

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
Факультет філології, психології та педагогіки
Кафедра психології та педагогіки

Рекомендовано до захисту
«____» _____ 2023 р.,
протокол № _____
Зав. кафедри _____
(підпис)

Кваліфікаційна робота
на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти
**МОТИВАЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Виконав: студент другого курсу
групи ФП-601
денної форми навчання
спеціальності «053 Психологія»
освітньої програми «Практична психологія»
ГОНТОВИЙ Ігор Михайлович

Керівник: доц. КЛЕВАКА Л.П.
Рецензент: доц. ЗАЇКА В.М..

Захищено _____ 2024 р.

кількість балів: _____
значення оцінки _____

Голова Екзаменаційної комісії _____

ініціали)

(підпис)

(прізвище та

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
1.1. Сутність мотиваційної готовності до професійної діяльності.....	8
1.2. Особливості розвитку особистості майбутніх психологів у процесі навчально-професійної діяльності.....	20
1.3. Специфіка розвитку мотиваційної готовності до професійної діяльності студентів-психологів.....	31
Висновки до першого розділу.....	37
Розділ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
2.1. Обґрунтування вибору методик.....	41
2.2. Методика вивчення мотивації навчання Т.І. Ільїної.....	46
2.3. Тест «Оцінка потреби в професійному розвитку» М.І. Станкіна ...	47
2.4. Методика «Незакінчені речення» Д. Сакса і С. Леві.....	48
2.5. Тест на дослідження самооцінки за С.А. Будассі	49
Висновки до другого розділу.....	52
Розділ 3. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
3.1. Етапи організації емпіричного дослідження.....	55
3.2. Дослідження сформованості когнітивного компонента готовності до професійної діяльності майбутніх психологів.....	57
3.3. Аналіз сформованості мотиваційного компонента психологічної готовності до професійної діяльності студентів-психологів.....	61
3.4. Характеристика сформованості оцінного компонента психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів.....	65
3.5. Дослідження діяльнісного компонента професійної готовності до професійної діяльності студентів-психологів.....	68
Висновки до третього розділу.....	72
ВИСНОВКИ.....	74
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	79
ДОДАТКИ.....	87

ВСТУП

Актуальність проблеми дослідження. Основою реформи існуючої системи вищої професійної освіти є гуманізація навчально-виховного процесу у вишах, яка передбачає необхідність цілісного підходу до формування особистості майбутнього психолога – її ціннісних орієнтацій, смислів, ідеалів. Головним завданням особистісно-орієнтованої психології прийнято вважати надання сприяння майбутньому психологу у визначенні свого ставлення до себе, до інших людей, до навколишнього світу і до своєї майбутньої професійної діяльності.

На цій підставі особистість майбутнього психолога є об'єктом пильної уваги вчених, які присвятили свої дослідження вивченню різноманітних аспектів професійного розвитку студентів на етапі навчання у закладі вищої освіти. Ці питання розглядаються у контексті:

- специфіки студентського віку як важливого етапу становлення професійної самосвідомості (Абульханова-Славська К.А., Ананьєв Б.Г., Вершловський С.Г., Кузьміна Н.В., Лебедчук П.В., Леонтьєв А.А., Маркова А.К., Миронова Т.Л., Рувінський Л.І., Чеснокова І.І. та ін);

- вивчення розвитку професійної самосвідомості, як центральної лінії процесу становлення особистості майбутнього фахівця (Козієв В.М., Маркова А.К., Миронова Т.Л., Мітіна Л.М., Паригін Б.Д., Саврасов В.П., Шавір П.А., та ін);

- виявлення етапів та факторів становлення майбутнього фахівця як суб'єкта діяльності (Антиферова Л.І., Вачков І.В., Вершловський С.Г., Гоноболін Ф.М., Гребньова В.В., Зимова І.А., Зеєр Е.Ф., Клімов Є.А., Кузьміна Н.В., Мітіна Л.М., Кузьменкова О.В., Ткачов В.М., тощо);

- визначення ролі індивідуально-особистісних особливостей формування професійних здібностей майбутнього педагога-психолога (Ананьєв Б.Г., Гоноболін Ф.М., Зимова І.А., Кан-Калік В.А., Каптерєв П.Ф., Коссов Б.Б., Клімов Є.А., Кулюткін Ю.М., Маркова А.К., Мітіна Л.М.,

Станкін М.І., Теплов Б.М., Щербаков А.І. та ін.). Разом з тим, незважаючи на значущість та результативність проведених досліджень, низка проблем залишаються мало вивченими. Серед них – психологічна готовність студентів як основна рушійна сила його професійного розвитку.

Актуальність дослідження умов розвитку психологічної готовності до професійної діяльності особистості студентів-психологів зумовлена низкою факторів: внутрішні умови, що є основою розвитку процесу розвитку особистості студентів обумовлені сукупністю стійких мотивів, що характеризуються ціннісними орієнтаціями, інтересами, відносинами, установками, що визначають професійний розвиток студентів; підвищить прагнення студентів до самореалізації, до зростання та інтенсивного розвитку у сфері навчально-професійної діяльності; забезпечить формування професійних якостей, здібностей, знань та умінь, а також рефлексії та інтересу до майбутньої психолого-педагогічної діяльності, що є системоутворюючим фактором розвитку студентів; усуне протиріччя між сформованими навичками діяльності студентів та реальними вимогами психолого-педагогічної професії.

Теоретичні положення професійної підготовки майбутнього психолога у вищих закладах освіти відображено у працях В. Андрущенко, Д. Богоявленської, В. Бондаря, О. Бондаренка, Ж. Вірної, Л. Долинської, М. Євтуха, Л. Карамушки, С. Максименка, В. Панка, Н. Пов'якель, Н. Пророк, Є. Пряжнікової, Н. Чепелевої, Л. Уманець, Т. Яценко та ін. У сферу активного вивчення входить: розробка освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога (С. Максименко та ін.); формування професійної компетентності у процесі підготовки психолога-практика (Н. Чепелева та ін.); використання діалогічно-орієнтованого підходу в системі підготовки психологів (Н. Пов'якель, Н. Чепелева та ін.), виокремлення вимог до особистості психолога (О. Бондаренко, Л. Долинська, В. Панок, Н. Пророк, О. Саннікова та ін.), використання активних та інтерактивних методів навчання (С. Васьківська, Т. Яценко та ін.). Сучасним проблемам

професійного самовдосконалення майбутніх психологів присвячені дослідження С. Васьківської, Т. Вілюжаниної, Н. Дідик, І. Дружиніної, Л. Жердецької, Т.Канівець, Л. Кобильнік, Ю. Паскевської, Н. Пророк, Л. Смалиус, Н. Чепелевої А. Яблонського та ін. Незважаючи на різноплановий і науковий спектр досліджуваних явищ, проблеми формування мотиваційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності залишається недостатньо вивченою.

Мета: вивчення особливостей мотиваційної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів.

Об'єкт дослідження: психологічна готовність до професійної діяльності студентів.

Предмет дослідження: мотиваційна готовність до професійної діяльності майбутніх психологів.

Завдання дослідження:

1. Охарактеризувати теоретичні засади вивчення проблеми мотиваційної готовності студентів до професійної діяльності практичного психолога, розкривши сутність мотиваційної готовності до професійної діяльності, особливості розвитку особистості майбутніх психологів у процесі навчально-професійної діяльності та специфіку розвитку мотиваційної готовності до професійної діяльності студентів-психологів.
2. Підібрати комплекс психодіагностичних методик для дослідження мотиваційної готовності студентів до фахової діяльності психолога.
3. Провести на основі обраних методик емпіричне дослідження мотиваційної готовності студентів-майбутніх психологів, дослідивши когнітивний, мотиваційний, діяльнісний та оціночний компонент психологічної готовності до професійної діяльності.

Гіпотеза дослідження: відповідно до мети, об'єкта та предмета дослідження ми припускаємо, що психологічна готовність до професійної діяльності майбутніх психологів характеризуватиметься нерівномірністю розвитку її структурних компонентів, а саме: рівень розвитку діяльнісного

та оцінного компонента буде вищим у студентів освітнього ступеня «Бакалавр», а рівень когнітивного та мотиваційного компонента у студентів освітнього ступеня «Магістр».

Діагностичні методики:

1. Методика «Незакінчені пропозиції» Д. Сакса та С.Леві. Спрямована на виявлення уявлень студентів про професійно важливі якості психолога (когнітивний компонент).

2. Методика «Мотивація навчальної діяльності» Т.І. Ільїна. Спрямована на вивчення характеру навчально – професійної спрямованості студентів (мотиваційний компонент).

3. Методика «Визначення самооцінки студентів» С.А. Будассі. Спрямована на визначення рівня сформованості самооцінки, своїх професійно важливих якостей (оцінний компонент).

4. Тест «Оцінка потреби у професійному розвитку» спрямований на виявлення рівня потреби у професійному розвитку (діяльнісний компонент).

З метою виявлення відмінностей у компонентах професійною готовності до професійної діяльності особистості студентів-психологів ОС «Бакалавр» і ОС «Магістр» було проведено статистичний аналіз даних у програмі SPSS 21.0 із застосуванням U-критерію Манна-Уїтні.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що проаналізовано стан розробленості проблеми формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності, виявлено та теоретично обґрунтовано умови формування готовності майбутніх психологів до професійного самоздійснення, уточнено зміст понять «мотиваційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності» та структурні компоненти готовності майбутніх психологів до професійного самовдосконалення (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, процесуально-діяльнісний, особистісно-рефлексивний).

Практичне значення отриманих результатів полягає у впровадженні їх при викладанні нормативних дисциплін: «Вступ до спеціальності», «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Історія психології», «Соціальна психологія», «Основи психокорекції», «Профорієнтація та профвідбір», «Основи психологічного консультування», «Психодіагностика».

Емпіричне дослідження проводилось автором упродовж 2022-2023 навчального року. Базою виступив Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка». Дослідженням було охоплено 90 студентів юнацького віку: 45 юнаків і дівчат, які навчаються за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти та 45 студентів, які здобувають вищу освіту за освітнім ступенем «Магістр». Віковий діапазон вибірки становив 18-23 роки.

Апробація результатів дослідження. Основні підсумки нашого магістерського дослідження були висвітлені у публікації «СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ» у збірнику матеріалів I Міжнар. наук.-практ. конф., 23 листопада 2023 р. Полтава «Прояви резилієнтності на різних рівнях системи: сім'я, освіта, суспільство під час війни».

Структура та обсяг роботи: магістерська робота складається із змісту, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури, додатків. Список літератури включає 73 найменувань робіт вітчизняних та зарубіжних авторів. У додатку містяться варіанти бланків методик, які використовувалися у дослідженні та таблиці первинних даних.

Розділ 1.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У цьому розділі розкриті вікові закономірності розвитку особистості юнака, проаналізована специфіка становлення мотиваційної сфери особистості. Крім того, схарактеризовані особливості мотиваційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності.

1.1. Сутність мотиваційної готовності до професійної діяльності

Головною особливістю готовності до професійної діяльності є її інтегративний характер, що виявляється в упорядкованості внутрішніх структур, узгодженості основних компонентів особистості професіонала, у стабільності, стійкості та наступності їх функціонування, тобто професійна готовність має ознаки, що свідчать про психологічну єдність, цілісність особистості професіонала та діяльності.

Отже, поняття професійної готовності сприймається як категорія теорії діяльності (стан) і розуміється, з одного боку, як наслідок процесу підготовки, з іншого – установки на щось.

Отже, ми можемо розглядати готовність до діяльності як цілісний прояв особистості та під готовністю до діяльності розуміємо особливий особистісний стан, який передбачає наявність у суб'єкта образу структури дії та постійної спрямованості свідомості на його виконання.

Професіоналізм особистості досягається багато в чому в процесі та в результаті розвитку здібностей та їх збагачення. Тут мова в основному йде про так звані складні і приватні здібності як якості особистості, що визначають успішність оволодіння певною діяльністю та вдосконалення в ній.

Професіоналізм особистості залежить від рівня розвитку професійно

важливих якостей суб'єкта праці, тобто таких якостей особистості, які впливають на результативність діяльності. Існують особистісно-індивідуальні особливості, необхідні як для успішної професійної діяльності людини в цілому (загальна інтелектуальність, творчий склад розуму, дотримання моральних та правових норм поведінки, чітка та ясна мова, аналітичне мислення, розвинена інтуїція, спостережливість), так і для конкретного напрямку її діяльності.

Психологічна готовність – стан, що характеризується мобілізацією ресурсів суб'єкта праці виконання конкретної діяльності.

Відповідно до вищевикладених поглядів готовність, як психологічна освіта визначається такими компонентами: когнітивний, мотиваційний, емоційний та діяльнісний.

На думку вчених, Гапонової С.А., Кузьміної Н.В., Лапкіна М.М., Леонова А.Б., Паригіна Б.Д. та ін мотиваційно-ціннісний компонент є найбільш значущим у структурі готовності. На думку Маркової А.К., мотивацію діяльності становлять чотири види спонукань: мета; значення та смисли; інтерес як форма вияву; потреби. Автор вважає, що мотивація у широкому контексті характеризується двома складовими її сторонами – змістовною та динамічною; у вузькому – її становлять потреба у діяльності і до зовнішньої стосовно діяльності мотив, який визначає конкретну цільову установку. Суперечна єдність цих двох складових є рушійною силою будь-якої конкретної діяльності [43].

На думку Божовича Л.І., Леонтьєва О.М., Маркової А.К. та ін мотивація навчальної діяльності – це співвідношення цілей, що стоять перед студентом, яких він прагне досягти, і внутрішньої активності особистості. У навчанні мотивація виявляється у прийнятті студентом цілей і завдань навчання як особистісно значимих і необхідних. Основними елементами мотивації навчальної діяльності студентів вузу є пізнавальна мотивація та мотивація досягнення успіху. Їхнє стимулювання безпосередньо сприяє підвищенню ефективності навчальної діяльності. Як

пізнавальні мотиви, і мотиви досягнення успіху можна поєднати у дві групи: внутрішні і зовнішні. Внутрішня навчальна мотивація включає внутрішні мотиви вступу до педагогічного вузу, широкі пізнавальні мотиви і релевантні професійні мотиви. Зовнішню навчальну мотивацію становлять зовнішні мотиви вступу до педагогічного вузу, вузькі пізнавальні мотиви та іррелевантні професійні мотиви. За внутрішньої мотивації досягнення успіху останній є реальним результатом своїх дій, їх якісною оцінкою; при зовнішній мотивації досягнення успіху він відбиває оцінку досягнень із боку нашого суспільства та орієнтацію нею.

У ході зміни видів навчальної діяльності від навчально-пізнавальної через навчально-дослідницьку до навчально-професійної діяльності змінюється предмет діяльності та її мотиви. Божович Л.І. вважає, що мірою розвитку навчальної діяльності її сенс стає «психологічно вирішальним» і набуває функції спонукання, мотив стає особистісним утворенням, а не «випадковим зовнішнім стимулом» [7, с. 51].

У зв'язку з цим у структурі мотивації вчення ми виділяємо мотиваційно-сміслові утворення (пізнання, досягнення, домінування, афіліація), які є складною багатофункціональною системою, що поєднує мотиваційні та смислові складові. Пізнання виявляється у прагненні до глибини професійних знань, до пояснення нового, допитливості, розширення життєвого досвіду. Задоволеність пізнання виявляється у зв'язку особистісних смислів з пізнавальною діяльністю та у втіленні одержуваних знань у реальній практиці. Досягнення характеризується установкою на результативність та успіх, впевненістю людини у собі, усвідомленням цінності будь-якого справи, наполегливістю у досягненні цілей, самокритичністю та самостійністю. Задоволеність досягнення тягне за собою усвідомлення своєї ролі у досягнутому, забезпечує реалістичне цілеутворення, надію на успіх, постійне самовдосконалення та покращення результатів діяльності за рахунок пізнання та посилення працездатності.

У зв'язку з цим у структурі мотиваційного компонента готовності

студентів ми можемо виділити такі мотиваційні утворення:

- задоволеність вибором професії, що виражається у прагненні до глибини професійних знань, у допитливості, розширенні життєвого досвіду;

- професійно-ціннісне самовизначення виражається у зв'язку особистісних смислів з пізнавальною детальністю та у втіленні отримуваних знань у реальній практиці;

- спрямованість професійного розвитку визначає реалістичне цілеутворення, впевненість в успіху, покращення результатів діяльності за рахунок пізнання та працездатності;

- потреба у професійному розвитку характеризується установкою на результативність та успіх, впевненістю у своїх планах, наполегливістю у досягненні мети, самоспостереженням та самоаналізом.

Мотивація діяльності завжди була визначальною проблемою гуманітарних наук. Розуміння мотиваційних феноменів надає можливість забезпечити максимальну ефективність діяльності людей, правильно спрямовувати розвиток як окремих особистостей, так і соціальних груп, організацій. Більш ефективною є діяльність, що забезпечується комплексом взаємодіючих вроджено-набутих здібностей (обдарованості) та мотивації. Завданням керівників будь-якого рівня є, з одного боку, правильний розподіл обов'язків між людьми з урахуванням їхніх здібностей, а з іншого – забезпечення високого рівня мотивації діяльності. Методологічною базою гуманітарних наук є герменевтичне «розуміння» (цілісне душевно-духовне переживання), на відміну від природничих наук, де основою є «пояснення» суто об'єктивних явищ. Для розуміння, як мотиваційна сфера розвивається, необхідно зрозуміти її структуру та механізми функціонування.

Цілісне розуміння феномену мотиваційної сфери особистості можливе за наявності її моделі. На думку В. Н. Дружиніна, герменевтичний метод є власне психологічним методом. Його головна особливість полягає в безпосередньому пізнанні психічної реальності іншого, що відбувається

через моделювання у психіці дослідника психічної реальності досліджуваного [2].

Розробка моделі мотиваційної сфери особистості може виступати своєрідним конкретним проявом теорії «концептуального інтелекту» Р. Лі стосовно мотиваційної сфери особистості [8]. Науковець розглядає людський інтелект як концептуальний інтелект, що виникає внаслідок концептуального мислення і концептуального навчання. Дослідник підкреслює, що до інтелекту не потрібно зараховувати низькоорганізовані когнітивні (сенсомоторні, перцептивні, просторові) функції, хоч вони і є його основою. Процес становлення інтелекту в теорії «концептуального інтелекту» Р. Лі відбувається так: у результаті засвоєння мови поступово формується система значень словесних знаків і в психіці складається «символьний світ». Різноманітні ментальні події (відчуття, наочні образи, уявлення) утворюють індивідуальний «ментальний» світ, на засадах якого формується «рудиментарне мислення» (мислення без мови з використанням «прототипних образів»). Взаємодія символічного світу та рудиментарного мислення сприяє утворенню концепту. Концепти постають передумовами концептуального і креативного мислення, утворюючи фундамент людського інтелекту. Вони забезпечують специфічні види інтелектуальної діяльності: нарратизація (презентація послідовності емпіричних подій певним впорядкованим чином), імажинація (створення уявних потенційно можливих історій на основі гнучкого використання мовних засобів), аргументація (породження абстрактних структур і логічних зв'язків, а також їх оцінювання на основі процедур аналізу, порівняння, індукції, дедукції, узагальнення, пояснення тощо). Концептуальне мислення формується у взаємодії з концептуальним навчанням. Ці дві форми концептуальної діяльності утворюють концептуальний інтелект, що є підґрунтям інтелектуальної обдарованості. Таким чином, інтелект (у термінології Р. Лі це завжди «концептуальний інтелект») пов'язаний із засвоєнням символічної системи за визначальної ролі природної мови. Основою

становлення інтелекту є процес засвоєння і функціонування значень слів, на базі яких формуються концепти. У значенні слова Р. Лі виділяє три рівні: сприймання, розуміння, особистий досвід.

Як зазначає М. О. Холодна, понятійне мислення – це вища форма (рівень розвитку) інтелекту, що є результатом інтеграції більш ранніх форм пізнавальної діяльності [7, с. 47]. Понятійне мислення вищою стадією розвитку мислення і вищим рівнем організації мислення.

З урахуванням вищезазначеного, до аналізу понятійної бази та розробки моделі мотиваційної сфери особистості було застосовано аксіоматичний підхід.

Мотиваційна сфера особистості не постає системою мотивів, а є ядром особистості, в якому перетинаються її властивості [4]. Будь-яка властивість особистості більше чи менше, безпосередньо чи опосередковано впливає на мотиваційний процес, завданням якого є підключення енергії для виконання діяльності, яку особистість виконує протягом життя. Властивість – це сторона предмета, що зумовлює його відмінність або подібність з іншими предметами і проявляється у взаємодії з ними. Кожна окрема річ володіє безмежною кількістю властивостей, єдність яких є її якістю [6]. Стосовно особистості властивостями виступають, наприклад, сила та динамічність нервових процесів, екстраверсія – інтроверсія, адаптивність, ціннісні орієнтації тощо, єдність яких утворює її якість – індивідуальність [3].

Аналіз джерел, де описано дослідження мотиваційних феноменів, дозволив виділити поняття, що характеризують мотиваційну сферу особистості: нужда, потреба, бажання, когнітивний контроль (воля, вольові зусилля), намір, мотивація та мотив. Ці поняття є засобами існування та функціонування мотиваційної сфери особистості. Інший клас психічних явищ детермінує мотиваційний процес, являючи базис потенційної мотивації: орієнтувальний рефлекс, орієнтувальна діяльність, нахил, спрямованість, установка, атитюд, аперцепція, атрибуція, динамічний стереотип, соціальний стереотип, інтерес, захоплення, психологічні

комплекси, психологічні захисти, акцентуації, індивідуальний стиль діяльності, цінності, смисли, ціннісні орієнтації, світогляд, картина світу, сенс життя тощо; а також поняття, які позначають такі особистісні властивості, як локус контролю, адаптивність, організованість, тривожність, перфекціонізм тощо.

Для побудови аксіоматичної моделі мотиваційної сфери особистості Ф.М. Подшивайлов виділяє необхідні та достатні критерії теоретичного аналізу досліджуваного феномену. З огляду на те, що психіка людини не статичне, а динамічне явище, що може зазнати кількісних та якісних змін, було виділено критерій онтогенетичної послідовності.

Мотиваційні явища по різному відображаються у свідомості. Під час побудови моделі мотиваційної сфери особистості ми виходили також з положення психодинамічної теорії (значний внесок у її розбудову зробила Т. С. Яценко) про єдність та одночасну протилежність свідомого і неусвідомлюваного у психіці людини. Зокрема Т. С. Яценко зазначає, що «агрегат несвідомого більший, багатший, змістовніший та енергетично потужніший, ніж свідомості» [5]. Ступінь залучення свідомості до мотиваційного процесу, тобто рівень усвідомленості мотиваційних явищ відображено через критерій рівня усвідомлення (на шкалі неусвідомлюване – свідоме). Було виділено критерій вродженості – набутості та критерій функціональності для аналізу і структурування мотиваційних феноменів.

Необхідний для побудови певної моделі процес узагальнення та абстрагування, пов'язано з процесом категоризації. Він, за твердженням М. О. Холодної, є здатністю встановлювати відношення ідентифікації між поняттями різного ступеня узагальненості. Ідентифікацію розглядають як мисленнєву дію з розміщення об'єкта (поняття) з певними властивостями у деякий клас. Тобто акт ідентифікації полягає у визначенні відповідності певної властивості актуального об'єкта (поняття) та категорії, ідентифікація забезпечує можливість оцінити цей об'єкт (поняття) як вид відносно певного роду. З психологічної точки зору реакція понятійної ідентифікації

(підведення конкретного видового поняття під певну родову категорію як його «прикладу» – це результат одночасної взаємодії ефекту прототипності (наявності типового видового прикладу, що більш яскраво передає зміст родової категорії), ефекту тотожності (накладання просторових схем видового поняття і родової категорії, в ході якого той чи інший «видовий приклад» перевіряють на відповідність «родовому прикладу») та ефекту контекстуальності (впливу на переважний вибір певного видового поняття як прикладу категорії семантичного контексту, що залежить від змісту індивідуального ментального досвіду). Ідентичність окремого поняття відносно категорії визначається ефектом «прототипності» [7].

Згідно з вищезазначеними положеннями про категоризацію та виділеними нами критеріями аналізу (онтогенетичної послідовності, рівня усвідомлення, вродженості – набутості, функціональності), було зроблено спробу здійснити класифікацію, систематизацію та узагальнення різних понять, що співвідносяться з мотиваційною сферою особистості, структурувати мотиваційні феномени та представити їх у вигляді моделі (рис. 1). Нами виділено чотири складові мотиваційної сфери особистості: орієнтаційна, мобілізаційна, актуалізаційна та реалізаційна. Вони послідовно переходять одна в одну та утворюють чотирьохтактний цикл.

Зазначені складові в онтогенезі людини функціонують відповідно до діалектичних законів розвитку, забезпечуючи циклічний характер мотиваційної сфери особистості.

Модель мотиваційної сфери особистості відображає чотирьохкомпонентну структуру мотиваційної сфери особистості, покроковий алгоритм взаємодії структурних компонентів та циклічність цього алгоритму як зворотного зв'язку і взаємопереходу структурних компонентів. Подана модель – це структурний покроковий алгоритм функціонування мотиваційної сфери особистості. Назви структурних компонентів, згідно з критерієм функціональності, відображають здійснювану мотиваційною сферою функцію стосовно особистості.

Орієнтаційна складова мотиваційної сфери особистості забезпечує загальну та диференціальну орієнтацію людини у навколишньому середовищі. Завдяки їй здійснюється загальне оцінювання відповідності зовнішніх умов внутрішнім властивостям (наприклад, нужді) організму людини і диференціація особливостей предметного та соціального оточення стосовно безпечності чи небезпечності навколишнього середовища для збереження внутрішньої рівноваги і цілісності людини як системи. Орієнтаційна складова є системою вроджених задатків, передумов, певних орієнтирів, що забезпечують загальну та диференціальну орієнтацію в зовнішньому середовищі.

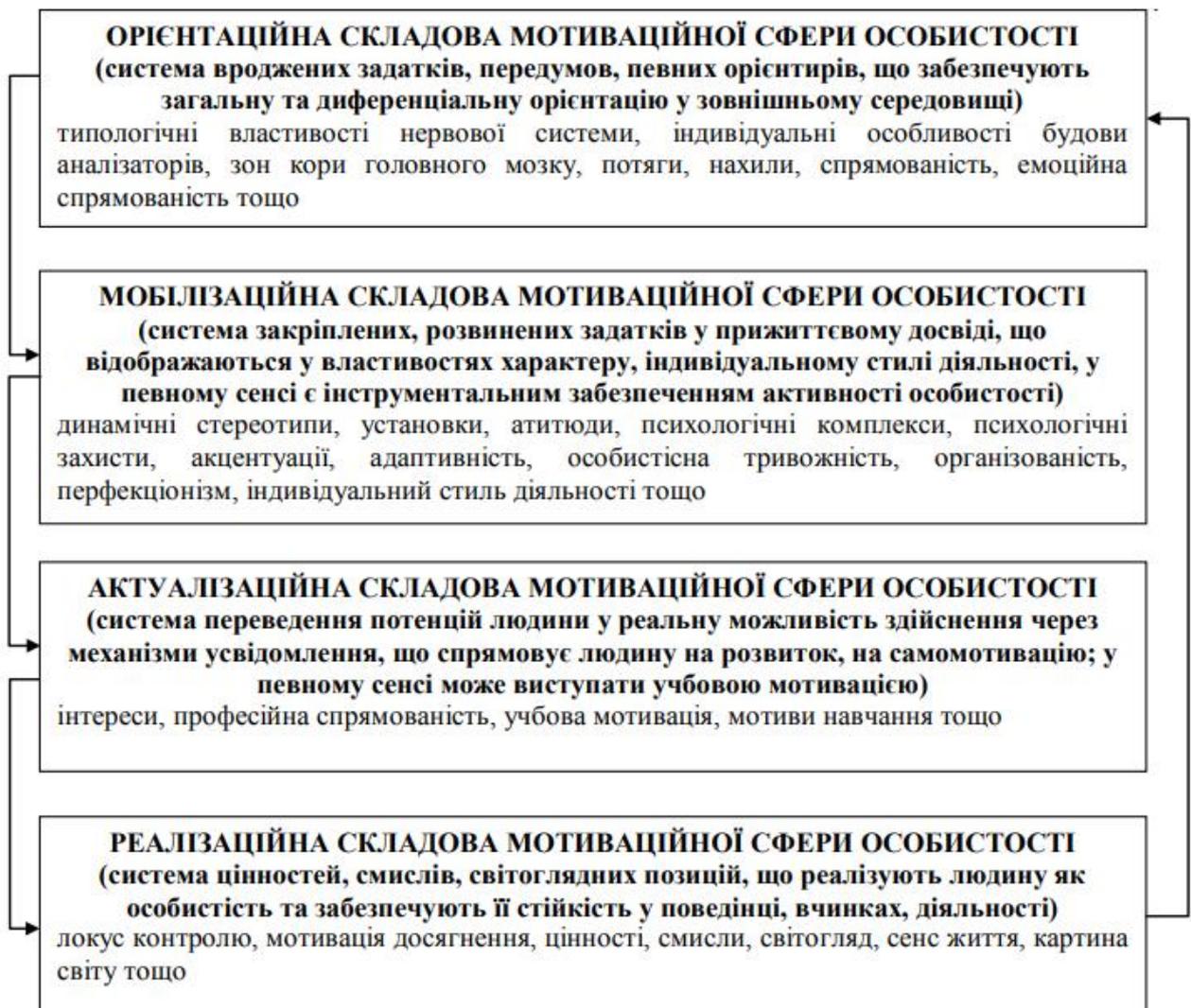


Рис. 1.1. Модель мотиваційної сфери особистості

Формою прояву, показниками орієнтаційної складової мотиваційної сфери особистості постають типологічні властивості нервової системи, індивідуальні особливості будови аналізаторів, зон кори головного мозку, потяги, нахили, спрямованість, емоційна спрямованість тощо. Орієнтаційна складова мотиваційної сфери інтеграційно забезпечує всеохоплюючу спрямованість особистості як відкритої системи, що взаємодіє з навколишнім середовищем. Умовно орієнтаційну складову можна також вважати базисом обдарованості.

Друга складова мотиваційної сфери особистості відображає функцію мобілізації наявних сил і ресурсів особистості для здійснення акту взаємодії людини з навколишнім середовищем. Мобілізаційна складова за змістом є системою закріплених, розвинених задатків у прижиттєвому досвіді, що відображаються у властивостях характеру, індивідуальному стилі діяльності. У певному розумінні вона є інструментальним забезпеченням активності особистості. Динамічні стереотипи, установки, атитюди, психологічні комплекси, психологічні захисти, акцентуації, адаптивність, особистісна тривожність, організованість, перфекціонізм, індивідуальний стиль діяльності тощо є формою прояву та показниками мобілізаційної складової мотиваційної сфери особистості. Мобілізаційна складова мотиваційної сфери інтеграційно забезпечує стійкість особистості у різних проявах її активності під час взаємодії з навколишнім світом.

Третя складова мотиваційної сфери особистості виконує функцію актуалізації наявних можливостей (сил, ресурсів) людини та попередньо визначає необхідну кількість ресурсів для реалізації активності. Вона має назву «актуалізаційна складова мотиваційної сфери особистості». За змістом вона є системою переведення потенцій людини в реальну можливість здійснення через механізми усвідомлення, що спрямовує людину на розвиток, самомотивацію. Актуалізаційна складова може розглядатись навчальною мотивацією та відображає своєрідну зону найближчого розвитку людини, де відбувається розвиток здатності

оптимально витратити власний життєвий ресурс і розвивати його. Формою прояву і показниками цієї складової є інтереси, професійна спрямованість, навчальна мотивація, мотиви навчання тощо. Актуалізаційна складова мотиваційної сфери інтеграційно забезпечує стабільність особистості у різноманітних проявах її активності під час взаємодії з навколишнім світом.

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

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

Згідно з основними закономірностями розвитку (циклічність, нерівномірність, «метаморфози», поєднання процесів еволюції та інволюції), виявленими і описаними Л. С. Виготським [1], мотиваційні феномени з найвищого рівня усвідомленості переходять у сферу несвідомого, визначаючи успішність чи неуспішність самореалізації особистості в соціумі.

Таким чином, мотиваційна сфера особистості – це ядро (центр) простору особистості, де перетинаються всі осі координат (особистісні властивості), що визначають характер мотиваційних процесів. Мотиваційна сфера особистості складається з чотирьох компонентів (орієнтаційного, мобілізаційного, актуалізаційного і реалізаційного), що утворюють чотирихтатний цикл. Послідовний перехід між тактами циклу в онтогенезі та в конкретних ситуаціях відбувається відповідно до діалектичного закону «заперечення заперечення». Це детермінує циклічний характер функціонування мотиваційної сфери особистості. Мотиваційна сфера особистості забезпечує цілісність, стійкість і стабільність особистості за рахунок регуляції спонукальних сил будь-якої активності людини.

Подана модель мотиваційної сфери особистості наділена широкими прогностичними можливостями для психологічної практики. Серед них необхідно назвати прогнозування можливої поведінки, виконання професійних обов'язків, здійснення вчинків людиною у тих чи інших життєвих ситуаціях. Самодостатність моделі визначає її вимірювальні можливості у процесі вивчення різних проявів особистості в освітньому середовищі або середовищі певної організації, коли дослідник (експериментатор) власними діями не вносить відхилень у досліджуване явище.

Отже, окрім прогностичних можливостей, ця модель дозволяє проектувати розвиток обдарованості людини, що дозволить досягти максимально ефективної діяльності як окремих особистостей, так і організацій.

1.2. Особливості розвитку особистості майбутніх психологів у процесі навчально-професійної діяльності

Юнацький вік є одним з етапів життя людини. Рання юність виступає як фаза переходу від залежного дитинства до самостійної і відповідальної дорослості, що передбачає, з одного боку, завершення фізичного, зокрема статевого, дозрівання, а з іншого — досягнення соціальної зрілості (засвоєння тих норм та правил, які існують у суспільстві).

Перехід від дитинства до дорослості звичайно поділяється на два етапи: підлітковий вік (отроцтво) і юність (ранню й пізню). Однак хронологічні межі цих віків часто визначаються по-різному. Наприклад, у вітчизняній психіатрії вік від 14 до 18 років називається підлітковим, у психології ж 16-18-річних вважають юнаками. Цей вік припадає на старші класи загальноосвітньої школи [50].

У зв'язку з явищем акселерації межі підліткового віку зрушилися вниз і в цей час цей підлітковий період розвитку охоплює приблизно вік з 10-11 до 14-15 років. Відповідно, раніше починається і юність. Рання юність (15-17 років) — тільки початок цього складного етапу розвитку, що завершується приблизно до 20-21 років [7].

І.С. Кон визначає ранню юність у межах 14-18 років, зазначаючи при цьому, що перехід від дитинства до дорослості звичайно поділяють на два етапи: підлітковий вік (отроцтво) та юність (ранню і пізню). Але частіше їх звужують до 15-17 років, і тоді юнацький вік фактично співпадає зі старшим шкільним віком, з періодом навчання у старших класах середньої загальноосвітньої школи. Старшокласники прагнуть звільнитися від контролю та опіки з боку батьків і вчителів, а також від встановлених ними норм і порядків. У цьому процесі прийнято розрізняти домагання автономії у сфері поведінки (потреба і право самостійно вирішувати особисті проблеми), емоційної автономії (потреба і право на власні норми і цінності) [цит. за 49].

Ранню юність вважають третім світом, що існує між дитинством та

дорослістю. У цей час старшокласник опиняється на порозі реального дорослого життя і дивиться на теперішнє з позиції майбутнього, шукає смисл свого життя. Якщо розглядати розвиток тільки як зміну психічних функцій, то всі основні новоутворення вже закінчилися у підлітковому віці, закріплюючись та удосконалюючись у старшокласника [19].

Загальна характеристика вивчення ранньої юності варіює в різних теоріях залежно від їх основної ідеї. Так, в психоаналізі домінують ідеї статевого розвитку пошуку ідентичності (Е. Еріксон) [58], у когнітивних теоріях — зростання розумових здібностей (Ж. Піаже) [цит. за 60], в діяльнісному підході — змін провідної діяльності (Д. Ельконін, А. Леонт'єв, І. Дубровіна) [34].

Протягом ранньої юності особистість виходить на рубіж відносної зрілості, у цей період завершуються бурхливий ріст і розвиток організму, а також первинна соціалізація [51].

На думку В.Ф. Жмир, утверджуючись у світогляді, самоусвідомлюючись і самовизначаючись, прагнучи індивідуальної неповторності, юнаки і дівчата виявляють значно вищий, ніж у підлітковому віці, рівень навчальної діяльності, комунікативності, починають узгоджувати у своєму баченні майбутнього близьку і віддалену перспективи, нерідко переживаючи при цьому кризу ідентичності [17].

С.В. Походенко відзначає, що в ранній юності значно складніших рівнів свого розвитку досягає процес сприймання, який стає складним інтелектуальним процесом. Це виявляється у довільних його формах, у перцептивних діях планомірного спостереження за певними об'єктами; самоспостереження за своїми діями, актами поведінки, переживаннями, думками й іншими проявами психічного життя. У цей віковий період удосконалюється репродуктивна уява і розвивається творча. Пам'ять старшокласників характеризується подальшим зростанням довільності та продуктивності логічного запам'ятовування. Відбувається спеціалізація пам'яті, пов'язана з провідними інтересами старшокласників та їх намірами

щодо вибору майбутньої професії [39].

У ранньому юнацькому віці розвивається здатність тривало зосереджуватись на пізнавальних об'єктах, переборювати дію сильних відволікаючих подразників, розподіляти й переключати увагу. Зростає роль післядовільної уваги, яка виявляється за умови, що учіння спонукається спеціальними інтересами. Для юнаків і дівчат, у яких склались такі інтереси, все, що є об'єктом їхніх інтересів, стає й об'єктом їхньої уваги.

У старшому шкільному віці свідомо і цілеспрямовано формуються такі якості характеру, як сила волі, витримка, наполегливість, самоконтроль, обдуманість, критичність тощо. Але продуктивність зусиль молоді в ранньому юнацькому віці залежить часто від настрою. Під час даного періоду декому важко переходити від неробочого стану до праці, дехто часто лінується, відволікається. Захоплення «надзвичайними пригодами» призводить до ігнорування повсякденних обов'язків, внаслідок чого виникають конфлікти [21].

Важливим аспектом психічного розвитку людини в юнацькому періоді є інтенсивне інтелектуальне дозрівання. Завдяки цьому процес міркування стає економнішим і продуктивнішим; формується система взаємопов'язаних узагальнених і образних операцій. Мислення стає дедуктивно-гіпотетичним завдяки перетворенню конкретних мислительних операцій на формальні, які включаються в єдину, цілісну систему. У період зрілої юності думка остаточно поєднується зі словом, внаслідок чого утворюється внутрішнє мовлення як основний засіб організації мислення та регуляції інших пізнавальних процесів. Виникає повноцінне теоретичне мислення [49].

Б.С. Волков ключовою проблемою цього періоду називав проблему інтересів юнака, коли має місце руйнування й відмирання колишніх груп (домінант) інтересів і розвитку нових. До них він відносив «езопову домінанту» (інтерес до власної особистості), «домінанту далі» (домінування широких інтересів, спрямованих у майбутнє, над сьогоденніми

інтересами), «домінанту зусилля» (тяга до опору, подолання, вольових зусиль, що нерідко проявляється в упертості, протесті, хуліганстві), «домінанту романтики» (прагнення до невідомого, ризикованого, героїчного). Поява нових інтересів приводить до перетворення старої й виникнення нової системи мотивів, що змінює соціальну ситуацію розвитку особистості [16].

У ранній юності відбуваються зміни в мотивації, зокрема, в потребах, інтересах. Деякі потреби виникають вперше або змінюються. Передумовами для цього виступають біологічні та когнітивні зміни.

Сферу потреб сучасного юнака визначають: потреба високої оцінки фізичного розвитку; потреба до фізичної та сексуальної активності; потреба у спілкуванні з іншими людьми; потреба та здатність творчо працювати; потреба в незалежності; потреба в повазі — прагнення успіху в діяльності; потреба у самореалізації та розвитку власного «Я» [16].

Пошуки себе для юнаків завершуються формуванням «Я-концепції». Старшокласники у більшій мірі, ніж підлітки, сприймають самих себе, їх самоповага вища, а саморегуляція розвивається інтенсивніше. Настрій у них стає значно стійкішим та усвідомленішим. Незалежно від темпераменту, старшокласники виглядають стриманішими, врівноваженішими [56].

На думку В.Ф. Моргуна, юнаки, опинившись на порозі дорослості, спрямовані у майбутнє. Сприймання власного психологічного часу зумовлює внутрішню картину становлення особистості. За певних умов дівчата і хлопці можуть переживати перехід від минулого до теперішнього як зміну на гірше, особистісний регрес. Минуле вони сприймають як період, у якому залишилося все краще, що відповідає головним цінностям особистості. До минулого тяжіє «Я-ідеальне». В деяких старшокласників теперішнє і минуле тісно пов'язані й утворюють спільний полюс [28].

Розвиток рефлексії та самосвідомості юнаків активізують такі фактори: новий соціальний статус особистості (відносна самостійність, суспільні престиж і значущість майбутньої професійної діяльності); нові

форми діяльності, що передбачають більшу самостійність, свободу вибору; розширення соціального оточення, сфери контактів, і кола значущих інших; досягнення віку юридичної та громадянської зрілості, що передбачає відповідальність за свої вчинки перед суспільством. Усі ці фактори зумовлюють зміну критеріїв самооцінки, уявлень юнака про себе, розвиток його пізнавальних інтересів та соціальних мотивів навчальної, практично-професійної діяльності [8].

У ранньому юнацькому віці становлення самосвідомості зумовлюється внутрішніми суперечностями особистості, найвідчутнішими серед яких є: потреба в соціальному визнанні та обмежені можливості її реалізації; потреба в самостійності і протекційне ставлення дорослих, зокрема батьків; потреба в самоосмисленні, самоідентифікації та недостатня або суперечлива інформація про себе, а також несформоване вміння інтегрувати, переосмислювати цю інформацію; потреба в розумінні і відчуття самотності, відчуженості; потреба в професійному самовизначенні та недостатні можливості, мотивація у реалізації вибору [45].

Загалом юнаків характеризує легкість виникнення переживань, емоційної напруги, гранична нестійкість настроїв, поведінки, постійні коливання самооцінки, зміна фізичного стану й самопочуття, вразливість, неадекватність реакцій; їм важко стримувати свої радість і горе, образи і гнів, їх емоції відрізняються ригідністю — інертністю, негнучкістю, навіть тенденцією до самопідтримки. Підлітки відчують задоволення від будь-яких переживань, відчують потребу в сильних емоційних насиченнях. Проте для старшокласника характерна й відмова від поставленої мети всупереч її об'єктивній значущості, бо воля ще слабка [21].

В період ранньої юності продовжується процес переорієнтації спілкування з дорослих на однолітків. В його основі лежить суперечлива взаємодія двох потреб — у відокремленні та в належності до певної групи, входженні до неї. Якщо перша реалізується передусім через прагнення до емансипації від дорослих, то друга — у взаєминах з однолітками. А.В.

Мудрик зазначає, що найбільш характерною є мотивація, що спрямована на власну особистість старшокласників. Друге місце займає мотивація спілкування, і третє місце належить діловій мотивації, пов'язаній з реалізацією учбових та інших задач. Одночасно окреслюється тенденція до відносного зростання від 9 до 10 класу ділової мотивації за рахунок деякого зниження мотивації спілкування. Носіями цієї тенденції виступають перш за все юнаки, в той час як дівчата консервативно утримують пріоритет збереження значущості мотивації спілкування [цит. за 54].

О.А. Тирнова показала, що провідними мотивами спілкування є: у дівчат — бажання поділитися різними думками і переживаннями, а також цікавість; у хлопців — спільність інтересів і справ [цит. за 51].

Л.І. Божович вказує, що ранній юнацький вік пов'язаний з морально-особистісним, екзистенційним і професійним виборами, які є взаємопов'язаними і здійснюються одночасно. Це вимагає сформованості та наявності потреб та здібностей, що дозволяють випускнику школи найповніше реалізувати себе у професійній діяльності, громадському житті, майбутньому сімейному житті. Передусім, це вміння теоретично мислити, орієнтуватися у різноманітних подіях, що відбуваються у сучасному світі, що виступає у формі наукового, теоретичного світогляду, по-друге, наявність розвиненої рефлексії, за допомогою якої забезпечується свідоме та критичне ставлення до себе. Сформувавшись, ці якості складають психологічну базу для соціального та особистісного самовизначення школярів — центрального новоутворення раннього юнацького віку [5].

Отже, юнацький вік є одним з найважливіших періодів розвитку особистості, що має виняткову роль у розвитку самосвідомості та формуванні системи міжособистісних відносин молодой людини.

Юнацький вік характеризується активізацією розвитку свідомості й самосвідомості, коли людина починає осмислювати буття і себе саму, своє ставлення до світу, свої функції та обов'язки, що визначає свідомий етап в процесі характероутворення особистості. Інтерес до проблеми

характероутворення в юнацькому віці проявляли такі вчені як М.І. Буянов, Г. Крайг, І.Ю. Кулагіна, О.М. Ожогіна, Ф. Райс, А.О. Реан, Л. Стейнберг та інші) [5; 40; 57; 61].

Аналіз літературних джерел засвідчує, що характерологічні властивості на етапі юнацтва мають різноманітні форми прояву: високий рівень психічної збудливості, тривожності, що зумовлені впливом гормональних чинників, вища порівняно з підлітками диференціація емоційних реакцій, нижчий рівень імпульсивності, більш розвинені емоційна стійкість та психічна саморегуляція [8].

Більшість дослідників зазначають, що в юнацькому віці суперечності особистісного розвитку набирають особливої гостроти, що свідчать про перехід від дитинства до дорослості, який супроводжується якісною перебудовою усіх підструктур особистості.

Саме в юнацтві відбувається ряд психологічних змін особистості: активізується когнітивний і моральний розвиток (категоризація мислення, систематизація понять, з'являється висока чутливість відносно справедливості, боротьба за ідеали, захоплення філософією, визначення особистого «морального кодексу» (Л. Стейнберг), робиться акцент на побудові та переоцінці системи цінностей, посилюється егоцентризм (Г. Крайг), актуалізується прагнення до просторової та психологічної автономії (Ф. Райс), формується світогляд як система життєвих орієнтацій, визначаються чіткі моральні зразки, підвищується вимогливість до самооцінки, що створює умови свідомого самотворення юнаками й дівчатами власного характеру. На думку М.Й. Боришевського, моральне самовиховання особистості в юнацькому віці відбувається завдяки посиленню ролі самоактивності людини в цьому процесі [3; 57]. Юнаки та дівчата починають критично ставитися до суспільних моральних норм, усвідомлювати власні риси характеру і свідомо виховувати характер у відповідності до обраного ідеалу. Вони часто дискутують щодо проблем моральності й самовиховання.

До числа новоутворень юнацького періоду відносять формування зразків свідомої поведінки, необхідною умовою розвитку яких виступає належний рівень самосвідомості й рефлексії [5]. Характер, як певний спосіб мислення і діяльності є результатом морального виховання і свідомого самовиховання людини. Риси характеру залежать від позиції особистості в групі, а також від того, як людина сама оцінює свій характер і чи готова вона над ним працювати. Ставлення до себе, до інших людей, до світу і зумовлена ними особистісна спрямованість задає вектор поведінки людини і детермінують вектор спрямованості особистісного розвитку (гармонійний або дисгармонійний). Ігнорування моральних цінностей, підміна їх помилковими орієнтирами є чинником розвитку дисгармонійних рис (егоїзму, агресивності тощо), що визначає несформованість моральних ставлень й сприяє порушенню відносин людини зі світом, що також зумовлює дисгармонійний розвиток особистості.

Гармонійність характеру в юнацькому віці залежить не тільки від ситуативних факторів, а й визначається історією попереднього розвитку особистості. Особистість набуває здатності не лише виявляти відносну незалежність від безпосередніх впливів середовища, а й здійснювати саморегуляцію власної поведінки, змінювати умови свого життя. Усвідомлюючи свої досягнення і недоліки, зіставляючи їх з вимогами суспільства і своїми перспективними життєвими цілями, юнаки та дівчата прагнуть до самовдосконалення — самоосвіти, самовиховання [4].

Проте М.Д. Левітов зауважував, що характер в юнацькому віці відрізняється певним рівнем неврівноваженості й суперечливості: сполучення мрійливості й практицизму, любові до насолод і самообмеження, доброти й агресивності, протиріччя між декларованими моральними принципами і реальною поведінкою. Неврівноваженість характеру виражається в екзальтованості, відсутності витримки й самоконтролю. Емоційній молоді не завжди легко впоратися зі своїм настроєм, тому часті перепади настрою викликають міжособистісні

суперечки. Це вік мрій, оптимізму і романтики, коли переважає життєрадісний настрій. Почуття дружби й любові також впливають на становлення характеру (проте, любов може бути як стимулом до прояву найкращих рис, так і негативно впливати на характер, послабляючи волю) [43].

Гармонійність характерологічного розвитку в юності має соціальні підстави, адже на процес характероутворення юнаків та дівчат значно впливають не тільки психологічно-вікові, а й соціокультурні фактори. Іншими словами, характер в юнацькому віці зумовлений взаємозв'язком особистості й культури, у якій вона формується [36].

Отже, вплив сучасної культури є зовнішньою умовою характерологічного розвитку в юнацькому віці. Ціннісний хаос формує певний тип «потенційно дисгармонійної особистості», котра функціонує на межі неструктурованих типів субкультур (соцреалізм, модерн, масова культура, молодіжна субкультура), що зумовлює внутрішню конфліктність і психологічні труднощі особистості [41].

Також в юнацькому віці існує значна кількість факторів, які викликають додаткове психічне напруження: зростає інтенсивність інформаційного потоку, збільшується кількість видів діяльності, актуалізується потреба у професійному самовизначенні, зростає особиста відповідальність за успішність навчальної діяльності, значно збільшуються інтелектуальні навантаження. У низці досліджень відзначається уразливість емоційної сфери юнаків та дівчат (Г.О. Балл, О.І. Захаров, Г. Крайг та ін.). Отже, характерною ознакою юнацького віку є підвищена емоційність, яка, з одного боку, знаходить відображення у високому рівні емпатії, розвитку почуттів дружби, любові, а з іншого, створює психологічні передумови дисгармонійного характерологічного розвитку внаслідок високої чутливості до зовнішніх факторів [2; 57].

Дослідники зазначають, що на відміну від молоді ХХ століття, в якій активно культивувалися вольові риси (ініціативність, витримка,

самовладання, наполегливість), сучасна молодь навпаки демонструє такі дисгармонії характеру як пасивність і слабку волю. Сучасна молодь відрізняється від попередніх поколінь високим розвитком інтелекту, інформаційної обізнаності при відсутності знань духовного змісту [38].

Отже, втрата духовно підґрунтя призводить до вступу в самостійне життя великої кількості інфантильних, морально-незрілих юнаків та дівчат, які гостро відчувають деструктивні наслідки дисгармонійності власного характеру у вигляді хронічного психологічного дискомфорту (тривожності, душевного смутку, роздратованості), або спричиняють психологічні страждання особам з найближчого оточення (батькам, вчителям, друзям) внаслідок жорстокого та аморального ставлення до них. Емоційна неврівноваженість, агресивність, слабовілля, душевний смуток, суперечливість поведінки є показниками дисгармонійного характеру і причинами психологічних проблем людини [36].

У зв'язку з цим характерологічна дисгармонійність визначає нездатність юнаків та дівчат до переживання вищих духовних почуттів, до побудови теплих, довірливих відносин, до сутнісної самоактуалізації особистості. Дисгармонійний характер є причиною психологічних проблем молоді людини, і навпаки, наявність психологічних проблем є індикатором дисгармонійності її характеру. Усі ці факти акцентують увагу психолого-педагогічної науки на актуальності вирішення проблеми своєчасної психологічної профілактики розвитку характерологічних дисгармоній серед молоді [36].

Отже, характер сучасних юнаків та дівчат нерідко відзначається певним рівнем дисгармонійності внаслідок впливу різноспрямованих соціально-культурних та особистісно-вікових чинників. З одного боку, гормональна перебудова організму, деструктивний вплив соціокультурних факторів зумовлює дисгармонійність характеру, а з іншого, активізація фізичних, емоційних і когнітивних функцій, розвиток моральної самосвідомості, рефлексії, мотивації самовиховання стає психологічним

підґрунтям особистісного зростання в юнацькому віці. Відчуття психологічного дискомфорту сприяє активному розвитку самоконтролю над власними почуттями й вчинками, що визначає здатність молодої людини до самоусвідомлення й виховання в собі позитивних якостей характеру, самовизначення напряму свого подальшого особистісного, розвитку. Таким чином, юнацький вік стає сензитивним періодом щодо свідомого характероутворення особистості.

Дослідження проблеми студентства, як особливої соціально-психологічної та вікової категорії належить психологічній школі Ананьєва Б.Г. У роботах таких вчених як Баранова Л.А., Дворяшина М.Д., Зимняя І.А., Клюткіна Ю.М., Степанова Є.І., Фоменко Л.М., Якуніна В.А. та ін, описаний великий практичний матеріал спостережень, у якому викладено результати експериментів та теоретичні узагальнення з цієї проблеми.

На думку Ананьєва Б.Г. студентський вік, є сензитивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини. Вища освіта дуже впливає на розвиток особистості людини. За період навчання у вищому навчальному закладі, за наявності сприятливих умов, у студентів відбувається розвиток усіх рівнів психіки, що визначає спрямованість розуму людини. Отже, формується склад мислення, що характеризує професійну спрямованість особистості студента [3].

Зимняя І.А. виділяє основні характеристики студентського віку, що відрізняють його високим освітнім рівнем від інших груп населення. На думку автора, відмінністю цього віку також є висока пізнавальна мотивація, соціальна активність та гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості. З погляду загальнопсихічного розвитку, студентство – це період інтенсивної соціалізації людини, розвитку вищих психічних функцій, становлення всієї інтелектуальної системи та особистості загалом. Дослідниця вважає, що студент, як людина певного віку і як особистість, може характеризуватись з трьох сторін:

1. Психологічна сторона є єдність психологічних процесів, станів і

властивостей особистості. Головне тут спрямованість, темперамент, характер, здібності, тобто психічні властивості, від яких залежить перебіг психічних процесів, проявів психічних утворень і виникнення психічних станів.

2. Соціальна сторона втілює суспільні відносини та якості, що визначають приналежність студента до певної соціальної групи, національності.

3. Біологічна сторона включає тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, інстинкти, конституційні особливості тощо. Тобто ця сторона все те, що визначено спадковістю та вродженими задатками, але у певних межах змінюється під впливом соціуму та умов життя [22].

У контексті нашого дослідження, ми вважаємо за необхідне розглядати розвиток особистості студентів з трьох позицій: соціальна ситуація, психологічних новоутворень та емоційної компетентності.

1.3. Специфіка розвитку мотиваційної готовності до професійної діяльності студентів-психологів

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства проблема становлення висококваліфікованих фахівців має велику значущість. В умовах соціально-економічних, політичних, культурних перетворень до випускника вищого навчального закладу, завтрашнього спеціаліста, ставляться особливі вимоги, серед яких важливе місце посідають високий рівень професіоналізму, активність, творчість тощо, які визначаються особливостями мотиваційної сфери особистості, зокрема її мотиваційною готовністю до діяльності.

У психології до проблеми готовності звернені роботи таких науковців як О. М. Леонтьєва, А. В. Петровського, С. Л. Рубінштейна та ін. Загалом поняття «готовність визначається як “приведення в активний стан усіх

психофізіологічних систем людського організму, необхідних для ефективного виконання певних дій» [5, с. 89]. Психологічна готовність сприяє не лише збагаченню знань, умінь та навичок, але й ефективній роботі, розвитку професійної готовності.

Професійна готовність допомагає успішно виконувати свої обов'язки, швидко адаптуватися до мінливих умов праці та сприяє подальшому професійному вдосконаленню. Однією із найважливіших умов формування професійної готовності виступає мотиваційна готовність до майбутньої професійної діяльності.

Проблема мотиваційної готовності до професійної діяльності у психолого-педагогічній літературі розглядається науковцями через призму особливостей професійної підготовки фахівців різних спеціальностей та специфічних видів діяльності: мотиваційна готовність до педагогічної діяльності (А. І. Яблонський), мотиваційна готовність студентів коледжу (О. В. Єфімова), мотиваційна готовність до інноваційної діяльності (О. М. Коптяєва), мотиваційна готовність студентів-сурдопедагогів (Л. С. Гринюк), мотиваційна готовність до професійної діяльності майбутніх психологів (Х. М. Дмитерко-Карабин).

Так, наприклад, А. І. Яблонський зазначає, що «мотиваційна готовність майбутніх учителів до професійної діяльності є складним індивідуально-психологічним утворенням, яке поєднує усвідомлення особистістю значущості майбутньої професійної діяльності вчителя, що інтегрується з розвитком професійно значущих якостей і цінностей та наявністю образу своєї професії, власної професійної поведінки, і супроводжується прагненням займатися цією діяльністю після закінчення вищого навчального закладу» [6, с. 135].

Мотиваційну готовність студентів коледжу до професійної діяльності О. В. Єфімова розуміє як «...сукупність мотивів, які визначають позитивне ставлення особистості до обраної спеціальності, як наслідок спрямовують її на оволодіння майбутньою професійною діяльністю і забезпечують

успішність цього процесу» [3, с. 166-167]. Таким чином, автор акцентує увагу на тому, що ставлення майбутнього фахівця до професії в цілому значною мірою впливає на ефективність навчальної діяльності і підвищує її успішність.

Науковець виділяє чотири групи мотивів, які визначають формування мотиваційної готовності:

1) прагматичні мотиви (отримання диплому); 2) професійні і пізнавальні мотиви (стати висококваліфікованим спеціалістом); 3) мотиви підвищення власного престижу; 4) мотиви, які пов'язані з усвідомленням особистістю певних незручностей, що можуть виникнути у ситуації недосягнення успіху.

У контексті дослідження мотиваційної готовності педагогів до інноваційної діяльності О. М. Коптяєва мотиваційну готовність визначає як «сукупність внутрішніх мотивів, які є адекватними інноваційній діяльності, та забезпечують успішне її засвоєння і здійснення» [4, с. 112].

Л. С. Гринюк, займаючись вивченням проблеми мотиваційної готовності студентів-сурдопедагогів до професійної діяльності, зауважує, що існує пряма залежність результативності підготовки фахівців від сформованості мотиваційної сфери особистості студента, яка проявляється у мотиваційній готовності до професійної діяльності та пов'язана із мотивами досягнення успіху та уникнення невдачі [1, с. 168].

Підтримував цю думку і А. І. Яблонський, відносячи потребу у досягненнях до показників мотиваційної готовності: «Важливе значення серед показників готовності має потреба в досягненні успіху, яка виявляється у вигляді узагальненого мотиву досягнення» [6, с. 137].

Мотиваційна готовність до діяльності, як зауважує Х. М. Дмитерко-Карабина, є одним із провідних компонентів у структурі психологічної готовності до праці, адже розвиток та реалізація інструментальних властивостей можуть бути ефективними лише за умови їх концентрування навколо мотиваційного ядра особистості фахівця, його професійно-

значущої спрямованості [2, с. 25].

До визначення структурних компонентів мотиваційної готовності до професійної діяльності існують різні підходи.

Зокрема, А. І. Яблонський у структурі до мотиваційної готовності до педагогічної діяльності виокремлює цілісні та взаємообумовлені такі її підструктури як особистісну (зі сформованими педагогічно значущими якостями) та мотиваційну (зі сформованим комплексом стійких мотивів). Ці підструктури об'єднанні професійною діяльністю і визначають якість формування психологічної готовності до неї.

Компонентами мотиваційної готовності студентів коледжу, за О. В. Єфімовою, виступають особистісно-професійні особливості (емоційна стійкість, позитивне ставлення до діяльності), спрямованість на сферу діяльності і рівні професійної освіти, ціннісно-сміслові і життєві орієнтації.

О. М. Коптяєва виділяє такі головні компоненти мотиваційної готовності до інноваційної діяльності: вияв інтересу до новизни, бажання займатися інноваціями у діяльності, переживання позитивних емоційних станів, які викликані інноваціями, прагнення оцінити свій професійний і особистісний досвід із позиції інновацій. Формуючим компонентом мотиваційної готовності до інноваційної діяльності виступає, на думку автора, інтерес, викликаний новизною у діяльності.

Структурними елементами мотиваційної готовності до професійної діяльності майбутніх практичних психологів, за Х. М. Дмитерко-Карабиною, виступають: позитивне ставлення, інтерес суб'єкта до своєї професії, орієнтація на мотиви та цінності обраної професійної діяльності, потреба в ній, а також потреба в досягненнях і самовдосконаленні.

Таким чином, мотиваційна готовність до професійної діяльності – це усвідомлений та активно-діяльнісний стан, який забезпечує особистісну й професійну самореалізацію та самоактуалізацію під час вирішення професійних проблем на основі психолого-педагогічної компетентності, особистісного та професійного досвіду, творчого використання

індивідуально-психічних особливостей та інтелектуального потенціалу в процесі професійної діяльності.

Структурними компонентами мотиваційної готовності до професійної діяльності виступають: задоволеність здійсненим професійним вибором, професійна самовизначеність, бажання працювати у майбутньому за фахом, що мотивується зацікавленістю змістом власної професійної діяльності; сформований комплекс стійких мотивів.

Водночас, нами не виявлено спеціальних досліджень мотиваційної готовності до професійної діяльності студентів філософських спеціальностей, а тому перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні даного питання у зазначеному напрямі.

В Україні проблема фахової підготовки майбутніх психологів є актуальною, оскільки з'явилися виробничі потреби, реалізація яких вимагає допомоги кваліфікованих психологів-професіоналів, зокрема у галузі реклами, бізнесу, промисловості, менеджменту, консультативної й терапевтичної практики, виховання підростаючого покоління. Одним з важливих шляхів вирішення проблеми є якісна підготовка майбутніх психологів до консультативної роботи з різними верствами населення, втім числі й школярів та батьків.

У процесі професійної підготовки майбутньому психологу потрібно досягнути якостей, які б характеризували особистість у вищій мірі продуктивності психолога. Щоб іти в ногу з часом, майбутній професіонал цієї сфери має завжди прагнути до збагачення своїх знань, удосконалення власної професійної майстерності. Він мусить відчувати життєвий пульс сьогодення і спрямовувати свою професійну діяльність у русло постійного творчого пошуку [1].

У той же час, успішність професійної підготовки студентів-психологів залежить від властивої їм мотивації, що визначає особливості їх орієнтованості на набуття професійних знань та формування необхідних практичних умінь. Останніми роками мотивація студентів на навчання

змінилася під впливом суспільно-економічних чинників (можливостей працевлаштування, вартості навчання, престижу професії тощо).

Переважання зовнішніх мотивів професійного навчання, яке часто спостерігається у вишах, виражається у формалізованому ставленні студентів до навчання, відсутності творчого підходу і самостійної постановки учбових цілей та відсутності зацікавленості у майбутній професійній діяльності. Тому питання особистісного становлення студентів-психологів в аспекті професійної діяльності має постійно знаходитися в центрі уваги вищої школи [3].

Науковці стверджують, що професія психолога-практика у різних сферах консультативної діяльності висуває високі вимоги до тих, хто вирішив присвятити їй своє життя (Г. Абрамова, Ю. Альошина, О. Бондаренко, Р. Джордж, Т. Крістіані, К. Роджерс, В. Рибалка, Г. Хомич та ін.). Саме тому за час навчання у вищому навчальному закладі студенти повинні не тільки набути необхідні знання з фахових дисциплін, а й розвинути відповідні психологічні якості, сформувані позитивне ставлення до майбутньої професії, від чого залежатиме успішність творчої реалізації в практичній діяльності (С. Максименко, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Чепелева та ін.). Проте сьогодні недостатньо досліджено особистісно-професійні компоненти майбутнього психолога-консультанта [1].

Особливо важливим завданням у процесі професійної підготовки студентів-психологів є забезпечення готовності до консультативної роботи психолога. Важливість даного компоненту професійної підготовки визначається тим, що при здійсненні консультативної роботи психолог достатньо глибоко «включається» у психічне життя клієнта, на відміну від психологічної просвіти та діагностики. Тому, для успішної готовності студентів-психологів до консультативної роботи важливим є не лише розвиток відповідних знань і технік, але і, перш за все, наявність відповідних професійно важливих якостей. Саме ці якості виступатимуть основним інструментом, поряд з використанням професійних знань і умінь,

при здійсненні психологічного консультування [2].

Таким чином, мотиваційна готовність студентів-психологів до консультативної діяльності складний феномен, що відображає можливість майбутніх фахівців бути успішними у професійній діяльності, застосувати набуті у вузі знання, уміння і навички. Дана готовність реалізується, перш за все, через специфіку мотивації молоді, як системи спонук до професійного становлення.

Висновки до першого розділу

Професійне становлення особистості є традиційно актуальною проблемою у психології. Сучасні державотворчі тенденції, що відбуваються в Україні, ставлять високі вимоги до суб'єктів професійної діяльності, повному актуалізуючи дослідницький інтерес до різних аспектів професіоналізації.

Проблема професійної підготовки психологів сьогодні набуває особливої актуальності, адже труднощі сучасної історичної, соціально-економічної ситуації, які пронизують усі галузі життя, проектується на духовно-психологічну сферу кожної окремо взятої людини і формують соціальне замовлення на професію психолога, ставлячи високі вимоги до її фахівців.

Стрімке зростання популярності психології та розширення сфер її застосування визначило ціле поле дослідницьких проблем стосовно професіоналізації психологів, на якому здійснено суттєві наукові здобутки. Серед вітчизняних вчених слід виділити праці С.Д.Максименка, О.Ф.Бондаренка, Г.О.Балла, А.В.Вихруща, С.В.Васильківської, П.П.Горностая, Т.В.Говорун, В.І.Карікаша, В.Г.Панка, Н.І.Пов'якель, Т.Б.Ільїної, Н.В.Чепелевої, Т.С.Яценко та ін. У них висвітлюються питання актуальності особистісного зростання психологів у процесі професійної підготовки, специфіки професійного мислення та комунікативної сфери,

умов формування професійно значущих якостей, ролі активних методів навчання та конкретних інтерактивних методик у цьому процесі, вплив виховного чинника на становлення особистості майбутнього психолога, обґрунтовуються конкретні програми їх професійної підготовки у ВНЗ, особливості підготовки до різних аспектів професійної діяльності та ін.

Складність роботи психолога полягає у необхідності постійного тісного душевного контакту з людиною, глибокого пізнання її особистості, поваги до її індивідуальності. Це потребує, з одного боку, творчого підходу до праці, а з іншого - точності професійного впливу, яка є запорукою його ефективності.

Такий підхід висуває особливі вимоги не лише щодо якості засвоєння знань, умінь, навичок, а й до особистісного розвитку психолога, його когнітивних, емоційно-вольових та комунікативних якостей, а також його ціннісної сфери, адже психолог, виконуючи свої професійні обов'язки, значною мірою транслює ціннісні пріоритети, носієм яких він є. Вочевидь, що його ціннісна орієнтованість в ідеалі мала б відповідати гуманістичним духовним цінностям, які є основоположними засадами праці психолога. У такому контексті й сама праця психолога з усією її глибинністю і складністю мусить бути великою цінністю для фахівця, прагнути до якої він має на внутрішньому, ціннісно-мотиваційному рівні, що створить можливості для повноцінної професійної самореалізації особистості.

Слід зауважити, що дослідження професіоналізації особистості сьогодні набуває нових акцентів, які зміщуються від вивчення окремих її сторін до досягнення професійної самореалізації як невід'ємного аспекту цілісної життєтворчості особистості, сфери реалізації смислу її життя. Вихідні положення такого підходу до вивчення професійної самореалізації представлені науковими доробками К.О.Абульханової-Славської, О.С.Анісімова, О.О.Бодальова, О.О.Деркача, В.Г.Зазикіна, Є.А.Клімова, Л.Н.Анциферової, Є.І.Головахи, Л.Е.Орбан-Лембрик та ін. На сьогодні вони конкретизовані експериментальними дослідженнями взаємозв'язку

смісложиттєвої проблематики та професійної самореалізації особистості, здійсненими російськими вченими Д.Н.Завалішиною, В.Е.Чудновським, А.Р.Фонарьовим, Л.А.Джалагонією, Т.В.Максимовою, Є.А.Максимовою, Д.Б.Богоявленською та ін., однак, вони не торкаються професії психолога. Дотичними до цієї проблематики є дослідження ціннісно-сміслових та мотиваційних аспектів професіоналізації фахівців психології, здійснені вітчизняними вченими, зокрема Н.В.Чепелевою, Н.І.Пов'якель, Ж.П.Вірною, І.М.Попович, Л.М.Урупую, Т.А.Кадиковою та ін., у працях яких висвітлюються проблеми мотивації вибору професії психолога, мотиваційно-сміислової регуляції професійного становлення та професійної діяльності її фахівців.

Однак, ціннісно-сміслові ставлення до професії, професійні цінності, цілі, місце професійної самореалізації у цілісній смісложиттєвій проблематиці психологів, а відтак і проєкція цих аспектів на мотивацію професійної діяльності, професійного становлення, формування мотиваційної готовності до майбутньої діяльності, вивчені недостатньо. У цьому колі проблем особливо актуальною є проблема мотиваційної готовності психологів до професійної діяльності як важливої передумови ефективності їх праці. Слід зауважити, що у вітчизняній та зарубіжній науці запропоновані загальні концепції психологічної готовності до професійної діяльності (М.І.Дяченко, Л.А.Кандибович, В.О.Моляко, М.Л.Смульсон, Н.Д.Левітов), а також розроблено моделі психологічної готовності фахівців конкретних професій, переважно педагогічних (С.С.Салаватова, Є.П.Корабліна, П.П.Горностай, М.Д.Белей, А.П.Авдеева, А.Ф.Лисенко, І.В.Платонов, К.М.Дурай-Новакова, Г.С.Грибенюк та ін.), у яких висвітлюються загальні структурно-функціональні особливості психологічної готовності до діяльності, розкривається специфіка готовності до окремих професій, розглядаються проблеми формування готовності до виконання професійних обов'язків майбутнім фахівцем.

Такий цілісний підхід дає можливість проаналізувати взаємозв'язки

мотиваційної готовності з іншими аспектами психологічної готовності до професійної діяльності, однак при врахуванні цілісної структури останньої мотиваційний компонент розглядається досить побіжно, що виливається у недостатньо чітке висвітлення його сутності перш за все на теоретичному рівні. У цьому контексті постає особливо актуальним самостійне дослідження мотиваційної готовності фахівців психології з урахуванням специфіки самої професії, адже зміст, розвиненість мотиваційної сфери особистості психолога можуть визначати як конструктивний, так і деструктивний характер його майбутньої професійної діяльності, позначатися на успішності оволодіння фахом на етапі професійної підготовки у вищому навчальному закладі (ВНЗ). Значущість та недостатня розробленість теоретичних і прикладних аспектів цієї проблеми зумовили вибір теми даного дослідження.

Розділ 2.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У цьому розділі схарактеризовані основні принципи і вимоги до проведення емпіричного дослідження у психології та етапів його здійснення. Також подано опис методик, що використовуються в роботі для дослідження психологічних особливостей мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності.

2.1. Огляд та обґрунтування вибору методик

Психологія як наука має свій предмет і методи вивчення психічних явищ. Знання методів і вміння за їх допомогою вивчати особливості психічного розвитку особистості — шлях до глибшого пізнання психологічних особливостей особистості й використання цих знань у практичній діяльності.

На думку Б.Г. Ананьєва, методи психологічного дослідження є системами операцій із психологічними об'єктами й разом з тим гносеологічними об'єктами психологічної науки [2].

Доцільно виділити в психології чотири класи методів (за класифікацією Б.Г. Ананьєва) [2]:

- 1) організаційні ;
- 2) емпіричні;
- 3) способи обробки даних;
- 4) інтерпретаційні.

До організаційних методів відносяться порівняльний, лонгітюдний і комплексний. У другій групі виявилися обсерваційні методи (спостереження і самоспостереження), експеримент (лабораторний,

польовий, природний та ін.), психодіагностичний метод, аналіз процесів і продуктів діяльності(праксіометричні методи), моделювання і біографічний метод.

У третю групу увійшли методи математико-статистичного аналізу даних якісного опису. Нарешті, четверту групу склали генетичний (філо- і онтогенетичний) і структурні методи (класифікація, типологізація та ін.) [2].

Психологія висуває до методів дослідження психічних явищ певні вимоги:

- психічні явища потрібно вивчати в їх розвитку, взаємозв'язку та взаємозалежності;
- методи психологічного дослідження мають бути адекватними предметові дослідження, розкривати істотні, а не випадкові, другорядні особливості досліджуваного психологічного процесу, стану чи властивості.

Одним із основних принципів психологічного дослідження є його об'єктивність. Методами, які забезпечують об'єктивність розкриття досліджуваного психічного явища, є спостереження, експериментальне дослідження, аналіз продуктів діяльності, бесіда, інтерв'ю та ін. При дослідженні психологічних явищ об'єктивними методами може використовуватись також самоспостереження у формі словесного звіту піддослідного про те, що і як він переживає під час самоспостереження психічного процесу чи стану [24]. Окрім зазначеного, важливо також перевірити, чи відповідає метод, обраний для дослідження, предмету дослідження й чи забезпечує він відповідне вимірювання розглянутих змінних.

Щоб бути адекватно інформативними, методи повинні забезпечувати точність і надійність інформації. У наукових психологічних дослідженнях виділяють ряд критеріїв, від яких залежить точність отриманої інформації:

1. Вірогідність. Процес вимірювання є тим більш достовірним, чим слабший вплив випадкових факторів і чим більш постійні результати

він дає. При створенні методів, призначених для вимірювання змінних характеристик (наприклад, поведінка), вважається, що нестабільність результатів у часі необов'язково є показником помилки. Отже, поняття вірогідності, розширене й включає також поняття стабільності й однорідності. Під *стабільністю* мається на увазі сталість отриманих результатів при різних умовах застосування того самого інструмента. Необхідно розрізняти мінливість як результат реальних модифікацій досліджуваної характеристики й мінливість як результат модифікацій, що викликаються інструментом.

2. Об'єктивність. Кожне вимірювання, проведене дослідником, допускає певний ступінь суб'єктивності. Існують статистичні методи для визначення ступеня об'єктивності виміру. Але в цілому об'єктивність виміру визначається шляхом оцінки вірогідності, оскільки вважається, що вірогідність методики обумовлена її об'єктивністю.

3. Валідність. Цей критерій дозволяє оцінити, чи вимірюється розглянута характеристика або, навпаки, вимір відображає вплив інших факторів. Валідність інструмента вимірювань оцінюється залежно від ступеня відповідності результатів іншим фактам. Таким чином, валідність встановлюється щодо результатів використання іншого інструмента вимірювань [10].

Задача дослідника полягає в тому, щоб відокремити результати вимірів, пов'язані з реальними відмінностями, що існують між випробуваними, від результатів, отриманих за рахунок випадкових впливів, тобто встановити помилку виміру.

Методики розрізняються за джерелом одержання інформації й інформованістю учасників. Можливі три різних типи джерел [10]:

1. Сам досліджуваний. Висновки ґрунтуються на відповідях самого досліджуваного (наприклад, інтерв'ю, анкети, тести). При цьому випробуваний знає про те, що він піддається процедурі вимірювання.

2. Дослідник. Спостереження є відкритим, якщо суб'єкт знає про те,

що за ними спостерігають, і прихованими, якщо досліджуваний не знає про це.

3. Архівні записи. У цьому випадку досліджуваним може бути відомо або невідомо про те, що вони піддаються дослідженню (вимірюванню).

Такі найчастіше використовувані й популярні методи вимірювання, як суб'єктивні звіти й відкриті спостереження, є найбільш вразливими й характеризуються великою ймовірністю помилок. Суб'єктивні звіти можна використовувати тільки в обмеженому діапазоні: для аналізу деяких форм поведінки й для опису внутрішніх станів. Архівні записи, як правило, фрагментарні і їх кількість обмежена.

Якщо заздалегідь відомо, що валідність вимірів буде низькою (наприклад, через особливості джерела інформації), то єдина стратегія, що веде до збільшення валідності, складається в систематичному використанні різних вимірів однієї й тієї ж змінної (повторні виміри) [9].

Помилки виміру можуть виникати [11]:

1) якщо досліджуваний знає, що за ним спостерігають, і дає різні відповіді залежно від своїх інтересів і мотивів;

2) за рахунок низької якості інструмента виміру, що використовується;

3) за рахунок особливостей дослідника, тобто мінливість відповідей може залежати від характеристик інтерв'юера (статі, віку, досвіду й т.д.), які впливають на випробуваного в ході експерименту. Можливі також фактори, які пов'язані зі станом самого дослідника, наприклад, зі втомою;

4) за рахунок характеристик вибірки, наприклад, нечисленності обстежуваної групи, що проходить обстеження, або нестабільності групи (тобто зміни чисельності до моменту повторного дослідження). Це може призвести до помилкового висновку про зміну вимірюваного параметра (змінної) залежно від часу й умов експерименту, тоді як зміни обумовлені особливостями вибірки (наприклад, нестабільністю, непорівнянністю,

непрезентативністю вибірки).

Зазвичай дослідження у психології проводиться за такою схемою [9]:

I. Перший етап проведення дослідження передбачає вивчення існуючої літератури й бібліографічний пошук публікацій з теми, що цікавить.

II. Другий етап проведення дослідження стосується формулювання проблеми дослідження. Проблема дослідження обмежується специфічним питанням. Потім проводиться емпірична перевірка гіпотез дослідження. Чим більш чітко сформульовані гіпотези, тим точніше їх можна перевірити.

III. Третій етап передбачає вибір випробуваних. Ідеально досліджувані повинні вибиратися з популяції випадковим чином. Кількість досліджуваних, що беруть участь у дослідженні, впливає на його точність. Чим більша їх кількість, тим менше розмах відхилення від істинних значень.

IV. Четвертий етап. Може виявитися корисним проведення пілотажного дослідження, у якому на малій вибірці проводиться перевірка інструмента дослідження. Воно дозволяє виявити можливі дефекти, властивому дослідженню або інструменту, яким має намір користуватися дослідник.

V. П'ятий етап — це проведення дослідження й аналіз результатів.

VI. Шостий етап — публікація результатів.

Важливим моментом є етичний аспект дослідження. Існує ряд моральних правил проведення дослідження, в яких говориться про те, що рішення провести дослідження повинне базуватися на оцінці внеску, що воно може внести в психологію й людський добробут. Психологи мають проводити дослідження, поважаючи випробуваних, які беруть участь в експерименті. Дослідник повинен забезпечити психофізичне благополуччя випробуваних, що беруть участь у дослідженні. Крім того, при плануванні дослідження дослідник відповідає за етичну прийнятність дослідження й дотримання мір обережності, що захищають права досліджуваних. Дослідник повинен повідомити учасникам дослідження про ті його аспекти,

які можуть вплинути на їхнє бажання брати участь у дослідженні. Якщо методика дослідження вимагає, щоб його мета на час проведення була прихована від випробуваних, оскільки в протилежному випадку, знаючи про неї, досліджувані будуть відповідати по-іншому або так, щоб задовольнити експериментатора й зробити гарне враження, то відразу після проведення дослідження дослідник повинен сказати про істинні цілі дослідження.

Після дослідження необхідно надати досліджуваним необхідну інформацію й виключити всі непорозуміння, які виникли під час проведення дослідження [10].

На нашу думку, науковий інтерес становить вивчення мотиваційного аспекта розвитку схильності технічних професії у старшокласників. Зважаючи на системну природу схильності до професійної діяльності та складність вияву його емпіричних показників, ми вважаємо за необхідне використання комплексної методики, до складу якої увійшли:

- Методика вивчення мотивації навчання Т.І. Ільїної.
- Тест «Оцінка потреби в професійному розвитку» М.І. Станкіна
- Методика «Незакінчені речення» Д. Сакса і С. Леві.
- Тест на дослідження самооцінки за С.А. Будассі

Обрані методики відповідають вимогам стандартизації, валідності, надійності та співвідносяться з метою роботи та завданнями дослідження.

У наступній частині роботи подається їх характеристика.

2.2. Методика вивчення мотивації навчання Т.І. Ільїної

Мета: методика дозволяє вивчити структуру мотивації навчання у закладі вищої освіти.

Процедура проведення. Для вивчення мотивації навчання досліджуваному пропонується текст опитувальника з інструкцією.

Інструкція: Уважно прочитайте кожне твердження. Поставте позначку «+» поруч з номером твердження, якщо ви згодні з ним, і позначку «-», якщо не згодні з цим твердженням.

Диференціація відповідей здійснюється за трьома шкалами: «набуття знань», «оволодіння професією», «отримання диплому».

Обробка та інтерпретація результатів. Слід підрахувати співпадання відповідей досліджуваного з ключем. Переважання за однією зі шкал виявляє домінуючу мотивацію:

Шкала «Набуття знань» (Максимум 12,6). За відповіді «так» на питання №4 — 3,6 балів; за №17 — 3,6 балів, № 26 — 2,4 балів. За відповіді «ні» на питання № 28 — 1,2 бали; №42 — 1,8 бали.

Шкала «Оволодіння професією» (Максимум 10 балів). За відповіді «так» на питання №9 — 1 бал; за №31 — 2 бал, № 33 — 2 бали, № 43 — 3 бали; №48 — 1бал, № 49 — 1 бал.

Шкала «Отримання диплому» (Максимум 10 балів). За відповіді «так» на питання №24 — 2,5 бали; за №35 — 1,5 бали, № 38 — 1,5 бали, № 44 — 1 бал. За відповіді «ні» на питання № 11 — 3,5 бали.

Аналіз відповідей пояснює специфіку мотиваційної сфери студента.

2.3. Тест «Оцінка потреби в професійному розвитку»

М.І. Станкіна

Мета: перевірка відповідності між професійними цілями студентів та діяльністю, спрямованою на їх досягнення.

Процедура проведення. Інструкція: у балах від 1 до 10 оцініть свої можливості у таких видах діяльності.

1 бал – повна неготовність

2-3 бали – неготовність

4 бали – перехід до неготовності

5-6 балів – середня готовність

7 балів – перехід до високої готовності

8-9 балів – висока готовність

10 балів – повна готовність

Види діяльності:

1. хочу працювати психологами не уявляю собі іншої професії
2. маю ідеал психолога та прагну до нього
3. постійно ставлю цілі з виховання у собі професійних якостей
4. з інтересом читаю психологічну літературу
5. з цікавістю відвідую заняття професіоналів
6. соціальне спілкування як джерело самопізнання та нової інформації

2.4. Методика «Незакінчені речення» Д. Сакса і С. Леві.

Мета: визначення мотивації професійної діяльності.

Процедура проведення: досліджуваним пропонується низка тверджень, які вони можуть завершити так, як вважають за потрібне. До основного аналізу залучаються речення 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20. Інші речення використовуються в якості буферних. Список речень:

1. Сучасна молодь ...
2. Сучасний учень ...
3. Сучасне суспільство ...
4. Держава, в якій я живу ...
5. Люди, які хочуть виїхати в інші країни ...
6. У майбутньому я б хотів (хотіла) ...
7. Професійна освіта сьогодні ...
8. Моя професія ...
9. Інновації в освіті ...
10. Найбільше мене приваблює ...
11. Найбільше мене хвилює ...
12. У вільний час я віддаю перевагу ...
13. Для мене важливо ...
14. Якби мені довелося вибирати ...

15. Мій ідеал ...
16. Кар'єра – це ...
17. Успіх у житті – це ...
18. Головними проблемами сучасного суспільства є ...
19. Мені приємно ...
20. Міжнародні проблеми.

Обробка результатів. Контент-аналіз відповідей на запитання № 8 («Моя професія») і № 12 («У вільний час я віддаю перевагу») «Методики незакінчених речень» дозволяє дослідити ставлення учнів до майбутньої професії, наявність у них потреби в самовдосконаленні та саморозвитку, визначити, чи приділяють учні увагу підвищенню якості професійної підготовки шляхом виділення для цього резервів вільного часу

2.5. Тест на дослідження самооцінки за С.А. Будассі

Мета: методика С.А. Будассі дозволяє проводити кількісне дослідження самооцінки особистості, тобто її вимір. В основі даної методики лежить спосіб ранжирування.

Процедура проведення: Інструкція. «Вам пропонується список з 48 слів, що позначають властивості особистості, з яких Вам необхідно вибрати 20 тих, які найбільшою мірою характеризують еталонну особистість (назвемо її «мій ідеал») у Вашому уявленні. Природно, що в цьому ряду можуть знайти місце і негативні якості».

Обробка результатів. З двадцяти відібраних властивостей особистості Вам необхідно побудувати еталонний ряд d_1 в протоколі дослідження, де на перших позиціях розташовуються найбільш важливі, з Вашої точки зору, позитивні властивості особистості, а останніми – найменш бажані, негативні (20-й ранг – найбільш приваблива якість, 19-й – менше і т. д. аж до 1 рангу). Слідкуйте, щоб жодна оцінка-ранг не повторювалася двічі.

Мета обробки результатів - визначення зв'язку між ранговими оцінками якостей особистості, що входять в уявлення «Я ідеальне» і «Я реальне». Міра зв'язку встановлюється за допомогою коефіцієнта рангової кореляції. Щоб вирахувати коефіцієнт, необхідно спочатку знайти різницю рангів $d_1 - d_2$ по кожній якості і занести отриманий результат в колонку d в протокол дослідження. Потім кожне отримане значення різниці рангів d звести в квадрат $(d_1 - d_2)^2$ і записати результат в колонці d^2 . Підрахуйте загальну суму квадратів різниці рангів d^2 і внесіть її в формулу

$$r = 1 - 0,00075 \times d^2,$$

де r - коефіцієнт кореляції (показник рівня самооцінки особистості).

інтерпретація результатів

Коефіцієнт рангової кореляції r може перебувати в інтервалі від -1 до +1. Якщо отриманий коефіцієнт становить не менше -0,37 і не більше +0,37 (при рівні достовірності рівному 0,05), то це вказує на слабку незначний зв'язок (або її відсутність) між уявленнями людини про якості свого ідеалу і про реальних якостях. Такий показник може бути обумовлений і недотриманням випробуванім інструкції, але якщо вона виконувалася, то низькі показники означають нечітке і недиференційоване уявлення людиною про свого ідеального Я і Я реальному. Значення коефіцієнта кореляції від +0,38 до +1 - свідчення наявності значної позитивної зв'язку між Я ідеальним і Я реальним. Це можна трактувати як прояв адекватної самооцінки або, при r від +0,39 до +0,89, як тенденція до завищення. Значення ж від +0,9 до +1 часто виражають неадекватно завищений самооцінювання. Значення коефіцієнта кореляції в інтервалі від -0,38 до -1 свідчить про наявність значної негативного зв'язку між Я ідеальним і Я реальним (відображає невідповідність або розбіжність уявлень людини про те, яким він хоче бути, і тим, який він в реальності). Ця невідповідність пропонується інтерпретувати як занижену самооцінку. Чим ближче коефіцієнт до -1, тим більше ступінь невідповідності.

У запропонованій методиці дослідження самооцінки її рівень і адекватність визначаються як відношення між Я ідеальним і Я реальним. Уявлення людини про самого себе, як правило, здаються йому переконливими незалежно від того, чи базуються вони на об'єктивному знанні або на суб'єктивній думці, чи є вони істинними або помилковими. Якості, які людина приписує самому собі, далеко не завжди адекватні.

Процес самооцінювання може відбуватися двома шляхами: 1) шляхом зіставлення рівня своїх домагань з об'єктивними результатами своєї діяльності і 2) шляхом порівняння себе з іншими людьми. Однак незалежно від того, чи лежать в основі самооцінки власні судження людини про себе або інтерпретації суджень інших людей, індивідуальні ідеали або культурно-задані стандарти, самооцінка завжди носить суб'єктивний характер-при цьому її показниками можуть виступати адекватність і рівень. Адекватність самооцінки виражає ступінь відповідності уявлень людини про себе об'єктивних підставах цих уявлень. Рівень самооцінки виражає ступінь реальних і ідеальних, або бажаних, уявлень про себе. Адекватну самооцінку (з тенденцією до завищення) можна прирівняти до позитивного відношення до себе, до самоповаги, прийняття себе, відчуття власної повноцінності. Низька самооцінка (з тенденцією до заниження), навпаки, може бути пов'язана з негативним ставленням до себе, неприйняттям себе, відчуттям власної неповноцінності.

У процесі формування самооцінки важливу роль відіграє зіставлення образів реального Я і Я ідеального. Тому той, хто досягає в реальності характеристик, відповідних ідеалу, буде мати високу самооцінку. Якщо ж людина «ефективно» рефлексує розрив між цими характеристиками і реальністю своїх досягнень, його самооцінка, цілком ймовірно, буде низькою.

Самооцінка і ставлення людини до себе тісно пов'язані з рівнем домагань, мотивацій та емоційними особливостями особистості. Від

самооцінки залежить інтерпретація набутого досвіду та очікування людини щодо самого себе і інших людей.

Висновки до другого розділу

Перша діагностична методика для дослідження рівня розвитку когнітивного компонента «Незакінчені пропозиції» розроблена Д. Сакса та С. Леві та спрямована на виявлення уявлень студентів про професійно важливі якості педагога психолога. Тест складається з 9 незакінчених пропозицій. Результати загального аналізу сформованості когнітивного компонента психологічної готовності дозволять визначити сформованість професійного розвитку та їх творчих можливостей.

Другою діагностичною методикою вивчення рівня мотиваційного компонента, використаної у дослідженні, є «Методика вивчення мотивації навчання у виші» розроблена Т.І. Ільїна. Направлена на вивчення характеру навчально – професійної спрямованості студента за трьома шкалами: «Придбання знань», «Опанування професії», «Отримання диплома» (див. Додаток А). Вона є опитувальником, що складається з 46 тверджень. За згодою із твердженням студент дає відповідь «так», за незгоди «ні». Кожна позитивна відповідь оцінювалась певною кількістю балів. Таким чином, максимальна оцінка М1-12 балів, М2 – 10 балів, М3 – 10 балів. Заповнюючи мотиваційний опитувальник, студент не повинен здогадуватися, що йдеться про діагностику мотивації, оскільки повідомлення Цілі дослідження, у разі, лише спотворює результати. Втрачає діагностичну силу опитувальник у разі, якщо залишити у ньому лише прямі питання, виявляють навчальні мотиви. Тому методика містить 20 додаткових «замаскованих» питань. Аналіз отриманих результатів дозволяє оцінити мотивацію студентів до професійної діяльності, виявити взаємозв'язок їхнього особистісного та

професійного розвитку.

Третьою діагностичною методикою, використаною для вивчення рівня оцінного компонента, є методика «Визначення самооцінки студентів» розроблена С.А. Будасі і спрямовано визначення рівня сформованості самооцінки, своїх професійно важливих якостей (див. Додаток А). Студентам представлений набір якостей особистості, які потрібно розподілити на два стовпчики. У перший стовпчик «Ідеал» під рангом 1 треба записати ту якість із зазначених, яка найбільше цінується в людях, під рангом 2 – якість, яка цінується трохи менше, тощо. у порядку зменшення значимості. У другому стовпчику «Я» під рангом 1 треба записати ту якість, яку необхідно розвивати насамперед і т.д. у спадному порядку. Останні ранги відводяться тим якостям, які у студента найменше розвинені чи відсутні. Аналіз результатів даного тесту дозволяє судити про можливості свідомої саморегуляції особистості студентів, що визначає рівень їх життєвих домагань, а також цілеспрямоване планування діяльності з професійного розвитку та прогнозування її результатів.

Четвертою діагностичною методикою для вивчення рівня діяльнісного компонента використаної в дослідженні є тест «Оцінка потреби у професійному розвитку» розроблено М.І. Станкіним і спрямований на виявлення рівня потреби у професійному саморозвитку. Студентам було запропоновано види діяльності, необхідні для професійного розвитку, а також оцінювальну шкалу (від 1 до 10), яка дозволяє простежити динаміку зростання потреби у професійному розвитку у студентів на різних етапах професійної підготовки. Практична реалізація тесту як аналіз вибору студентами засобів професійного розвитку дозволяє визначити ступінь прагнення студентів до професійної діяльності.

Використання перерахованих методичних засобів дозволяє порівняти рівень розвитку кожного структурного компоненту

психологічної готовності студентів-психологів до професійної діяльності.

Розділ 3.

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У цьому розділі здійснено психологічний аналіз результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності. Також проведений кількісний та якісний аналіз отриманих даних, подана їх теоретична інтерпретація.

3.1. Етапи організації емпіричного дослідження

Грунтуючись на теоретичних передумовах, викладених нами в теоретичній частині нашого дослідження, ми припускаємо, що психологічна готовність студентів до професійної діяльності може бути виявлена в процесі дослідження взаємозв'язку умов формування її структурних компонентів, на різних етапах навчання у закладів вищої освіти. Виходячи з теоретичних обґрунтувань, викладених у розділі 1 нашої магістерської роботи, ми можемо стверджувати, що структура психологічної готовності студентів до професійної діяльності представлена когнітивним, мотиваційним, оцінним та діяльнісним компонентами. Рівень сформованості цих компонент визначає рівень психологічної готовності студентів спеціальності 053 «Психологія» до професійної діяльності.

Ми вважаємо, що науковий інтерес становить вивчення психологічної специфіки мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності. Проведення дослідження ґрунтувалося на головних принципах побудови емпіричних досліджень:

об'єктивності вивчення психічних явищ;

вивчення психічних явищ у їх розвитку;
комплексному застосуванні діагностичних процедур.

Гіпотеза дослідження: відповідно до мети, об'єкта та предмета дослідження ми припускаємо, що психологічна готовність до професійної діяльності майбутніх психологів характеризуватиметься нерівномірністю розвитку її структурних компонентів, а саме: рівень розвитку діяльнісного та оцінного компонента буде вищим у студентів освітнього ступеня «Бакалавр», а рівень когнітивного та мотиваційного компонента у студентів освітнього ступеня «Магістр».

Для проведення емпіричного дослідження вивчення психологічних особливостей мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності була відібрана низка методик, спрямованих на вивчення когнітивного, мотиваційного оцінного та діяльнісного компонентів психологічної готовності до професійної діяльності шляхом застосування методики дослідження мотивації навчання Т.І. Ільїної, тесту «Оцінка потреби в професійному розвитку» М.І. Станкіна, методики «Незакінчені речення» Д. Сакса і С. Леві та тесту на дослідження самооцінки за С.А. Будассі.

Обрані для проведення емпіричного дослідження методики відповідають вимогам стандартизації, валідності, надійності та співвідносяться з метою роботи та завданнями дослідження.

Дослідження психологічних особливостей вивчення психологічної специфіки мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності проводилось на таких етапах:

- I. Визначення показників когнітивного, мотиваційного оцінного та діяльнісного компонентів психологічної готовності.
- II. Аналіз показників самооцінки досліджуваних студентів.
- III. Дослідження особистісної готовності досліджуваних до змін.
- IV. Аналіз особливостей прийняття рішень досліджуваними.

Емпіричне дослідження проводилось автором упродовж 2022-2023 навчального року. Базою виступив Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Дослідженням було охоплено 90 студентів юнацького віку: 45 юнаків і дівчат, які навчаються за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти та 45 студентів, які здобувають вищу освіту за освітнім ступенем «Магістр». Віковий діапазон вибірки становив 18-23 роки.

Схарактеризуємо результати дослідження більш детально нижче.

3.2. Дослідження сформованості когнітивного компонента готовності до професійної діяльності майбутніх психологів

Розглядаючи ставлення студентів до професійного розвитку, необхідно відзначити, що основним стимулом самозмін є, головним чином когнітивний компонент. Завдяки збільшенню обсягу сприйманої інформації студенти мають можливість усвідомити та оцінити альтернативи небажаних поведінці та зростання власних особистих та професійних можливостей, пов'язаних із професійною діяльністю. Наведемо додаткові дані про професійно важливі якості психолога за методикою «Незакінчені пропозиції» Д. Сакса та С. Леві для дослідження рівня розвитку когнітивного компонента. Ці дані представлені у таблиці 3.2.1.

Таблиця 3.2.1

Значимість для студентів професійно важливих якостей психолога (%)

Професійно важливі якості	Кількість студентів, %	
	СО «Бакалавр»	ОС «Магістр»
Життєрадісний	25	2
Комунікабельний	6	3
Фахівець своєї справи	10	22
Доброзичливий	4	7
Ідеал для дітей	16	21
Відповідальний	6	4
Прагнення професійного	6	22

зростання		
Здатний вирішувати будь-яку проблему	2	8
Урівноважений	5	1
Впевнений у собі	3	1
Відкритий до спілкування	6	8
Терплячий	1	1

Для кращої наочності подаємо дані у вигляді графіку на рис. 3.2.1

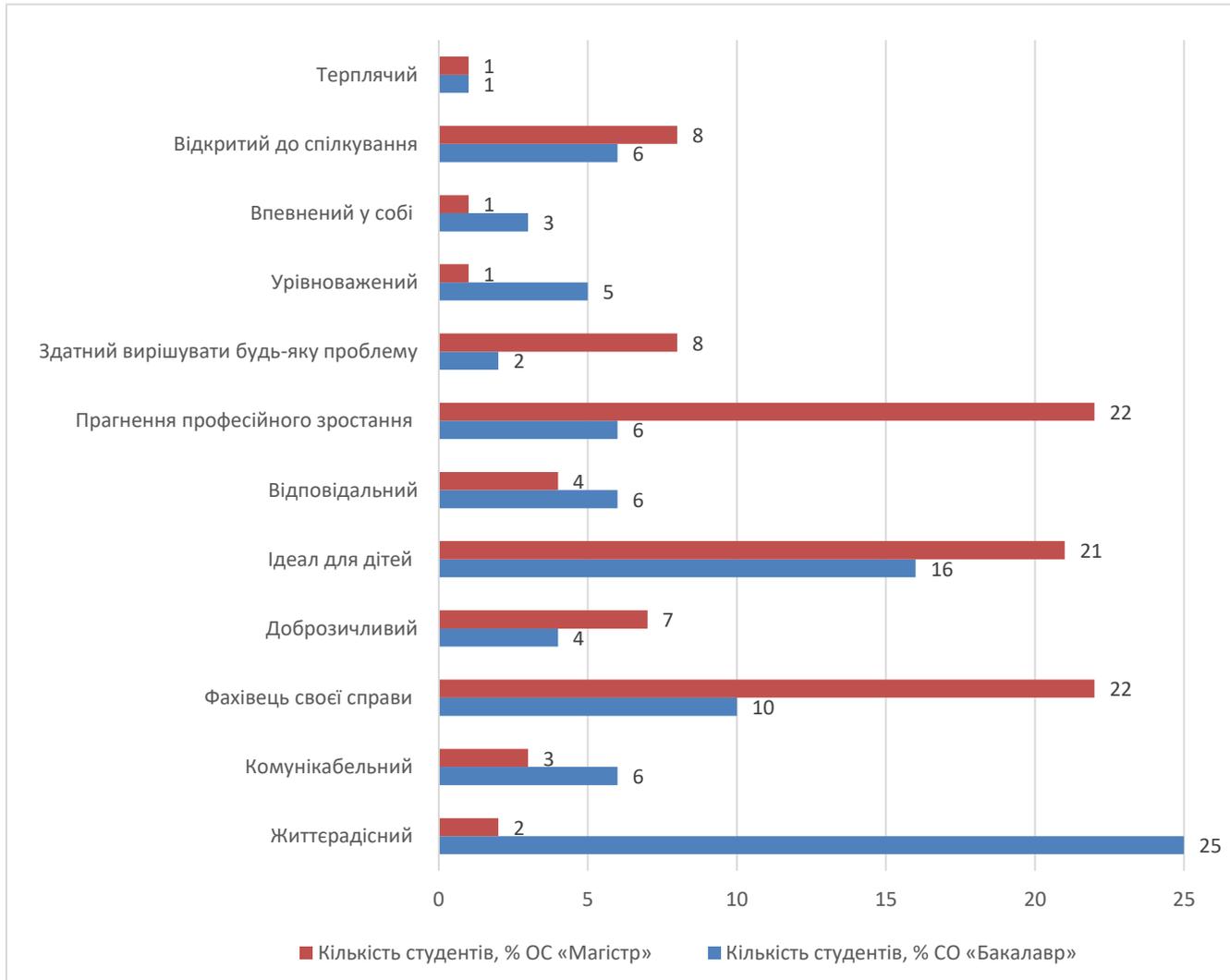


Рис. 3.2.1. Значимість для студентів професійно важливих якостей психолога (%)

Аналіз результатів показує, що всі студенти вважають, що будь-який психолог повинен прагнути володіти якостями, притаманними особистості

«Ідеальний психолог», який у студентів першого курсу освітнього ступеня «Бакалавр» асоціюється, як правило, з людиною життєрадісною (25%). Здобувачі освіти першого курсу освітнього ступеня «Магістр» наголошують на професійно-важливих якостях особистості «Ідеальний психолог», що характеризують її як сильну особистість, яка постійно розвивається (22%), що володіє професійними здібностями, знаннями та вміннями (22%). Найменший акцент студенти обох освітніх ступенів роблять на професійно важливій якості «Терплячість» (1%), а магістранти на – «Відповідальність» (7%). Середній акцент студенти віддають професійно важливій якості це «Ідеал для дітей» (16% і 20%). Таким чином, студенти-магістранти в основному мають необхідний обсяг знань про професійні якості, властиві особистості «Ідеальний педагог-психолог».

З метою виявлення відмінностей у компонентах психологічної готовності до професійної діяльності особистості студентів-психологів ОС «Бакалавр» і ОС «Магістр» було проведено статистичний аналіз даних у програмі SPSS 21.0 із застосуванням U-критерію Манна-Уїтні. У результаті ми отримали наступні результати, які представлені в таблиці 3.2.2.

Таблиця 3.2.2

Відмінності у компонентах психологічної готовності до професійної діяльності особистості студентів-психологів

<i>Показники</i>	<i>Хочу працювати психологом</i>	<i>Маю ідеальне уявлення про психолога і прагну до нього</i>	<i>Постійно ставлю перед собою цілі професійного самовдосконалення</i>	<i>Із зацікавленням читаю психологічну літературу</i>	<i>Із радістю та зацікавленням відвідую заняття із професіоналами</i>	<i>Загальний рівень діяльнісного компоненту та середній бал</i>	<i>Шкала «Набуття знань»</i>	<i>Шкала «Оволодіння професією»</i>	<i>Шкала «Отримання диплому»</i>	<i>Оціночний компонент</i>	<i>Когнітивний компонент</i>
Статистика U Манна-Уїтні	207	260	433	479	333	156	78	279	106,5	220	338
Значимість	0,01	0,01	0,48	0,98	0,05	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,05

У результаті ми отримали статистичні значні відмінності. Когнітивний компонент на вищому рівні у студентів освітнього ступеня «Магістр» ($U=338$ при $p \leq 0,05$). Таким чином гіпотеза про те, що рівень когнітивного компонента буде вищим у магістрантів ніж у студентів-першокурсників бакалаврату підтвердилася. тобто майбутні магістри спеціальності 053 «Психологія» більше усвідомлюють специфіку психологічної професії, усвідомлюють важливість наявності у себе професійно-важливих компетентностей.

3.3. Аналіз сформованості мотиваційного компонента психологічної готовності до професійної діяльності студентів- психологів

Відповідно до теоретичних передумов, викладених нами в розділі 1, змістовною стороною мотиваційного компонента психологічної готовності є внутрішня та зовнішня мотивації, інтерес та ціннісне ставлення до професійної діяльності. Отже, розглядаючи динаміку образів «Я» кожному етапі навчання, як освоєння професійного простору відповідно до задоволеністю вибором професії, підсумками процесу навчання, які утворюють мотиваційну сферу діяльності студентів і, виходячи з вищевикладених тверджень, ми провели дослідження виявлення критеріїв, визначальних сформованість у студентів мотивацій до професійної діяльності. Визначення мотивації навчання у вузі ми провели за методикою Ільїна Т.М. «Мотивація навчальної діяльності» (Додаток Б). Результати дослідження представлені у таблиці 3.3.1.

Таблиця 3.3.1

Рівні розвитку різних типів спрямованості студентів-психологів, %

Кількість студентів, %	Тип мотиваційної спрямованості								
	Набуття знань			Оволодіння професією			Отримання диплому		
	в	с	н	в	с	н	в	с	н
ОС «Бакалавр»	6	13	81	91	9	0	38	38	24
ОС «Магістр»	31	59	0	78	22	0	75	20	5

Зобразимо дані таблиці для наочності у вигляді діаграми на рисунку 3.3.1.

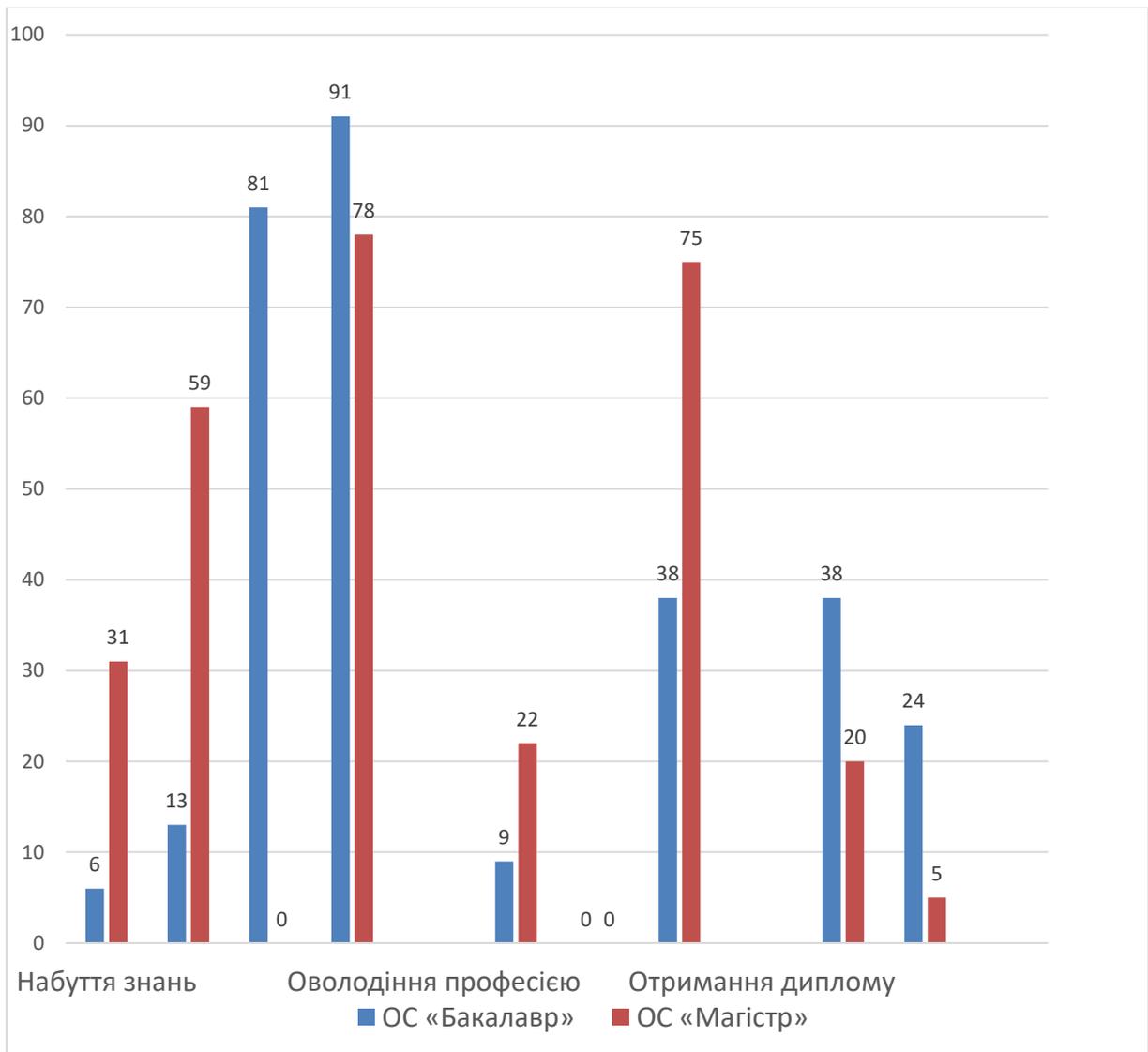


Рис. 3.3.1. Рівні розвитку різних типів спрямованості студентів-психологів, %

З таблиці видно, що більшість піддослідних мають такі результати за шкалами: - у сфері набуття знань найнижчий ступінь мотивації мають студенти 1 курсу – 81%; у сфері оволодіння професією педагога-психолога найвище значення у студентів 1 курсу – 91%, у студентів 5 курсів – 78%; у сфері отримання диплома найнижче значення першокурсників – 24%, найвище значення п'ятикурсників – 75%. Сформованість мотиваційного компонента показує: високий рівень мотивації до професійної діяльності простежується у студентів п'ятого курсу, виявляє стабільну та осмислену позицію у прагненні до професійного зростання; низький рівень мотивації у студентів 1 курсу

пов'язаний з дезінтеграцією у житті та професійних сферах і, як результат, відсутність мети розвитку власної особистості.

Аналіз зіставлення отриманих результатів з даними тесту-опитувальника М.І. Станкіна, що відбиває професійне самовизначення студентів (Додаток Б) представлено таблиці 3.3.2.

Таблиця 3.3.2

Розподіл студентів-психологів за визначенням своїх професійних намірів

Професійні наміри	Кількість студентів, %	
	ОС «Бакалавр»	ОС «Магістр»
Я психолог	44	80
Я не психолог	36	7
Не визначився	20	13

Зобразимо дані таблиці для наочності у вигляді діаграми на рисунку 3.3.2.

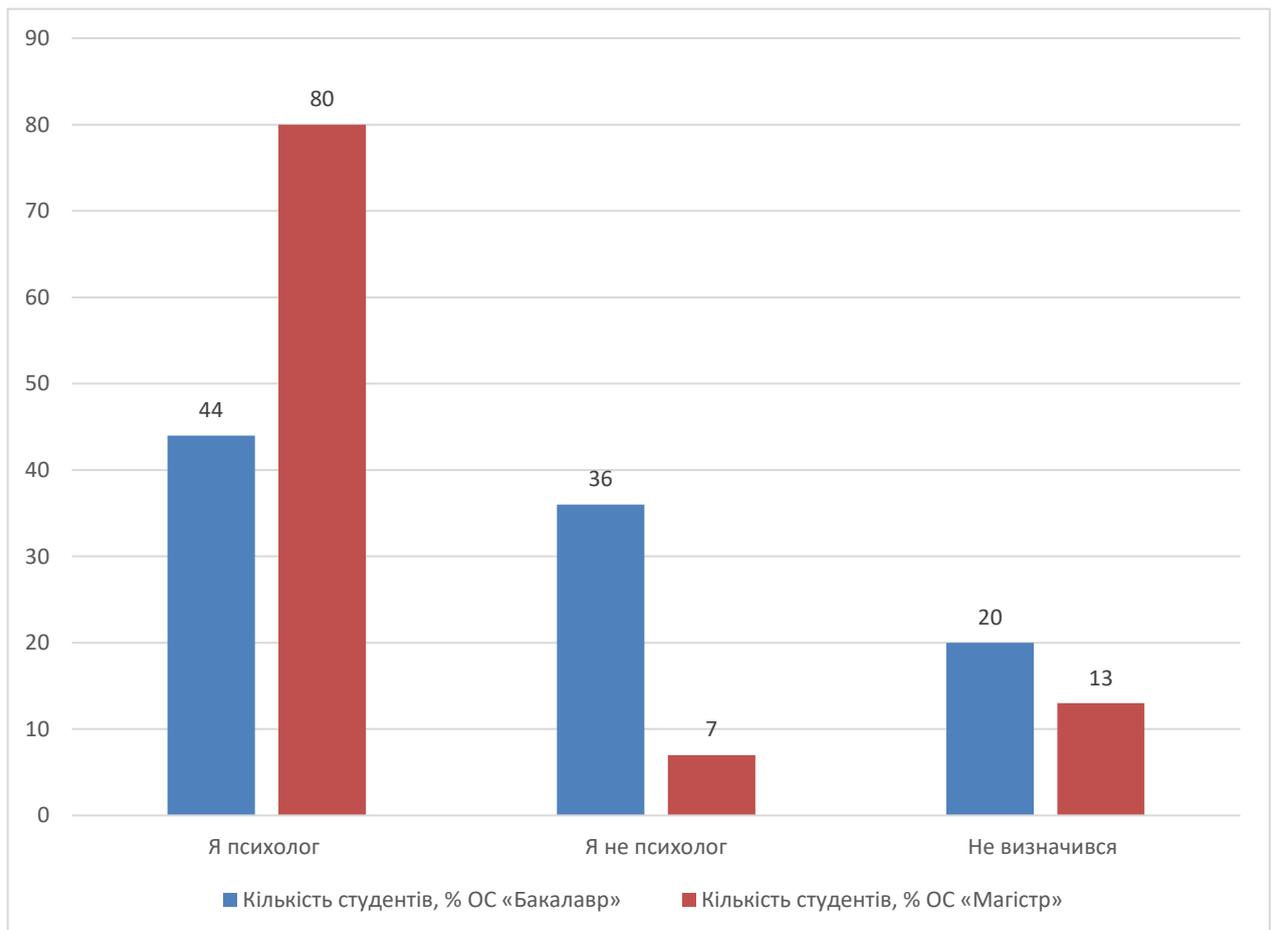


Рис. 3.3.2. Розподіл студентів-психологів за визначенням своїх професійних намірів

Отримані результати показують, що у 44% першокурсників (бакалаврів) образ «Я-психолог» збігається з метою стати психологом, що підкріплюється відповідною мотивацією навчального процесу. У 20% з них образ «Я педагог-психолог» не визначається відповідною метою та мотивом, на підставі чого можна укласти, що «Я реальне» даних студентів прагнуть виразити себе в особистості, що має ознаки образу «Я-психолог»;

- у 80% п'ятикурсників (магістрів) образ «Я педагог-психолог» збігається з відповідною метою – стати психологом, причому у структурі образу «Я психолог» є його усвідомленість, розробленість, інтегрованість, підкріплена відповідними мотиваціями;

- для 36% першокурсників (бакалаврів) та 7% п'ятикурсників (магістрів) неприйняття образу «Я» походить від їх небажання бути психологом, що викликає внутрішньоособистісні протиріччя у структурі їх загальнолюдських та професійних цінностей, і є причиною дезінтеграції їхньої соціальної ідентичності;

- 20% першокурсників (бакалаврів) та 13% п'ятикурсників (магістрів) захоплені процесом навчання та не змогли визначити мету свого професійного розвитку. Причиною цього можуть бути як неузгодженість у системі цінностей в цілому, пов'язана з недосяжністю окремих цінностей, так і дезінтеграція в особистісній сфері, що супроводжується збільшенням неузгодженості у професійній сфері.

На високому рівні значущості є відмінності в мотиваційному компоненті студентів-психологів, а саме: першокурсники (бакалаври) прагнуть «Опанування професій» ($U=279$ при $p \leq 0,01$), а п'ятикурсники (магістранти) до «Придбання знань» ($U=77$ при $p \leq 0,01$) та «Отримання диплома» ($U=106,5$ при $p \leq 0,01$), а це означає, що першокурсники в першу чергу починають навчатися, щоб опанувати професію, знайти своє місце, тоді як п'ятикурсники прагнуть отримати якнайбільше знань, які стануть у нагоді їм у майбутній професії, а також до здачі диплома, що обумовлюється тим, що це останній курс і студенти готуються до здачі диплома). Таким

чином гіпотеза про те, що рівень мотиваційного компонента буде вищим у п'ятикурсників підтвердилася. Ми можемо говорити, що: для студентів 1 курсу професійні цілі визначаються зовнішнім смисловим полем поняття «Я – ідеальний психолог», тому є несвідомими. У 44% п'ятикурсників у визначеннях мети проглядається стабільна відповідальна та осмислена позиція прагнення образу «Я – професійний психолог», що говорить про сформованість професійних цілей. Студенти першокурсники не пов'язують із психолого-педагогічною діяльністю мету свого професійного розвитку, що свідчить про неузгодженість значущості та досяжності професійних цінностей.

3.4. Характеристика сформованості оцінного компонента психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів

Наведемо додаткові емпіричні дані за методикою С.А. Будасі «Визначення самооцінки студентів» визначення рівня самооцінки своїх професійно важливих якостей. Результати дослідження представлені у таблиці 3.4.1.

Таблиця 3.4.1

Розподіл студентів-психологів за рівнем самооцінки, %

Рівні самооцінки	Кількість студентів	
	ОС «Бакалавр»	ОС «Магістр»
Високий	70	75
Середній	21	20
Низький	9	5

Зобразимо дані таблиці для наочності у вигляді діаграми на рисунку 3.4.1.

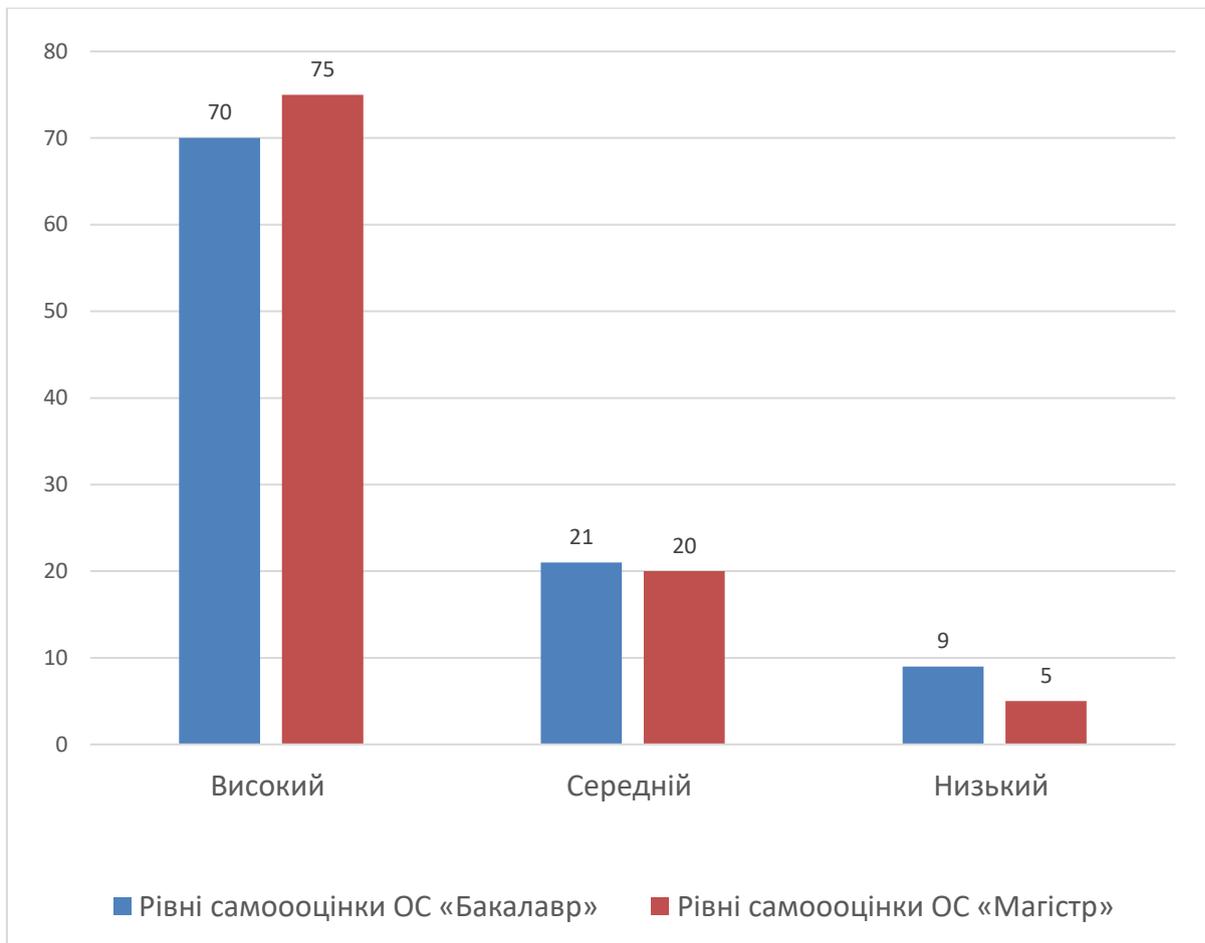


Рис. 3.4.1. Розподіл студентів-психологів за рівнем самооцінки, %

З таблиці та графіку на рисунку 3.4.1 ми бачимо, що низький рівень самооцінки 1 курс (9%), а 5 курс (5%) свідчить про те, що, визначаючи свій реальний статус, як «Я – студент», першокурсники (бакалаври) не представляють свою особистість ідеальною, оскільки не можуть визначити мету свого професійного розвитку. Це характеризується нездатністю даних студентів розібратися у собі, прогнозувати свою поведінку, отже, і управляти собою повною мірою, що пов'язано, на думку Леонтєва А.Н. з конфліктом особистісних смислів [56, С.79]. Середній рівень самооцінки у бакалаврів (21%), а у магістрантів (20%) говорить про неконфліктність перебігу періоду адаптації та свідчить про сформованість студентами своїх професійних можливостей. Високий рівень самооцінки на бакалавраті (70%), а на магістратурі (75%) говорить про адекватність суджень щодо рівня розвитку їх самосвідомості, про критичність та завищення власних

здібностей, що пов'язано з ідентифікацією образів «Я – реальний», «Я - ідеальний» та «Я-психолог», а також з несформованістю навичок професійного розвитку та з відсутністю самоаналізу. Таким чином, велика кількість отриманих даних показує, що визначення самооцінки студентами першого курсу не відображає дійсного стану речей. Підвищена чи занижена самооцінка – неадекватна реакція на соціальне оточення (невміння формувати нові шаблони діяльності в нових умовах), що веде до внутрішньоособистісного конфлікту, дезорганізації діяльності, нервових зривів. Отже, у разі результати самооцінки першокурсників є неадекватними, змодельованими. Вони визначають самовідношення студентів – їхній самоцікавість, очікування відношення інших, тобто є формою психологічного захисту.

Аналіз отриманих результатів, поданих у таблиці 3.4.1 показує:

- низький рівень самооцінки студентів свідчить про дезінтеграцію у професійній та особистісній сферах, характеризує нездатність студентів розібратися у власній особистості та прогнозувати цілі, засоби та методи свого професійного розвитку;
- середній рівень професійної самооцінки свідчить про адекватність професійного саморозвитку, здатність до самоаналізу та можливість планувати свій професійний розвиток;
- високий рівень свідчить про неадекватне самовідношення, підвищену оцінку власної значущості, орієнтованої на думку оточуючих.

Оцінний компонент більш розвинений у бакалаврів ($U = 220$ при $p \leq 0,01$), тобто студенти-бакалаври схильні оцінювати себе вищими, більш придатними до професії. Самооцінка студентів магістрантів є стійкішою, що є ознакою соціальної ідентичності, що визначає місце особистості у відносинах з іншими людьми.

Таким чином, гіпотеза про те, що оцінний компонент буде більш розвинений у студентів-бакалаврів ніж у студентів-магістрантів підтвердилася. Лише 20% п'ятикурсників вважають за необхідне

вдосконалювати власну особу. Це говорить про те, що у цих студентів спостерігається мотиваційна готовність до професійного розвитку, яка включає визначення мети, мотивацію, рівень сформованості самооцінки для переходу на якісно новий більш високий рівень функціонування.

3.5. Дослідження сформованості діяльнісного компонента психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів

Забродін Ю.М. стверджує, що ефективність діяльності залежить від таких психологічних утворень, як потреби, цінності, мотиви та особливості цілепокладання [20]. Спираючись на це твердження у дослідженні сформованості діяльнісного компонента психологічної готовності, ми провели перевірку успішності діяльності студентів залежно від обраної мети – «Я – психолог», «Я – психолог – професіонал», з використанням певних ними засобів професійного розвитку: вивчення педагогічної літератури, досвіду психологів-професіоналів, мати ідеал психолога та прагнути до нього.

Для вивчення рівня діяльнісного компонента ми використали тест М.І. Станкіна «Оцінка потреби у професійному розвитку». Отримані результати представлені у таблиці 3. 5.

Таблиця 3.5.

Розподіл студентів-психологів за рівнем потреби у професійному розвитку (у %)

Рівень потреби у професійному розвитку		Кількість студентів	
		ОС «Бакалавр»	ОС «Магістр»
Хочу працювати психологом, не уявляю для себе іншої професії	В	81	33
	С	13	38
	Н	6	40
Маю ідеал психолога і прагну до нього	В	81	33
	С	13	67
	Н	6	11
Постійно ставлю цілі пр	В	0	0

вихованню у себе професійних якостей	С	79	65
	Н	21	35
З цікавістю читаю психологічну літературу	В	0	0
	С	100	100
	Н	0	0
Із цікавістю відвідую заняття професіоналів	В	25	0
	С	75	100
	Н	0	0

Зобразимо дані таблиці у вигляді діаграми для наочності на рисунку 3.5.

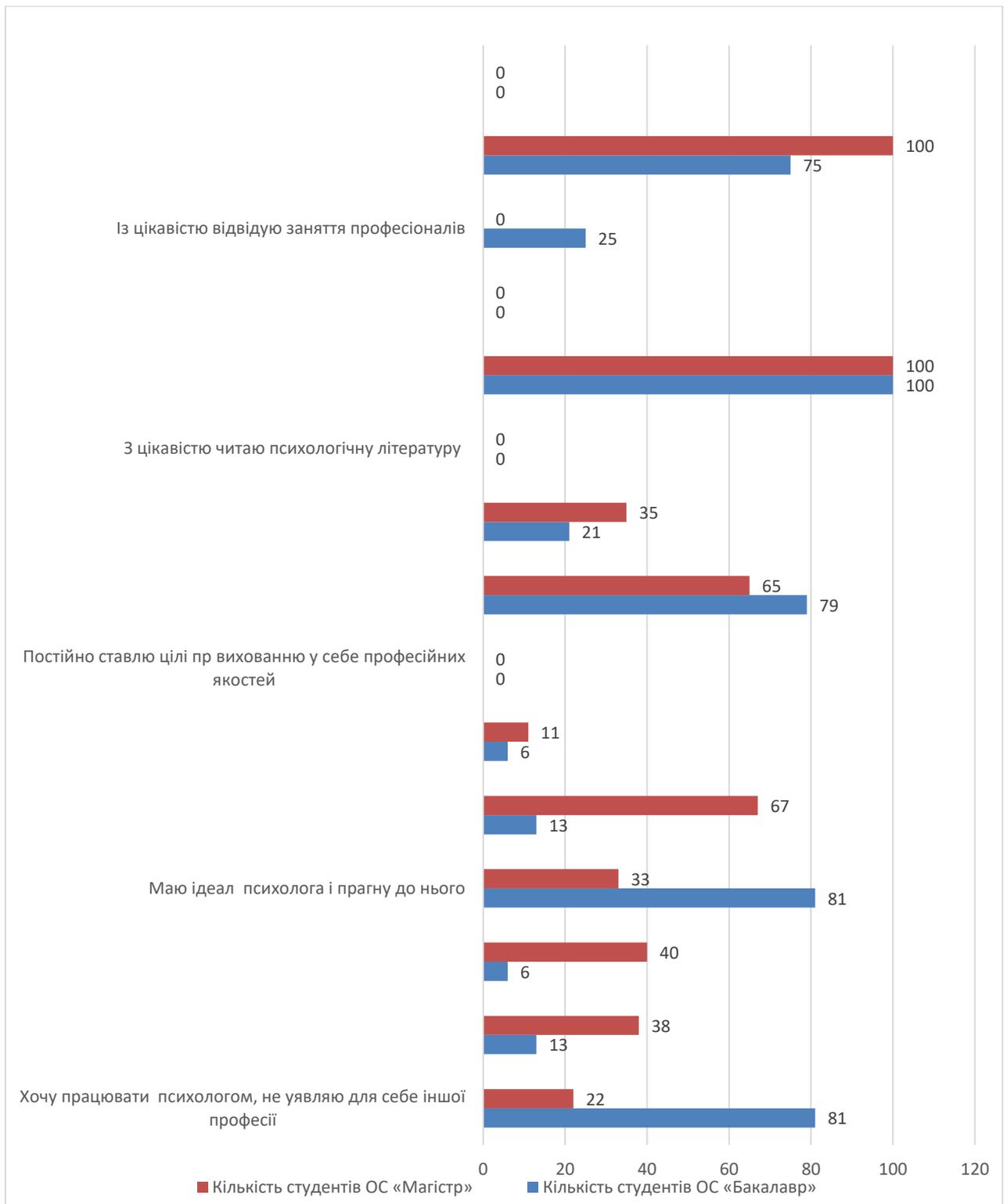


Рис. 3.5. Розподіл студентів-психологів) за рівнем потреби у професійному розвитку (у %)

З отриманих результатів ми бачимо, що: у бакалаврів максимальне бажання бути психологом (81%), у магістрантів (22%), у студентів-бакалаврів

максимальне прагнення до професійного ідеалу становить (81%), у 5 курсу (53%). Ми бачимо, що прагнення до професійного розвитку у першого та п'ятого курсів (0%). Бакалаври більше бажання віддають заняттю у професіоналів (25%), а магістранти не віддають перевагу (0%). Найнижчий відсоток у студентів простежується з виховання у собі професійно важливих якостей у бакалаврів (21%) у магістрантів (35%). З таблиці ми бачимо, що всі студенти обох освітніх ступенів з цікавістю читають психологічну літературу – у всіх середній рівень (100%).

В результаті проведеного дослідження нами були отримані статистично значущі відмінності за такими показниками: вищий рівень розвитку діяльнісного компонента спостерігається у студентів-бакалаврів ($U=156$ при $p \leq 0,01$), також на вищому рівні розвинені та його показники (Хочу працювати психологом ($U=207$ при $p \leq 0,01$), Маю ідеал психолога і прагну до нього ($U=260$ при $p \leq 0,01$), З цікавістю відвідую заняття з професіоналами ($U=333$ при $p \leq 0,05$). Таким чином гіпотеза про те, що рівень діяльнісного компонента буде вищим у бакалаврів підтвердилася.

Визначаючи сформованість психологічної готовності до професійної діяльності, необхідно зазначити, що у студентів усіх груп у тій чи іншій мірі простежується готовність до зміни мотивів, що визначають діяльність, що становить для них реальність та дійсність, а також готовність до сприйняття певної інформації, здатної вплинути на трансформацію їх особи. У 20% п'ятикурсників сформовано ставлення до професійного розвитку особистості, спрямоване на психолого-педагогічну діяльність. В інших студентів професійна активність немає психолого-педагогічної спрямованості.

Аналіз результатів сформованості діяльнісного компонента показав:

- - у студентів світнього ступеня «Бакалавр» курсу висока міра прагнення до професії не відображається в результатах їхньої діяльності з професійного розвитку;
- - у 20% п'ятикурсників, тобто студентів ОС «Магістр» сформовано

позитивне ставлення до професійного розвитку, але інформація, одержувана з літературних джерел, не має для них особистісної цінності та не сприяє активізації процесу професійного розвитку;

- решта студентів поглинена виконанням навчального процесу.

Розвиток їхньої особистості перебуває у сфері соціального спілкування.

Висновки до третього розділу

У 44% першокурсників (бакалаврів) образ «Я-психолог» збігається з метою стати психологом, що підкріплюється відповідною мотивацією навчального процесу. У 20% з них образ «Я педагог-психолог» не визначається відповідною метою та мотивом, на підставі чого можна укласти, що «Я реальне» даних студентів прагнуть виразити себе в особистості, що має ознаки образу «Я-психолог»;

- у 80% п'ятикурсників (магістрів) образ «Я педагог-психолог» збігається з відповідною метою – стати психологом, причому у структурі образу «Я психолог» є його усвідомленість, розробленість, інтегрованість, підкріплена відповідними мотиваціями;

- для 36% першокурсників (бакалаврів) та 7% п'ятикурсників (магістрів) неприйняття образу «Я» походить від їх небажання бути психологом, що викликає внутрішньоособистісні протиріччя у структурі їх загальнолюдських та професійних цінностей, і є причиною дезінтеграції їхньої соціальної ідентичності;

- 20% першокурсників (бакалаврів) та 13% п'ятикурсників (магістрів) захоплені процесом навчання та не змогли визначити мету свого професійного розвитку. Причиною цього можуть бути як неузгодженість у системі цінностей в цілому, пов'язана з недосяжністю окремих цінностей, так і дезінтеграція в особистісній сфері, що супроводжується збільшенням неузгодженості у професійній сфері.

На високому рівні значущості є відмінності в мотиваційному

компоненті студентів-психологів, а саме: першокурсники (бакалаври) прагнуть «Опанування професій» ($U=279$ при $p \leq 0,01$), а п'ятикурсники (магістранти) до «Придбання знань» ($U=77$ при $p \leq 0,01$) та «Отримання диплома» ($U=106,5$ при $p \leq 0,01$), а це означає, що першокурсники в першу чергу починають навчатися, щоб опанувати професію, знайти своє місце, тоді як п'ятикурсники прагнуть отримати якнайбільше знань, які стануть у нагоді їм у майбутній професії, а також до здачі диплома, що обумовлюється тим, що це останній курс і студенти готуються до здачі диплома).

Таким чином гіпотеза про те, що рівень мотиваційного компонента буде вищим у п'ятикурсників підтвердилася. Ми можемо говорити, що: для студентів 1 курсу професійні цілі визначаються зовнішнім смисловим полем поняття «Я – ідеальний психолог», тому є несвідомими. У 44% п'ятикурсників у визначеннях мети проглядається стабільна відповідальна та осмислена позиція прагнення образу «Я – професійний психолог», що говорить про сформованість професійних цілей. Студенти першокурсники не пов'язують із психолого-педагогічною діяльністю мету свого професійного розвитку, що свідчить про неузгодженість значущості та досяжності професійних цінностей.

ВИСНОВКИ

Проблема формування особистості психолога, його психологічних рис, професійно-важливих якостей та педагогічних здібностей займає центральне місце, оскільки є невід'ємним компонентом, що визначає процес навчання та виховання підростаючого покоління.

Тому основним завданням цього дослідження стало вивчення мотиваційних чинників, що визначають особливості формування психологічної готовності студентів до професійної діяльності. Існує ряд аспектів з цього питання, які є недостатньо вивченими. Так не існує однозначного визначення, що вказує на місце психологічної готовності в ході професійної підготовки студентів, немає однаковості в розумінні її змісту, що свідчить про складність і багатоплановість даного явища. Окрім того, недостатньо вивчені особливості прояву та становлення процесу формування психологічної готовності студентів, його динаміки, критеріїв, які служать з одного боку орієнтовною основою цього процесу, з іншого – засобом отримання зворотної інформації про рівень ефективності роботи, що проводиться. Тому в даному дослідженні нами була спроба вивчення та виявлення психологічних особливостей формування психологічної готовності до професійної діяльності, що виявляються в ході становлення фахівця на різних етапах професійного навчання. Це зумовлено тим, що професіоналізація студентів вишу – складний, багатоаспектний та багатофакторний процес, у цей період відбувається переоцінка цінностей, зміна мотивації та ставлення до обраної спеціальності.

Мотивація як психічне явище розглядається так:

1) як структурне утворення, сукупність чинників і мотивів (Ж. Годфруа, В. І. Ковальов, К. Мадсен, К. Платонов, В. Шадріков та ін.). Це сукупність чинників, які визначають поведінку; сукупність мотивів; спонукання, що викликають активність організму та визначають її спрямованість. Отже, у межах даного підходу мотивація зумовлена потребами, цілями особистості, рівнем домагань, ідеалами, умовами

діяльності (як об'єктивними, так і суб'єктивними – знаннями, вміннями, здібностями, характером), світоглядом, спрямованістю особистості [11];

2) як динамічне утворення, процес, що підтримує психічну активність людини на певному рівні. (Е. Ільїн, І. Джидар'ян, К. Лоренц, М. Магомедмінов). Мотивація розглядається і як процес дії мотиву, і як механізм, що визначає виникнення, напрям і засоби здійснення конкретної діяльності, і як сукупна система процесів, що відповідають за спонукання й діяльність, а також як процес утворення мотиву.

Найбільш відомими теоріями мотивації є: теорія ієрархії потреб А. Маслоу; теорія ERG (потреб існування, зростання і зв'язків), розроблена К. Альдерфером; теорія придбаних потреб Д. Мак-Клелланда; теорія двох чинників Ф. Герцберга; теорія очікувань В. Врума; модель Портера-Лоулера; теорії самодетермінації Едварда Л. Десі і Річарда М. Райана. Не менш популярними є: теорія каузальної атрибуції Б. Вайнера, в якій увага зосереджується на досягненнях; теорія імпліцитних теорій інтелекту К. Двек. Мотивацію вивчали Р. Стернберг (теорія інвестування), А. Бандура (теорія самоефективності), Дж. Аткінсон, Дж. Екклс (теорія очікуваної цінності), М. Селігман (теорія оптимізму), І. Васильєв, Т. Гордєєва (теорія мотивації досягнення).

Отже, необхідною умовою успішної професіоналізації є активна, свідома саморегуляція особистості, яка виявляється у вмінні керувати своєю поведінкою та своєю діяльністю, що характеризує процес професійного становлення та його спрямованість.

У теоретичній частині нашого дослідження ми, спираючись на авторитетні джерела, виявили сутність проблеми психологічної готовності студентів, її структурні компоненти, специфічні особливості розвитку особистості студентів-психологів у ході професійної підготовки, а також педагогічні умови формування психологічної готовності студентів до визначення професійних цілей розвитку. Позначили етапи цього процесу, визначили мотиви, цілі та спрямованість розвитку особистості педагога-

психолога в ході професійного розвитку. Це підтверджує важливість та актуальність обраної нами теми дослідження. Визначаючи образ «Я - ідеальний психолог», як особистість, наділену блоком професійних здібностей, які є метою професійного розвитку. Основною проблемою, що перешкоджає цьому руху, на думку, є невідповідність спрямованості особистісного сенсу майбутнього педагога-психолога до професійної мети – «ідеальний психолог». Ця невідповідність може бути зрозуміла лише через аналіз мотивів, що його породжують. Тому в експериментальній частині нашого дослідження сенсоутворююче ядро стало ціннісно - смислове самовизначення особистості студентів.

Такий підхід, згідно з яким професійно – ціннісні орієнтації своєю виразністю (рівнем) виступають факторами, що визначають успішність професійного розвитку та задоволеність студентів обраною професією, є найбільш продуктивним та адекватним цілям нашого дослідження, оскільки психологічна складова дій щодо професійного розвитку лежить у сфері мотивацій, цілеутворення, Відносин, орієнтацій. Тому усвідомлення представленої мети та завдань діяльності призводить до переоцінки її значущості у ряді інших цілей та викликає відповідні зміни у спрямованості професійної активності студентів.

Спираючись на передумови, викладені нами в теоретичній частині нашого дослідження та думки вчених Зимовий І.А. Маркової А.К., Мітіної Л.М. і т.д., під час експериментального дослідження ми проаналізували такі компоненти психологічної готовності студентів:

- когнітивний компонент – це уявлення студентів про професійно важливі якості;
- Мотиваційний компонент – це зміст навчально-професійної спрямованості студента;
- Оцінний компонент – рівень сформованості самооцінки, своїх професійно важливих якостей.
- діяльнісний компонент – виявлення рівня професійному розвитку.

У процесі експериментального дослідження нами була спроба всебічно проаналізувати особливості психологічної готовності студентів до професійного розвитку, докладно розглянути їх мотиваційні, емоційні та поведінкові аспекти на різних етапах навчання професійної підготовки. Узагальнюючи отримані результати експериментального дослідження з теоретичними передумовами з цього питання, ми можемо зробити такі висновки:

1. Здатність студентів усвідомити мету своєї діяльності – головна ланка професійного розвитку їхньої особистості. Тому в процесі професійного розвитку студентів необхідно формувати мету професійного розвитку – «ідеальний педагог-психолог».

2. Самооцінка виступає індикатором професійного становлення стосовно рівня розвитку у студентів професійних здібностей, отже, сформована мета «ідеальний вчитель» дає студентам необхідні орієнтири, що спрямовують процес професійного розвитку.

3. Психологічна готовність, що визначає, цілеспрямоване планування діяльності студентів та прогнозування її результатів, дає оцінку управління власною поведінкою, виступає як основа всіх аспектів адаптації студентів.

4. Рівень психологічної готовності оцінюється відповідністю особистісних смислів студентів об'єктивного значення професійної діяльності (система потреб, ціннісні орієнтації, мотивації).

Таким чином, виконавши всі намічені завдання дослідження, ми підтвердили висунуту гіпотезу – психологічна готовність до професійної діяльності майбутніх психологів характеризуватиметься нерівномірністю розвитку її структурних компонентів, а саме: рівень розвитку діяльнісного та оцінного компонента буде вищим у студентів освітнього ступеня «Бакалавр», а рівень когнітивного та мотиваційного компонента у студентів освітнього ступеня «Магістр».

Отже, активність, що виростає із ставлення майбутнього психолога до головної справи свого життя, домінує в структурі його особистості,

допоможе йому постійно шукати нові резерви в собі та намагатися повному їх використати, щоб вирішувати все більш важкі завдання у професійній діяльності та, одночасно, досягати вищого ступеня у своєму розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. О. Татенка. К.: Либідь, 2006. 359 с.
2. Барчі Б. В., Чуричканич А. А. Психологічні особливості Я-концепції особистості. *Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16-17 травня 2019 р., Мукачево* / Ред.кол.: Т.Д.Щербан (гол.ред.) та ін. Мукачево : Вид-во МДУ, 2019. 656 с.
3. Барчі Б. Вивчення мотивів вибору професії у психологічних дослідженнях. *Проблеми сучасної психології*, 2019, (12). С. 60-73.
4. Барчі Б.В. Особливості мотивації повторного професійного самовизначення особистості. *Лабіринти реальності :зб.наукових праць* /за заг.ред.д.філос.н. Журби М.А. Монреаль: СРМ «ASF», 2017. 271с.
5. Бондаренко В.В, Ігнатюк О.А., Фоміна М.В. Нові підходи до змісту освіти управлінської підготовки майбутнього інженера. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб.наук.пр.* Київ-Вінниця: Вінницький держ.пед.ун-т, 2022. Ч.2. С. 185-191.
6. Боровик О.В. Вікові особливості молоді зрілого юнацького віку та психологічні аспекти формування національної свідомості даної вікової категорії. *Психологічні науки*. 2010. № 54. С. 173–177.
7. Гончарова Н.О. Професійне самовизначення як кризове явище юнацького віку. Кризи життєвого простору особистості, сім'ї та соціальних інституцій: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародн. участю. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2013. С. 32-40.
8. Гончарова Н.О. Психологічні особливості проектування професійної кар'єри студентів-психологів. *Молодий вчений*. Херсон, 2019. №12 (грудень). С.87-90.

9. Гончарова Н.О. Психологічні особливості формування карєрних орієнтацій студентської молоді. *Молодий вчений*, 2018. № 11 (63). С. 40-45.
10. Гончарова Н.О. Ціннісно-мотиваційні аспекти карєрного зростання майбутніх психологів. *Молодий вчений*, 2018, № 12 (64). С. 43 – 65.
11. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості. *Психологія праці та професійної підготовки особистості*. За ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. Хмельницький: ТУП, 2001. С. 48–67
12. Грень Л. М. Вплив мотивації досягнення на потенціал студентів. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. праць. Запоріжжя : 2009. Вип. 55. С. 125–130.
13. Гренюк Л. С. Мотиваційна компетентність у підготовці сурдопедагогів. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. XII. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільській : аксіома, 2003. С. 367-369.
14. Дмитерко-Карабин Х. М. Мотиваційна готовність до професійної діяльності як психологічна проблема. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 2004. Вип.9. Ч.2. С. 23-32.
15. Долинська Л. В. Підвищення соціально-психологічної компетентності вчителя в процесі його професійної підготовки. *Нові педагогічні технології з проблем гуманізації та демократизації навчально-виховного процесу в освітніх закладах: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції*. Черкаси, 1998. С. 147-149.
16. Дунець Л.І. Формування професійних інтересів у майбутніх фахівців. *Рідна школа*. 2001. № 1. С. 48 – 49.
17. Єрохін С. А. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці. *Проблеми вищої юридичної освіти*. 2001 №1 (1). С. 20-27.

18. Жванія Т. В. Емоційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності: діагностика і формування. *Харківський осінній марафон психотехнологій : матеріали III міжрегіон. наук.-практ. конф. (каталог психотехнологій; тези доп.)*, Харків, 26 жовт. 2019 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [редкол.: Т. Б. Хомуленко та ін.]. Харків : Діса плюс, 2019. С. 126–130.
19. Жмир В. Специфіка особистісного становлення юнаків. *Психолог.* 2006. С. 65–76.
20. Занюк С. Психологія мотивації. К. : Ельга, 2001. 351 с.
21. Калюжна Ю.І. Методичні аспекти підготовки майбутніх психологів до роботи у системах «Людина-техніка». *Психологія і особистість.* 2013. № 1 (3). С. 100-111.
22. Калюжна Ю.І. Особливості розвитку мотивації вибору професії у підлітків. *Психологія і особистість.* 2015. № 1 . С. 71-82
23. Калюжна Ю.І. Особливості розвитку психологічної готовності до професійної діяльності студентів. *Психологія і особистість.* 2015. № 2.С. 46-51.
24. Калюжна Ю.І. Самооцінковий аспект розвитку схильності до педагогічної діяльності у шкільної молоді. *Психологія і особистість.* 2017. № 2(12).С. 93-101.
25. Клімов Є.А. Психолого-педагогічні проблеми професійної консультації. Київ: Освіта, 1986. 95 с.
26. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агенство», 2012. 200 с
27. Король С. В. Професійна спрямованість навчання як принцип дидактики вищої школи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / редкол. : І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. Київ–Вінниця, 2008. Вип. 20. С. 36 – 39.*

28. Лемак М.В., Петрище Ю.В. Психологу для роботи: діагностичні методики. Методичне видання. Збірник. Ужгород : Видавництво А. Гаркуші, 2012, 616 с.
29. Мартинюк І. А. Динаміка розвитку професійно важливих якостей практичних психологів в умовах вузівської підготовки. *Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / І. А. Мартинюк; за ред. С. Д. Максименка. Т. V, ч. 3. К., 2003. С. 185–192.
30. Михалевська Н.О., Тригук О.В. Вибір професії або задача з багатьма невідомими: Психолого-педагогічний тренінг для учнів 9-11 класів. *Психолог*. 2004. № 45. С. 18-22.
31. Мілютіна К.Л. Професійна орієнтація в умовах служби зайнятості. *Психолог*. 2004. № 48. С. 17- 24.
32. Моргун В.Ф., Тітов І.Г. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. 464 с.
33. Невідома Я.Г. Особливості соціалізації у юнацькому віці. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Вип. 17. С. 337–346.
34. Носков В.І. Від самопізнання — до своєї професії. *Психолог*. 2005. № 1. С. 15-19.
35. Опитувальник професійних інтересів. *Все для вчителя*. 2018. № 7. С. 52-53.
36. Осташа Н.В. Мотиваційна готовність студентів-психологів до професійної діяльності. Збірник праць V Міжнародної науково-технічної конференції молодих учених та студентів «Актуальні задачі сучасних технологій» (25-26 листопада 2016 року). Тернопіль, ТНТУ, 2016. С. 116.
37. Павлютенков Є.М. Ким бути ? Київ: Молодь, 1983. 200 с.
38. Паламарчук О. М. Психологічні аспекти розвитку особистісного потенціалу майбутнього фахівця у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний*

- педагогічний університет імені Григорія Сковороди» / за ред. І. П. Маноха. К.: Гнозис, 2016. Т. 8, вип. 36. С. 239-250*
39. Петришин В.В. Формування професійнозначущих якостей студентів-психологів. Львівського державного університету внутрішніх справ. 2014. Вип. 1. С. 149-160.
40. Петрук В.А. Ймовірно-статистична оцінка результатів педагогічних досліджень. *Педагогічні науки. Серія: Педагогічні науки: Зб. наук. пр. Кіровоград: РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2002. Вип. 46. С. 168-171.*
41. Петрук В.А. Психологічна і фахова підготовка майбутнього спеціаліста. *Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис: Зб. наук. пр. К.: Вид. «Педагогічна преса», 2002. № 1. С. 53-57.*
42. Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого- педагогічні основи): Навч.-метод. посібн. / за ред. Г.О. Балла, Л.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. Київ: Наукова думка, 2000. 188 с.
43. Підкопаєва О. А. Мотиваційний аспект підготовки старшокласників до вибору професій технічного профілю. *Синергетичний підхід до проектування життєвого простору особистості : зб. наук. матеріалів III Міжнарод. наук.-практ. конф. (27-28 квітня 2023 р., м. Полтава). С. 217-220.*
44. Плотнікова О.М. Професійне самовизначення учнів. *Психолог. 2004. № 42. С. 21-23.*
45. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика. *Практична психологія і соціальна робота. 1998. № 6–7. С. 3–6.*
46. Подшивайлов Ф. М. Теоретико-методологічні засади визначення поняття мотиваційної сфери особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2015. № 10 (41). С. 19–23.*
47. Подшивайлов Ф.М., Сергієнкова О.П. Мотиваційна сфера особистості. К. : Інститут обдарованої дитини, 2015. 55 с.

48. Походенко С.В. Особливості соціалізації юнаків у мікросередовищі. *Проблеми соціалізації сучасних підлітків*. Запоріжжя, 1998. С. 6-56.
49. Пряжников М.С. Особиста професійна перспектива. *Психолог*. 2004. № 16. С. 6- 8.
50. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / [Н.О. Гончарова, Ю.Л. Горбенко, Ю.І. Калюжна, В.А. Лавріненко, та ін.] ; за ред. К.В. Седих. Полтава : Астроя, 2018. 342 с.
51. Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 17-18 травня 2017 р., Мукачево / Ред.кол.: Т.Д.Щербан (гол.ред.) та ін. Мукачево : Вид-во МДУ, 2017. 251 с
52. Рева М. М. Особливості розвитку життєвої перспективи майбутніх психологів у процесі професійного навчання. *Психологія і особистість*. Полтава-Київ, 2018. №1(13). С. 106-117.
53. Ришовська С.Р. Вибір професії — крок до життєвого успіху. *Психолог*. 2022. № 45. С.6-14.
54. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: монографія / Мирослав Васильович Савчин. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.
55. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2011. 384 с.
56. Сарженко І.В., Сарженко О.П. Програма «Психологічні основи вибору професії». *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 2- 3. С. 64-65.
57. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності. Київ: Вища школа, 2004. 335 с.
58. Сидоренко Є.В. Методи математичної обробки в психології. К. : Либідь, 2002. 350 с.
59. Степанова М.А. Ким бути? *Шкільний психолог*. 2005. № 4. С. 5.

60. Титаренко Т. М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. № 4. 2003. С. 15–18.
61. Тітов І. Г. Особливості смислової структури світогляду осіб юнацького віку. *Психологія і особистість*. 2017. №2(12). С.168-184
62. Тітов І. Г. Психологічні передумови становлення світогляду особистості в юнацькому віці. *Психологія і особистість*. 2018. №1(13).
63. Тітова Т. Є. Дослідження смислових аспектів особистісної саморегуляції студентів-психологів. *Психологія і особистість*. Полтава-Київ, 2016. № 2(10). С. 211-221.
64. Формування готовності учнів ПТНЗ до вибору й реалізації професійної кар'єри : методичний посібник / [Закатнов Д. О., Орлов В. Ф., Вовковінський М. І. та ін.] ; за ред. Д. О. Закатнова. К. : ПТО НАПН України, 2015. 188 с.
65. Формування спрямованості студентів на успішну пізнавальну й професійну діяльність / О. Г. Романовський, Л. М. Грень, В. Є. Михайличенко. *Методичні рекомендації для викладачів і студентів / Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»*. Х., 2009. 48 с.
66. Харченко В. Готовність до спілкування як чинник успішної діяльності особистості. *Психолог*. 2008. № 6. С. 9-14.
67. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності психолога. *Актуальні проблеми психології: Наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*; за ред. академіка С. Д. Максименка. 1999. Вип. 19. 286 с.
68. Юдіна Н.О. Психологічний аналіз мотивації навчання студентів.. *Вісник післядипломної освіти*: зб. наук. пр. Вип.6. К., 2007. С. 244 – 254.
69. Яблонський А. І. Мотиваційний компонент в структурі мотиваційної готовності студентів до педагогічної діяльності. *Вісник харківського університету. Серія «Психологія»*, 1997. № 395. С. 134-138.

Ященко К.С. Проблема мотиваційної готовності студентів до професійної діяльності. *Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика* :

- зб. наук. праць. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.118-121
70. Ames C. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*. 1992. Vol. 84. №3. P. 261-271
71. Archer J. Achievement Goals as a Measure of Motivation in University Students. *Contemporary Educational Psychology*. 1994. Vol. 19. №4.P.430- 446
72. Elliot A. J. Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychology* . 1999. Vol. 34. №3. P. 169-186
73. Kaplan A., Maehr M.L. The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*. 2007. Vol. 19. №2. P. 141-184.

ДОДАТКИ

Додаток А

Бланки методик Методика вивчення мотивації навчання Т.І. Ільїної

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Твердження:

1. Найкраща атмосфера на занятті — атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великим напруженням.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань або неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, які, на мою думку, необхідні для моєї майбутньої професійної діяльності.
5. Яку з притаманних вам якостей ви цінуєте найбільше? (Відповідь напишіть _____)
6. Я вважаю, що життя варто присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від розгляду на заняттях складних проблем.
8. Я не вбачаю сенсу у більшості завдань, які виконуються у ВНЗ.
9. Я отримую велике задоволення від розповіді знайомим про свою майбутню професію.
10. Я досить-таки посередній студент, ніколи не буду зовсім хорошим, а тому немає сенсу докладати зусилля, щоб стати краще.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо впевнений в правильності вибору професії.
13. Яких притаманних вам якостей ви б хотіли позбутися? (Відповідь напишіть _____)
14. За зручних обставин я користуюся на іспиті підручними матеріалами (конспектами, шпаргалками, записами, формулами).
15. Найкращий час життя — студентські роки.
16. У мене надмірно неспокійний і переривчастий сон.
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
18. За можливості я вступив би в інший ВНЗ.
19. Зазвичай я беруся за більш прості завдання, а більш складні залишаю напотім.
20. Для мене важо було зупинитися при виборі професії на одній з них.
21. Я можу спокійно спати за будь-яких неприємностей.
22. Я твердо впевнений, що моя професія принесе мені моральне задоволення і матеріальне благополуччя в житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні навчатися краще, ніж я.

24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З деяких практичних міркувань для мене це найзручніший ВНЗ.
26. У мене достатньо сили волі, щоб навчатися без нагадувань адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язано з незвичним напруженням.
28. Екзамени потрібно складати, затрачаючи мінімум зусиль.
29. Є багато ВНЗ, в яких я би міг навчатися з неменшим інтересом.
30. Яка з притаманних вам якостей найбільше заважає навчатися (Відповідь напишіть _____)
31. Я людина, що легко захоплюється, але всі мої захоплення певною мірою пов'язані з майбутньою роботою.
32. Неспокій про іспит або роботу, що не виконані вчасно, часто заважають мені спати.
33. Висока заробітня платня після закінчення ВНЗ для мене не головне.
34. Мені потрібно бути в доброму гуморі, щоб підтримати загальні рішення групи.
35. Я змушений був вступити у ВНЗ, щоб зайняти бажане положення у суспільстві, уникнути служби в армії.
36. Я вивчаю навчальний матеріал, щоб стати професіоналом, а не для істипу.
37. Мої батьки — хороші професіонали, і я хочу бути схожим на них.
38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.
39. Яка з притаманних вам властивостей допомагає навчатися у ВНЗ (Відповідь напишіть _____)
40. Мені важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, які прямо не стосуються моєї майбутньої професії.
41. Мене дуже турбують можливі невдачі.
42. Найкраще я навчаюся, коли мене періодично стимулюють, підганяють.
43. Мій вибір цього ВНЗ остаточний.
44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відставати від них.
45. Щоб переконати в будь-чому свою групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
46. У мене зазвичай рівний і хороший настрій.
47. Мене приваблює зручність, чистота та легкість майбутньої професії.
48. До вступу у ВНЗ я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.
49. Професія, яку я отримую, найважливіша і найперспективніша.
50. Мої знання про цю професію були достатніми для впевненого вибору цього ВНЗ.

Текст методики на дослідження самооцінки за С.А. Будасі

- | | | |
|---------------------|--------------------|---------------------|
| 1. Акуратність | 17. Легковір`я | 33. Педантичність |
| 2. Безпечність | 18. Повільність | 34. Привітність |
| 3. Вдумливість | 19. Мрійливість | 35. Розбещеність |
| 4. Сприйнятливність | 20. Помисливість | 36. Розсудливість |
| 5. Запальність | 21. Мстивість | 37. Самокритичність |
| 6. Гордість | 22. Надійність | 38. Стриманість |
| 7. Грубість | 23. Наполегливість | 39. Справедливість |
| 8. Гуманність | 24. Ніжність | 40. Співчуття |
| 9. Доброта | 25. Нерішучість | 41. Сором`язливість |
| 10. Життєрадісність | 26. Нестриманість | 42. Практичність |
| 11. Дбайливість | 27. Чарівність | 43. Працьовитість |
| 12. Заздрісність | 28. Вразливість | 44. Боягузтво |
| 13. Застенчівість | 29. Обережність | 45. Переконання |
| 14. Злопам`ятність | 30. Чуйність | 46. Захопленість |
| 15. Щирість | 31. Підозрілість | 47. Черствість |
| 16. Примхливість | 32. Принциповість | 48. Егоїзм |

Протокол дослідження тесту самооцінки за С.А. Будассі

номер рангу еталона d_1	властивості особистості	номер рангу суб`єкта d_2	різниця рангів D	квадрат різниці рангів d^2
------------------------------	----------------------------	-------------------------------	-----------------------	---------------------------------

Звіт за результатами дослідження особливостей самооцінки

Індивідуальні результати дослідження особливостей самооцінки

рівні вираженості показників самооцінки	прояви самооцінки		
	в повсякденному поведінці	в спілкуванні в студентській групі (трудовому колективі)	в навчальній (професійної) діяльності
Від 4 - 1,0 до + 0,85	самооцінка висока неадекватна		
Від + 0,84 до + 0,53	самооцінка висока адекватна		
Від + 0,52 до -0,1	самооцінка середня адекватна		
Від -0,09 до -0,32	самооцінка низька адекватна		
Від -0,33 до -1,0	самооцінка низька неадекватна		

Додаток Б

Первинні дані за психодіагностичними методиками

Методика вивчення мотивації навчання Т.І. Льїної

№	Шкала «Набуття знань»	Шкала «Оволоді ння професіє ю»	Шкала «Отрима ння диплому»	№	Шкала «Набуття знань»	Шкала «Оволоді ння професіє ю»	Шкала «Отрима ння диплому »
1	12	22	12	34	2	12	9
2	5	21	5	35	5	1	21
3	8	15	8	36	8	15	23
4	6	1	6	37	6	1	24
5	5	5	5	38	5	5	20
6	6	6	6	39	6	6	15
7	9	8	9	40	9	8	16
8	15	9	15	41	15	9	17
9	16	21	16	42	16	21	15
10	5	23	5	43	5	23	18
11	8	24	8	44	8	24	16
12	9	20	9	45	9	20	18
13	6	15	6	46	6	15	9
14	5	16	5	47	5	16	21
15	7	17	7	48	7	17	5
16	16	15	16	49	16	15	2
17	5	18	5	50	5	18	9
18	2	16	2	51	2	16	6
19	9	18	9	52	9	18	21
20	6	20	6	53	6	20	5
21	21	14	21	54	21	14	5
22	5	15	5	55	5	15	2
23	8	9	8	56	8	9	21
24	6	6	6	57	6	6	23
25	22	16	22	58	22	16	24
26	1	14	1	59	1	14	20
27	21	18	21	60	21	18	15
28	17	16	17	61	17	16	16
29	5	18	5	62	5	18	17
30	6	19	6	63	6	19	15
31	9	20	9	64	9	20	18
32	8	8	8	65	8	8	16
33	7	16	5	66	1	16	18

67	15	5	15	78	15	15	5
68	16	8	16	79	16	16	8
69	17	9	5	80	5	17	9
70	15	6	8	81	18	15	6
71	18	5	9	82	9	18	5
72	16	7	6	83	6	16	7
73	18	16	5	84	5	18	16
74	20	5	7	85	17	20	5
75	14	2	16	86	16	14	2
76	15	9	5	87	15	15	9
77	9	6	2	88	2	9	6
89	6	21	9	90	9	6	21

Завідувачу кафедри психології
М.М. Кононовій

ЗАЯВА

щодо самостійного виконання кваліфікаційної роботи студентом
Я, ЯЩЕНКО Катерина Сергіївна, студентка факультету психології
і соціальної роботи, денної форми навчання, 6 курсу, групи П-611 заявляю:
моя кваліфікаційна робота на тему **«МОТИВАЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»**,
виконана самостійно і в ній не міститься елементів академічного плагіату.
Всі запозичення з друкованих та електронних джерел, мають відповідні
посилання. Я ознайомена з діючим Положенням про запобігання та
виявлення академічного плагіату, у відповідності з яким виявлення плагіату
є підставою для відмови в допуску кваліфікаційної роботи до захисту та
притягнення до академічної відповідальності.

Я даю згоду Університету на перевірку моєї письмової роботи за вище
зазначеною темою, щодо виявлення елементів академічного плагіату
(збігів/ідентичності/схожості) в інформаційній онлайн-системі виявлення
збігів/ідентичності/схожості під назвою «UNICHECK»
(<https://unicheck.com/uk-ua>).
