійне становлення як психологічний процес саморозвитку, що включає формування специфічної суб'єктної активності та професійно орієнтованих характеристик особистості [5, с. 25]. О. М. Кокун відзначає, що багато дослідників використовують ці поняття як синонімічні, але вважає професійне становлення ширшим поняттям, де професійний розвиток є основним, але не єдиним компонентом [8, с. 9]. С. Д. Максименко пропонує розглядати професійне становлення як початковий етап освоєння професійної діяльності після прийняття професійної ролі [10, с. 14]. Дослідниця S. Nyström підкреслює, що становлення професіонала - це тривалий процес, який поєднує робоче середовище, професійні завдання, індивідуальні цінності та цілі, а також залежить від гендерних аспектів [40, с. 8]. В. Ф. Орлов пропонує багатоаспектне розуміння професійного становлення, розглядаючи його як процес трансформації професійних якостей, етап розвитку професійної культури та форму відображення професійного розвитку у свідомості особистості [12, с. 58]. І. Л. Уличний виділяє в структурі професійного самовизначення мотиваційний, когнітивний, поведінковий компоненти та Я-концепцію [25, с. 192]. За Л. В. Плякою, професійна

готовність включає мотиваційний, когнітивний, особистісний та вольовий компоненти [13, с.12].

Професійне самовизначення є невід'ємною та фундаментальною складовою загального процесу особистісного самовизначення індивіда. Цей комплексний процес характеризується цілеспрямованим вибором професійного шляху, де особистість активно формує своє ставлення до майбутньої професійної діяльності та прагне до постійного саморозвитку в обраній сфері. Важливо підкреслити, що професійне самовизначення передбачає глибокий самоаналіз, під час якого особистість усвідомлює себе як потенційного суб'єкта конкретної професійної діяльності, проводить ретельну оцінку власних індивідуально-психологічних характеристик та співставляє їх з вимогами обраної професії.

В основі успішного професійного самовизначення лежить усвідомлений та виважений вибір професії, який базується на глибокому розумінні особистістю своїх можливостей та особливостей. Цей вибір безпосередньо відображає рівень особистісних домагань людини та демонструє її здатність об'єктивно оцінювати власний потенціал. Важливо зазначити, що процес професійного самовизначення вимагає від особистості високого рівня активності, розвиненої здатності до психічної саморегуляції та сформованої вольової саморегуляції.

На основі дослідження та об'єднання різних наукових підходів щодо психологічних аспектів професійного становлення особистості під час фахової підготовки, можна виокремити три взаємопов'язані компоненти, які розкривають сутність цього процесу (рис. 1.3).



Рис. 1.3. Компоненти професійного становлення студента

На основі результатів дослідження О. А. Столярчук, яке полягає в результатах авторської методики доктора психологічних наук діагностики рівня та типу професійного становлення студентів [23] ми можемо зазначити динаміку структурних компонентів та загального рівня фахового становлення майбутніх фахівців трьох спеціальностей, а саме: психологів, юристів та учителів.

Вибірку склали студенти 1-6 курсів трьох спеціальностей загальною кількістю 589 осіб, серед яких. З вивчення дослідження відомо, що у студентів-психологів спостерігається негативна тенденція розвитку цільового компоненту, який відіграє ключову роль у успішному оволодінні професією та подальшій професійній реалізації - його показники поступово знижуються з першого по четвертий курс, демонструючи лише незначне покращення на третьому році навчання. Втім, навчання в магістратурі характеризується значним підвищенням показників цього компоненту. Для студентів-юристів характерна негативна траєкторія професійного розвитку. На початковому етапі навчання спостерігається високий рівень професійних прагнень, проте вже з другого курсу з'являються сумніви в правильності професійного вибору. Критичним періодом стає третій курс, коли відбувається гостра криза

професійної апробації. Незначне покращення простежується лише на випускних курсах магістратури. Студенти педагогічних спеціальностей демонструють дещо відмінну картину. Початковий період навчання характеризується позитивною динамікою професійного становлення. Водночас третій і четвертий курси позначені кризовими явищами, що супроводжуються зниженням професійної мотивації. Суттєве відновлення показників відбувається під час навчання в магістратурі.

Ресурсний компонент професійного становлення, який є фундаментальним для професійного становлення має диференційовану специфіку для кожної спеціальності. У студентів-психологів та юристів простежуються періодичні спади на окремих курсах, тоді як майбутні педагоги виявляють більш стабільну позитивну динаміку нарощення психосоматичного потенціалу.

Професійна Я-концепція виступає центральним елементом особистісних трансформацій у процесі професійного становлення студентів. Студенти-психологи виявляють найбільш сприятливу динаміку формування професійної Я-концепції. Незважаючи на тимчасове зниження показників на другому році навчання, подальші курси характеризуються стабільним підвищенням рівня професійної самосвідомості. Магістратура стає періодом найбільш інтенсивного розвитку професійного «Я». Для студентів-юристів притаманна більш складна та суперечлива траєкторія професійного становлення. Суттєве зниження рівня професійної Я-концепції спостерігається на другому та третьому курсах бакалаврату. Часткове відновлення відбувається на випускному курсі, однак початок магістратури знову супроводжується кризою професійної ідентичності. Студенти педагогічних спеціальностей демонструють хвилеподібну динаміку розвитку професійної Я-концепції. Позитивний старт навчання змінюється значним зниженням показників на третьому та четвертому курсах. Магістратура стає періодом найбільш інтенсивного відновлення та зростання професійної самосвідомості.

Загальний рівень професійного становлення також має диференційовану динаміку для кожної спеціальності. Найбільш контрастно це простежується у

студентів-юристів, де первинний високий рівень на першому курсі різко знижується на наступних курсах і лише частково відновлюється на випускних. Психологи демонструють нестабільну динаміку професійного становлення з періодичними спадами та підйомами впродовж бакалаврату. Педагогічні спеціальності характеризуються тимчасовим підвищенням на другому курсі та подальшим зниженням показників. Спільною позитивною тенденцією для всіх досліджених спеціальностей є значне покращення показників професійного становлення під час навчання в магістратурі. Це свідчить про поступове професійне дозрівання, накопичення фахового досвіду та посилення внутрішньої мотивації [22].

У контексті вибору професії варто виділити дві основні групи факторів, які впливають на цей процес. До суб'єктивних факторів належать індивідуальні характеристики особистості: характер, темперамент, здібності (які виступають як психологічні механізми, необхідні для успіху в конкретному виді діяльності), різноманітні інтереси (включаючи пізнавальний, професійний та специфічний інтерес до конкретної професії), а також самооцінка особистості. Об'єктивні фактори включають рівень професійної підготовки, стан здоров'я та рівень інформованості про різноманітність професійного світу [30].

Особливу увагу слід приділити соціальному аспекту професійного самовизначення, який включає вплив соціального оточення, домашніх умов та освітнього рівня батьків. Усі ці фактори створюють складну систему взаємопов'язаних елементів, які впливають на процес вибору професії та подальше професійне становлення особистості.

М. М. Дідух представляє важливу перспективу щодо професійної спрямованості, підкреслюючи її подвійний вплив на життя людини. По-перше, вона є ключовим фактором успішності в обраній професії, а по-друге, формує життєву позицію та соціальний статус особистості. Особливу увагу науковець приділяє процесу розвитку професійної спрямованості, який відбувається через розширення та поглиблення уявлень особистості про потенційні професійні шляхи [6].

Теоретичні напрацювання Д. Сьюпера доповнюють це розуміння важливими концептуальними положеннями щодо професійного розвитку особистості. Його теорія базується на визнанні індивідуальної унікальності кожної людини, яка проявляється через комбінацію здібностей, інтересів та особистісних властивостей. Важливим аспектом теорії є розуміння професійної багатовекторності – ідея про те, що кожна особистість може успішно реалізуватися у декількох професійних напрямках. Сьюпер також наголошує на динамічному характері професійного вибору, підкреслюючи, що зміни об'єктивних та суб'єктивних умов життя людини, накопичення досвіду можуть призводити до множинності професійних виборів протягом життя [29].

Синтезуючи ці погляди, можна стверджувати, що особистісне самовизначення у професійній діяльності є фундаментальним процесом, який не обмежується одноразовим вибором професії, а представляє собою динамічну систему, що розвивається та трансформується протягом життя людини. Цей процес вимагає глибокого самопізнання, розуміння власних здібностей та інтересів, а також готовності до професійної гнучкості та адаптації відповідно до змін життєвих обставин та накопиченого досвіду.

Ґрунтуючись на цих теоретичних засадах, можна визначити ключові індивідуально-психологічні чинники професійного розвитку як комплекс психологічних властивостей особистості. Ці властивості виконують подвійну функцію: сприяють адаптації особистості у професійному та соціальному середовищі, а також створюють підґрунтя для розвитку вищих рівнів самосвідомості та життєдіяльності.

Аналіз наукових досліджень дозволяє виокремити основні компоненти індивідуально-психологічних чинників професійного розвитку. М. Гінзбург, Є. Головаха та В. Сафін акцентують увагу на ціннісно-смисловій сфері особистості. Р. Бернс та М. Пряжніков зосереджуються на ролі Я-концепції та самооцінки.

Важливе місце в структурі професійного самовизначення займають потреби, цілі та мотиви поведінки, особливо потреба у самовизначенні та реалізації

життєвого сенсу, що підкреслюється у працях П. Шавіра, Г. Костюка та В. Сафіна. Б. Федоришин та Є. Головаха наголошують на значенні спрямованості особистості, її інтересів та схильностей. Також важливими компонентами є здібності та їх відповідність вимогам діяльності, саморегуляція та самодетермінація, життєві та професійні плани, а також простір актуальних і потенційних дій [20].

У процесі професійного самовизначення ключову роль відіграє взаємодія особистісних характеристик та усвідомленого вибору майбутньої професійної діяльності. Цей складний процес базується на декількох фундаментальних аспектах. Передусім, важливо підкреслити значення індивідуальних особливостей особистості, які включають інтереси, схильності та здібності, про що вже було наголошено. Ці характеристики мають відповідати вимогам обраної професії, створюючи таким чином міцний фундамент для майбутнього професійного розвитку.

Свідомий вибір професії нерозривно пов'язаний із формуванням цілісного «Я-образу» особистості. Цей процес передбачає глибоке розуміння власних характеристик та потенціалу. При цьому особливу роль відіграють домінуючі мотиви та особистісні потреби, які спрямовують професійний вибір та визначають його спрямованість.

Змістовний аспект професійного самовизначення полягає у формуванні комплексної «Я-концепції», яка включає всебічне уявлення особистості про власні індивідуально-психологічні особливості. Ця концепція служить основою для прийняття зважених рішень щодо майбутньої професійної діяльності.

Процесуальний аспект професійного вибору реалізується через конкретні дії з освоєння обраної сфери діяльності. Важливо, щоб ця діяльність відповідала інтересам та здібностям особистості, забезпечуючи таким чином максимальну ефективність професійного розвитку та самореалізації.

Саморегуляція та самовизначення особистості є важливими компонентами професійного становлення, що потребують детального розгляду їх взаємозв'язку та механізмів функціонування. Дослідники Л. Дікая, О. Конопкін

та Г. Нікіфоров визначають саморегуляцію як фундаментальний фактор у процесі професійного самовизначення та вибору [39]. Вони розглядають процеси саморегуляції як механізми, що визначають рівень професійної придатності через кілька ключових аспектів: ефективну мобілізацію особистісних та організаційних ресурсів, адаптацію до професійного середовища, аналіз власних можливостей у контексті професійних вимог, а також формування та корекцію особистісних планів розвитку.

У контексті психологічної діяльності самовизначення спрямоване на досягнення множинних цілей, включаючи особистісну інтеграцію, забезпечення психологічного захисту та вирішення завдань, пов'язаних з розумінням себе та навколишнього середовища. Критичним аспектом є те, що справжнє самовизначення та трансформація психологічної структури особистості можливі лише через конкретні дії та їх реалізацію у зовнішньому середовищі.

Успішність професійного самовизначення залежить від широкого спектру особистісних характеристик. Окрім пізнавальних та психомоторних процесів, важливу роль відіграють особливості мотиваційної сфери, темпераменту, емоційно-вольової регуляції та характеру, а також фізіологічні та фізичні параметри особистості. Це підкреслює комплексність процесу професійного самовизначення та необхідність врахування всіх цих компонентів для досягнення оптимальних результатів у професійному розвитку.

Професійне становлення особистості неможливе без глибокого розуміння власного «Я» та свідомого підходу до вибору професійного шляху. Розглядаючи взаємозв'язок між особистісним самовизначенням та професійним становленням, важливо звернути увагу що професійна ідентичність формується лише на достатньо високих рівнях оволодіння професією та виступає як стійке узгодження основних елементів професійного процесу.

Цікавим аспектом у контексті особистісного самовизначення є концепція щодо рівнів професійного самовизначення. Виділяються не лише традиційні компоненти, такі як вибір професії та адаптація до неї, але й наголошується на

важливості формування особистісного сенсу професійної діяльності. Це безпосередньо пов'язано з думкою про те, що самовизначення виступає моментом самодетермінації, оскільки в ньому виражається активна природа внутрішніх умов.

Особливу увагу варто приділити дослідженням К. Чарнецькі, який розглядає професійний розвиток особистості як процес формування загальних і професійних компетенцій людини, її професійної мобільності та готовності до інновацій. При цьому автор підкреслює важливість особистісної зрілості як передумови успішного професійного самовизначення [27].

У роботах сучасних українських досліджень важливо відзначити дослідження О. Вітківської, яка розглядає професійне самовизначення як процес формування особистістю свого ставлення до професійної діяльності та спосіб його реалізації через узгодження особистісних та соціально-професійних потреб [4].

Аналізуючи процес професійного становлення, не можна оминати увагою концепцію Дж. Холланда про взаємозв'язок типів особистості та робочого середовища. Його теорія підкреслює важливість відповідності особистісних характеристик вимогам професійного середовища для досягнення професійного успіху [33].

Висновки до Розділу 1

Мотивація студентів-психологів є складним багатовимірним утворенням, яке безпосередньо впливає на якість їхньої професійної підготовки, рівень навчальних досягнень та подальшу успішність у професійній діяльності. Впродовж життя вона трансформується, відображаючи внутрішні зміни та зовнішні впливи.

Ключовою особливістю мотивації є її поступовий перехід від зовнішніх стимулів до внутрішньої мотивації. Якщо спочатку студента спонукають

зовнішні чинники - престиж, матеріальне заохочення, то згодом вирішальними стають внутрішні прагнення: самовдосконалення, розкриття власного потенціалу, глибокий інтерес до професійної діяльності. Ефективна навчальна мотивація характеризується широтою інтересів, стійкістю та глибоким усвідомленням значущості знань. Її формування - складний, динамічний процес, який потребує уваги та підтримки з боку освітян, психологів та батьків.

Сучасні дослідження демонструють, що вибір професії залежить від взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників: соціального середовища, особистих прагнень, здібностей та ринкових тенденцій, що й виступають основними мотиваційними чинниками професійного вибору

Ключова особливість сучасного професійного самовизначення - його динамічність. Традиційні механізми вибору професії, які базувалися на простому зіставленні вимог професії з бажаннями особистості, вже не забезпечують конкурентоспроможності. Сьогодні важливо не лише обрати професію, а й бути готовим до постійного навчання та адаптації. Теорії професійного вибору, зокрема Е. Гінзберга та Дж. Холланда, підкреслюють, що професійне самовизначення - це послідовний розвиток, де кожен етап впливає на наступні можливості. Успішний вибір передбачає не лише відповідність особистісних характеристик професійним вимогам, а й активне перетворення себе та середовища. Сучасні освітні тренди акцентують увагу на розвитку soft skills (в перекл. «м'які» навички, іноді «гнучкі» — соціально-комунікативні навички), практичному досвіді та психологічному супроводі. Цифрові технології розширюють можливості профорієнтації, дозволяючи молоді досліджувати кар'єрні траєкторії більш глибоко та усвідомлено.

Дослідження О. А. Столярчук, яке полягає в діагностиці рівня та типу професійного становлення студентів, показує диференційовану траєкторію професійного розвитку для різних спеціальностей. Спільною тенденцією є наявність кризових періодів під час навчання та значне покращення професійних показників у магістратурі.

Ключовими компонентами професійного становлення виступають мотиваційний, когнітивний та особистісний складники. Центральним елементом є професійна Я-концепція, яка формується через активну суб'єктну позицію особистості.

Таким чином, професійне самовизначення – це багатокomпонентний процес, що залежить як від внутрішніх характеристик особистості, так зовнішніх соціальних впливів. Визначальними мотиваційними чинниками успішного професійного становлення виступають глибоке самопізнання, усвідомлений вибір професії та здатність до неперервного особистісного розвитку.

Перспектива професійного розвитку розглядається не як одноразовий акт, а як динамічна система трансформацій, що потребує гнучкості, адаптивності та постійного вдосконалення особистісного потенціалу.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ .МОТИВАЦІЇ ТА УСПІШНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ- ПСИХОЛОГІВ У ЗВО

2.1 Організація та методики дослідження

Здійснений нами теоретичний аналіз наукової літератури з питання мотивації професійного становлення особистості дав змогу дослідити взаємозв'язок мотивації та типів успішності професійного становлення студентів-психологів у ЗВО. Ми визначили, що мотивація студентів-психологів є складним багатовимірним утворенням, яке безпосередньо впливає на якість їхньої професійної підготовки, рівень навчальних досягнень та подальшу успішність у професійній діяльності. Ключовою особливістю мотивації є її поступовий перехід від зовнішніх стимулів до внутрішньої мотивації. Визначальними мотиваційними чинниками успішного професійного становлення виступають глибоке самопізнання, усвідомлений вибір професії та здатність до неперервного особистісного розвитку. Ключовими компонентами професійного становлення виступають мотиваційний, когнітивний та особистісний складники.

З метою вивчення та встановлення взаємозв'язку мотивації та типів успішності професійного становлення студентів-психологів у ЗВО, нами було проведено емпіричне дослідження. Дослідження проводилося онлайн, за допомогою гул-форм. У дослідженні взяло участь 76 осіб – студенти-психологи КНЕУ імені Вадима Гетьмана, віком 17-24 і більше років, з них 64 жіночої статі (84%) та 12 чоловічої (16%). 24 студента навчаються на 1 курсі (31,6%), 22 – на

2 курсі (29%), 2 – на 3 курсі (2,6%), 24 – на 4 курсі (31,6%) та 4 студента – на 5 курсі (5,3%) .

Емпіричне дослідження включало такі етапи:

На першому етапі емпіричного дослідження, ми підібрали психодіагностичний інструментарій для проведення дослідження з обраної теми та сформували вибірку дослідження.

На другому етапі було організовано і проведено емпіричне дослідження та здійснено кількісний і якісний аналіз його результатів; сформовано висновки.

Для дослідження взаємозв'язку мотивації та успішності професійного становлення студентів-психологів у ЗВО, нами було обрано наступні психодіагностичні методики:

1. Мотивація професійної діяльності (методика К. Замфір в українському перекладі) (див. Додаток А).
2. Опитувальник оцінки мотивації до досягнень успіхів у житті Т. Елерса (див. Додаток Б).
3. Опитувальник «Автономність-залежність особистості у навчальній діяльності» (Г. Пригніна) (див. Додаток В).
4. Діагностика рівня та типу професійного становлення (Столярчук О. А.)

Для дослідження мотиваційного та особистісного складників, які є ключовими компонентами професійного становлення, ми використали наступні методики: «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір в українському перекладі), «Опитувальник оцінки мотивації до досягнень успіхів у житті» Т. Елерса та опитувальник «Автономність-залежність особистості у навчальній діяльності» (Г. Пригніна).

«Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір в українському перекладі) містить 7 питань – 7 мотивів професійної діяльності, певні з яких відносяться до зовнішньої, інші – до внутрішньої мотивації професійної діяльності. Внутрішня мотивація виникає, коли людина цінує саму діяльність, її процес та зміст. Натомість зовнішня мотивація з'являється, коли рушійною силою професійної діяльності стає бажання отримати щось, що безпосередньо

не пов'язане з суттю роботи – наприклад, соціальний статус чи грошову винагороду. У структурі зовнішньої мотивації виділяють позитивні та негативні зовнішні мотиви. При цьому позитивні зовнішні мотиватори вважаються значно ефективнішими та доцільнішими порівняно з негативними. Співвідношення певних мотивів, які належать до того чи іншого типу мотивації, надає можливість визначити мотиваційний комплекс особистості.

Опитувальник «Оцінки мотивації до досягнень успіхів у житті» Т. Елерса призначений для диференційованої оцінки двох пов'язаних, але протилежно спрямованих мотиваційних тенденцій, це прагнення до успіху та страху невдачі. За допомогою цього опитувальника ми зможемо дізнатися рівень мотивації досягнення студентів-психологів, що може впливати на їхню успішність професійного становлення.

Наступний, обраний нами опитувальник «Автономність-залежність особистості у навчальній діяльності» за авторством Г. Пригніної. Згідно з методикою, здобувачі освіти поділяються на три категорії: «автономні», «залежні» та «невизначені». «Автономні» студенти демонструють наполегливість і цілеспрямованість у навчальному процесі. Натомість «залежні» здійснюють навчальну діяльність переважно спираючись на вказівки та рекомендації викладачів. «Невизначена» група проявляє характеристики обох типів, поєднуючи ознаки як автономності, так і залежності у своєму підході до навчання.

Для дослідження успішності професійного становлення, ми обрали такий емпіричний інструмент, як методику «Діагностика рівня та типу професійного становлення» (Столярчук О. А.). Інструмент містить 51 судження, які охоплюють навчання й інші життєві ситуації та стани студентів та оцінює рівень професійного універсалу у студентів-випускників (здатність і готовність випускника вишу до побудови альтернативних векторів особистісно-професійної самореалізації). Додатково цей опитувальник може слугувати засобом відстеження змін у професійному універсумі студента та передбачення ефективності його формування на завершальному етапі професійного навчання.

Даний діагностичний інструмент включає твердження, що оцінюють основні складові професійного розвитку студента: цілі, ресурси та Я-концепцію. Аналіз відповідей проводиться за допомогою ключа, що відповідає трьом колонкам бланку, що дозволяє визначити як рівень, так і тип професійного становлення особистості. Після обробки результатів кожен з компонентів може бути охарактеризований як відсутній, невиражений або виражений.

Отже, ми вважаємо, що обрані методики є доречними для визначення мотивації та успішності професійного становлення студентів, оскільки вони надають надійні та об'єктивні дані про складники, які є ключовими компонентами професійного становлення та тип і рівень останнього. Вони враховують перелік мотиваційних та особистісних складників, що можуть впливати на успішність і рівень професійного становлення.

2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів дослідження

Тепер ми переходимо до аналізу отриманих результатів емпіричного дослідження. Для вивчення типу мотиваційних комплексів студентів було використано методику «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір в українському перекладі). Мотиваційний комплекс представляє собою тип співвідношення між трьома видами мотивації: внутрішньою мотивацією, зовнішньою позитивною мотивацією і зовнішньою негативною мотивацією. На підставі отриманих результатів ми розраховували мотиваційні комплекси як усереднені показники загалом, так і окремо по кожному курсу. Аналіз результатів методики надав нам такі результати (див. табл. 2.2.1. та 2.2.2):

Таблиця 2.2.1.

Результати аналізу особливостей мотивації студентів усереднених показників загалом

ВМ	ЗПМ	ЗНМ
4,4	3,8	2,7

Таблиця 2.2.2.

**Результати порівняльного аналізу особливостей мотивації студентів від
першого до п'ятого курсів**

Навчальний курс	Перший	Другий	Третій	Четвертий	П'ятий
Внутрішня мотивація	4,4	4,5	5	4,5	4,3
Зовнішня позитивна мотивація	2,8	3,6	3	4	4,2
Зовнішня негативна мотивація	3,1	3	2,5	2,4	2

Загалом, характеризуючи результати, отримані в процесі опитування за даною методикою, можна стверджувати, що переважаючий мотиваційний комплекс представлений наступним співвідношенням мотивів: $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$, що надає якісну картинку того, що внутрішня мотивація переважає над зовнішньою позитивною і негативною мотивацією.

Щодо кількісних показників, то єдиною відмінністю серед всіх курсів є співвідношення мотивів таким чином: $ВМ (4,4) > ЗНМ (3,1) > ЗПМ (2,8)$ у студентів 1 курсу. Хоча внутрішня мотивація переважає, що є позитивним, але зовнішня негативна мотивація вища за зовнішню позитивну. Це свідчить про те, що першокурсники більше мотивовані уникненням критики, покарань та негативних наслідків, ніж прагненням до визнання, схвалення та винагороди. Така структура мотивації може бути пов'язана з адаптаційним періодом, тривожністю щодо нового середовища, невпевненістю у власних силах. Тож, враховуючи період адаптації до нового середовища та того, що показник

внутрішньої мотивації студентів першого курсу є численно більшим за показник зовнішньої негативної мотивації, особливо враховуючи тенденцію позитивної динаміки серед курсів, яка починається з другого року навчання, можемо стверджувати, в нас наявний опитимальний мотиваційні комплекс: $BM > ЗПМ > ЗНМ$.

Студенти з таким мотиваційним комплексом приймають участь у навчальному процесі заради набуття професійних навичок, а не для досягнення будь-яких зовнішніх винагород, тобто це ті студенти, яких приваблює, насамперед, інтерес до самого процесу навчання. Вони схильні вибирати складніші завдання, що позитивно впливає на розвиток їхніх пізнавальних процесів. Такі результати добре корелюють із показниками якості навчання.

Було проведено оцінку найбільше і найменше значимих мотивів серед студентів всіх курсів загалом. Результати вказують, що найвищий показник має мотив Задоволення від самого процесу та результату роботи (4,47), далі Можливість найбільш повної самореалізації (4,42), Грошове забезпечення (3,97) і Прагнення до просування по роботі (3,76), та найменший показник у мотиву Прагнення уникнення критики зі сторони керівника чи колег (2,63) (рис. 2.2.1).

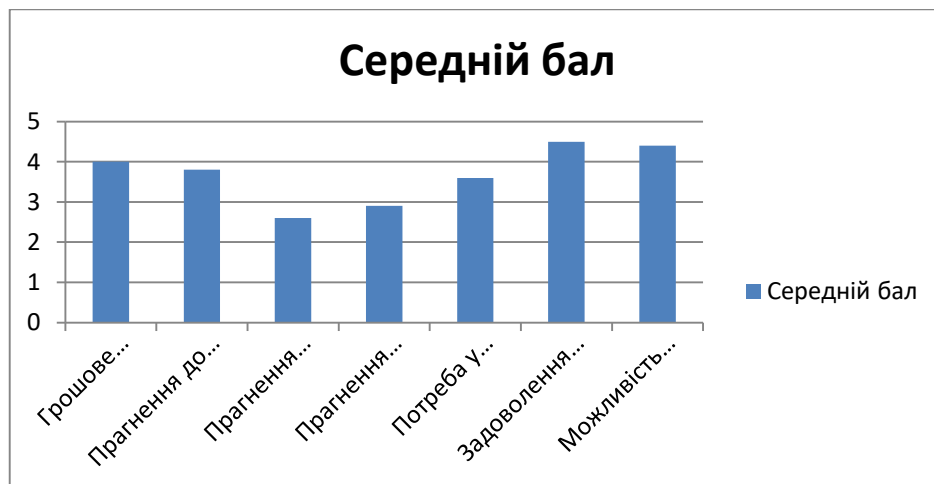


Рис. 2.2.1. Розподіл найбільше (а) та найменше (б) значимих мотивів серед студентів всіх курсів загалом

Також проведено оцінку найбільше і найменше значимих мотивів серед студентів від першого до п'ятого курсу окремо (див. рис. 2.2.2.).

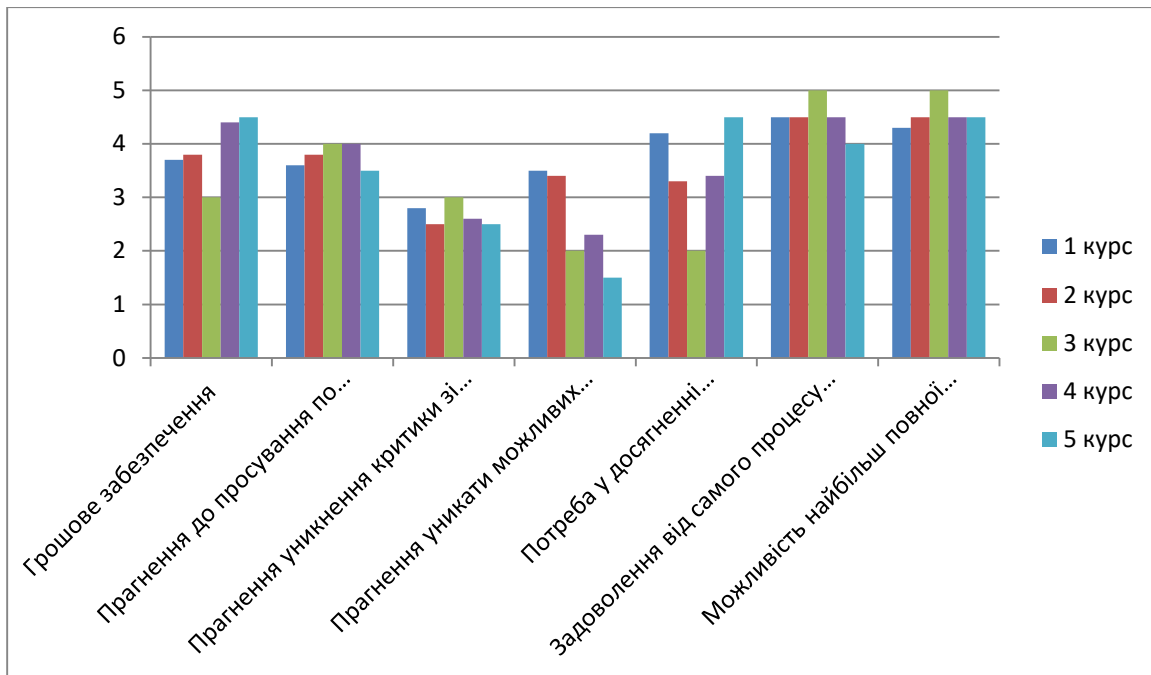


Рис. 2.2.2. Розподіл найбільше (а) та найменше (б) значимих мотивів серед студентів 1-5 курсів.

На п'ятому курсі спостерігається суттєва зміна структури мотивів - значно зростає значущість матеріальних факторів та соціального престижу, а найнижчого рівня досягає прагнення уникнути покарань (1,5). Це свідчить про формування практично орієнтованої професійної мотивації та зниження тривожності стосовно віри у власні знання.

Також, так як у вибірці наявні респонденти віку 24+, що свідчить про те, що особи почали навчатися у більш старшому віці, що теоретично може впливати на сприйняття процесу навчання і погляду на власний, самостійний вибір професії, ми вирішили порівняти результати отримані при опрацюванні даних з респондентами віком від 18 до 23 років, які мали вступити у виш одразу після школи або коледжу (табл. 2.2.3.):

Таблиця 2.2.3.

**Результати порівняльного аналізу особливостей мотивації студентів віком
18-23 та 24+ роки**

Вік	Мотивація		
	Внутрішня	Зовнішня позитивна	Зовнішня негативна
18-23 роки	4,4	3,8	2,8
24+ роки	4,8	3,9	2,7

Як можемо бачити з балів різних типів мотивації, студенти, які почали навчання у ВНЗ у старшому віці мають вищі показники внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації, а рівень негативної мотивації падає, це може свідчити, що студенти старшого віку демонструють більш зрілу та продуктивну мотиваційну структуру. Їх оптимальний мотиваційний комплекс може бути індикатором їхньої кращої готовності до професійної діяльності психолога та потенційно вищої ефективності у майбутній роботі.

Також з цим провели оцінку найбільше і найменше значимих мотивів серед даних вікових груп студентів (див. рис. 2.2.3):

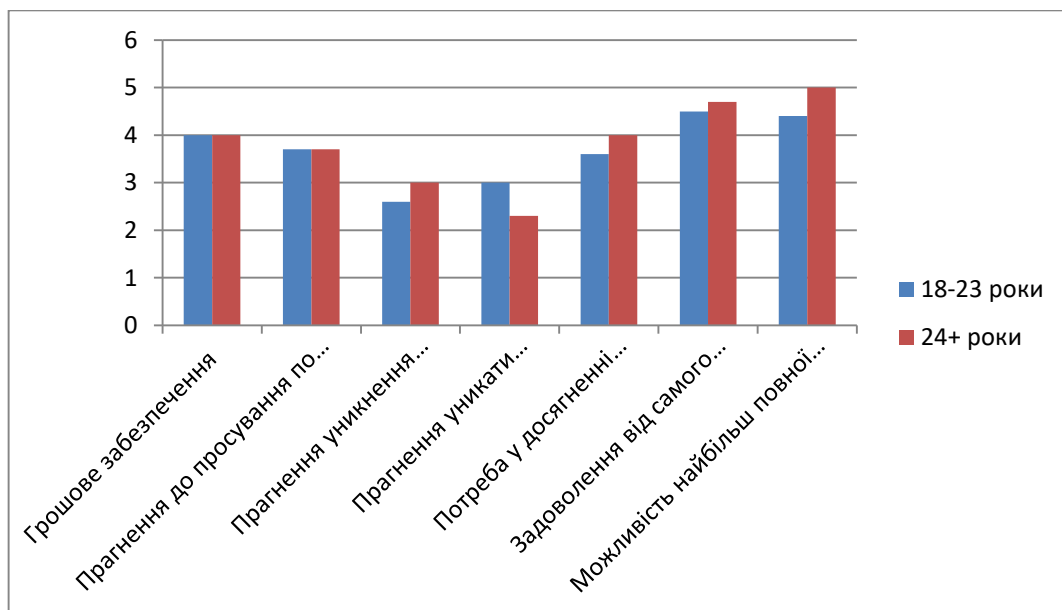


Рис. 2.2.2. Розподіл найбільше (а) та найменше (б) значимих мотивів серед студентів віком 18-23 та 24+ роки.

В обох вікових групах внутрішні мотиви (самореалізація та задоволення від процесу) займають провідні позиції в структурі мотивації. Зовнішні негативні мотиви (уникнення критики та покарань) є найменш значимими для обох груп. Якщо говорити про відмінності, то спостерігаються наступні тенденції: для студентів 18-23 років грошовий заробіток (4,0) входить до трійки найбільш значимих мотивів, тоді як для студентів 24+ років третю позицію займає потреба в досягненні соціального престижу (4,0), яка розташована серед найменш значимих мотивів у студентів молодшого віку, це може бути пов'язане з більшим усвідомленням соціальної відповідальності професії психолога серед старших студентів. Для студентів старшої групи характерна максимальна орієнтація на самореалізацію (5,0), що може свідчити про більш глибоке розуміння особистісного змісту професії психолога.

Для того, щоб дослідити рівень мотивації студентів до досягнень успіхів у житті, ми використали «Опитувальник оцінки мотивації до досягнень успіхів у житті» Т. Елерса. Отримані результати загальних показників всіх студентів, рівень мотивації залежно від курсу навчання та віку здобувачів знань ми представили у таблиці 2.2.4.

Таблиця 2.2.4.

Результати аналізу рівня мотивації до успіху: загальний середній показник, в залежності від курсу, на якому навчаються студенти, та віку навчання на спеціальність

Параметр	Вибірка	Рівень мотивації досягнень		
		низький	середній	високий
Загальний			16,7	
Курси	1 курс			18
	2 курс			17,1
	3 курс			18

	4 курс		14,7	
	5 курс			17,5
Віковий	18-23		16,7	
	24+		16,7	

Загальний середній показник мотивації до досягнення успіху відповідає середньому рівню мотивації згідно з методикою Т. Елерса. Цей результат свідчить про те, що студенти-психологи в цілому характеризуються помірною орієнтацією на досягнення успіху, збалансованим підходом до постановки та реалізації цілей, реалістичним оцінюванням власних можливостей, готовністю до зусиль, але без надмірної зацикленості на досягненнях.

Аналіз даних за курсами навчання показує цікаву тенденцію: спостерігається висока мотивація до успіху у студентів 1, 2, 3 та 5 курсів. Особливо помітний високий рівень мотивації у студентів-першокурсників (18 балів), що можна пояснити їхнім ентузіазмом та оптимізмом на початку навчання, бажанням проявити себе.. Зниження показника до середнього рівня на 4 курсі (14,7 балів) може мати особливе значення, враховуючи, що це завершальний етап бакалаврату. Це зниження можна пояснити кількома факторами:

- 1) напруженість, пов'язана із завершенням бакалаврської програми (написання дипломної роботи, підготовка до державних іспитів)
- 2) невизначеність щодо подальшого професійного шляху (вибір між продовженням навчання в магістратурі чи виходом на ринок праці)
- 3) можлива професійна криза, пов'язана з переоцінкою обраного фаху
- 4) втома від навчання та певне емоційне вигорання наприкінці бакалаврату

Підвищення мотивації на 5 курсі (17,5 балів) до високого рівня може свідчити про усвідомлений вибір продовжити навчання в магістратурі, більш зрілу професійну мотивацію та орієнтацію на конкретні професійні цілі.

З порівняння показників за віком студентів можемо зробити такий висновок: відсутність різниці між віковими групами (однаковий показник 16,7 балів)

свідчить про те, що вік не є визначальним фактором для рівня мотивації до успіху серед студентів-психологів нашої вибірки. Це може вказувати на те, що рівень мотивації більше залежить від етапу навчання (курсу) та пов'язаних із ним академічних викликів, ніж від віку студентів.

В аналізі автономності-залежності особистості у навчальній діяльності за використанням опитувальника за авторством Г. Пригніної видно певні тенденції серед курсів на фоні загальної картини отриманих даних, які ми зобразили в таблиці 2.2.5.

Таблиця 2.2.5.

Результати тестування за критерієм «Автономність – залежність особистості у навчальній діяльності»: загальний середній показник, в залежності від курсу, на якому навчаються студенти, та віку навчання на спеціальність

Параметр	Вибірка	Стиль навчальної діяльності		
		Невизначені	Залежні	Автономні
Загальний		8,8		
Курси	1 курс	9,3		
	2 курс		7,4	
	3 курс			12
	4 курс	9,3		
	5 курс	8,5		
Віковий	18-23	8,7		
	24+	9,7		

Як можемо бачити з таблиці, загальний усереднений показник серед вибірки представляє такий стиль навчальної діяльності як «невизначені». Такі студенти у навчальній діяльності проявляють риси як автономного, так і залежного стилю, залежно від ситуації та конкретних навчальних завдань, тобто якщо потрібно, вони можуть бути напогливими, цілеспрямованими, виражати

самоконтроль, бути впевненими у собі, будуть самостійно виконувати роботи без допомоги або настанов, але якщо на те немає потреби, будуть опиратися на вказівки з боку викладачів, орієнтуватися на поради і підказки, та загалом матимуть протилежні риси власної активності у процесі навчальної діяльності.

Перейдемо до порівняння результатів вибірки серед 5 етапів навчання. Найнижчий показник виявлено у студентів 2 курсу (7,4 бали) - залежний стиль навчальної діяльності. Це може бути пов'язано з періодом адаптації до більш складних професійних дисциплін, що починають викладатися на другому курсі, коли студенти потребують більше зовнішньої підтримки та керівництва.

Також виділяється показник автономності студентів 3 курсу, який є найвищим серед всіх років навчання (12 балів). Студенти 3 курсу демонструють високий рівень наполегливості, цілеспрямованості, самоконтролю та впевненості у собі. Вони схильні до самостійного виконання завдань, менше потребують зовнішнього керівництва та підтримки. Це може бути пов'язано з накопиченням достатнього досвіду навчання у ЗВО, формуванням професійної ідентичності та підвищенням впевненості у власних силах.

Студенти 1 та 4 курсів мають однаковий показник (9,3 бала), що відображає помірний рівень автономності, який є вищим за загальний середній показник. На 5 курсі (магістратура) показник автономності дещо знижується до 8,5 балів, але все одно залишається близьким до середнього значення по вибірці.

Спостерігається певна різниця між віковими групами: студенти старшої вікової категорії (24+ років) демонструють вищий рівень автономності у навчальній діяльності (9,7 балів) порівняно з молодшими студентами (8,7 балів). Це може свідчити про те, що з віком та життєвим досвідом розвивається більша самостійність у навчанні, зростає здатність до самоорганізації, цілепокладання та самоконтролю. Різниця в 1 бал між віковими групами не є надто великою, але достатньою, щоб говорити про тенденцію до зростання автономності з віком.

Також додатково, ми провели дослідження за допомогою методики «Діагностика рівня та типу професійного становлення» (Столярчук О. А.), яке

дозволило виявити динаміку структурних компонентів, загального рівня фахового становлення майбутніх фахівців та його типу.

Розвинена цілеспрямованість є ключем для успішного навчання професії та подальшого кар'єрного зростання. Невираженим є загальний середній бал цього компоненту всієї вибірки. Майбутні психологи демонструють тривожну тенденцію до зниження цільового компоненту протягом навчання з першого по четвертий курс. Значне зростання цього показника спостерігається лише на третьому курсі. Натомість студенти магістратури показують хоч незначне, але підвищення рівня цільового компонента професійного становлення. Старші студенти (24+) мають вищий бал цільового компоненту в навчальній діяльності (табл. 2.2.6.).

Таблиця 2.2.6

Динаміка цільового компоненту професійного становлення студентів

Параметр	Вибірка	Показники (у балах)
Загальний		23,6
Курси	1 курс	24,8
	2 курс	24
	3 курс	29
	4 курс	21,4
	5 курс	24,5
Віковий	18-23	23,5
	24+	24,3

Основою успішного професійного розвитку студентів є ресурсний компонент. Загальний середній бал цього компоненту всієї вибірки також є невираженим, але нижчим за цільовий компонент. Динаміка серед всіх курсів психологів є хвилеподібною – спостерігається зниження з першого по другий курс, на третьому показник значно підвищується, на четвертому курсі знову показник знижується і тільки під час навчання у магістратурі повертається до

більш високого балу. Старші студенти (24+) мають вищий бал і ресурсного компоненту в навчальній діяльності також, порівняно зі студентами, які більш-вірогідно, почали навчання одразу після школи/коледжу (табл. 2.2.7.).

Таблиця 2.2.7.

Динаміка ресурсного компоненту професійного становлення студентів

Параметр	Вибірка	Показники (у балах)
Загальний		22,4
Курси	1 курс	23,6
	2 курс	20,5
	3 курс	28
	4 курс	22,8
	5 курс	23,5
Віковий	18-23	22,4
	24+	23,3

Найсуттєвіші трансформації особистості в період професійного становлення студентів знаходять своє відображення в їхній професійній Я-концепції. Загальний середній бал компоненту Я-концепції всієї вибірки є невираженим, як і два попередніх компоненти, хоч і має найвищий бал серед всіх. У студентів-психологів виявлено хвилеподібну динаміку цього компоненту впродовж фахового навчання, схожу на ту, яка проявляється між показників вибірки ресурсного компоненту: зниження показника з першого по другий курс, на третьому показник значно підвищується, на четвертому курсі показник знижується і під час навчання у магістратурі повертається до високого балу. Порівнюючи показники професійної Я-концепції серед вікового параметру, слід зазначити, що студенти, які починають навчання пізніше за традиційний вік вступу до ЗВО мають менший бал вираженості цього компоненту (табл. 2.2.8.).

Таблиця 2.2.8.

Динаміка Я-концепції як компоненту професійного становлення студентів

Параметр	Вибірка	Показники (у балах)
Загальний		23,8
Курси	1 курс	24,8
	2 курс	23,6
	3 курс	31
	4 курс	22
	5 курс	25,5
Віковий	18-23	23,9
	24+	23

Загальний рівень професійного становлення загального середнього балу всієї вибірки знаходиться на нормативно-рольовому рівні, тобто студенти проявляють значний інтерес до майбутньої професії, однак їхня професійна ідентичність ще не сформована, що проявляється в орієнтації на зовнішні вимоги та критерії професійної діяльності. Простежується нестабільна динаміка рівня професійного становлення упродовж здобуття освітнього рівня бакалавра – зниження показника на другому та четвертому курсах, яке чергується зі зростанням на інших курсах. Ті студенти, які почали навчання не одразу після навчання в закладі середньої освіти мають вищий загальний рівень професійного становлення, ніж студенти, які перейшли з одного рівня освіти одразу на інший (табл. 2.2.9.).

Таблиця 2.2.9.

Динаміка загального рівня професійного становлення студентів

Параметр	Вибірка	Показники (у балах)
Загальний		69,8
Курси	1 курс	73,2
	2 курс	68,1

	3 курс	88
	4 курс	66,2
	5 курс	73,5
Віковий	18-23	69,8
	24+	70,6

Підсумувавши бали кожної групи вибірки по кожній з трьох таблиць (табл. 2.2.7-2.2.9) ми визначили тип професійного становлення для загального середнього показника всіх респондентів, кожного курсу навчання та вікового параметру (табл. 2.2.10.).

Таблиця 2.2.10.

Динаміка типу професійного становлення студентів

Параметр	Вибірка	Тип професійного становлення
Загальний		Хибний
Курси	1 курс	Хибний
	2 курс	Хибний
	3 курс	Успішний
	4 курс	Хибний
	5 курс	Амбіційний
Віковий	18-23	Хибний
	24+	Хибний

Як можемо бачити, вирізняються два курси – третій характеризується успішним типом професійного становлення, адже саме в студентів третього курсу виражені всі три компоненти. В таких молодих спеціалістів орієнтація на здобуття професії несе усвідомлений характер, відповідаючи їх нахилам і здібностям. Майбутня професія приваблює і цікавить, а навчання зазвичай супроводжується значними успіхами і позитивними емоціями. Навчаючись,

студент систематично розмірковує над своїми досягненнями та проблемами, враховуючи їхнє значення для майбутньої професійної кар'єри. Студенти п'ятого курсу нашої вибірки є представниками амбіційного типу професійного становлення. Професійний вибір студента вступає в протиріччя з його життєвими цілями та ціннісними орієнтаціями, а брак ресурсів для професійного зростання може призвести до емоційного вигорання. Всі інші представлені вибірки мають хибний тип професійного становлення, який характеризується їхньою слабкою вираженістю всіх компонентів. Особи з таким типом усвідомлюють свою незацікавленість у майбутній професії, але залишаються студентами заради диплома або з інших практичних міркувань. Як правило, навчально-професійна діяльність не викликає у таких студентів позитивних емоцій і не залучає їх психосоматичні ресурси. У студентів старших курсів хибний тип професійного становлення може бути результатом негативного переживання криз професійного навчання. У студентів перших двох курсів даний тип можна пояснити процесом адаптації до навчання та специфіки спеціальності, невідповідності очікувань реальності або через невелику проінформованість про специфіку майбутньої спеціальності під час вибору професії. Здобувачі знань четвертого курсу можуть мати хибний тип професійного становлення через розглядання навчання як формальності (зосередженість на отриманні диплома), через переоцінку цінностей та життєвих пріоритетів, вплив негативного досвіду під час практики, який може відрізнятися від нового бачення майбутнього, яке сформувалося під час навчання на попередніх курсах також міг сприяти такому результату, або розчарування студента у професії, які могли тягнутися з перших курсів мали можливість поглибитися. Як можемо зазначити, вік вступу студента до ЗВО не впливає на загальну картину ситуації його поведінки, думок та емоційної сфери під час навчального процесу.

З метою визначення кореляційних зв'язків між типом мотивації і мотивами, силою прагнення до досягнення мети, стилем навчальної діяльності та рівнем і

типом професійного становлення була проведена математична обробка даних за критерієм Спірмена за допомогою SPSS програми (див. Додаток Г).

Сильний негативний зв'язок між мотивом заробітку грошей та цільовим компонентом професійного становлення вказує на те, що студенти-психологи, які більше орієнтовані на матеріальну винагороду, демонструють нижчий рівень сформованості цільового компоненту професійного становлення. Цей зв'язок є статистично значущим ($p = 0.018$), що підтверджує його надійність. Дані свідчать, що надмірна фіксація на матеріальних винагородах може перешкоджати студентам-психологам у формуванні чітких професійних цілей, визначенні професійних пріоритетів та розробці стратегій професійного розвитку. Також спостерігається сильний негативний зв'язок між орієнтацією на заробіток та сформованістю Я-концепції майбутніх психологів. Значущість цього зв'язку підтверджується показником $p = 0.047$. Це означає, що студенти, які розглядають майбутню професію переважно як джерело доходу, мають менш розвинену професійну ідентичність, нижчу професійну самооцінку та менш чітке розуміння себе як фахівця. Така негативна кореляція може свідчити про те, що формування професійної ідентичності психолога вимагає внутрішньої мотивації та особистісної залученості, які можуть бути послаблені при домінуванні зовнішніх мотивів, зокрема фінансових (табл. 2.2.11.).

Таблиця 2.2.11

Кореляційні зв'язки між шкалами мотивів професійної діяльності та компонентами професійного становлення

Змінна 1	Змінна 2	r	p
«Заробіток грошей»	Цільовий компонент	-0,840*	0,018
«Заробіток грошей»	Я-концепція	-0,761*	0,047

Цікавий і, можливо, неочікуваний результат – сильний позитивний зв'язок між бажанням уникнути критики від керівника чи колег та рівнем автономності у навчальній діяльності. Цей зв'язок є статистично значущим ($p = 0.023$) і вказує на те, що студенти, які прагнуть уникнути негативних оцінок, демонструють вищий рівень автономності. Це можна інтерпретувати таким чином: студенти, які занепокоєні можливою критикою, розвивають більшу самостійність у навчальній діяльності. Вони можуть більше покладатися на власні судження та критерії оцінки своєї роботи, розвивати саморегуляцію та самоконтроль. Такі студенти можуть приділяти більше уваги плануванню своєї діяльності та уникати ситуацій, де їхня робота може бути піддана критиці через недостатню підготовку (табл. 2.2.12.).

Таблиця 2.2.12

Кореляційний зв'язок між шкалами мотивів професійної діяльності та автономністю особистості в навчанні

Змінна 1	Змінна 2	r	p
«Бажання уникнути критики»	Автономність	0,822*	0,023

Сильний позитивний зв'язок між внутрішньою мотивацією (VM) та автономністю в навчальній діяльності з рівнем значущості $p = 0.031$ демонструє, що студенти з вищим рівнем внутрішньої мотивації проявляють більшу самостійність у навчанні. Цей результат узгоджується з теоретичними положеннями теорії самодетермінації (Е. Десі та Р. Раян) [35], згідно з якою внутрішня мотивація тісно пов'язана з автономністю. Студенти, які навчаються через інтерес до професії, задоволення від процесу навчання та особистісне зростання (внутрішні мотиви), більш схильні проявляти ініціативу, самостійно регулювати свою навчальну діяльність та брати відповідальність за своє професійне становлення (табл. 2.2.13.).

Таблиця 2.2.13

Кореляційний зв'язок між внутрішньою мотивацією та автономністю особистості в навчанні

Змінна 1	Змінна 2	r	p
Внутрішня мотивація	Автономність	0,798*	0,031

Висновки до Розділу 2

Емпіричне дослідження засвідчило наявність оптимального мотиваційного комплексу у студентів-психологів із співвідношенням $BM > ЗПМ > ЗНМ$, що свідчить про переважання внутрішньої мотивації над зовнішньою. Виключення становлять студенти першого курсу, у яких зовнішня негативна мотивація перевищує зовнішню позитивну ($BM > ЗНМ > ЗПМ$), що пояснюється адаптаційним періодом та тривожністю щодо нового освітнього середовища. Найбільш значущими мотивами для студентів-психологів виявилися можливість найбільш повної самореалізації та задоволення від самого процесу навчання, що підтверджує домінування внутрішньої мотивації. Студенти старшого віку (24+ років) (студенти, які почали навчання у ЗВО пізніше, ніж традиційно (після 11 класу або коледжу)) демонструють більш зрілу мотиваційну структуру з вищими показниками внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації порівняно з молодшими колегами (18-23 роки).

Рівень мотивації до досягнення успіху у студентів-психологів загалом відповідає середньому рівню, проте спостерігається характерне зниження на четвертому курсі, що може бути пов'язано з кризою завершального етапу бакалаврату та невизначеністю щодо подальшого професійного шляху.

Аналіз автономності у навчальній діяльності виявив переважання невизначеного стилю, що свідчить про ситуативну варіативність поведінкових стратегій студентів під час навчання. Найвищий рівень автономності

продемонстрували студенти третього курсу, найнижчий – другого курсу. Студенти старшого віку характеризуються вищою автономністю порівняно з молодшими.

Дослідження професійного становлення показало, що загальний показник перебуває на нормативно-рольовому рівні, що вказує на значний інтерес до професії при несформованій професійній ідентичності. Спостерігається хвилеподібна динаміка всіх компонентів професійного становлення з піковими значеннями на третьому курсі та зниженням на другому і четвертому курсах. За типом професійного становлення більшість студентів характеризується хибним типом, що може свідчити про процеси адаптації, кризи професійного навчання або невідповідність очікувань від навчання реальності. Виключення становлять студенти третього курсу з успішним типом професійного становлення та п'ятого курсу з амбіційним типом.

Кореляційний аналіз виявив статистично значущі зв'язки, що підтверджують теоретичні положення дослідження:

- сильний негативний зв'язок між орієнтацією на матеріальну винагороду та цільовим компонентом професійного становлення, що свідчить про те, що студенти-психологи, які більше орієнтовані на матеріальну винагороду, демонструють нижчий рівень сформованості цільового компоненту професійного становлення;
- позитивний зв'язок між внутрішньою мотивацією та автономністю у навчальній діяльності, що демонструє, що студенти з вищим рівнем внутрішньої мотивації проявляють більшу самостійність у навчанні;
- позитивний зв'язок між прагненням уникнути критики та рівнем автономності, що вказує на те, що студенти, які прагнуть уникнути негативних оцінок, демонструють вищий рівень автономності.

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного теоретичного й емпіричного дослідження взаємозв'язку мотивації та успішності професійного самовизначення особистості, ми прийшли до наступних висновків:

1. На основі теоретичного аналізу літератури встановлено, що мотивація студентів-психологів є складним багатовимірним утворенням, яке безпосередньо впливає на якість їхньої професійної підготовки, рівень навчальних досягнень та подальшу успішність у професійній діяльності. Мотивація та успішність професійного становлення студентів-психологів є тісно взаємопов'язаними компонентами єдиної системи особистісно-професійного розвитку. Мотивація характеризується динамічною трансформацією від зовнішніх стимулів до внутрішніх спонукань, що відображає процес професійного дозрівання особистості.

Професійне самовизначення являє собою багатокомпонентний неперервний процес, що включає мотиваційний, когнітивний та особистісний складники з центральним елементом у вигляді професійної Я-концепції. Успішність професійного становлення детермінується взаємодією внутрішніх (особистісні характеристики, здібності, ціннісні орієнтації) та зовнішніх (соціальне середовище, освітні умови, ринкові тенденції) чинників. Особливого значення набувають глибоке самопізнання, усвідомленість професійного вибору та готовність до неперервного навчання.

2. Результати емпіричного дослідження показали, що взаємозв'язок між мотивацією та типами успішності професійного становлення студентів-психологів носить нелінійний та етапно-специфічний характер. Найбільш тісні позитивні зв'язки виявлено між внутрішньою мотивацією та автономністю в навчальній діяльності, що підтверджує ключову роль саморегуляції у професійному розвитку. Водночас, встановлено негативний зв'язок між орієнтацією на матеріальні стимули та цільовим компонентом професійного

становлення, що свідчить про деструктивний вплив зовнішньої мотивації на формування професійних цілей.

Виявлено парадоксальний позитивний зв'язок між прагненням уникнути критики та рівнем автономності, що може свідчити про розвиток компенсаторних механізмів саморегуляції у відповідь на тривожність. Студенти, які прагнуть уникнути негативних оцінок, розвивають більшу самостійність як захисну стратегію, що парадоксально сприяє їхньому професійному становленню.

3. Додатковий аналіз встановленого взаємозв'язку показав виражену динамічність взаємозв'язків залежно від етапу (курсу навчання. Третій курс виявився критичним періодом, де спостерігається оптимальне поєднання високої внутрішньої мотивації, максимальної автономності та успішного типу професійного становлення. Навпаки, другий та четвертий курси характеризуються дисбалансом мотиваційних та професійних показників, що проявляється у зниженні автономності до залежного рівня та формуванні хибного типу професійного становлення.

Встановлено, що вік початку навчання у ЗВО модерує взаємозв'язок між мотивацією та професійним становленням. Студенти, які поступили у ЗВО пізніше традиційного віку (не відразу після школи) демонструють більш гармонійну структуру взаємозв'язків: у них вища внутрішня мотивація поєднується з підвищеною автономністю та орієнтацією на самореалізацію. Це свідчить про те, що більший життєвий досвід сприяє формуванню більш зрілих та стійких зв'язків між мотиваційними та професійними характеристиками.

4. Проведений аналіз дозволив виділити ключові мотиваційні аспекти успішного типу професійного становлення: домінування мотивів самореалізації та задоволення від процесу навчання, мінімізацію орієнтації на зовнішні винагороди, розвиток автономності та внутрішньої регуляції. Вони можуть служити індикаторами для прогнозування та підтримки успішного професійного розвитку студентів-психологів.

Загалом, можна зробити висновок, що взаємозв'язок мотивації та типів успішності професійного становлення студентів-психологів у ЗВО характеризується складністю, нелінійністю та контекстуальною залежністю, що потребує диференційованого підходу до психолого-педагогічного супроводу на різних етапах професійної підготовки з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей студентів. Цьому й будуть присвячені наші подальші дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ-Чернівці: Букрек, 2018. 296 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: підручник/Іван Дмитрович Бех. — К.: Либідь, 2008. — 848 с.
3. Вікова та педагогічна психологія: навч. Посіб. /О. В. Скрипченко., Л. В. Волинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
4. Вітковська О.І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації: Монографія. К.: Наук. світ, 2001. 91 с.
5. Воляннюк Н. Ю. Профессиональное развитие субъекта деятельности / Н. Ю. Воляннюк // Физическое воспитание студентов творческих 12 специальностей: сб. науч. тр. / под ред. С. С. Ермакова. – Харьков: ХГАДИ (ХХПИ), 2003. – С. 37-47
6. Дідух М. М. Професійна спрямованість як динамічна якість особистості / М. М. Дідух // Юридична психологія. - 2021. - № 1. - С. 56-64.
7. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навчальний посібник / С.С. Занюк. — К.: Либідь, 2002. — 304 с.
8. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія / О. М. Кокун. – К.: ДП «Інформ.-аналіт. агенство», 2012. – 200 с.
9. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості/Г. С. Костюк; Л. М. Проколієнко - К.: Рад. школа, 1989. — 608 с.
- 10.Максименко С. Д. Професійне становлення молодого вчителя / С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан. – Ужгород: Закарпаття, 1998. – 106 с.
- 11.Мельник О. В. Проблеми професійної орієнтації учнівської молоді та перспективні напрями їх вирішення // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. К., 2019. № 23 (2). С. 4-15.
- 12.Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія / В. Ф. Орлов. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с., с. 58

- 13.Пляка Л. В. Структура професійної готовності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі / Л. В. Пляка // Придніпровські соціально-гуманітарні читання: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. (Дніпропетровськ, 29 листопада 2014 р.): у 4-х частинах. – Д.: ТОВ «Інновація», 2014. – Ч. 2. – С. 11-12
- 14.Побірченко Н. А. Психологічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця: монографія / Н. А. Побірченко, В. В. Синявський. К.: Наук. світ, 2017. 234 с.
- 15.Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: підручник / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. — К.: Просвіта, 2004. — С. 135-136
- 16.Попович І. С. Проблема соціально-психологічних очікувань в науковій теорії та практиці. Практична психологія та соціальна робота. 2005. №5. С. 8-13.] с. 171.
- 17.Попович І. С. Самооцінка як критерій соціально-психологічних очікувань. Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. К.: «ГНОЗІС», 2010. Т. 12, ч. 3. С. 326–333.
- 18.Попович І. С. Соціально-психологічні очікування в людських взаєминах: монографія. Херсон: ВАТ «ХМД», 2009. 240 с.
- 19.Прокопенко О. А. Професійна «Я-концепція» майбутнього фахівця економічного профілю. Вісник після-дипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки. 2016. № 2. С. 109–124.
- 20.Професійна орієнтація: підручник / Єгорова Є. В. та ін.; за ред. О. М. Ігнатович. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.
- 21.Сидоренко В. К. Профорієнтація як важлива складова соціалізації учнівської молоді // Педагогічний альманах. 2017. Вип. 36. С. 46-51.
- 22.Столярчук О. А. Динаміка професійного становлення студентів. Психологічний часопис : зб. наук. пр./ за ред. С. Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2017. № 2 (6). Вип. 6. С. 99–110
- 23.Столярчук О. А. Опис та психометричні характеристики психодіагностичної методики «Рівень і тип професійного становлення студентів» / О. А. Столярчук

- // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: тематичний випуск Гуманітарного вісника ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: зб. наук. пр. – Дод. 1. до вип. 37. – Т. IV (72). – К.: Гнозис, 2016. – С. 237-251
- 24.Столярчук О.А. Динаміка мотивації фахового навчання майбутніх учителів/ О.А. Столярчук // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. — Вип. 10. — С. 741-750
- 25.Уличний І. Л. Психологічні складові структури професійного самовизначення старшокласників / І. Л. Уличний // Актуальні проблеми психології: зб. наук пр. – 2010. – Т. 7. – Вип. 22. – С.191-196
- 26.Чала О.А. Специфіка мотивації майбутньої професійної діяльності студентів педагогічного університету / О.А. Чала // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України; / [за ред. С.Д. Максименка]. — К.: Логос, 2008. — Т. 7. — Вип. 15. — С. 305-309
- 27.Чарнецькі К. Психологія професійного розвитку особистості: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. К., 1999. 48 с.
- 28.Шевенко А. М. Кар'єрний радник в школі: реалії та перспективи. Профорієнтація: стан і перспективи розвитку : зб. матеріалів Х ювілейних Всеукр. псих.-пед. читань, присв. пам'яті Бориса Олексійовича Федоришина. Київ : Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України, 2020. С. 127–130.
- 29.Шевенко А. М., Білоус О. І. Виявлення та активізація особистісно-професійних ресурсів шляхом створення портфоліо педагогічного працівника. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні та зарубіжжі : матеріали тез доп. Звітної наук.-практ. конф. Ін-ту пед. освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України за 2019 рік (25 – 26 березня). Київ: «ДСК-Центр», 2020. С. 133–134.

- 30.Щербакова І. М. Психодіагностика професійного самовизначення особистості : навч.-метод. посіб. / І. М. Щербакова, Г. А. Стадник - Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. - 324 с.
- 31.Busshoff, L. Berufswahl: Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. Stuttgart: Kohlhammer, 1989. 156 s.
- 32.Florida, R. The New Urban Crisis: How Our Cities Are Increasing Inequality, Deepening Segregation, and Failing the Middle Class and What We Can Do About It. New York: Basic Books, 2017. 336 p.
- 33.Holland J.L. Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1997. 303 p.
- 34.Lent, R. W. Social Cognitive Career Theory at 25: Empirical Status of the Core Model / R. W. Lent, S. D. Brown // Journal of Career Assessment. 2019. №27(2). С. 161-186.
- 35.Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. M. Ryan, E. L. Deci // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55. – P. 68 – 78.
- 36.Savickas, M. L. Career Construction Theory and Practice // Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work / Под ред. S. D. Brown, R. W. Lent. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2013. С. 147-183.
- 37.Super, D. E. A life-span, life-space approach to career development // Journal of Vocational Behavior. 1980. №16. С. 282-298.
- 38.World Development Report 2019: The Changing Nature of Work / World Bank. Washington, DC: World Bank, 2019. 151 p
- 39.Ihnatovych O. Polishchuk S. Psychological Predictors of Innovativeness of Teaching Staff. Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 12. Psychological Sciences: collected scientific articles / at scientific edition I. Bulakh. Kyiv : Publishing House of National Pedagogical Dragomanov University, 2020. Vol. 11 (56). 132 p. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11\(56\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11(56).06)

40. Sofia Nyström. Becoming a professional. A longitudinal study of graduates' professional trajectories from higher education to working life.
<http://liu.divaportal.org/smash/get/diva2:174874/FULLTEXT02.pdf>

ДОДАТКИ

Додаток А

Мотивація професійної діяльності (методика К. Замфір в українському перекладі)

Методика застосовується для діагностики мотивації професійної діяльності.

В основу покладена концепція про зовнішню та внутрішню мотивацію. Про внутрішній тип мотивації потрібно говорити, коли для особистості має значення сама діяльність. Якщо ж основою мотивації професійної діяльності є прагнення до задоволення інших зовнішніх потреб по відношенню до змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплатні тощо), то в цьому випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію.

Самі ж зовнішні мотиви тут диференціюються на зовнішні позитивні та зовнішні негативні. Зовнішні позитивні мотиви, безперечно, більш ефективні та бажані ніж негативні мотиви.

Інструкція

Прочитайте перераховані нижче мотиви професійної діяльності та дайте оцінку їх значущості для Вас за п'ятибальною шкалою.

№ з/п		У дуже незначній мірі	У достатньо незначній мірі	У невеликій, але значній мірі	У достатньо великій мірі	У дуже значній мірі
1	Грошове забезпечення					

2	Прагнення до просування по роботі					
3	Прагнення уникнення критики зі сторони керівника чи колег					
4	Прагнення уникати можливих покарань чи неприємностей					
5	Потреба у досягненні соціального престижу та поваги оточуючих					
6	Задоволення від самого процесу та результату роботи					
7	Можливість найбільш					

	повної самореалізації саме в цій діяльності					
--	--	--	--	--	--	--

Обробка

Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ) у відповідності до наступних ключів:

$$ВМ = (\text{оцінка пункту 6} + \text{оцінка пункту 7}) / 2$$

$$ЗПМ = (\text{оцінка п. 1} + \text{оцінка п. 2} + \text{оцінка п.5}) / 3$$

$$ЗНМ = (\text{оцінка п. 3} + \text{оцінка п.4}) / 2$$

Показником значущості кожного типу мотивації буде число, яке знаходиться у межах від 1 до 5 (у тому числі можливо і дробове).

Інтерпретація

На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Він уявляє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ. До найкращих, оптимальних мотиваційних комплексах слід відносити два типа сполучення:

$$ВМ > ЗПМ > ЗНМ \text{ та } ВМ = ЗПМ > ЗНМ.$$

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$.

Між цими комплексами заключні проміжні з точки зору їх ефективності інші мотиваційні комплекси.

Потрібно враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але й те, наскільки сильно один тип мотивації превалює над іншим по ступеню значущості.

Наприклад, неможливо два нижче приведені мотиваційних комплекси вважати абсолютно однаковими:

	ВМ	ВПМ	ЗНМ
1.	1	2	5
2.	2	3	4

І перший, і другий мотиваційний комплекс відносяться до одного і того ж неоптимального типу: $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$

У першому випадку мотиваційний комплекс особистості є значно негативним, ніж у другому. У другому випадку в порівнянні з першим має місце зниження показника негативної мотивації та підвищення показників зовнішньої позитивної і внутрішньої мотивації.

Задоволеність професією тим вища, чим оптимальніший мотиваційний комплекс: значна перевага внутрішньої позитивної мотивації і низька — зовнішньої негативної.

Чим оптимальніший мотиваційний комплекс, чим більша активність, мотивована самим змістом діяльності, прагненням досягти в цій діяльності певних позитивних результатів, тим нижча емоційна нестабільність. І навпаки, чим більша діяльність досліджуваного, яка обумовлена мотивами уникнення (що починають превалювати над мотивами, що пов'язані з цінністю самої діяльності, а також над зовнішньою позитивною мотивацією), тим вище рівень емоційної нестабільності.

Методика Т. Елерса: діагностика мотивації до успіху

Вам буде запропонований 41 питання, на кожен з яких дайте відповідь "так" або "ні".

Тестовий матеріал (питання) опитувальника Елерса

1. Якщо між двома варіантами є вибір, його краще зробити швидше, ніж відкласти на потім.
2. Якщо помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання, я легко дратуюся.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я ставлю на карту все.
4. Якщо виникає проблемна ситуація, найчастіше я приймаю рішення одним з останніх.
5. Якщо два дні поспіль у мене немає справи, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Я більш вимогливий до себе, ніж до інших.
8. Я доброзичливіший за інших.
9. Якщо я відмовляюся від складного завдання, згодом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домогся б успіху.
10. У процесі роботи я потребуую невеликі паузи для відпочинку.
11. Старанність - це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в роботі не завжди однакові.
13. Інша робота приваблює мене більше тієї, якої я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше похвали.
15. Знаю, що колеги вважають мене діловою людиною.
16. Подолання перешкод сприяє тому, що мої рішення стають більш категоричними.
17. На моєму честолобстві легко зіграти.
18. Якщо я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. Виконуючи роботу, я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю на завтра те, що повинен зробити сьогодні.

21. Потрібно покладатися тільки на самого себе.
22. У житті небагато речей важливіше грошей.
23. Якщо мені треба буде виконати важливе завдання, я ніколи не думаю ні про що інше.
24. Я менш честолобний, ніж багато інших.
25. Наприкінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Якщо я розташований до роботи, роблю її краще і більш кваліфіковано, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, здатними наполегливо працювати.
28. Коли у мене немає роботи, мені не по собі.
29. Відповідальну роботу мені доводиться виконувати частіше за інших.
30. Якщо мені доводиться приймати рішення, намагаюся робити це якомога краще.
31. Іноді друзі вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від колег.
33. Протидіяти волі керівника безглуздо.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Якщо у мене щось не ладиться, я стаю нетерплячим.
36. Зазвичай я звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Якщо я працюю разом з іншими, моя робота більш результативна, ніж у інших.
38. Не доводжу до кінця багато, за що беруся.
39. Заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Не заздрю тим, хто прагне до влади.
41. Якщо я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти піду на крайні заходи.

По 1 балу нараховується за відповідь "так" на питання: 2-5, 7-10, 14-17, 21, 22, 25-30, 32, 37, 41

і "ні" - на наступні: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38 і 39.

Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33-35 і 40 не враховуються.

Підраховується загальна сума балів.

Інтерпретація методики мотивації до успіху (норми тесту Елерса):

Чим більша сума балів, тим вище рівень мотивації до досягнення успіху.

Від 1 до 10 балів - низька мотивація до успіху;

від 11 до 16 балів - середній рівень мотивації;

від 17 до 20 балів – помірно високий рівень мотивації;

більше 21 бал - дуже високий рівень мотивації до успіху.

Опитувальник “Автономність - залежність особистості у навчальній діяльності” (Г. Пригніна)

Вік досліджуваного: з 12 років.

Інструкція. Підліткам пропонується тест про школу. Відповідати відверто, пам'ятайте, що тут немає правильних чи неправильних відповідей, довго не думати. Відповідати на запитання тільки “так” чи “ні”.

Текст опитувальника

1. Оточення вважає мене впевненою у собі людиною.
2. Перед початком роботи я звик аналізувати умови, у яких мені необхідно працювати.
3. При виконанні будь-якої роботи я звик оцінювати не тільки її кінцевий, але й проміжні результати.
4. Я схильний відмовитися від задуманого, якщо іншим здається, що я почав робити щось неправильно.
5. Навіть при виконанні відповідальної роботи мені не потрібен чийсь контроль.
6. Я однаково старанно виконую як цікаву, так і нецікаву роботу.
7. Для успішного виконання відповідальної роботи мені потрібен контроль.
8. Зазвичай мій робочий день проходить безсистемно.
9. За можливості вибору я волію виконувати роботу менш відповідальну, але і менш цікаву.
10. Після завершення будь-якої роботи я звик обов'язково її перевірити.
11. Я обов'язково повертаюся до початої справи навіть тоді, коли мене ніхто не контролює.
12. Сумніви в досягненні успіху часто змушують мене відмовлятися від запланованої справи.
13. Мені часто бракує завзятості для досягнення поставленої мети.
14. Мої плани ніколи не розходяться з моїми здібностями і вміннями.
15. Як правило, будь-які рішення я приймаю, порадившись із кимось.

16. Мені часто буває важко змусити себе зосередитися на будь-якому завданні.

17. Коли я занурений у якусь роботу, мені важко буває переключитися на виконання іншої.

18. Я схильний відмовитися від роботи, яка “не клеїться”.

Ключ до опитувальника

“Так”-1,5,11,14.

“Ні”-2, 3,4, 6, 7, 8, 9,10, 12,13, 15, 16, 17, 18.

Інтерпретація результатів

Якщо відповідь збігається з ключем, то за кожний збіг дається 1 бал.

7 балів і менше - залежні;

11 балів і більше - автономні;

8-10 балів - невизначені.

Методика діагностує два основні стилі навчальної діяльності: “автономний” і “залежний”, а також виділяє третю групу учнів - “невизначених”.

“Автономні” виявляють у навчальній діяльності такі риси: наполегливість, цілеспрямованість, розвинутий самоконтроль, впевненість у собі, схильність до самостійного виконання роботи тощо.

Для “залежних” характерно те, що ці риси в них майже не виявляються, а їхня навчальна діяльність пов’язана в основному з опорою на вказівки з боку педагога, з орієнтацією на поради, підказки.

“Невизначені” - це така група учнів, у яких приблизно однаково виражені особливості, властиві як першому, так і другому стилю.

Додаток Г

Корреляции																
		Earning_money	A_spiration_for_career_advancement	A_desire_to_avoid_criticism_from_a_manager_or_colleagues	The_desire_to_avoid_punishment_or_troubles	The_need_to_achieve_social_prestige_and_respect_from_others	Satisfaction_with_the_process_itself_and_the_result_of_the_work	Possibility_of_complete_self-regulation_particular_activity	VM	ZPM	ZNM	Motivation_level	autonomy	Target_component	Resource_component	I_concept
Earning_money	Корреляция Пирсона	1	-0,415	-0,643	-0,231	0,750	-,822	-0,450	-0,715	,835	-0,429	-0,595	-0,646	-,840	-0,625	-,761
	Знач. (двухсторонняя)		0,355	0,119	0,618	0,052	0,023	0,312	0,071	0,019	0,337	0,159	0,117	0,018	0,133	0,047
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
A_spiration_for_career_advancement	Корреляция Пирсона	-0,415	1	0,257	-0,057	-,855	0,700	0,403	0,619	-0,177	0,007	-0,435	0,489	0,131	0,329	0,222
	Знач. (двухсторонняя)		0,355		0,578	0,904	0,014	0,080	0,370	0,138	0,705	0,989	0,330	0,265	0,780	0,471
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
A_desire_to_avoid_criticism_from_a_manager_or_colleagues	Корреляция Пирсона	-0,643	0,257	1	-0,129	-0,369	,782	0,752	,831	-0,510	0,172	0,304	,822	0,609	0,698	0,460
	Знач. (двухсторонняя)		0,119	0,578		0,782	0,415	0,038	0,051	0,020	0,243	0,712	0,507	0,023	0,146	0,299
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
The_desire_to_avoid_punishment_or_troubles	Корреляция Пирсона	-0,231	-0,057	-0,129	1	0,056	0,146	-0,512	-0,257	-0,488	,949	0,095	-0,413	-0,219	-0,509	-0,334
	Знач. (двухсторонняя)		0,618	0,904	0,782		0,906	0,754	0,240	0,579	0,267	0,001	0,840	0,357	0,637	0,243
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
The_need_to_achieve_social_prestige_and_respect_from_others	Корреляция Пирсона	0,750	-,855	-0,369	0,056	1	-,795	-0,504	-0,738	0,413	-0,060	-0,045	-0,620	-0,565	-0,555	-0,627
	Знач. (двухсторонняя)		0,052	0,014	0,415	0,906	0,033	0,248	0,058	0,357	0,898	0,924	0,137	0,186	0,196	0,132
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Satisfaction_with_the_process_itself_and_the_result_of_the_work	Корреляция Пирсона	-,822	0,700	,782	0,146	-,795	1	0,652	,888	-0,578	0,386	0,098	0,723	0,541	0,546	0,451
	Знач. (двухсторонняя)		0,023	0,080	0,038	0,754	0,033	0,113	0,008	0,174	0,392	0,835	0,066	0,210	0,205	0,309
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Possibility_of_complete_self-regulation_particular_activity	Корреляция Пирсона	-0,450	0,403	0,752	-0,512	-0,504	0,652	1	,917	-0,022	-0,234	0,109	0,678	0,566	0,591	0,453
	Знач. (двухсторонняя)		0,312	0,370	0,051	0,240	0,113	0,004	0,962	0,614	0,816	0,094	0,186	0,162	0,307	
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
VM	Корреляция Пирсона	-0,715	0,619	,831	-0,257	-0,738	,888	,917	1	-0,350	0,023	0,151	,798	0,658	0,677	0,563
	Знач. (двухсторонняя)		0,071	0,138	0,020	0,579	0,008	0,004		0,442	0,962	0,747	0,031	0,108	0,095	0,188
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
ZPM	Корреляция Пирсона	,835	-0,177	-0,510	-0,488	0,413	-0,578	-0,022	-0,350	1	-0,601	-0,607	-0,470	-0,619	-0,467	-0,554
	Знач. (двухсторонняя)		0,019	0,705	0,243	0,267	0,357	0,174	0,962	0,442		0,154	0,148	0,287	0,139	0,197
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
ZNM	Корреляция Пирсона	-0,429	0,007	0,172	,949	-0,060	0,386	-0,234	0,023	-0,601	1	0,203	-0,193	-0,019	-0,327	-0,199
	Знач. (двухсторонняя)		0,337	0,989	0,712	0,001	0,898	0,392	0,614	0,962	0,154		0,662	0,678	0,967	0,475
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Motivation_level	Корреляция Пирсона	-0,595	-0,435	0,304	0,095	-0,045	0,098	0,109	0,151	-0,607	0,203	1	0,224	,788	0,406	0,682
	Знач. (двухсторонняя)		0,159	0,330	0,507	0,840	0,924	0,835	0,816	0,747	0,148	0,662		0,629	0,035	0,366
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
autonomy	Корреляция Пирсона	-0,646	0,489	,822	-0,413	-0,620	0,723	0,678	,798	-0,470	-0,193	0,224	1	0,702	,953	0,729
	Знач. (двухсторонняя)		0,117	0,265	0,023	0,357	0,137	0,066	0,094	0,031	0,287	0,678		0,079	0,001	0,063
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Target_component	Корреляция Пирсона	-,840	0,131	0,609	-0,219	-0,565	0,541	0,566	0,658	-0,619	-0,019	,788	0,702	1	,807	,951
	Знач. (двухсторонняя)		0,018	0,780	0,146	0,637	0,186	0,210	0,186	0,108	0,139	0,967	0,035		0,028	0,001
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Resource_component	Корреляция Пирсона	-0,625	0,329	0,698	-0,509	-0,555	0,546	0,591	0,677	-0,467	-0,327	0,406	,953	,807	1	,865
	Знач. (двухсторонняя)		0,133	0,471	0,081	0,243	0,196	0,205	0,162	0,095	0,291	0,475	0,366	0,001	0,028	
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
I_concept	Корреляция Пирсона	-,761	0,222	0,460	-0,334	-0,627	0,451	0,453	0,563	-0,554	-0,199	0,682	0,729	,951	,865	1
	Знач. (двухсторонняя)		0,047	0,632	0,299	0,464	0,132	0,309	0,307	0,188	0,197	0,670	0,092	0,063	0,001	0,012
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Рисунок Г. Дослідження кореляційного зв'язку між результатами опитування за критерієм Спірмена