

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ**

М.А. КУЗНЄЦОВ, К.І. ФОМЕНКО, Л.О. ЖДАНЮК

**СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З НИЗЬКИМ
РІВНЕМ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ**



Харків - 2019

УДК 159.94

ББК 88.6

К 891

*Рекомендовано до друку Вченою радою Харківського
національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
08.04.2019, протокол № 3*

Рецензенти:

А.М. Большакова - доктор психологічних наук, професор
(Харківська державна академія культури)

Т.Б. Хомуленко - доктор психологічних наук, професор
(Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С.Сковороди)

Кузнєцов М.А., Фоменко К.І., Жданюк Л.О.

**К 891 Ставлення до навчання студентів з низьким рівнем
академічної мотивації. – Харків: ХНПУ, 2019. – 154 с.**

ISBN

Внесок авторів: Кузнєцов М.А. - 1 розділ, Фоменко К.І. - 2 розділ, Жданюк Л.О. - 1, 2, 3 розділи

Монографія присвячена дослідженню емоційного ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем академічної мотивації. У роботі подано теоретичний огляд проблеми емоційного ставлення до навчання та навчальної мотивації, розроблено комплекс психодіагностики потреб студентів, що задовольняються у навчально-професійній діяльності. Показано типологію академічної мотивації студентів та її взаємну обумовленість з емоційним ставленням до навчання. Розроблено програму оптимізації ставлення до навчання студентів та формування зрілих форм академічної мотивації, ефективність якої доведено.

Для психологів, викладачів, аспірантів, студентів гуманітарних спеціальностей.

© М.А. Кузнєцов, К.І. Фоменко, Жданюк Л.О.

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ ТА АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ	7
1.1. Теоретичний аналіз ставлення до навчання студентів в системі базових відношень.	7
1.2. Науково-психологічні підходи до вивчення мотивації навчальної діяльності студентів.	18
1.3. Психолого-педагогічні особливості академічної мотивації у студентів з різною успішністю у навчанні.	24
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ З НИЗЬКИМ РІВНЕМ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ	32
2.1. Організація експериментального дослідження ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем академічної мотивації.	32
2.2. Психологічні особливості низької академічної мотивації студентів у закладах вищої освіти.	45
2.2.1. Типологічні особливості академічної мотивації студентів з різною успішністю у навчальній діяльності, статевими ознакам, взаємозв'язки показників потреб та мотивів навчання студентів у закладах вищої освіти.	45
2.3. Специфіка емоційного ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем академічної мотивації.	52
2.4. Конативні особливості студентів з різними рівнями академічної мотивації.	73
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ЗРІЛИХ ФОРМ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ	85
3.1. Методологічні засади оптимізації ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів в процесі навчально-пізнавальної діяльності в закладах вищої освіти.	85
Отже, визначені методологічні засади оптимізації ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів дозволили розробити структуру і зміст корекційно-розвивальної програми.	94
3.2. Характеристика структури і змісту корекційно-розвивальної програми спрямованої на оптимізацію ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів.	94

3.3. Аналіз ефективності корекційно-розвивальної програми спрямованої на оптимізацію ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів.	113
ВИСНОВКИ	123
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	127
ДОДАТКИ	149

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

№ з/п	Умовні скорочення	Назви
1.	ЕСН	Емоційне ставлення до навчання
2.	КТС	Кольоровий тест ставлень
3.	ПА	Позитивний афект
4.	НА	Негативний афект
5.	ЮКШ	Юнацька копінг-шкала
6.	ШПАНА	Шкали позитивного афекта і негативного афекта

ВСТУП

Актуальність дослідження ставлення до навчання у студентів з низькою академічною мотивацією зумовлена втратою пізнавального інтересу до оволодіння майбутньою професією, формуванням «споживчого» відношення до трудової діяльності, що приводить до зниження рівня успішності. Як наслідок – процес отримання вищої освіти набуває ознак «формальності». Ці процеси призводять до зниження рівня конкурентоздатності майбутнього фахівця на ринку праці. Діяльність студентів, що направлена на досягнення навчальних цілей, завдань, проектів, супроводжується психічними станами, що можуть не тільки сприяти, але і перешкоджати успішній їх реалізації. Емоційне ставлення до навчання у студентів є проявом їх психічних станів, що виникають під час навчально-професійної діяльності. Сучасна психологічна наука не присвячує належної уваги вивченню емоційної сторони навчального процесу, зокрема в закладах вищої освіти, що призводить до наслідків, які мають негативне спрямування – домінування зовнішнього мотивування у навчанні у студентів, непривабливість навчальної діяльності, виникнення негативних проявів в емоційній сфері особистості студента. Ці наслідки ускладнюють навчання, призводять до зниження рівня академічної успішності та професійної адаптованості.

Проблема ставлень активно розробляється з акцентом на окремих аспектах: мотивації (Б. Ананьєв, В. Асєєв, О. Асмолов, Л. Божович, К. Вілюнас, Л. Виготський, В. Давидов, Б. Додонов, О. Леонтьєв, А. Маркова, Є. Ільїн, Д. Узнадзе, Х. Хекхаузен, М. Якобсон та ін.), емоційної регуляції (І. Васильєв, О. Дашкевич, М. Кузнєцов, О. Тихомиров, О. Чебикін та ін.), саморегуляції (К. Абульханова-Славська, А. Бандура, Т. Гордєєва, Е. Десі, В. Калін, О. Конопкін, В. Моросанова, В. О. Олефір, О. К. Осницький, Р. Райан, К. І. Фоменко та ін.), самоефективності (А. Бандура, А. М. Большакова, Т. О. Гордєєва, Є. М. Осін, К. І. Фоменко та ін.). Новітні дослідження ставлення до навчання та академічної мотивації відображені в роботах як зарубіжних, так і українських психологів (І. Антіпова, А. Андрєєва, О. Башмакова, Н. Біляєва, Т. Гордєєва, В. Гіжицький, А. Колчигіна, Я. Козуб, С. Занюк, Є. Скворчевська та ін.). Втім, проблема психологічних особливостей ставлення до навчання студентів із низькою мотивацією у сучасній психологічній науці вивчена недостатньо.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ ТА АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

1.1. Теоретичний аналіз ставлення до навчання студентів в системі базових відношень.

Категорії ставлення і відношення представляють одну з фундаментальних науково-психологічних ідей, проте між ними існує низка сутнісних відмінностей. Поняття «відношення» трактується як: категорія, що характеризує певні взаємозв'язки елементів певної системи [57]; характер поводження з ким-або чим-небудь (де центральним є суб'єкт, ставлення виражається в його вчинках та поведінці) [14]. У першій дефініції відношення відображує перш за все об'єктно-об'єктні зв'язки, в той же час, як в мовному визначенні відображені об'єктно-суб'єктні відношення, коли одна із сторін, що співвідносяться, більш активна за іншу і адресує їй активність.

Загалом відношення може виступати як допоміжне поняття, при цьому воно спеціально не виокремлюється, не визначається і виступає як інтуїтивно очевидне, що вимагає його реконструкції в залежності від стратегії наукового пошуку – у логіко-філософському, біологічному, інтороспективно-психологічному аспектах [30, с. 179-189]. При розгляді сторін відношення це поняття може використовуватися для визначення теоретичної тези, що може носити декларативний характер за відсутності детального визначення змісту відношення та його сторін. Відношення може відображати загальний методологічний принцип, що визначає значення (сутність) психічного. Можливість категорії «відношення» може полягати в проблематизації поняття, в усвідомленні його змісту для подальшого спеціального дослідження, вирішення проблеми. Відношення може входити в систему психології як окреме поняття, як основна категорія що виступає специфічним предметом наукового дослідження.

Дослідження категорії «відношення» знайшло відображення в теоретико-практичних працях науковців української та російської психологічних шкіл, що існували на початку ХХ століття (В. М'ясищев, О. Лазурський, Б. Анан'єв, Л. Божович, А. Петровський, О. Старовойтенко, С. Рубінштейн, М. Басов, В. Бехтерев, М. Ланге та ін.), які традиційно вивчали зміст особистості через систему її відношень.

М. Троїцьким створено концепцію психологічних відношень із зазначенням їх суб'єктно-об'єктних властивостей. Автор обґрунтовує положення про те, що психічні явища – це факти психічних відношень, і

іншим способом: вказуючи на існування предмета, що викликає ту чи інше явище, що обумовлює спрямованість думки, почуття, дії на цей предмет. Отже, будь-яка дія є активне «психічне відношення» [215]. Категорія «відношення» активно розглядалася В. Бехтеревим для вивчення відношення організму до середовища. На його думку, відношення характеризується активністю і вибірковістю, а на рівні особистості стає індивідуальним, доцільно-активним і самостійним [19]. О. Лазурський, С. Франк розглядають прояви особистості у її відношеннях з середовищем (інтелектуальним і матеріальним) в якому вона живе. У цих відношеннях, на думку вчених, виражені взаємозв'язки між елементами психіки. Поняття відношення, в такому науковому контексті, поглиблюється та конкретизується [60, с. 95-107; 116; 117], набуває суб'єктно-об'єктного характеру зв'язку особистості з середовищем, отримує конкретно-психологічне (напротивагу від абстрактно-біологічного трактування В. Бехтерева), емоційно-потребує наповнення.

В. Мясищев вперше розробив розгорнуту цілісну систему поглядів на психологію відношень людини. В його роботах вперше визначена сутність психологічного відношення, як спеціального, самостійного класу психічних явищ та визначив його як: «...цілісну систему індивідуальних, вибірових, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності, що бере початок із історії розвитку людини та відображає її особистий досвід і внутрішньо визначає її дії та переживання» [159, с.142-155]. Також, характеризуючи відношення, В. Мясищев виділяє його вибірковість, зближує з установкою, в зв'язку з вивченням відношення до соціуму говорить про форму, ступінь, напрямок відношення [189].

На думку С. Рубінштейна, в процесі життєдіяльності людина реалізує і стверджує себе: як суб'єкт у своєму відношенні до об'єктів, ним породжених, і як особистість – у своєму відношенні до інших людей, на яких він у своїй діяльності впливає, з якими він через неї вступає в контакт [195].

Розглядаючи наукову проблему відношення К. Платонов визначає її як невід'ємну властивість, атрибут свідомості. Вчений підкреслює, що відношення це тільки один із трьох компонентів свідомості, але не вся свідомість цілому, при цьому допускаючи що воно може виступати в єдності з переживанням (відношення як переживання), з пізнанням (відношення як пізнання) [187]. Таке звернення у визначенні поняття «відношення» до більш загальної категорії «свідомість», розкриває найбільш суттєву сторону свідомості, як емоційно забарвлена оцінка об'єктів і явищ оточуючого світу, що виступають об'єктами свідомості.

Наукові ідеї Б. Ломова мають схожу позицію з уявленнями щодо дефініції «ставлення» В. М'ясищева. Термін «суб'єктивно-особистісне відношення», за визначенням Б. Ломова це – багатомірна, багаторівнева, динамічна система, інтегральна властивість особистості, що визначає всю його психічну діяльність. Під «суб'єктивно-особистісним відношенням» автор розуміє не тільки і не скільки об'єктивний зв'язок особистості з оточенням, а перш за все її суб'єктивну позицію в цьому оточенні. Відношення включає момент оцінки (ставлення) і виражає упередженість особистості [129; 130].

Визначення поняття «відношення» трансформується в концепції М. Басова. Вчений розглядає його в: значенні зв'язку всередині психіки; ролі основного методологічного принципу відносини організму до середовища, що вимагає заняття позиції стороннього спостерігача; визначенні предмета психології. Особливістю трактування цього принципу М. Басовим є розуміння відношення як взаємини, тобто співучасті його суб'єктної та об'єктної сторін в розгортанні і організації терміну – діяльності. Конкретно-психологічне наповнення поняття «відношення» з'являється при розгляді вченим життєво значущих або середовищних відношень, мають такі властивості, як об'єктивність і вибірковість, і забезпечують перетворення об'єктивної дійсності в середовище [121].

Таким чином, в психологічній науці початку ХХ століття склалася стратегія розробки ідеї відношення переважно як суб'єкт об'єктного зв'язку. У деяких концепціях втрачається специфічне термінологічне визначення як «відношення», але зберігає сутність – необхідність при вивченні психічного виходити із розгляду двох взаємопов'язаних сторін – суб'єкта і об'єкта, із створеної ними системи.

Отже, аналіз наукової літератури дав нам можливість виокремити три підходи у вивченні дифеніції «відношення»: загально-психологічний, особистісний і соціально-психологічний. У загальнопсихологічному підході відношення трактувалося як можливість діяти незалежно від зовнішніх впливів відповідно до особливостей внутрішніх станів (В. Бехтерев) як компонент будь-якого психічного акту, що реалізується тільки в процесі діяльності особистості (С. Рубінштейн) як невіддільне від психічних процесів, що забезпечує їх специфіку в зв'язку з важливістю і усвідомлюваність об'єктного боку для суб'єкта (В. М'ясищев).

В особистісному підході відношення розглядається як цілісно-особистісне утворення (В. М'ясищев), реалізація ініціатив особистості (К. Абульханова-Славська), суб'єктивна позиція особистості в її оточенні (Б. Ломов), основа характероутворення

(Б. Ананьев). Мають місце різні інтерпретації зв'язків відношення і особистісних якостей: як наявність, так і відсутність цих взаємозв'язків (О. Лазурський); обумовленість відношення особистісними якостями (О. Лазурський, Б. Ананьев, Б. Ломов, Л. Божович). Ставлення співвідноситься з потребами, цінностями (С. Джанер'ян) і мотивами суб'єкта; встановлення змісту мотиву дозволяє розкрити ставлення людини до діяльності, зрозуміти її особистісний смисл (В. Зобков, Д. Леонтьев).

У соціально-психологічному підході відношення трактувалося в поєднанні з такими поняттями, як позиція, яку займає суб'єкт по відношенню до групи (О. Петровський, М. Ярошевський), соціальна установка особистості (В. Ядов).

Обґрунтовуючи використання понять «відношення» і «ставлення» в контексті нашого дослідження особливо цінною є наукова позиція О. Єжової що поняття «відношення» є родовим для «ставлення». Вона акцентує увагу на тому, що ці поняття відрізняються між собою насамперед характером зв'язків: відношення завжди має об'єктивні зв'язки, а ставлення – суб'єктивні. Так, під відношеннями ми розуміємо взаємозалежність, взаємозв'язки між предметами, речами, явищами та їх властивостями, а під ставленнями – індивідуальні, вибіркові, свідомі зв'язки особистості з дійсністю. При збереженні своєї об'єктивності зв'язки особистості усвідомлюються нею й набувають суб'єктивного характеру, стають ставленнями. Отже, недоцільно використовувати ці поняття в якості синонімів: у особистості формуються ставлення, а не відношення [70].

М. Кузнецов, Я. Козуб провівши порівняльний аналіз понять «ставлення» і «відношення», визначають, що: 1). У «відношенні» акцентована увага на взаємодії людини з іншою людиною, розкрито зміст впливу на об'єкт. «Ставлення» акцентує увагу на наявності зв'язку із цією людиною (об'єктом), що наповнений емоційним оцінюванням об'єкту; 2). У «відношенні» акцентовано увагу на актуальності «тут і зараз». У «ставленні» – на потенційній готовності до переживання емоцій і почуттів в перспективі «коли-небудь потім»; 3). «Відношення» має ситуаційну характеристику. «Ставлення» існує «поzza ситуацією й часом»; 4). «Відношення» визначається як можливість суб'єктної або суб'єкт-об'єктної взаємодії індивідуума. «Ставлення» визначає характер, стиль, напрямок взаємодії [109, с. 32-33].

Отже, спираючись на проведений аналіз словникових видань [14; 83; 57] та аналізуючи провідні концепції ставлень вважаємо не доцільним, в контексті проблеми дисертаційного дослідження, використання понять «відношення» і «ставлення» в якості синонімів. У

особистості формуються ставлення, а не відношення, тому доречним є використання саме поняття «ставлення».

В сучасних наукових працях поняття «ставлення» трактується з різних позицій. Так В. Позняков, Т. Вавакіна визначають «*психологічні ставлення*» як феномени, або характеристики свідомості особистості, тобто усвідомлювані психічні явища. Це особливі стани свідомості, що передують реальній поведінці і виражають готовність до цієї поведінки (в чому виражається поведінкова і мотиваційна сторона «відношення»). Вони включають в себе, поряд з готовністю до певної поведінки, когнітивний компонент, що виражається в знаннях про об'єкти відношення, і емоційний аспект, що виражається в емоційній оцінці об'єктів відношення, емоційних переживаннях по відношенню до них. Психологічні ставлення характеризуються, на думку дослідників, певним поєднанням стабільності, стійкості (в порівнянні з психічними процесами і станами) і в водночас динамічності, мінливості (в порівнянні з психічними властивостями). Вони є не тільки результатом суб'єктивного відображення об'єктивного світу речей і зв'язків між ними, але й суттєвими характеристиками об'єкта [189, с. 179-189].

Т. Шерет зміст *ставлення* розкриває як: пред'явлення осмисленої суб'єктом об'єктної сторони ставлення в якості мотиву життєдіяльності, цінності, потреби в ряді інших його мотивів, цінностей і потреб поряд зі знаннями, емоційними оцінками і діями суб'єктів на адресу об'єктної сторони ставлення [239].

За О. Єжовою, ставлення це – система зв'язків особистості з дійсністю (індивідуальних, свідомих, вибіркових), що утворилися на основі життєвого досвіду з врахуванням перспективи. Дослідниця зазначає, що в них відображено взаємозалежність потреб особистості з предметами, об'єктами та явищами навколишнього світу [70].

Психологічний сенс «*ставлення*» в структурі особистості О. Соломонов вбачає в відображенні людиною на свідомому рівні сутності тих соціальних об'єктивно існуючих відносин суспільства в умовах її макро- і мікробуття, в якому вона живе [207].

Отже, виходячи з розгляду різних наукових стратегій розробки поняття «відношення», «ставлення» та порівняльного аналізу термінологічних значень понять «відношення» та «ставлення», власних досліджень визначаємо, що під *ставленням* ми розуміємо – внутрішню, феноменальну, активну, інтегральну, динамічну позицію особистості до самої себе та оточуючої дійсності, що наповнена емоційно-оцінним зв'язком та виникає (актуалізується) на основі її життєвого досвіду.

Визначаючи актуальність проблеми нашого дисертаційного дослідження звернемося до диференціації ставлень та їх структурної будови.

Метааналіз теорії ставлень В. М'ясищева, здійснений І. Дуткевич дозволяє стверджувати існування провідних, індивідуальних, вибіркових, свідомих зв'язків особистості з явищами природи і предметного і суспільного світу, з самим собою як суб'єктом діяльності. Відповідно до диференціації ставлень було виділено чотири групи ставлень: ставлення до інших людей, до діяльності, до себе та до світу матеріальних об'єктів [64].

Ю. Стрелець в структурі особистості виділяє три типи ставлень: до себе, до інших, інших до себе [209]. В. Віллонас виділив п'ять основних груп «мотиваційних відношень» особистості: 1) ставлення, які мотивують і спонукають реальну повсякденну активність людини; 2) ставлення до умов і благ, які особистість самостійно не створює, але прагне до їх отримання чи користування; 3) ставлення до певних об'єктів (подій чи ситуацій), які були значущі в минулому і в цей час служать предметом біографічних спогадів, переживань тощо; 4) ставлення, які не можуть виражатися в реальній діяльності через різні зовнішні (соціальні) чи внутрішні (психологічні) причини; 5) ставлення, які зв'язують людину з «об'єктами», далеко відстороненими в просторі чи у часі [34].

В роботах В. Семиченко система ставлень особистості до дійсності розглядається як тріада: 1) ставлення до інших людей як членів колективу; 2) ставлення до праці та результатів діяльності; 3) ставлення до самого себе, своєї особистості [198].

В роботах В. Семиченко розглядається тріада ставлень особистості: 1) до інших; 2) до праці та результатів діяльності; 3) до самого себе [198]. Очевидним виявляється, що по відношенню до суб'єкта навчально-професійної діяльності ця тріада появляється у ставленні студента до одногрупників та викладачів, до навчально-професійної діяльності у виші та власних академічних досягнень, а також до себе як студента з певним рівнем успішності.

Дослідженням різних аспектів проблеми ставлення до навчальної діяльності займалися: Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Висотін, О. Дусавицький, Г. Костюк, М. Кузнецов, М. Левандовський, О. Леонтьєв, А. Маркова, М. Матюхіна, Ю. Орлов, С. Рубінштейн, П. Якобсон та ін. Ставлення до навчальної діяльності є одним з найважливіших психологічних факторів активності індивіда в цьому виді діяльності і її ефективності. Ефективність навчально-виховного

процесу, на думку Г. Костюка, визначається не тільки рівнем засвоєння знань, але й ставленням учнів до процесу учіння [98].

Уточнення змісту категорії *«ставлення до навчання»* ми знаходимо в сучасних наукових дослідженнях. Так Н. Біляєва визначає *«ставлення до навчання»*, як систему, до складу якої входять ставлення суб'єкта навчальної діяльності до учіння та його ставлення до діяльності педагога. Ставлення до навчання – це частково динамічна, частково усталена система усвідомлених вибіркового зв'язків особистості як суб'єкта учбової діяльності з різними за значущістю, суб'єктивно оціненими, на основі життєвого досвіду та оцінок з боку значущих інших, об'єктами навчання [20].

Н. Майбордюк визначає поняття усвідомленого *ставлення до навчання* в учнів як «таке, що характеризується відображенням об'єктивної реальності й побудовою його образу у свідомості, спрямоване на опанування розумом певних знань, умінь, навичок, керуючись ціннісно-забарвленим ставленням до навчання, на основі навчально-пізнавальних мотивів і цілей, та яке здійснюється на ґрунті індивідуальних природних задатків і здібностей» [136]. На думку О. Вороніної [37], Н. Кузьміної [114], М. Мешкова [155], Н. Нестерової [165], В. Якуніна [249], *ставлення до навчальної діяльності* є інтегральною особистісною характеристикою і включає в себе цінності, потреби, смисли, мотиви особистості, котрі закладають основу для формування певного емоційно-оцінного ставлення до виконуваної навчальної діяльності та умов її протікання. В. Шрадер, визначає, що особистісна позиція, що направлена на визначення спрямованості і інтенсивності сприйняття, мислення та діяльності в навчальній сфері, визначається як ставлення до навчання [242, с. 11-77].

Ретроспективний аналіз досліджень, в яких вивчалось ставлення до навчання показав, що найбільш широко вивченою є проблема ставлення учнів закладів загальної середньої освіти до навчання. Увагу дослідників було зосереджено на: *вивченні окремих механізмів та умов формування ставлення до навчальної діяльності* (М. Іванчук, О. В. Скрипченко, В. Богословський, Л. Співак, Л. Славина та ін.); *вивченні взаємозв'язків між навчальною мотивацією і ставленням до навчальної діяльності учнів* (М. Алексеева, А. Маркова, Г. Шукіна, Л. Божович та ін.); *дослідженні зв'язків навчальної результативності і ставлення учнів до навчання* (М. Дрігус, К. Дрозденко, Н. Зубалій, З. Калмикова та ін.); *вивченні ставлення учнів до навчання з врахуванням їх вікових особливостей* (М. Алексеева, М. Савчин, І. Коновальчук, Г. Хомич, О. Скрипченко).

У закладі вищої освіти навчальна діяльність має загально визначені риси процесу навчання (механізми, структура, основні компоненти, етапи) та специфічні (мета, зміст, мотивація, організація навчання). Навчально-професійна діяльність у закладі вищої освіти є визначальною у професійному становленні студента, набуття ним професійно важливих знань, умінь і навичок впливають на його особистісне зростання як професіонала (відбувається: завершення професійного самовизначення, трансформувannya структури самосвідомості, формування соціально-професійного аспекту «Я-концепції», «професіоналізуються» психічні процеси і стани та ін.) [188].

Навчання студента ми будемо розглядати як складний процес відповідної діяльності, в якій відбувається контрольоване засвоєння когнітивного, особистісного соціально-професійного (насамперед у вигляді інтелектуальних операцій і теоретичних понять) досвіду, необхідних способів, дій, які реалізуються через уміння.

У процесі навчальної діяльності відбувається не лише засвоєння досвіду, розвиваються особистісні якості студента, а й виробляється ставлення до навчання, як до провідної діяльності. Тому, доцільно в форматі проблеми дисертаційного дослідження, розглянути поняття *«ставлення студентів до навчання»*.

Звертаючись до аналізу поняття *«ставлення студентів до навчальної діяльності»*, дослідники розглядають питання, що зачіпають його: *структуру* (Б. Ананьєв, Л. Божович, Г. Костюк, О. Леонтьєв), *властивості* (Н. Кузьміна), *особливості формування* (Н. Валєєва, А. Колденкова, Н. Пейсахов, Л. Юшкова), *умови (фактори) становлення* (В. Косирев, М. Левандовський, М. Мешков, В. Сластьонін, М. Старов), *динаміку розвитку і співвідношення з мотиваційною системою* (Н. Кузьміна, М. Мешков, Н. Нестєрова, А. Реан, В. Якунін), *вплив на успішність діяльності та поведінки* (Б. Ананьєв, А. Бодальов, С. Рубінштейн, Г. Івончик); *реалізацію потреб* (Ю. Орлов).

Сучасні наукові розробки з проблеми ставлення до навчання у студентів відбуваються в напрямках: *дослідження ставлення до навчальної діяльності, як суб'єктивної реальності* (І. Антіпова), *дослідження системи предикторів емоційного ставлення до навчання у студентів* (Я. Козуб); *розвитку позитивного ставлення студентів до навчання* (Г. Гринь, С. Золотухіна, С. Гринь, А. Андрєєва.); *формування відповідального ставлення до навчання* (О. Шахова); *визначення ставлення студента до свого навчання через ступінь його залучення* (Н. Малошонок); *формування відповідального ставлення до навчання з*

опорою на особистісно-орієнтоване навчання (А. Іванова); визначення життєвих стратегій як фактору ставлення студентів до навчальної діяльності (О. Вороніна).

Т. Дубовіцька надаючи ставленню студентів (майбутніх вчителів) до навчання особистісно-смысловий сенс, виділяє такі його основні показники: рівень пізнавальної мотивації студента; оцінка і розуміння їх значимості змісту конкретних навчальних предметів і їх системи для свого загального і професійного розвитку; ступінь реалізації ціннісних характеристик навчального процесу; досягнення студентами високого рівня самоактуалізації в навчально-виховному процесі [63].

О. Вороніна визначає ставлення студентів до навчальної діяльності як особливий вид зв'язку суб'єкта навчання з здійснювальною діяльністю, що характеризується з емоційної сторони її прийняттям або не прийняттям, з змістовної – системою мотивації зовнішньої або внутрішньої спрямованості, багато в чому визначається наявністю або відсутністю у суб'єктів навчання виражених і усвідомлених життєвих стратегій в поєднанні з інтернальністю або екстернальним локусом контролю [37].

І. Антіпова визначає ставлення до навчальної діяльності як один із компонентів суб'єктивної реальності, вивчення якого дозволяє реконструювати внутрішню сторону навчальної діяльності. Таке бачення ґрунтується на ідеї вимірів людського існування В. Шутца, що дозволяє виявляти ставлення як компонент внутрішнього світу, не замінює його емоційними оцінками або предметними характеристиками. Ставлення до навчальної діяльності старшокласників та студентів виступає компонентом суб'єктивної реальності особистості і володіє вимірами контролю, приєднання, відкритості. Ставлення до навчальної діяльності студентів, як компонент суб'єктивної реальності особистості, пов'язаний з ставленням до педагогів (викладачів) і власної особистості [37].

Т. Капустіна приходить висновку, що ставлення – це суб'єктивні внутрішні емоційні переживання студентів, викликані задоволенням або незадоволенням їх потреб, очікувань в ході процесу навчання [46].

Психологічний зміст поняття ставлення до навчальної діяльності є досить складним. При вивченні проблеми ставлення до навчання увага дослідників зосереджена на встановленні його структурної будови, характеристиці її складових. Визначені різні наукові підходи до виокремлення складових у структурі ставлення до навчання, втім більшість авторів сходяться у поглядах, що емоційна складова є провідною.

Досліджуючи фактори емоційного ставлення учнів старшого шкільного віку, М. Левандовський виділяє емоційний, інтелектуальний і вольовий компоненти в структурі ставлення до навчання, простежуючи взаємозв'язок між ними. Вчений звертає увагу на те, що психологічний аналіз поняття «ставлення до навчальної діяльності» повинен здійснюватися з урахуванням співвідношення між такими особистісними якостями, як характер, інтереси, інтелект та з врахуванням емоційних, пізнавальних та вольових процесів учнів [118].

Н. Дрігус основними в структурі ставлення учнів до навчання виокремлює також три взаємопов'язані компоненти: емоційний, мотиваційний та навчальну самосвідомість. Емоційний компонент визначається як емоційне ставлення учнів до навчальної діяльності [62].

Так О. Алферов виділяючи компоненти (мотиваційний, змістовний, морально-вольовий, дієвий, почуттєво-емоційний, компонент відношення до зовнішніх спонукань) ставлення до навчання в учнів визначає, що почуттєво-емоційний компонент відносини характеризується емоційними переживаннями щодо результатів власної навчальної праці, а також задоволеністю або незадоволеністю самим процесом навчання [4].

На думку Н. Гузь, В. Гузь психологічна характеристика основних компонентів ставлення до навчальної діяльності, яка здійснюється на основі структури ставлень особистості, включає: когнітивний, поведінковий, емоційно-оцінний компонент, де останній визначається як – оцінка властивостей об'єкта або самого об'єкта в поєднанні з відповідним емоційним забарвленням (оцінки, емоції, почуття, переживання) [59].

Т. Капустіна, досліджуючи ставлення студентів до навчальної діяльності в закладі вищої освіти, зазначає, що його структуру в повній мірі описує кожен з наступних компонентів: когнітивний, емоційний, мотиваційно-поведінковий. Емоційний компонент, визначає дослідниця це – почуття і емоції студентів по відношенню до процесу навчання. Емоції нерідко стають результатом оцінки компонентів процесу навчання і, як наслідок, можуть впливати на пізнавальний процес, тобто сприяти кращому засвоєнню знань або, навпаки, гальмувати процес навчання, в залежності від вектора емоцій [46].

О. Вороніна виділяє структурні компоненти ставлення студентів до навчальної діяльності: емоційно-оцінний (подобається чи не подобається), змістовний (система мотивів) і поведінковий (результати навчальної діяльності, академічна успішність). Однак дослідниця зазначає, що в процесі професійної підготовки студентів ставлення до

навчання тісно переплітається зі ставленням до обраної спеціальності. Тому вважає за доцільне до поданої структури додати четвертий компонент – ставлення до обраної спеціальності, що включає емоції, оцінки, особистісні судження по відношенню до обраної спеціальності, мотиви здійснення навчально-професійної діяльності [37].

Отже, вивчення й осмислення позицій науковців щодо структури ставлення студентів до навчання, дає змогу, в рамках проблеми нашого дисертаційного дослідження, виокремити емоційний компонент. І. Бех наголошує, що без емоційного компонента суб'єктивно-оцінних ставлень суб'єкта взагалі бути не може так, як психологічну структуру людського ставлення складають пізнавально-емоційні утворення. Ставлення особистості відбувається у процесі накладання її емоцій на предмет, що певною мірою усвідомлюється, пізнається людиною. Емоційний компонент у ставленні вчений називає провідним [18, с. 207-208]. З проведеного теоретичного аналізу структурних компонентів ставлення до навчання, ми виокремлюємо емоційний компонент як центральний.

Емоційний компонент, на нашу думку *відображає емоційне ставлення*, що складається з латентних, різноманітних психічних структур. Ставлення визначає протікання психічних процесів і діяльності, актуалізуючись у вигляді дії, думки, почуття. Емоційне ставлення – це те, що подобається і те, що не подобається студентам, їх неприязнь або прихильність до навчальних предметів, людей, груп, діяльності, аспектів освітнього середовища [71].

Емоційний компонент ставлення до навчальної діяльності полягає в задоволеності діяльністю. Якщо задоволення – емоційний стан, що виникає внаслідок реалізації мотиву, внаслідок досягнення цілей, то задоволеність – це ставлення до виконуваної діяльності, способу життя [16].

Я. Козуб у своєму дисертаційному дослідженні, визначає емоційне ставлення до навчання – як систему емоційних установок (почуттів), що характеризуються готовністю до переживання тих, або інших емоцій в певних навчальних ситуаціях, емоційне налаштування на основні складові процесу навчання та його учасників. Характеризуючи емоційні ставлення, дослідниця наголошує на двох основних характеристиках: цілісності (охоплюють всю людину); змінності (змінюються згодом під впливом інформації, яку отримує суб'єкт). Існують як в актуальному так і у латентному виді, закріплюються в пам'яті внаслідок повторень. Вчена наголошує, що сумніви може викликати тільки теза про переважну неусвідомленість емоційного ставлення. Емоційне ставлення закріплене в емоційній пам'яті суб'єкта,

але реалізується воно в конкретних ситуативних емоціях, усвідомлюються саме емоції, а не саме ставлення. Ставлення ж відіграє роль своєрідного фрейму, чинника, що зобов'язує людину певним чином емоційно реагувати на об'єкт ставлення [91].

А. Андреева, надаючи емоційної оцінки ставленню до навчання, подає таке визначення: «Позитивне ставлення студентів до навчальної діяльності визначається як свідоме, виборче, активна позиція студента, що характеризується з емоційної сторони її прийняттям, з змістовної сторони – гармонією мотивів в процесі розвитку стресостійкості через позитивні результати навчальної діяльності [5].

Отже, провівши теоретичний аналіз проблеми ставлення до навчання студентів у системі базових відношень, нами визначено, що метою подальшого експериментального вивчення є саме емоційний компонент ставлення до навчання у студентів.

Виходячи з проведеного аналізу поглядів на ставлення до навчання студентів його доцільно визначати як *внутрішню позицію, що встановлюється в особистості до навчання у вищій школі, наповнену емоційно-оцінним зв'язком та виникає (актуалізується) на основі її життєвого досвіду та є результатом включеності у навчально-професійну діяльність.*

1.2. Науково-психологічні підходи до вивчення мотивації навчальної діяльності студентів.

Зміни, що відбуваються у різних сферах людської діяльності, зумовлюють нові вимоги до організації і якості професійної освіти. Протягом процесу навчання у вищій школі особистість не тільки здобуває необхідні знання, навички, фахову компетентність, а також засвоює важливі суспільні норми, цінності, соціалізується як громадянин. Різноманітні програми, технології та методи навчання, представлені у вищій школі, спрямовані на розвиток інтелектуальної та вольової сфери студентів, водночас недостатня поки що увага приділяється вивченню емоційних, мотиваційних станів під час навчання. Проблема формування навчальної мотивації, що є базовим складником подальшого професійного становлення особистості, актуалізується в сучасних умовах поглиблення кризи в освітній сфері, одним із чинників якої є втрата студентами стимулів до навчання на етапі фахової спеціалізації.

Вища освіта України ставить перед собою низку актуальних питань щодо ефективної вишівської підготовки фахівців, проте в закладах вищої освіти переважно акцентовано увагу на розвиткові

інтелектуальної сфери та поза увагою залишається формування емоційно-мотиваційної сфери особистості студента (оптимізації ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації).

Специфікою навчальної діяльності, згідно з Д. Ельконіним, є те, що її метою і результатом є не перетворення предмета діяльності, а зміна самого себе як суб'єкта навчальної діяльності. В. Репкін навчальну діяльність визначає «діяльністю із самозмінення суб'єкта» та підкреслює суб'єкт-суб'єктний її характер, скільки не вчитель вчить учня (об'єктний вектор діяльності), а учень вчить сам себе (суб'єктний вектор діяльності). У цьому сенсі метою навчальної діяльності виступає внутрішній суб'єктивний результат, який виражається у засвоєнні принципів побудови дій та трансформації, інтеріоризації, тобто оволодінні здібностями [193].

Вивчення мотивації навчально-професійної діяльності займає важливе місце в дослідженнях професійної освіти, оскільки воно дозволяє пояснити поведінку та ефективність діяльності майбутніх фахівців. Емпіричні дослідження показали, що стан навчальної мотивації є одним із ключових факторів, що впливають на залученість студентів до навчальної діяльності і їхні академічні досягнення [18; 24; 111; 115; 121; 125].

Загалом навчальна діяльність має відповідати пізнавальним потребам її суб'єкта. Поняття «пізнавальна потреба» виступаючи потребою в набутті нових знань та розумовому пошуку, на думку Г. Школьніка, є такою характеристикою особистості, що проявляється у здатності до переживання нестачі інформації та необхідності у здобутті нових знань [240]. А. Марковою підкреслено, що за певних умов потреби стають мотивами, а те, яким чином пізнавальні потреби трансформуються у мотиви навчальної діяльності залежить від умов організації навчальної діяльності школярів» [152, с. 51].

На думку Д. Ельконіна, навчальна діяльність повинна бути зумовлена адекватними мотивами, оскільки вона є діяльністю по оволодінню узагальненими способами дій у сфері наукових понять і має спонукатись адекватними мотивами, до таких автором віднесено мотиви оволодіння узагальненими способами дій та мотиви особистісного зростання, самовдосконалення [244].

Класифікацію навчальних мотивів доцільно проводити на основі таких критеріїв: характер участі, міра усвідомленості та дієвості суб'єкта навчання; тривалість включеності у діяльність (коротка чи далека, відтермінована мотивація); соціальна значущість навчання; міра включеності у діяльність; ставлення до навчання [74].

Традиційно у дослідженнях з вікової та педагогічної психології (Л. Божович, С. Занюк, А. Маркова) мотиви навчальної діяльності поділяють на дві групи: пізнавальні (які стосуються переважно навчальної діяльності, процесу учіння) і соціальні (які пов'язані з міжособистісними стосунками і спілкуванням). Зокрема, Л. Божович під пізнавальними мотивами розуміє ті, які обумовлені потребами учнів в оволодінні новими знаннями, уміннями і навичками, а також набуття потреб в інтелектуальній активності [25].

І. Підласий під навчальною мотивацією мав на увазі усю сукупність «процесів, методів, засобів спонукання до продуктивної пізнавальної діяльності, активного освоєння змісту освіти» [186, с. 360]. О. Леонтьєв виділяє функції навчальних мотивів, зокрема їх спонукальне, спрямовувальне і змістоутворювальне призначення [124].

У дослідження А. Маркової подано класифікацію пізнавальних мотивів виділено: 1) широкі пізнавальні, тобто пов'язані з засвоєнням нових знань; 2) навчально-пізнавальні мотиви, які забезпечують засвоєння способів отримання знань, інтерес до самостійного оволодіння знаннями; 3) мотиви самоосвіти, які проявляються у спрямованості учнів до самостійного вдосконалення способів оволодіння знаннями. Причому саме група пізнавальних мотивів обумовлює активізацію пізнавальної активності та ініціативи [25].

Під широкими соціальними мотивами автором розуміються такі [25]: 1) мотив отримання позитивної оцінки, похвали чи винагороди від значущих дорослих – батьків, викладачів, друзів; 2) мотив отримання певного статусу в системі суспільних відносин – мати високий соціальний статус в академічній групі; 3) мотив, пов'язаний з потребою спілкування з іншими людьми – мотивація афіліації студентів, а також уточнено, що широкі соціальні мотиви є прагненням отримати знання задля того, щоб принести користь суспільству (допомагати людям, своїми професійними здобутками змінювати світ на краще, бути корисним своїй країні), а вузькі соціальні мотиви пов'язані з потребою зайняти певний статус у групі, отримати похвалу, визнання у спілкуванні (досягти переваги над іншими – за визначенням К. Фоменко [221]); мотиви соціального співробітництва є прагненням до покращення моделей співробітництва і взаємовідносин з іншими учасниками освітнього процесу – викладачами, одногрупниками, науковими керівниками [149].

Стосовно навчально-професійної мотивації студентів доцільно розглянути поняття академічної мотивації, що використовується переважно у зарубіжних дослідженнях. Академічна мотивація у відповідності з визначеннями Д. Шанк, Д. Пінтріх, Дж. Месе [276]

визначається як процес, отриманий у результаті будь-якої дії (наприклад, вибір завдань, зусилля, наполегливість) і вербалізації (наприклад, «я люблю історію»), на основі чого розпочинається цілеспрямована фізична або розумова активність. Значущість академічної мотивації в тому, що вмотивовані студенти здебільшого беруть участь у діяльності, яка сприяє їм у навчанні і подальших досягненнях [122].

Професійні мотиви влітаються в структуру навчальної мотивації студентів, пов'язуючись з академічними мотивами, і формують навчально- професійну мотивацію. У дослідженні К. Фоменко показано, що студентський вік є сензитивним періодом для особистісного самоствердження індивіда, що досягається через мотиви досягнення переваги над іншими (одногрупниками, товаришами) та досягнення досконалості у значущій діяльності [221].

У зарубіжних дослідженнях провідними є такі дві теорії навчальної мотивації студентів: теорія самодетермінації (Е. Л. Десі і Р. М. Райан) [257; 258] і теорія досягнення цільових орієнтацій (Б. Вайнер). Перша теорія спрямована на вивчення причин, що вмотивовують і спонукають до навчально-професійної діяльності, в той час як теорія досягнення цільових орієнтацій зосереджена на цілях, на досягнення яких направлена навчальна діяльність. Отже, теорія самодетермінації фокусує увагу на мотивах, що існують в момент здійснення навчальної діяльності, в той час як теорія досягнення цільових орієнтацій вивчає результати, яких прагне досягти особистість у майбутньому, здійснюючи навчальну діяльність тепер [146].

У представленому дослідженні зосереджено увагу на розгляді академічної мотивації відповідно до теорії самодетермінації, яка, на нашу думку, більшою мірою дає можливість охарактеризувати низьку мотивацію до навчання у виші у студентів.

Різновидами мотивації відповідно до теорії самодетермінації є внутрішня (інтринсивна), зовнішня (екстринсивна) мотивація і амотивація як ухилення від діяльності. Принципова сутність розуміння мотивації в контексті теорії самодетермінації полягає в тому, що розглядається так званий мотиваційний континуум, не відбувається протиставлення зовнішньої і внутрішньої мотивації. Автори теорії вважають, що мотиваційний континуум поширюється від амотивації до зовнішньої мотивації і її різних форм до внутрішньої мотивації. Інтроєктовану (внутрішню) мотивацію розуміють як прагнення до задоволень і приємних емоцій, включаючи пізнавальну мотивацію, мотивацію до досягнень і саморозвитку, а зовнішня мотивація описує ситуації, коли поведінка відбувається заради того, щоб досягти мети й

отримати винагороду, включаючи мотивацію, засновану на почутті відповідальності і на підвищенні власної самооцінки, а також мотивацію, що базується на вимогах суспільства, групи. Амотивація характеризує загальне уникнення діяльності, прагнення суб'єкта запобігти діяльності і не поділяється на більш дрібні фактори [118].

Т. Гордєєвою показано особливості внутрішньої і зовнішньої академічної мотивації в контексті теорії самодетермінації і з'ясовано, що однозначної оцінки ролі зовнішніх або внутрішніх мотивів в успішності навчальної діяльності немає [52].

Д. Корнієнко, досліджуючи взаємозв'язок властивостей «Темної тріади» (нарцисизм, макіавеллізм, психопатія) і характеристик академічної мотивації з'ясував, що: нарцисизм є предиктором характеристик внутрішньої мотивації, і не пов'язаний з характеристиками зовнішньої мотивації; психопатію можна розглядати як предиктор внутрішньої і зовнішньої мотивації; макіавеллізм же не є предиктором характеристик академічної мотивації [96].

В. Гіжицький, характеризуючи взаємозв'язки академічної мотивації і навчальних досягнень, з'ясував, що внутрішні мотиви (мотиви пізнання, досягнення й саморозвитку) пов'язані зазвичай із академічною успішністю. Зовнішні особистісні мотиви (мотив самоповаги і інтроектована регуляція) є відносно продуктивними формами зовнішніх мотивів по відношенню до результатів навчальної діяльності, вони позитивно пов'язані з академічною успішністю як особливим типом навчальних досягнень, що відображає кумулятивну академічну успішність учня. Зовнішні особистісні мотиви є значущими предикторами продуктивних стратегій навчальної діяльності, зокрема, мотив самоповаги є значущим предиктором наполегливості у виконанні навчальних завдань, тоді як інтроектована регуляція сприяє зниженню частоти звернення до навчального обману як псевдоадаптивної стратегії навчальної поведінки, спрямованої на досягнення зовнішніх, нерелевантних навчальній діяльності цілей найбільш легким способом [43].

Внутрішні мотиви навчальної діяльності впливають на академічну успішність за допомогою продуктивних стратегій навчальної поведінки – навчальної наполегливості і часу, що виділяється на їх виконання. Вплив зовнішньої мотивації, зокрема, інтроектованої регуляції і екстернальної регуляції, на академічну успішність опосередковано зверненням до стратегії навчального обману. Ученим доведено, що при вираженому прагненні вчитися заради отримання зовнішніх нагород (екстернальна регуляція) і чим низькому вираженні інтроецированої

регуляції частіше вдаються до навчального обману і нижчою є академічна успішність [43].

Аналізуючи мотивацію навчальної діяльності студентів випускних курсів з різним рівнем академічних досягнень, О. Кочарян встановив, що відбувається: 1) збіднення, спрощення структури мотивації в успішних студентів; не відбувається ціннісно-сміслова регуляції навчальної мотивації; навчання успішних студентів продовжується «за інерцією», за сприяння «персонального міфу»; 2) вираженість диференційованої системи мотивів у неуспішних студентів (ретардація розвитку мотиваційної сфери неуспішних студентів-випускників); 3) мотиваційне виснаження (емоційне та змісьове) [100].

Дослідники (О. Леонтьєв, А. Маркова та ін.) вважають, що внутрішнє ставлення до навчання містить два компоненти, що виражаються в усвідомленні: 1) об'єктивної значущості навчання, що обумовлено певною системою цінностей та ідеалів, що є суспільно та соціально прийнятними в оточенні суб'єкта; 2) значущості для самого суб'єкта цієї діяльності, що тісно пов'язане з рівнем домагань учня, його самооцінкою, самоконтролем й інтелектуальними можливостями [127; 149]. Г. Костюк також вказує на необхідність розуміння суб'єктом діяльності її значення, з метою оволодіння майбутньою професійною діяльністю [96]. Учений зазначає, що до мотивів навчальної діяльності належать також інтерес до змісту навчання, пізнавальні результати навчальної діяльності та певні спонукання до пізнавальної активності в процесі учіння, а саме – усвідомлення власного обов'язку, розуміння учнями значення навчальної діяльності для оволодіння певною спеціальністю в майбутньому. Пізнавальні мотиви та мотиви соціального співробітництва П. Якобсон вважає позитивними мотивами [248], які є компонентами позитивного ставлення до навчальної діяльності. П. Якобсон вказує на існування зв'язку між негативним ставленням до навчальної діяльності та негативною мотивацією учіння. До негативної мотивації навчальної діяльності дослідник відносить «мотивацію уникнення», «мотивацію вимушеності»; усвідомлення учнем можливих покарань з боку значущих дорослих (учителів, батьків), що зумовлюються низьким рівнем навчальних досягнень [248].

Отже, навчальна діяльність регулюється низкою мотивів, провідними з яких виступають професійні мотиви, пізнавальні мотиви та широкі соціальні мотиви, структура та динаміка яких залежить від умов та курсу навчання у вищій школі.

1.3. Психолого-педагогічні особливості академічної мотивації у студентів з різною успішністю у навчанні.

Специфікою мотивації у юнацькому віці, на який здебільшого припадає навчання у вищій школі, є потреба і реалізація самовизначення, вибору професії та свого майбутнього. Саме вибір професії, за Л. Виготським, є не лише пошуком професійної діяльності, а й вибором життєвого шляху загалом, здобуттям певного місця в суспільстві, остаточного включення в життя суспільства [32]. У юнацькому віці відбувається особистісний, інтелектуальний, ціннісно-смысловий розвиток людини, тому проблема правильного вибору професії стає принципово важливою для осіб цього віку.

На думку Т. Гальцевої, для успішного професійного самовизначення особи юнацького віку мають усвідомлювати власні потреби та інтереси, мати розвинуту рефлексію, самосвідомість, інтелектуальні здібності, сформовані ціннісні орієнтації. Інтерес до навчально-професійної діяльності набуває сенсу, пов'язаного з професійною, особистісною та соціальною самовизначеністю. У навчанні у виші для юнаків привабливою є вибірковість навчальних предметів і дисциплін, яка зумовлена бажанням підготуватися до майбутньої професії та самостійного життя, а провідними мотивами стають прагматичні, за яких навчання є умовою отримання майбутньої престижної професії, а також мотиви саморозвитку, самореалізації та самовираження [42, с. 145-149]. В юнацькому віці особистість більш усвідомлено оволодіває науково-дослідницькою діяльністю і науковими методами пізнання, виявляє схильність до самостійного вирішення навчальних завдань та їх ефективного розв'язання. У студентів виробляється індивідуальна технологія розумової діяльності, що впливає на ефективність навчальних дій у реалізації самостійних завдань, зростає міра відповідальності за власне навчання, майбутнє та міжособистісні стосунки. Крім того, юнаки більш чітко контролюють власний час, використовують можливості освітнього і культурного середовища для досягнення навчальних цілей, встановлюють стосунки та залучають інших до ефективного розв'язання самостійно визначених навчальних завдань. Визначним на цьому віковому етапі є те, що раніше юнак «був суб'єктом навчальної діяльності, а в процесі освоєння дослідницької та проектної форм він починає розмірковувати над своїми результатами та змінювати цілепокладання й способи роботи, набуваючи таким чином позицію суб'єкта власної діяльності» [84, с. 336].

В своїх дослідженнях О. Бубновська визначає, що:

1. Юнацтво характеризується дезінтеграцією в мотиваційно-особистісної сфері, конфліктністю власного «Я», невдоволенням теперішньою ситуацією і пов'язане з різними показниками психофізичного неблагополуччя;

2. Структура ціннісних орієнтацій студентів відображає в першу чергу вікові особливості і тільки потім - професійну приналежність. Професійні плани і життєві цілі молоді неузгоджені, ціннісні орієнтації суперечливі і мають поза професійну спрямованість;

3. Потребова сфера характеризується більшою враженістю зовнішньої, чим внутрішньої мотивації. Для студентів не тільки важлива захопленість, вид діяльності, скільки отримання конкретного, відчутного результату, успішна взаємодія з цікавими людьми.

4. Студенти більш орієнтовані на цінності ніж на розвиток своїх здібностей і навичок в сферах, що пов'язані з їх спеціальністю. Актуалізація задоволення потреб в безпеці і стабільності обмежує вибір варіантів кар'єри [29, с. 147-153].

У сучасних дослідженнях юнацький вік визначається як період, коли відбувається становлення навчальної мотивації, тому він спрямований на розвиток самоефективності особистості в умовах навчальної діяльності [43; 52; 221].

У своїх наукових роботах Р. Цветкова визначає мотиваційну сферу особистості студента закладу вищої освіти як складне структурне цілісне утворення, яке визначається системою змістоутворюючих, діяльнісних, комунікативних та емоційно чуттєвих психологічних умов і засобів в процесі професійного становлення [230].

Також необхідно відмітити, що важливість правильного вибору стратегії і тактики навчання у виші визначається не лише тим, наскільки ця стратегія і тактика буде задовольняти початкові завдання – підвищення мотивації навчання студентів, але й настільки емоційне ставлення до навчання буде задовольняти повноцінний гармонійний розвиток особистості студента з низьким рівнем академічної мотивації, психолого-педагогічні особливості якої будуть розглянуті в наступному підрозділі дослідження.

У дослідники (Б. Ананьєв, І. Зимня, Ю. Кулюткін, О. Реан, О. Рибалко, Є. Степанова, П. Просецький, Є. Нікіреєв, В. Сластенін, В. Якунін) розглядають питання про окреме наукове визначення вікового періоду розвитку особистості з 18-25 років, як – студентського віку. Це сенситивний період для особистісного індивідуального самоствердження, підкреслюється, що у мотиваційній сфері студента провідну роль відіграють різнопланові мотиви, які пов'язані з мотивами провідної діяльності – мотивами академічної саморегуляції студента.

Виходячи з думки про те, що активність суб'єкта навчально-професійної діяльності обумовлена провідними мотивами учіння, які утворюють його мотиваційну сферу, то розглядати мотиваційну сферу особистості студента слід не лише в аспекті співвідношення та зіставлення його внутрішніх та зовнішніх, соціальних або професійних мотивів, що є традиційним у вітчизняній психології та обмежує можливості вивчення мотиваційних чинників саморегуляції навчальної діяльності студента, особливо – з низьким рівнем академічної успішності. Звернення до теорії самодетермінації у розгляді навчально-професійної діяльності розкриває нові можливості у вивченні мотиваційної детермінації навчальної діяльності студентів, розширює можливості вивчення мотиваційних особливостей низької академічної мотивації студентів [221].

Процес навчання студента складний та багатоступеневий, основним показником успішності в якому виступають результати контролю засвоєного досвід. Набутий студентом когнітивний, соціально-професійний досвід під час навчання виражається у вигляді теоретичних знань, інтелектуальних операцій, способів, дій, що проявляються через вміння, навички.

Саме в знаннях, уміннях та навичках відображається індивідуальний досвід особистості, що набувається через учіння, визначали Л. Виготський, С. Рубінштейн, а розвиток особистості реалізується через набуття здібностей та якостей [77].

Протягом самостійної діяльності, як зазначають учені [26] студент має опанувати загальними прийомами її ефективної організації; навчитися виділяти пізнавальні завдання і вибирати способи їх вирішення; здійснювати вмілий і своєчасний самоконтроль правильності розв'язання поставленої задачі; коректувати самостійну роботу; самоудосконалювати навички реалізації теоретичних знань; здійснювати аналіз загального підсумку роботи, порівнювати результати з попередніми досягненнями і планувати способи та шляхи усунення та попередження виникнення помилок в подальшій роботі.

Оцінка навчальної діяльності традиційно розглядається з позицій докладання до неї критеріїв ефективності чи успішності. Проблема успішності процесу навчання завжди привертала увагу представників психолого-педагогічної науки, адже на ефективність навчання впливають різні соціально-психологічні чинники: організація навчального процесу, методи та технології навчання, професійно-значущі якості педагога, мета, потреби, особистісні якості суб'єкта навчання та інше. Н. Кузьміною зазначено, що раніше ефективність навчання «розглядали з позиції ефективної організації

навчального процесу, де ті, хто навчаються мають роль пасивних реципієнтів. Сьогодні психолого-педагогічна наука звертає увагу на активну та свідому позицію суб'єктів навчання у процесі оволодіння знаннями» [113].

У психолого-педагогічних дослідженнях [115, 93, 80] існують різні точки зору на ефективність навчання (навчального процесу): одні вчені підкреслюють значення організаційних та методологічних аспектів навчальної діяльності, інші – акцентують увагу на психологічних змінах, що відбуваються у суб'єкта навчання. Втім, оцінку ефективності навчання у виші необхідно здійснювати не стільки за критеріями впливу на суб'єкта навчання чи його ресурсних витрат, скільки за критеріями успішності особистісних змін, що відбулися в результаті виконання навчальних дій та сприяли розвиткові самоєфективності в навчальному процесі.

Низка класичних мотиваційних досліджень у віковій та педагогічній психології показує, що ефективність навчальної діяльності студентів регулюється, переважно, пізнавальними і професійними мотивами, а саме: 1) перевагою професійних мотивів, які є зовнішніми відносно навчального процесу, призводить до зниження результатів у пізнанні; 2) професійними мотивами, які порівняно з пізнавальними, інтенсивніше впливають на ефективність навчальної діяльності студентів; 3) пізнавальними й професійними мотивами в навчальній діяльності студентів, які тісно пов'язані один з одним і сприяють зростанню її продуктивності [115].

Мотиви вступу до вищого закладу освіти є провідними у визначенні подальшої мотивованості, продуктивності і успішності навчальної діяльності, зазначає В. Панок. При зовнішньому мотивуванні студента під час вступу до закладу (бажання батьків, контрактна форма навчання) зберігається тенденція до його домінування і подальшому навчанні, що призводить до його формалізації та істотно впливає на навчальні досягнення [178].

О. Афанасенкова [13] зазначає, що мотиваційна готовність студентів є необхідним компонентом успішності професійної діяльності та тим утворенням, який містить «базовий» професійно-пізнавальний мотив і «супутні» мотиви, які визначаються напрямком професійної підготовки студентів вишу, провідною стратегією поведінки в навчально-професійній діяльності (досягнення успіху / запобігання невдачам), внутрішньою або зовнішньою спрямованістю у навчанні.

Проблематика психологічного забезпечення успішності навчання підіймалася Є. Ізотовою [80], якою підкреслено провідну роль

мотивації учіння в успішності навчальної діяльності студентів і показано, що висока інтегративність мотивів навчання актуалізується тільки за наявності таких з них, що відповідають мотивам «отримати диплом» та «отримати інтелектуальне задоволення», вони більшою мірою впливають на академічну успішність.

І. Тихомировою та Н. Шляхою [212] до провідних мотивів навчання у виші віднесено такі вузькопрофесійні та кар'єрні прагнення, як можливість майбутнього працевлаштування, забезпечення майбутньої професійної діяльності, досягнення матеріального благополуччя.

Ж. Рудницькою представлено умовну типологію мотивації студентів: 1) домінантний тип з перевагою внутрішньої мотивації, що визначає інтерес студента до конкретного предмету; 2) ситуативний тип мотивації, де переважають зовнішні мотиви; 3) конформістський або сугестивний тип мотивації, пов'язаний з розбіжностями між ціннісними орієнтаціями та реальною поведінкою особистості [196].

У дослідженні кластерних профілів мотивації досягнення студентів, проведеному А. Колчигіною, показано, що найвищі показники мотивації досягнення успіху та найнижчі уникнення невдач властиві лише четвертині студентів, майже половина студентів проявила середній ступень мотивації досягнення успіху та низький ступень мотивації уникнення невдач, не має ярко вираженої спрямованості на досягнення успіху чи на уникнення невдач, а менше третини студентів мають найвищі показники уникнення невдач та найнижчі – мотивації досягнення успіху [93].

Загалом у дослідженнях навчальної мотивації студентів показано недостатній рівень сформованості мотивів, можливість їх цілеспрямованого ступеневого розвитку, що враховує особливості віку з переважною орієнтацією на способи діяльності. При цьому дієвість мотивації відрізняється на різних етапах навчального процесу, через які проходить студент [203]. М. Овчинниковим [169] виявлено, що в динаміці мотивації навчально-професійної діяльності найбільш істотними є відмінності між показниками мотивації студентів першого з другим і третього з четвертим курсів, що свідчить про значущість відповідних етапів навчання у виші для формування мотивації. Перші два курси є періодом адаптації студентів до нових умов навчання у виші, третій і четвертий курси виступають «екватором» навчання, переходом від навчально-дослідницької до навчально-професійної діяльності. Динаміка мотивації навчальної діяльності студентів характеризується такими трансформаціями: на перших трьох курсах домінує мотивація досягнення, а на двох останніх переважає

динамічний аспект мотивації навчання, який відображується у використанні мотиваційних стратегій та заміщує її змістову форму.

С. Занюк [73] зазначає, що у структурі академічної мотивації студентів початкових курсів переважає зовнішня мотивація (мотиви саморозвитку, соціального престижу, матеріального достатку та комунікації), а внутрішні мотиви є недостатньо розвиненими. Встановлено також, що на другому курсі порівняно з першим відбувається загальне зниження мотивації навчання.

Г. Павловець [177] з'ясував, що у студентів першого курсу певною мірою задіяні всі мотиви навчальної діяльності, на другому курсі незадіяним виявився мотив «уникнути осуду й покарання за погане навчання». На третьому курсі навчання у виші до незначущих мотивів додалися мотиви «бути прикладом для однокурсників» й «виконувати педагогічні вимоги». Наприкінці навчання у структурі навчальних мотивів залишається декілька мотивів, що вказує на завершеність процесу формування цілей на даному етапі особистісного розвитку студентів. Навчальна мотивація студентів останніх років навчання розрізняється тільки значущістю провідних мотивів. Так, якщо для студентів четвертого курсу провідними мотиви є «стати висококваліфікованим фахівцем», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності» й «отримати інтелектуальне задоволення», то на п'ятому курсі провідним стає мотив «отримати інтелектуальне задоволення», «отримати глибокі й міцні знання», і третім значущим мотивом є мотив «стати висококваліфікованим фахівцем». Отже, основні мотиваційні трансформації, які відбуваються в академічній мотивації, обумовлені передусім змістовним перетворенням самої навчальної діяльності: від провідної діяльності пізнання на перших курсах до науково-дослідницької (теоретичної) та навчально-професійної (практичної) діяльності на випускних курсах.

Загалом мотиваційна сфера студентів старших курсів характеризується такими тенденціями [100]: 1) збіднінням і спрощенням мотиваційної структури в успішних студентів; 2) більш варіативною і диференційованою системою мотивів неуспішних студентів, що свідчить про їх бажання компенсувати низьку успішність на попередніх курсах; 3) мотиваційним «виснаженням» успішних студентів. Такі негативні тенденції у трансформації мотиваційної структури успішних та неуспішних студентів протягом навчання у виші можна пояснити низкою соціокультурних та економічних чинників, зокрема, низьким рівнем працевлаштування випускників вишів.

Як показано у дослідженні Є. Скворчевської, динаміка мотивації навчання студентів протягом навчання у вищій школі характеризується

зниженням від першого до третього курсу з подальшим підвищенням до п'ятого курсу внутрішньої мотивації досягнення успіху при збереженні зовнішньої мотивації на приблизно однаковому рівні. До п'ятого курсу спадає міра розвитку професійних, учбово-пізнавальних, соціальних мотивів, мотивів уникнення невдачі при зростанні вираженості мотивів престижу. Мотивація творчої самореалізації знижується на третьому курсі з подальшим підвищенням до п'ятого курсу [204]. Отже, динаміка мотивів навчально-професійної діяльності є нерівномірною, стрибкоподібною, характеризується спаданням на третьому кризовому курсі.

На думку О. Кочаряна, серед багатьох мотивів, що обумовлюють функціонування навчально-професійної діяльності, виділяється провідний мотив, який виступає смислотворчим прагненням і зумовлює формування загальної спрямованості у навчанні. Другорядні мотиви займають підпорядковане положення, виконуючи функцію додаткових мотиваторів навчання. Протягом навчання часто відбувається зміна провідного мотиву. При домінуванні зовнішньої мотивації, переважають утилітарні мотиви, змістовно не пов'язані з метою навчальної діяльності, яка набуває формального характеру, спрямована не на засвоєння нових знань і способів дій, а на успішне завершення сесії. Студенти намагаються в короткий період заліків та іспитів завчити величезний об'єм навчального матеріалу і швидше «здати» його, «повернути» викладачу. Продуктивність та успішність навчальної діяльності при цьому є низькою. Якщо у структурі мотивів переважає внутрішня мотивація, змістовно пов'язана з навчальною діяльністю, то навчальні мотиви стають глибоко усвідомлені і сталі, реально діють, актуалізуються в поведінці, у навчальних діях [100].

Крім того авторами було встановлено, що успішні студенти виявляють невелику кількість мотивів, що конотовано емоційними та смисловими регуляторами. Провідним мотивом академічної успішності є мотив «не відставати від однолітків», тобто навчальна діяльність втрачає мотиваційні регулятори, такі, як пізнавальний або професійний мотиви, а мотив «принести в майбутньому користь суспільству» навіть має негативну конотацію почуттям обов'язку, що може означати наявність особистісної позиції «ми нікому нічого не винні» [100]. Отже, інтроектована мотивація негативно пов'язана з навчальною успішністю студентів.

Неуспішні студенти виявляють більш розгорнуту систему мотивування навчальної діяльності. У них визначено мотиви працевлаштування та соціальні мотиви як провідні мотиви навчання. Важливою відмінністю є функціонування мотиву «принести в

майбутньому користь суспільству» двома смисловими витворами: почуттям відповідальності та обов'язку [100].

Студенти загалом виявляють більш розвинену мотивацію навчання, більшу вираженість комунікативних мотивів (спілкування з однолітками), пізнавальні мотиви («отримувати глибокі й різнобічні знання»), вони відчувають себе відповідальними за якість отримуваної спеціальності і бачать користь в одержанні вищої освіти [100].

У менш успішних в академічному плані студентів виявлено різні групи навчальних мотивів: професійні, пізнавальні, соціальні, прагматичні мотиви, мотиви саморозвитку, поєднання яких свідчить про ідеалізацію майбутньої професії та нереалістичні очікування від навчання, ніж про реальне функціонування виявлених мотивів [100].

1. Ставлення до навчальної діяльності є одним з найважливіших психологічних факторів активності індивіда в цьому виді діяльності і її ефективності. Виходячи з порівняльного аналізу термінологічних значень понять «відношення» та «ставлення», під «ставленням до навчання» студентів ми розуміємо – внутрішню позицію, що встановлюється в особистості до навчання у вищій школі, наповнену емоційно-оцінним зв'язком та виникає (актуалізується) на основі її життєвого досвіду та є результатом включеності у навчально-професійну діяльність. Ставлення до навчання у студентів пов'язане з академічною мотивацією, разом з якою утворюється комплекс мотиваційно-ціннісного та емоційного ставлення до навчання.

2. Академічна мотивація студентів характеризується низкою пов'язаних між собою пізнавальних, соціальних, утилітарних та професійних мотивів. Професійні мотиви вплітаються в структуру навчальної мотивації студентів, пов'язуючись з академічними мотивами, і формують навчально- професійну мотивацію. Провідним підходом до вивчення академічної мотивації студентів на сучасному етапі розвитку суспільства є теорія самодетермінації, яка дозволяє розглядати різновиди зовнішньої регуляції навчальної діяльності студентів – екстенсивні, інтроєктовані та ідентифіковані мотиви, амотивацію як показник низької навчальної мотивації студентів.

3. Навчальна успішність студентів залежить від особливостей академічної мотивації. Успішні студенти характеризуються варіативністю соціальних навчально-професійних мотивів, поєднанням суто професійних та пізнавальних мотивів у структурі навчальної мотивації. Студентам з низькою академічною успішністю властива декларованість різних мотивів навчання, які виступають ідеалізацією навчально-професійної діяльності у системі їх уявлень.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ З НИЗЬКИМ РІВНЕМ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ

2.1. Організація експериментального дослідження ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем академічної мотивації.

Визначення мети та завдань дослідження ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем навчальної мотивації, аналіз теоретичних матеріалів, дозволили визначити його основні етапи.

На *першому етапі* були визначені організаційно-методичні засади вивчення психологічних особливостей ставлення до навчання у студентів з низькою академічною мотивацією.

На *другому етапі* була сформована дослідницька вибірка. Дослідження проводилося протягом 2015-2018 років. Загальна кількість досліджуваних, які взяли участь в експерименті, – 216 осіб, студенти 1-3 курсів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації Полтавської області, з них – 101 жіночої статі та 115 – чоловічої. Вік досліджуваних від 16 до 20 років.

На *третьому етапі* у відповідності до об'єкту та предмету, завдань емпіричного дослідження був сформований пакет психодіагностичного інструментарію. Визначено систему методів, що включала спостереження, бесіди, психологічні тестування та форму їх використання – групову та індивідуальну. Вибір психодіагностичних методик був зорієнтований на визначення їх максимальних і об'єктивних психодіагностичних можливостей у вивченні психологічних особливостей ставлення до навчання у студентів з низькою академічною мотивацією. Зокрема, враховувались такі вимоги [156, с. 61]: надійність, об'єктивність, валідність, надійність, вірогідність та стандартизованість.

На *четвертому етапі* був розроблений деталізований сценарій емпіричного дослідження. Було визначено час і терміни проведення, обробки результатів, інтерпретації отриманих результатів.

П'ятий етап – основна частина емпіричного дослідження, при проведенні якої фіксувались показники, отримані в результаті відповідних емпіричних процедур.

На *шостому етапі* отримані первинні дані, що були отримані в процесі психодіагностичних процедур, спостережень, бесід, піддавалися математико-статистичній обробці. Було застосовано такі методи математико-статистичної обробки даних:

– первинну описову статистику – обчислення мір центральної тенденції (середнього) та заходів розмаху (стандартного відхилення);

– кореляційний аналіз – обчислення коефіцієнтів лінійної кореляції r_{xy} К. Пірсона, призначений для виявлення узгоджено мінливих змінних, зокрема для: виявлення взаємозв'язків показників потреб та мотивів навчання студентів; перевірки ретестової надійності опитувальника *«Задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності»*;

– аналіз відмінностей у розподілі ознак в незалежних та залежних групах випробовуваних за допомогою непараметричних і параметричних критеріїв. Зокрема були використані такі непараметричні критерії: Н. Краскала-Уоллеса з метою виявлення відмінностей за різними показниками (емоційними, конативними) між трьома групами студентів з різною мотивацією на навчання; F – критерій Фішера, що був направлений на пошук та виявлення значимих різниць між показниками емоційних станів, переживань та показниками академічної мотивації 3 груп досліджуваних студентів. Параметричні – t-критерій Стюдента, що був направлений на виявлення відмінностей за різними показниками (емоційними, конативними) між двома групами студентів з різною мотивацією на навчання; критерій U-Манна-Уїтні застосовувався для оцінки відмінностей у групах успішних та неуспішних студентів та з метою визначення середнього значення зваженого рейтингу їх успішності;

– кластерний аналіз: кластерний аналіз методом К-середніх, дав можливість вивчення типологічних особливостей навчальної мотивації студентів шляхом об'єднання (агломерації) показників в 3 групи; агломеративний кластерний аналіз з наступною побудовою дендрограм використаний для визначення структури емоційних проявів, що актуалізуються у студентів з різними рівнями академічної мотивації під час навчальної діяльності;

– експлораторний факторний аналіз, як метод структурної класифікації був використаний для: визначення конструктивної валідності опитувальника *«Задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності»*, шляхом виявлення його внутрішньої структури; виявлення латентних змінних, що вказують на різноманітність проявів емоційних переживань інтроцептивних відчуттів під час навчальної діяльності у студентів з різними рівнями академічної мотивації в закладі вищої освіти;

– дисперсійний аналіз для повторних вимірювань, за допомогою якого перевірялися гіпотези про вплив корекційно-розвивальної програми на залежні змінні в експериментальній групі.

Математичну обробку даних та графічну презентацію результатів було здійснено в комп'ютерному пакеті Stat Soft програми Statistica 6.0.

На *сьомому етапі* було проведено якісний аналіз отриманих результатів, а також порівняно отримані нами результати з результатами інших науковців. Поряд з статистично-математичним аналізом було проведено психологічну інтерпретацію виявлених відмінностей та взаємозв'язків.

Відмічаємо, що при проведенні емпіричного дослідження було дотримано такі професійно-етичні принципи: таємниця дослідження (виражалася у не розголошенні персональних відомостей досліджуваних, всі отримані дані було подано в узагальненому вигляді, учасники дослідження були повнолітніми особами, участь у діагностичних процедурах приймали тільки після надання персональної згоди); використання методів дослідження, що були науково обґрунтовані; отримана у дослідженні інформація не використовувалась для нанесення шкоди досліджуваним; проведення інформування учасників про мету емпіричного дослідження, методи психодіагностики, а також його організацію, визначення дослідження «відкритим» для його учасників; надання (за бажанням учасників дослідження) інформації про індивідуальні результати та проведення її психологічної інтерпретації.

Використані дослідницькі процедури характеризувались комплексністю, застосовані методи дослідження відповідали його меті та визначеним завданням, а використання методів математичної статистики забезпечило наукову обґрунтованість та достовірність отриманих результатів.

Таким чином, визначено, що проведення емпіричного дослідження ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем навчальної мотивації відбулося у відповідності до обґрунтованого методичного забезпечення, з дотриманням процедури та професійно-етичних принципів його проведення.

1. Блок методик психологічної діагностики психологічних особливостей низької академічної мотивації, навчальної успішності, рівня задоволення потреб у студентів.

1.1. Опитувальник «Шкали академічної мотивації» (Т. Гордєєва, О. Сичов, Є. Осін) [53]. Відповідає формату студентської версії опитувальника академічної мотивації (AMS-C) Р. Валлеранда. Опитувальник ШАМ містить 28 пунктів, що становлять 7 шкал: три шкали внутрішньої мотивації (мотивація пізнання, досягнення і саморозвитку), три шкали зовнішньої мотивації (мотивація самоповаги, інтроектована і екстернальна), а також шкалу амотивації. Шкала мотивації пізнання спрямована на діагностику прагнення пізнати нове, зрозуміти досліджуваний предмет, пов'язана з переживанням інтересу і

задоволення в процесі пізнання. Шкала мотивації досягнення вимірює намагання у досягненні максимально високих результатів в навчанні, відчуття задоволення в процесі вирішення складних завдань. Шкала саморозвитку є оригінальною і вимірює вираженість прагнення до розвитку своїх здібностей, свого потенціалу в рамках навчальної діяльності, досягнення відчуття майстерності і компетентності. Шкала мотивації самоповаги вимірює бажання вчитися заради відчуття власної значущості і підвищення самооцінки за рахунок досягнень в навчанні. Шкала інтроектованої мотивації вимірює спонукання до навчання, обумовлене відчуттям сорому і почуття обов'язку перед собою та іншими значущими людьми. Шкала екстернальної мотивації оцінює ситуацію вимушеності навчальної діяльності, обумовлену необхідністю для студента слідувати вимогам, які диктуються соціумом: він вчиться, щоб уникнути можливих проблем, при цьому потреба в автономії максимально фруструється. Шкала амотивації вимірює відсутність інтересу і відчуття усвідомленості навчальної діяльності.

Досліджуваним пропонується уважно прочитати кожне твердження, і використовуючи шкалу від 1 до 5 (1 – «зовсім не відповідає», 2 – «скоріше не відповідає», 3 – «дещо середнє», 4 – «скоріше відповідає», 5 – «повністю відповідає»), вказати відповідь, яка найкращим чином відповідає тому, що вони думають про причини їх залученості в навчальну діяльність.

1.2. У нашому дослідженні висновок про рівень навчальної успішності кожного студента, що брав участь в дослідженні, був зроблений на основі поточної успішності та результатів двох останніх сесій. До групи «успішних» були віднесені студенти, які вчилися на «відмінно» та «добре», в групу «невстигаючих» включалися ті, хто навчався в основному на «задовільно». Групу «успішних» склали 103 досліджуваних; групу «невстигаючих» утворили 113 досліджуваних. Середнє значення зваженого рейтингу успішності в «успішних» студентів – $4,41 \pm 0,38$, в «невстигаючих» – $3,42 \pm 0,31$ ($U = 0$; $p < 0,0001$).

1.3. Опитувальник «Задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності» (Л. Жданюк).

Наступним завданням нашого дослідження було створення та адаптація методики діагностики «Задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності» (Додаток А). Концептуальна ідея опитувальника виходить з теорії самоактуалізації А. Маслоу, яка передбачає існування п'ятих компонентів в ієрархії потреб: фізіологічного (голод, спрага, сон і т.д.); безпекового (захист від болю, гніву, страху і т.д.); соціального (любов, сім'я, друзі, спілкування);

самостверджувального (самоповага, престиж, кар'єра, успіх); самоактуалізаційного (реалізація здібностей, самовираження, осмислення і т.д.) [151]. Представлений опитувальник «Задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності» містить 20 пунктів, зміст яких відображає потреби, які задовольняються / не задовольняються в процесі навчальної діяльності студентів. Запропонований опитувальник містить шкалу для оцінки респондентами ступеню своєї згоди або незгоди з кожним судженням, від «ні» до «так» (0 – ні; 1 – скоріше ні, чим так; 2 – скоріше так, чим ні; 3 – так), що є модифікацією психометричної шкали Р. Лайкерта (Likertscale). В оригінальному варіанті Likertscale – п'ятибальна біполярна (від -2 до +2) або монополярна (від 1 до 5) шкала, при застосуванні якої від респондентів вимагається визначити рівень згоди або незгоди для кожного набору тверджень про об'єкти, що розглядаються [250]. Опитувальник передбачає таку інструкцію: «Шановний респонденте! Дане дослідження проводиться з метою вивчення особливостей задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності в закладі освіти. Дослідження не є анонімним, але всі отримані результати будуть використані в узагальненому форматі без вказування персональних даних. Участь добровільна. Просимо Вас оцінити ступінь Вашої згоди з кожним із нижче представлених тверджень, обвівши відповідний бал за такою шкалою: 0 – ні; 1 – скоріше ні, чим так; 2 – скоріше так, чим ні; 3 – так. Пам'ятайте, що на всі твердження треба відповісти. При цьому на кожне твердження можливо дати тільки одну відповідь. Дякуємо за співпрацю!».

Надійність опитувальника. Надійність методики була перевірена методом визначення статистики альфа Кронбаха для шкали, що включала 20 пунктів опитувальника. Отримана нами величина альфа Кронбаха склала 0,814 і є вищою за мінімально допустиму величину 0,7. Величини показника альфа для пунктів методики після видалення пункту 1, представлені у таблиці 2.1 (Додаток Б). Аналізуючи значення останнього стовпчика таблиці 2.1 та описових статистик ми дійшли висновку про погіршення пунктом 1 психометричного показника одномоментної надійності. Зазначений пункт не володіє високою диференційною силою, тому він був виключений з кінцевої версії опитувальника. При видаленні 1 пункту ми отримали збільшення величини альфа Кронбаха до 0,819, що є прийнятним значенням для внутрішньої узгодженості пунктів опитувальника «Задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності».

Конструктивна валідність опитувальника. Факторний аналіз (з кутовим обертанням) для 19 пунктів опитувальника проводився з

метою виявлення його внутрішньої структури. Так нами було виділено, як і очікувалось, 5 факторів (шкал), які не корелюють одна з одною. Факторна структура опитувальника задоволення базових потреб студентів представлена в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Факторна структура опитувальника задоволення базових потреб студентів

Пункти	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
1					0,755
2					0,454
3	0,622				
4	0,823				
5	0,544				
6			0,637		
7			0,462		
8		0,685			
9		0,610			
10		0,653			
11		0,478			
12		0,821			
13			0,418		
14			-0,666		
15				0,659	
16				0,545	
17				0,711	
18				0,403	
19	0,592			0,421	
Заг. Дисп.	1,950	2,806	1,965	2,292	2,102
Доля заг.	0,103	0,148	0,103	0,121	0,111

До *першого фактору*, з інформативністю 27,52 %, увійшли пункти: 4 (0,823), 3 (0,622), 5 (0,544), представлені у порядку зменшення факторного навантаження. Їх зміст, (наприклад, пункт 5 «Я почуваю себе в безпеці») вказує на те, що ми можемо його позначити як фактор, що відображає необхідність реалізації потреб в безпеці та захисті.

До *другого фактору*, з інформативністю 9,28 %, увійшли пункти: 12 (0,812), 8 (0,685), 10 (0,653), 9 (0,610), 11 (0,478) (вказані у порядку зменшення факторних навантажень). Зміст пунктів, які увійшли до утвореного фактору (наприклад, пункт 12 із найбільшим навантаженням (0,821) «Мені комфортно в середовищі студентів», виражається у відображенні існування потреб у взаємозв'язку з іншими, приналежності і любові та їх реалізації.

До *складу третього фактору*, з інформативністю 8,58 %, увійшли такі пункти як: 6 (0,637), 7 (0,462), 13 (0,418), 14 (-0,66) (пункти зазначені у порядку зменшення факторного навантаження). На нашу думку в цьому факторі відображено існування потреб студентів в повазі та самоповазі. Прикладом цьому є зміст пункту 6 (навантаження (0,711), що звучить як – «Мене поважають як особистість».

Четвертий фактор (інформативність 7,19 %) об'єднав пункти опитувальника: 17 (0,711), 15 (0,659), 16 (0,545), 19 (0,421), 18 (0,403). Зміст пункту 8 «Я маю можливість стати тим, ким я можу бути» (має найбільше факторне навантаженням (0,711), відображає існування потреби в самореалізації, самовираженні у студентів.

До *п'ятого фактору*, з інформативністю 5,93 %, були віднесені пункти: 1 (0,755), 2 (0,454). Пункт 1 опитувальника, із найбільшим навантаженням (0,755), звучить як – «Я маю можливість для прояву своєї фізичної (рухової активності)», та відображає необхідність задоволення фізіологічних потреб студентів під час навчання.

Ретестова надійність опитувальника. Через 3 тижні проводився повторний діагностичний зріз однієї і тієї ж вибірки (96 чоловік), отриманий рівень кореляції ($r = 0,743$) результатів першого та повторного діагностування дає підстави стверджувати про високу ретестову надійність запропонованого опитувальника.

Побудова нормативної шкали. Таблиця 2.3 відображає описові статистики опитувальника «Задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності». Граничні значення норми наведені в Додатку В.

Кінцева версія опитувальника «Задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності» (Додаток В) включає в себе 5 шкал (19 тверджень). 1 шкала – фізіологічні потреби (2 твердження); 2 шкала – потреби в безпеці та захисті (3 твердження); 3 шкала – потреби

у взаємозв'язку з іншими, приналежності і любові (5 тверджень); 4 шкала – потреби в повазі та самоповазі, компетентності (4 тверджень); 5 шкала – потреби в самореалізації (5 тверджень).

Таблиця 2.2

Описові статистики опитувальника «Задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності»

Показники	Середнє значення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Стандартне Відхилення
Фізіологічні потреби	3,62	0,00	6,00	1,88
Потреби в безпеці та захисті	7,10	0,00	9,00	2,36
Потреби у взаємозв'язку з іншими, приналежності і любові	12,72	0,00	15,00	3,17
Потреби в повазі та самоповазі, компетентності	9,23	0,00	12,00	3,08
Потреби в самореалізації	12,06	0,00	15,00	3,62

Отже, дана психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників.

2. Блок методик психологічної діагностики специфіки емоційного ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем академічної мотивації.

2.1. Методика «Кольоровий тест ставлень» (О. Еткінд).

КТС застосовується в психодіагностичній практиці як невербальна методика, направлена для вивчення емоційних показників ставлення особистості. О. Еткінд визначає, що дана діагностична методика допомагає виявляти як свідомий, так і частково неусвідомлюваний рівень ставлення людини [22]. Теоретичним підґрунтям у розробці КТС виступила концепція ставлень особистості В. М'ясищева, наукові бачення Б. Ананьєва про образність природи структур психіки різного рівня і складності, ідеї О. Леонтьєва щодо функціонування почуттєвої тканини смислових утворень особистості. Методичним підґрунтям КТС

виступає кольоровоасоціативний експеримент, при реалізації якого проходить відображення істотних характеристик невербальних компонентів ставлення особистості до значимих інших і до самої себе в шляхом здійснення кольорових асоціацій. За допомогою кольоровоасоціативного експерименту виявляються глибинні, частково неусвідомлювані складові ставлення, що минають викривлену захисну систему (механізм) вербальної системи свідомості [22]. КТС завдяки своєму специфічному діагностичному процесу надає можливості для дослідження не тільки усвідомлюваних (поверхневих), але й частково неусвідомлюваних (глибинних) рівнів емоційного ставлення до навчання у студентів. Ставлення до навчання являє собою багатокомпонентну і багаторівневу структуру. Індукований образ має властивість ефективного проникнення й активації відразу декількох рівнів (від поверхневих, до глибинних) будь-якої психічної структури.

В КТС були використані 8 кольорових карток тесту М. Люшера. Невербальні показники ставлення студентів до навчання фіксувалися через певні кольорові асоціації, що виникали у досліджуваних до складових елементів (суб'єктів та об'єктів) освітнього простору, що були відображені у поняттях: «Я», «Мій навчальний заклад», «Адміністрація», «Заняття», «Викладачі», «Іспит», «Мої одногрупники». Поняття «освітній простір» навчального закладу, розглядається нами, як суб'єктивна форма сприйняття, сукупність відносин та ставлень. В процесі діагностування застосовувалась «повна» (тобто «дослідницька») процедура КТС. На першому етапі досліджувані студенти здійснювали почергову кольорову розкладку карток до кожного з понять. Ранжування 8 кольорів проводилося в порядку відповідності до пред'явлених понять (починаючи з картки колір, якої є найбільш асоційованим з об'єктом, – закінчуючи картою, що асоціюється з об'єктом в меншій мірі). Наступний етап включав в себе проведення одноразової процедури визначення рангу кольорів в тесті Люшера.

Визначений показник валентності (тобто емоційного прийняття / відкидання) поняття, що вимірював позицію асоціюємого кольору в індивідуальному кольоровому ранжуванні, що виконане конкретним досліджуваним об'єктом оцінки, являв собою коефіцієнт кореляції t - Стюдента між номерами позицій кольорів у кольоровоасоціативній розкладці на тестові поняття і класичній розкладці за Люшером (тобто від найбільш приємного кольору – до найменш приємного). Наближення показника до полюса «+1» у діапазоні результатів свідчило про глибинне й неусвідомлюване прийняття (емоційну перевагу, бажаність, прийнятність) даного об'єкта, а видалення від цього полюса

убік «-1» – про неусвідомлюване відкидання (емоційне неприйняття, відторгнення) об'єкта.

2.2. Методика «Градусник» (модифікація М. Кузнєцова).

Методика «Градусник» розроблена М. Фетіскіним і застосовується для виявлення емоційних станів «тут і зараз» [82]. Це графічні зображення 12 шкал, що позначають різні емоційні переживання та інтероцептивні відчуття. Шкали мають 2 полюси значень мінімальне – «0» та максимальне – «10». Основу для 12 шкал-емоцій, використаних в дослідженні, склали 10 базових емоцій списку К. Ізарда: «радість», «печаль», «гнів», «відраза», «призирство», «страх», «сором», «здивування», «інтерес», «провина» [78], що позначали окремі шкали (у теорії диференціальних емоцій К. Ізарда «страх / тривога» визначені як одна емоція, «сором / збентеження» теж не розділені), що були доповнені 2 окремими шкалами що позначають емоції: «тривога», «збентеження». Методика направлена на визначення самооцінки інтенсивності (вираженості) виникнення емоцій у студентів. Учасники дослідження відмічали на кожній з 12 шкал інтенсивність відповідного емоційного переживання чи відчуття «зараз і сьогодні» шляхом нанесення відповідної позначки на шкалі та її цифрового позначення. Можливості та методичне обґрунтування даної методики наведено в роботі М. Кузнєцова «Емоційна пам'ять» [104].

2.3. Методика експрес-оцінки позитивної і негативної емоційності «Шкали позитивного афекта і негативного афекта».

ШПАНА є модифікацією англomовної методики PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) Д. Уотсона, Л. Кларка і А. Телегена [280], яку виконав Є. Осін. У теоретичному плані шкала PANAS базується на ієрархічній моделі емоцій Д. Уотсона й А. Телегена. Вершину ієрархії емоцій у цій моделі займають два фактори, що відповідають двом знакам валентності емоцій (негативному і позитивному, а на нижніх рівнях знаходяться фактори, що увібрали в себе показники конкретних емоцій (радість, страх, сум, сміх та ін.) [173]. В силу того, що методики PANAS і ШПАНА спираються на метод прямого самозвіту і є переконливі дані про валідності PANAS, можна говорити про очевидну валідність (face validity) її російськомовного еквівалента. Отримані дані, що свідчать про еквівалентність одиниці виміру, дозволяють проводити зіставлення балів за шкалою з іншими показниками в рамках кожної культури і порівнювати результати. Показники внутрішньої узгодженості отриманих шкал (альфа Кронбаха) співпали в англomовній та російськомовній вибірках з точністю до сотих, склавши 0,89 для шкали ПА (позитивного афекту) і 0,86 для шкали НА

(негативного афекту), що є показником структурної еквівалентності та узгодженості опитувальника.

До російськомовної версії методики ШПАНА входять 20 прикметників. Інструкція до методики пропонує вибрати із списку з 20 прикметників, що позначають 10 негативних і 10 позитивних емоцій, ті, що відносяться до досліджуваних в більшій чи меншій мірі. Подібний метод самоопису дозволяє нівелювати ефект соціальної бажаності і зробити відповіді респондента більш адекватними його самооцінці і світовідчуттям. Досліджувані оцінювали у себе ступінь вираженості запропонованих емоцій використовуючи п'ятибальну шкалу від 1 – «майже, або зовсім ні» до 5 – «дуже сильно». В інструкції до виконання методики студентам було запропоновано оцінити свої емоції, які «звичайно (як правило, у середньому) проявляються в них під час навчальної діяльності в закладі вищої освіти».

2.4. Коротка шкала страху негативної оцінки (М. Лірі).

Коротку версію шкали страху соціальної оцінки (Brief Fear of Negative Evaluation Scale - BFNE) розробив М. Лірі [268]. Методика містить 12 пунктів, що оцінюються по п'ятибальній шкалі Лікерта. Розроблена на основі «Шкали страху негативної оцінки» Д. Вотсона і Р. Френда [281]. Коротка шкала страху негативної оцінки направлена на вивчення рівня тривоги в ситуаціях оцінювання, відображає «побоювання з приводу оцінок інших людей, занепокоєння з приводу негативних оцінок з боку інших людей і очікування того, що інші будуть оцінювати негативно [227]. Валідізація методики проходила на російській підлітковій вибірці [89].

2.5. Методика «Список емоцій» (М. Кузнецов).

Для визначення структури емоційного ставлення до навчання у студентів використовувалась методика «Список емоцій» розроблена М. Кузнецовим, що складається зі списку 80 слів, що позначають різні емоційні стани, переживання та інтероцептивні відчуття. Слова розміщені списком, що давало можливість досліджуваним виділити актуальні емоційні стани (емоційні переживання та інтероцептивні відчуття), які проявляються в процесі їх навчання. Загальна кількість слів у списку – 80, вони умовно розділені на п'ять груп (по 16 слів у кожній). Чотири групи склалися з слів, що позначають різні прояви чотирьох базових емоцій – радості, гніву, страху та печалі, п'ята група – інтероцептивні відчуття. До групи «Радість» входять поняття «азарт», «блаженство», «радість» тощо. Група «Гнів» складається зі слів: «ворожість», «невдоволення» тощо. Поняттями, які входять до групи «Страх» є «занепокоєння», «переляк», «невпевненість» та ін., а група «Печаль» утворена із понять, таких як «смуток», «туга», «відчай» тощо.

Група «Інтроцепції» наповнена поняттями, які відображають соматичні відчуття з вираженим емоційним тоном (наприклад, «нудота», «втома», «приємний холодок» тощо). Причому, половина з інтроцептивних відчуттів (8) – приємні, тобто мають позитивний емоційний тон, а інша половина (інші 8) – неприємні. Методичне обґрунтування та діагностичні можливості методики представлено в науковій роботі М. Кузнєцова «Емоційна пам'ять» [104]. Відповідно змісту представленої інструкції досліджуванам студентам необхідно виділити поняття, що відображають актуальні емоції, емоційні стани під час їх навчальної діяльності у закладі вищої освіти. Загальна кількість слів для виділення є не обмеженою.

3. Блок методик психологічної діагностики конативних особливостей студентів.

3.1. Шкала самоофективності Р. Шварцера, М. Єрусалема (адаптація В. Ромека).

Російськомовна версія «Шкали самоофективності» Р. Шварцера, М. Єрусалема (адаптація В. Ромека) [237] містить 10 тверджень, що оцінюються досліджуванам по чотирьох бальній шкалі від 1 – «абсолютно не правильно» до 4 – «абсолютно правильно». Вивчення особливостей самоофективності, як впевненості (переконання) особистості щодо її потенційної здатності в організації і здійсненні власної діяльності, реалізація якої необхідна для досягнення певної мети, особливо актуальне в умовах навчально-професійної діяльності студентів закладів вищої освіти. Самоофективність розглядається як продуктивний процес інтеграції когнітивних, соціальних і поведінкових компонентів для здійснення оптимальної стратегії діяльності в різних життєвих ситуаціях [41].

Термін «віра в самоофективність» (self-efficacy) був запропонований А. Бандурою і є одним із центральних компонентів його соціально-когнітивної теорії і полягає у в тому, що віра в ефективність власних дій (самоофективність) може в значній мірі впливати на поведінку. Вплив «віри в самоофективність» на поведінку людини А. Бандура пояснює наступним чином: людина боїться і уникає тих соціальних ситуацій, з якими, як він вважає, вона не зуміє впоратися, активно і наступально поводитьься тоді, коли впевнена у своїх здібностях і вірить в успіх (ефективність) власних дій [15].

Методика направлена на визначення показника загальної самоофективності, під яким розуміється впевненість респондента у своїх здібностях у опануванні широкого кола незнайомих ситуацій. Класифікація отриманих результатів, порівняння показників досліджуваних між собою та індивідуального визначення адаптаційно

значущих факторів, на основі отриманих у дослідженнях результатів, ми скористалися запропонованою класифікацією [101]: висока самоефективність – 36-40 балів, вища за середню – 30-35 балів, середня – 25-29 балів, нижча за середню – 20-24 бали, низька – 19 і менше балів.

3.2. Опитувальник «Здатність до самоуправління» (Н. Пейсахов).

Н. Пейсахов визначає самоуправління як цілеспрямовану самозміну особистості або її управління своїми активними станами, до яких він відносить спілкування, діяльність, переживання, поведінку. Вчений наголошує, що ці визначені активності обов'язково поєднані з процесами створення нового, постановки цілей, пошуку нових рішень і засобів досягнення мети. Науковець виокремлює чотири рівні самоуправління: авторегуляція, саморегуляція, самоврядування і взаємоуправління (соціальне управління). Система самоуправління може бути представлена як в цілісному вигляді, так і одним з її рівнів. Автор наголошує, що «самоуправління» слід розглядати як процес, а не застиглу структуру» [180].

Опитувальник «Здатність до самоуправління» розроблений в лабораторії психологічних проблем вищої школи Казанського державного університету під керівництвом Н. Пейсахова. Методика орієнтована на вивчення здібності особистості володіти собою в різних ситуаціях. В інструкції досліджуванам пропонується: «Якщо ви згодні з поданими твердженням, то відповідайте «Так» (знак «+»), а якщо не згодні, то відповідайте «Немає» (знак «-»)). Опитувальник Містить 48 тверджень, об'єднані в 8 парціальних шкал, що відображають окремі етапи процесу самоуправління: 1) аналіз протиріч; 2) прогнозування; 3) цілепокладання; 4) планування; 5) критерії оцінки якості; 6) прийняття рішень; 7) самоконтроль; 8) корекція. Загальна здатність до самоуправління визначалася знаходженням суми балів за вісьмома парціальним шкалами.

3.3. Опитувальник «Юнацька копінг-шкала» (адаптація Т. Крюкової).

Опитувальник «ACS (Adolescent Coping Scale)» або «Юнацька копінг-шкала» був розроблений психологами Е. Фрайденбергом і Р. Льюїсом та адаптований Т. Крюковою на російській юнацькій вибірці в 2002 році [102]. Методика вивчає копінг-стратегії (стилі поведінки), якими користується особистість при виникненні різних стресогенних ситуаціях, що викликають напруження і занепокоєння. ЮКШ складається з 80 питань. 79 тверджень опитувальника утворюють 18 шкал або копінг-стратегій. Останнє, 80-те питання, залишається відкритим і пропонує респонденту описати, що ще він робить в напруженій, тривожній і неприємній ситуації. Отримані відповіді про

самостійно обраних способах поведінки в складній ситуації аналізуються окремо. Оцінка вираженості опановувальної поведінки ведеться за п'ятибальною шкалою Лайкерта (від 1 – "ніколи не роблю цього" до 5 – "так роблю, вчиняю так часто"). Представлені в вісімнадцяти шкалах стратегії утворюють три стилі опановувальної поведінки у стресових ситуаціях: 1) продуктивний (стратегії поведінки: вирішення проблеми, робота, досягнення, духовність, позитивний фокус); 2) непродуктивний (стратегії поведінки: ігнорування, самозанурення, диво (надія на диво), розрядка, самозвинувачення, занепокоєння, неопанування, відволікання, активний відпочинок); 3) соціальний або опанування за допомогою інших (стратегії поведінки: соціальна підтримка, друзі, приналежність, громадські дії, професійна допомога. Останній стиль поведінки нерідко відноситься до продуктивного стилю і є проміжним.

3.4. Методика діагностики міри схильності студентів до дії різних видів пресингу (стрес-факторів), пов'язаних з навчальною діяльністю (М. Кузнєцов).

Для діагностики ступеню схильності дії пресингів, що виявляються в процесі навчальної діяльності студентів використовувався опитувальник, розроблений М. Кузнєцовим [108]. Опитувальник визначає показник чуттєвості студента до дії стресогенних факторів, пов'язаних з навчальною діяльністю в закладі вищої освіти. Методика складається з 40 тверджень, що утворюють 5 шкал: 1) взаємовідносини зі студентами; 2) взаємовідносини з викладачами; 3) організація навчального процесу; 4) умови навчання; 4) власні особистісні якості, знання та вміння. Досліджуванам пропонується надати відповідь на запитання «Що мене дратує (не подобається) в навчальній діяльності в закладі вищої освіти?» оцінюючи ступінь згоди з представленими в опитувальнику твердженнями. Твердження, що пред'являються досліджуванам оцінюються по п'ятибальній шкалі від 0 – «ні» до 5 – «так».

2.2. Психологічні особливості низької академічної мотивації студентів у закладах вищої освіти.

2.2.1. Типологічні особливості академічної мотивації студентів з різною успішністю у навчальній діяльності, статевими ознакам, взаємозв'язки показників потреб та мотивів навчання студентів у закладах вищої освіти.

З метою вивчення психологічних особливостей академічної мотивації студентів нами були поставлені наступні завдання:

1. Вивчення типологічних особливостей навчальної мотивації студентів.

2. Вивчення особливостей навчальної мотивації студентів з різною академічною успішністю.

3. Виявлення статевих особливостей академічної мотивації студентів.

4. Виявлення взаємозв'язків показників мотивів навчання та реалізації базових потреб у навчанні студентів у закладах вищої освіти.

З метою вивчення типологічних особливостей навчальної мотивації студентів, що приймали участь в дослідженні, був проведений кластерний аналіз методом k-середніх (k-means clustering) в програмі Statistica 6.0 показників навчальної мотивації. В результаті обробки отриманих даних, вся вибірка студентів (n = 216) була розділена на 3 групи. Отримані типологічні профілі студентів представлені на рис. 2.1.

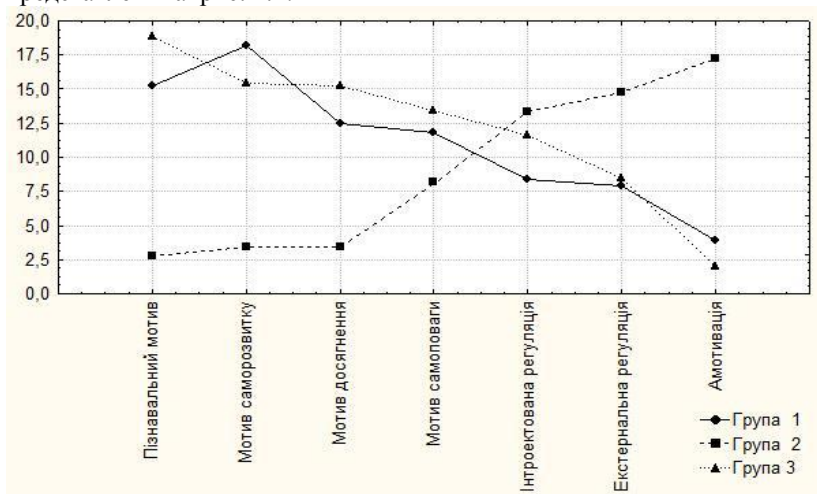


Рис. 2.1 Типологічні профілі студентів на основі показників академічної мотивації

В основу кластеризації було покладено мотиви: пізнавальний, саморозвитку, досягнення, самоповаги та інтроєктована, екстернальна регуляція, а також амотивація.

У першу групу увійшли студенти (n = 59, 27 % вибірки) з високими показниками за шкалами пізнавальний мотив і мотив саморозвитку, середніми показниками за шкалами мотив досягнення і мотив самоповаги, інтроєкційній регуляції, зниженими по екстернальній регуляції, низькими показниками по амотивації, надалі –

група «Вмотивовані на пізнання» (Група 1). У другу групу увійшли студенти ($n = 103$, 48 % вибірки) з низькими показниками по внутрішніх мотивах і помірними за зовнішніми особистісними мотивами і високими показниками по амотивації, надалі – група «Амотивовані» (Група 2). У третю групу увійшли студенти ($n = 54$, 25 % вибірки) з високими показниками мотиву саморозвитку, помірними показниками пізнавального мотиву, і мотиву досягнення, зниженими за показниками інтроектованої та екстернальної регуляції, низькими показниками по шкалі амотивації, надалі – група «Вмотивовані на саморозвиток» (Група 3).

Слід відмітити, що за таким розподілом на групи спостерігається домінування однієї з груп – «Амотивовані». В порівнянні з показниками досліджуваних з груп «Вмотивовані на пізнання», «Вмотивовані на саморозвиток», саме досліджуваних з групи «Амотивовані», ми визначаємо, як таких, що мають низький рівень академічної мотивації. Надалі будемо використовувати саме такий розподіл на групи, залежно від показників академічної мотивації.

Наступним завданням нашого дослідження було вивчення особливостей академічної мотивації студентів з різною навчальною успішністю. Дані, що містяться в таблиці 2.3, підтверджують припущення про обумовленість показників академічної мотивації рівнем навчальної успішності.

Таблиця 2.3

Показники академічної мотивації у студентів з різним рівнем навчальних досягнень (групи «успішні / невстигаючі», $n = 216$)

Показники академічної мотивації	Групи досліджуваних		t	p
	Успішні ($n=113$)	Невстигаючі ($n=103$)		
Пізнавальний мотив	16,98±2,15	2,77±1,00	50,13	<0,0001
Мотив саморозвитку	16,89±2,15	3,40±0,71	60,76	<0,0001
Мотив досягнення	13,80±1,76	3,41±0,63	56,69	<0,0001
Мотив самоповаги	12,60±1,74	8,15±0,72	24,17	<0,0001
Інтроектована регуляція	9,93±1,93	13,35±0,14	-15,68	<0,0001
Екстернальна регуляція	8,16±1,10	14,80±0,95	-47,01	<0,0001
Амотивація	2,96±1,38	17,27±1,00	-86,59	<0,0001

Так, показниками академічної мотивації: *пізнавальний мотив* ($16,98 \pm 2,15$ і $2,77 \pm 1,00$; $t = 50,13$; $p < 0,0001$), *мотив саморозвитку* ($16,89 \pm 2,15$ і $3,40 \pm 0,71$; $t = 60,76$; $p < 0,0001$), *мотив досягнення* ($13,80 \pm 1,76$ і $3,41 \pm 0,63$; $t = 56,69$; $p < 0,0001$), *мотив самоповаги* ($12,60 \pm 1,74$ і $8,15 \pm 0,72$; $t = 24,17$; $p < 0,0001$) в успішних помітно вище чим у невстигаючих студентів.

Інтроектована регуляція ($13,35 \pm 0,14$ і $9,93 \pm 1,93$; $t = -15,68$; $p < 0,0001$), *екстернальна регуляція* ($14,80 \pm 0,95$ і $8,16 \pm 1,10$; $t = -47,01$; $p < 0,0001$), та *амотивація* ($2,96 \pm 1,38$ і $17,27 \pm 1,00$; $t = -86,59$; $p < 0,0001$) є вищою у неуспішних студентів.

Отже, у успішних студентів пізнавальний мотив є домінуючим, що вказує на бажання до пізнання нового, розуміння навчального предмету. Такі студенти «досліджують», «пізнають» і «перетворюють» нову соціальну реальність, освоюють великий обсяг наукових знань, самостійно генерують і створюють нові ідеї, конструюють мікрокосмос відповідно до прогресивних впливів інноваційного соціуму. Значну роль при цьому відіграє досвід наукового пізнання студента, що дозволяє миттєво орієнтуватися в інформаційних потоках конструктивного різноманіття, ініціювати раціональні нововведення, дієві механізми поліпшення практики за рахунок дослідницької активності, самостійності та пошуково-творчої позиції індивіда. Успішні студенти частіше переживають почуття зацікавленості, задоволення, в процесі навчання. Так у дослідження М. Кузнецова, К. Фоменко, І. Кузнецова виявлено, що успішні студенти у ситуаціях навчальної діяльності, демонструють більшу, порівняно з неуспішними студентами, схильність до переживання позитивних психічних станів, що сприяють конструктивному контакту з усіма учасниками навчального процесу, більш ефективному засвоєнню знань [107]. Вектор їх навчальної діяльності вказує на прагнення до розвитку своїх здібностей, потенціалу в рамках навчальної діяльності, досягнення відчуття майстерності і компетентності, успішності при вирішенні складних, нестандартних задач. Для успішних студентів значущими є їх результати у навчальній діяльності. Тому стратегії їх поведінки направлені на досягнення максимально високих результатів у навчанні, що підвищують самоповагу, самооцінку, підкріплюють відчуття власної значущості. Невстигаючі студенти керуються спонуканнями до навчання, що обумовлені відчуттями сорому, провини і обов'язку перед собою та іншими значущими людьми. Для них ситуація навчальної діяльності сприймається як вимушена, обумовлена необхідністю слідувати вимогам, які диктуються соціумом, як можливість уникнення можливих проблем і їх наслідків, отримати нагороду. При цьому

відмічається фрустрація потреби в автономії. Фрустрація – стан дезорганізації свідомості та діяльності особистості, викликаний неподоланою перешкодою у досягненні бажаної мети; це переживання невдачі, яке супроводжується роздратованістю, відчаєм, розчаруванням, досадою, депресією [120]. Як наслідок, неуспішні студенти не досягають поставленої мети, бо сприймають власні дії (при виборі навчального закладу, стратегій навчання, досягнення навчальних результатів) в процесі навчальної діяльності, як такими, що не є самостійно обраними і власне не самостійно реалізованими. Вони не відчують себе ініціаторами власних дій у процесі навчальної діяльності, не здатні самостійно контролювати свою поведінку, брати на себе відповідальність за невдачі у навчанні. Це в подальшому призводить до блокування реалізації потреб в компетентності та взаємозв'язках з іншими людьми (одногрупниками, викладачами, адміністрацією закладу освіти). Невстигаючі студенти – амотивовані на навчання, про що свідчить відсутність інтересу і відчуття усвідомленості навчальної діяльності.

Досліджуючи статеві особливості академічної мотивації студентів, ми отримали дані, (таблиця 2.4), що підтверджують припущення про існування статистичних відмінностей у дівчат-студентів та юнаків-студентів. Так існують значимі різниці за 6 показниками академічної мотивації: *пізнавальний мотив* ($11,91 \pm 7,22$ і $8,63 \pm 7,26$; $t = 3,34$; $p < 0,0005$), *мотив саморозвитку* ($11,67 \pm 6,60$ і $9,32 \pm 7,09$; $t = 2,52$; $p < 0,05$), *мотив досягнення* ($10,08 \pm 5,35$ і $7,70 \pm 5,16$; $t = 3,50$; $p < 0,001$), *мотив самоповаги* ($11,11 \pm 2,63$ і $9,89 \pm 2,46$; $t = 3,50$; $p < 0,001$), *екстернальна регуляція* ($10,61 \pm 3,31$ і $11,99 \pm 3,52$; $t = -2,97$; $p < 0,005$), та *амотивація* ($8,07 \pm 7,20$ і $11,38 \pm 6,99$; $t = -3,42$; $p < 0,001$).

Таблиця 2.4

Показники академічної мотивації у студентів в залежності від їх статті (групи «дівчата / юнаки», $n=216$)

Показники академічної мотивації	Групи досліджуваних		t	p
	Дівчата (n = 104)	Юнаки (n = 112)		
Пізнавальний мотив	$11,91 \pm 7,22$	$8,63 \pm 7,26$	3,34	$< 0,0005$
Мотив саморозвитку	$11,67 \pm 6,60$	$9,32 \pm 7,09$	2,52	$< 0,05$
Мотив досягнення	$10,08 \pm 5,35$	$7,70 \pm 5,16$	3,33	$< 0,005$
Мотив самоповаги	$11,11 \pm 2,63$	$9,89 \pm 2,46$	3,50	$< 0,001$
Екстернальна регуляція	$10,61 \pm 3,31$	$11,99 \pm 3,52$	-2,97	$< 0,005$
Амотивація	$8,07 \pm 7,20$	$11,38 \pm 6,99$	-3,42	$< 0,001$

Провівши аналіз отриманих показників, визначаємо, що дівчата студентського віку характеризуються вищим рівнем прояву пізнавального мотиву, мотиву саморозвитку, досягнення та мотиву самоповаги. Пізнавальна активність у студентському віці – це якість самостійної особистості. У цей період пізнавальна активність спрямовується на більш емоційно привабливі для індивіда галузі знань і підштовхує студентів до творчих пошуків. У даний період іде найскладніший процес розвитку інтелектуальних емоцій, пов'язаний з формуванням особистості в цілому.

Отже, дівчата більшою мірою у навчальній діяльності керуються інтересом до майбутньої професійної діяльності та опанування професійно-значущими знаннями та компетентностями. Їм більшою мірою властиве прагнення до саморозвитку у процесі навчання, вони більшою мірою прагнуть до самовдосконалення у навчальній діяльності. Крім того, студенти-дівчата більш вмотивовані на досягнення успіху – високі оцінки у навчальній діяльності та високі результати навчальної діяльності є більш значущими для них та більшою мірою мотивують їх у навчанні.

Юнаки, навпроти, більшою мірою зовнішньо вмотивовані – у навчальній діяльності вони залежні від нагород та покарань, зовнішніх мотиваційних факторів, керуються почуттям обов'язку та ситуацією необхідності. Крім того, студенти-юнаки, загалом, менш вмотивовані до навчально-професійної діяльності в закладі вищої освіти.

Одним із завдань нашого емпіричного дослідження було виявлення взаємозв'язків показників мотивів навчання та реалізації базових потреб у навчанні студентів у закладах вищої освіти. Навчальна мотивація може мати в загальній структурі мотивації домінуюче або підлегле значення, але безперечним є положення про те, що внутрішнім джерелом будь-якого виду мотивації є сфера потреб особистості [234]. Нами було визначено цілу низку зв'язків (таблиця 2.5). Визначено цілу низку негативних зв'язків *фізіологічних потреб* з такими мотивами навчання студентів, як *пізнавальний мотив* ($r_{x,y} = -0,46$; $p \leq 0,000001$), *мотив саморозвитку* ($r_{x,y} = -0,53$; $p \leq 0,000001$), *мотив досягнення* ($r_{x,y} = -0,37$; $p \leq 0,000001$), *мотив самоповаги* ($r_{x,y} = -0,30$; $p \leq 0,0001$), а також позитивні зв'язки з *інтроектованою* ($r_{x,y} = 0,14$; $p \leq 0,05$), *екстернальною регуляцією* ($r_{x,y} = 0,26$; $p \leq 0,0001$) і *амотивацією* ($r_{x,y} = 0,31$; $p \leq 0,0001$). Отже, прагнення до задоволення фізіологічних потреб передбачає низьку академічну мотивацію, зовнішній вектор її спрямування, низький пізнавальний інтерес до навчання. Крім того, *потреби у безпеці і захисті* позитивно пов'язані з *екстернальною регуляцією* ($r_{x,y} = 0,21$; $p \leq 0,01$) та *амотивацією* ($r_{x,y} = 0,15$; $p \leq 0,05$).

Отже, нижчий щабель базових потреб пов'язаний з низькою академічною мотивацією та її зовнішнім стимулюванням. Базова потреба у зв'язку відповідає *інтроєктованій регуляції* ($r_{x,y} = 0,28$; $p \leq 0,0001$), що може бути пояснено тим, що страх сорому та домінування почуття провини, як орієнтація на соціальні вимоги на навчання, обумовлені прагненням бути приналежним та мати друзів, отримувати соціальне схвалення.

Таблиця 2.7

Взаємозв'язок показників потреб та мотивів навчання студентів

Мотиви навчання студентів	Показники потреб				
	Фізіологічні потреби	Потреби в безпеці та захисті	Потреби у взаємозв'язку з іншими, інтелектуальні	Потреби в повазі та компетентності	Потреби в самореалізації
Пізнавальний мотив	- 0,46 ^{*****}	-	-	0,21 ^{**}	0,47 ^{*****}
Мотив саморозвитку	- 0,53 ^{*****}	-	-	0,41 ^{*****}	0,53 ^{*****}
Мотив досягнення	- 0,37 ^{*****}	-	-	0,36 ^{*****}	0,40 ^{*****}
Мотив самоповаги	- 0,30 ^{*****}	-		0,61 ^{*****}	0,35 ^{*****}
Інтроєктована регуляція	0,14 [*]	-	0,28 ^{*****}	0,23 ^{***}	- 0,26 ^{*****}
Екстернальна регуляція	0,26 ^{*****}	0,21 ^{**}	-	-	- 0,43 ^{*****}
Амотивація	0,31 ^{*****}	0,15 ^{**}	-	-	- 0,58 ^{*****}

Примітка: «*» – $p \leq 0,05$; «**» – $p \leq 0,01$; «***» – $p \leq 0,001$; «****» – $p \leq 0,0001$;

«*****» – $p \leq 0,000001$

Нами було встановлено, що потреби в повазі та компетентності мають позитивний зв'язок з пізнавальним мотивом ($r_{x,y} = 0,21$; $p \leq 0,01$) та з мотивами: *саморозвитку* ($r_{x,y} = 0,41$; $p \leq 0,000001$), *досягнення* ($r_{x,y} = 0,36$; $p \leq 0,000001$), *самоповаги* ($r_{x,y} = 0,61$; $p \leq 0,000001$) та інтроєктованою регуляцією ($r_{x,y} = 0,23$; $p \leq 0,001$). Потреби в самореалізації позитивно корелюють з пізнавальним мотивом

($r_{x,y} = 0,47$; $p \leq 0,000001$) та мотивами: *саморозвитку* ($r_{x,y} = 0,53$; $p \leq 0,000001$), *досягнення* ($r_{x,y} = 0,40$; $p \leq 0,000001$), *самоповаги* ($r_{x,y} = 0,35$; $p \leq 0,000001$) та негативно з інтроєктованою ($r_{x,y} = -0,26$; $p \leq 0,0001$), екстернальною ($r_{x,y} = -0,43$; $p \leq 0,000001$) мотиваціями та амотивацією ($r_{x,y} = -0,58$; $p \leq 0,000001$). Отже, базові потреби вищого рівня пов'язані з високою академічною мотивацією та її внутрішнім стимулюванням.

Визначаючи взаємозв'язки рівня задоволеності потреб і мотивів навчальної діяльності доречною є думка Ю. Орлова який визначає, що характер впливу потреби на будь-який з виділених параметрів ефективності залежить від рівня іншої, що актуалізується в навчальній ситуації потреби і може відбуватися за схемою сумації ефекту, коли інша потреба підсилює вплив даної, і за типом контрасту, коли наявність іншої потреби знижує вплив потреби на дану характеристику ефективності. В останньому випадку має місце взаємодія потреб, що утворюють ієрархію [172].

2.3. Специфіка емоційного ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем академічної мотивації.

З метою визначення структури (кластери (таксони), їх кількість, змістовна наповненість) емоційних проявів, що актуалізуються у студентів з різними рівнями академічної мотивації під час навчальної діяльності, використаний список з 80 слів (методика «Список емоцій») [104]. Досліджувані працювали зі списком з 80 слів, виділяючи з них емоційні стани та інтроцептивні відчуття, що актуальні для них під час навчання в закладі вищої освіти. Кількість слів для виділення не обмежувалась. При обробці показників були виключені поняття, що були вибрані (1-3 рази). Для виділення взаємопов'язаних груп використовувався агломеративний кластерний аналіз з наступною побудовою дендрограм. Специфіка основних ситуацій навчальної діяльності студентів виражається не тільки в конкретному асортименті станів, які актуалізуються у зв'язку з тим, чи іншим навчальним завданням, але і в тісноті (або навпаки, віддаленості) взаємозв'язків між станами. «Дистанція» між станами може служити підставою для формування таксономічних груп станів [183]. Для визначення відстані між кластерами (таксонами) використана Евклідова дистанція. Для визначення зв'язків між компонентами кластерів застосовувався метод Уорда. Кількість виділених кластерів визначалася відповідно до критерія «значущого стрибка коефіцієнта злиття» [219].

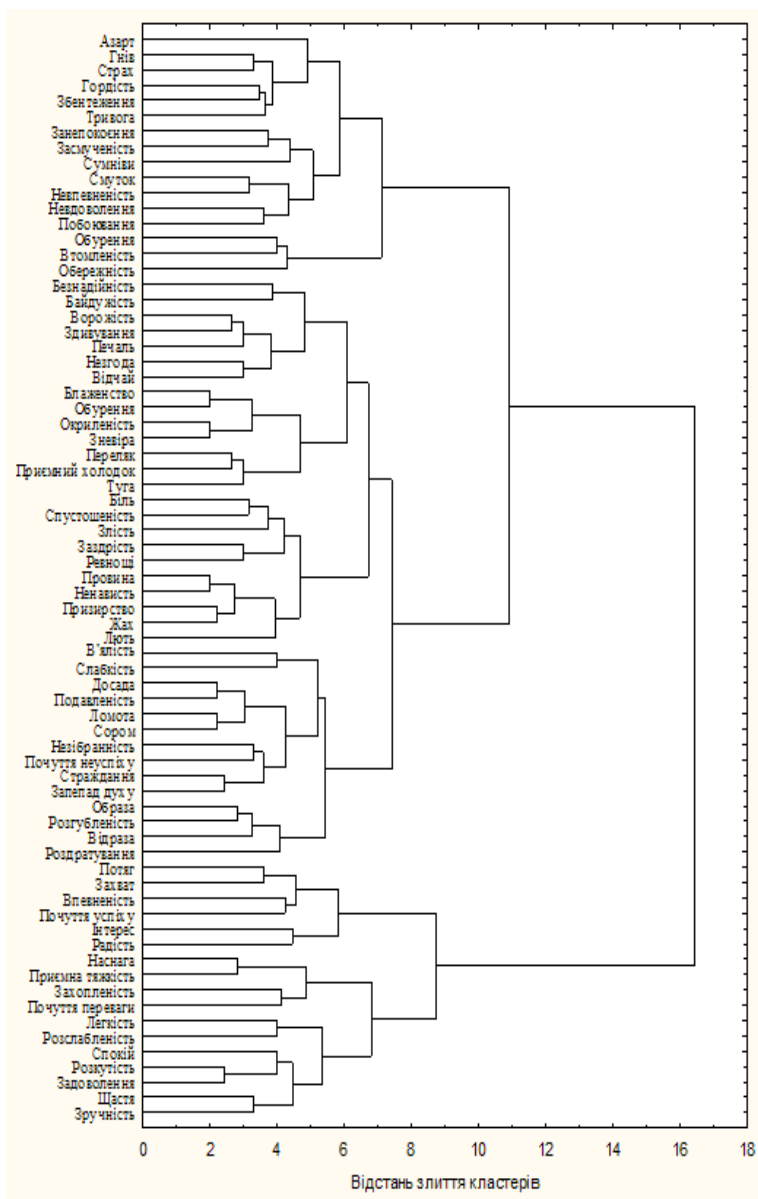


Рис. 2.2 Дендрограма емоційних переживань групи «Вмотивовані на пізнання»

На рис. 2.2, 2.3, 2.4 зображені дендрограми, побудовані за результатами кластеризації відповідей досліджуваних першої групи «Вмотивовані на пізнання», другої групи «Амотивовані» та третьої групи «Вмотивовані на саморозвиток». На дендрограмі рис 2.8 відображені 3 кластери емоційних переживань групи «Вмотивовані на пізнання».

Вибір кількості кластерів емоційних переживань групи «Вмотивовані на пізнання» визначався на основі аналізу об'єднання емоційних переживань (об'єктів) в кластери методом Уорда, міра близькості Евклідова відстань. Кластеризації підлягало 71 поняття. В нашому випадку в якості «точки зламу» ми розглядаємо крок під номером 68.

Отримано 3 кластери, в які об'єднанні емоційні переживання. Така ж кількість кластерів підтверджується і аналізом таблиці об'єднання: де позначено, що на кроці 68 відбувся скачок відстані більш як на 1,3 одиниці, в той час як в попередніх кроках не перевищував 0,6 одиниці.

Так провівши аналіз дендрограми групи «Вмотивовані на пізнання», отримуємо 3 кластери емоційних переживань. Кластер I отримав назву «азарт-обережність», кластер II – «безнадійність-роздратування», кластер III був названий «потяг-зручність»).

Кластер I «азарт-обережність» складається з 16 понять (22,5% з числа тих, що зазнали кластеризації), що були поєднані у два підкластери (підкластер I «азарт-побоювання», підкластер II «обурення-обережність»), має емоційну спрямованість, що вказує на переживання емоцій групи «тривоги». Підкластер I «азарт-побоювання» утворили 13 емоційних понять, що є однорідними за емоційною направленістю, такі як: смуток, гнів, страх, збентеження, тривога, побоювання. Підкластер II «обурення-обережність» складається з 3 понять: обурення, втомленість, обережність.

Кластер II «безнадійність-роздратування» утворили 38 понять (53,5% з числа тих, що зазнали кластеризації), які об'єдналися в два підкластери (підкластер I «безнадійність-лють», підкластер II «в'ялість-роздратування»). Підкластер I «безнадійність-лють» нараховує 24 поняття, які в переважній своїй більшості позначають негативні емоції, наприклад такі як – жах, біль, злість, ненависть, лють та злість. Підкластер II «в'ялість-роздратування» (14 понять) включив с себе поняття, що відображають негативні емоційні стани, наприклад деякі поняття негативних інтроцептивних відчуттів як слабкість, в'ялість, розгубленість, незібраність що відображають прояв депресивних станів досліджуваних під час навчання. Отже, спостерігається однорідність

структури кластеру II «безнадійність-роздратування» та відслідковується його негативна емоційна спрямованість.

Проведений аналіз 17 понять (24 % з числа тих, що зазнали кластеризації), що наповнюють кластер III «потяг-зручність» визначають його позитивну емоційну направленість. Зокрема два підкластери (підкластер I «потяг-радість», підкластер II «наснага-зручність»), утворені з 6 і 9 емоційних понять відповідно, що означають позитивні емоційні переживання щастя, радості, інтересу та позитивні інтроцептивні відчуття та стани задоволення, захоплення, зручності.

Отже, спостерігається однорідність структури кластеру III «потяг-зручність» в напрямку позитивної емоційної направленості.

У цілому, даючи оцінку дендрограмі групи «Вмотивовані на пізнання», можна констатувати її не структурованість, амбівалентність та переважну наповнюваність кластерами негативної емоційної направленості, що можна визначити як домінування віддалених негативних емоційних проявів та інтроєктованих почуттів, пов'язаних з досвідом навчання.

Слід відмітити, що у структурі дендрограми групи «Вмотивовані на пізнання», спостерігається не досить великий за об'ємом (24 % понять з числа тих, що зазнали кластеризації) емоційних понять кластер III «потяг-зручність» з позитивною, продуктивною, ресурсною емоційною направленістю, який не великий за кількістю об'єднаних понять, але є більш вираженим і значимим за коефіцієнтами злиття кластерів.

На рис. 2.3 відображені результати кластеризації показників емоційних станів та переживань групи «Амотивовані». До статистичної обробки були прийняті 76 понять із запропонованих у методиці 80.

Вибір кількості кластерів визначався на основі аналізу об'єднання емоційних переживань (об'єктів) в кластери методом Уорда, міра близькості Евклідова відстань. В нашому випадку в якості «точок зламу» ми розглядаємо крок під номером 72.

Графік об'єднання представлений на рис. 2.4, з аналізу якого отримані 4 кластери: кластер I «азарт-радість», кластер II «безнадійність-незібраність», кластер III «блаженство-розслабленість», кластер IV «занепокоєння-слабкість». Кластер I «азарт-радість» складається з 10 понять (13,2 % з числа тих, що зазнали кластеризації). Розглядаємо кластер I як позитивно емоційно направлений, так, як до його складу увійшли позитивно наповнені емоційні переживання та позитивні інтроцептивні відчуття, такі, як: азарт, легкість, щастя, гордість, задоволення, радість та ін.

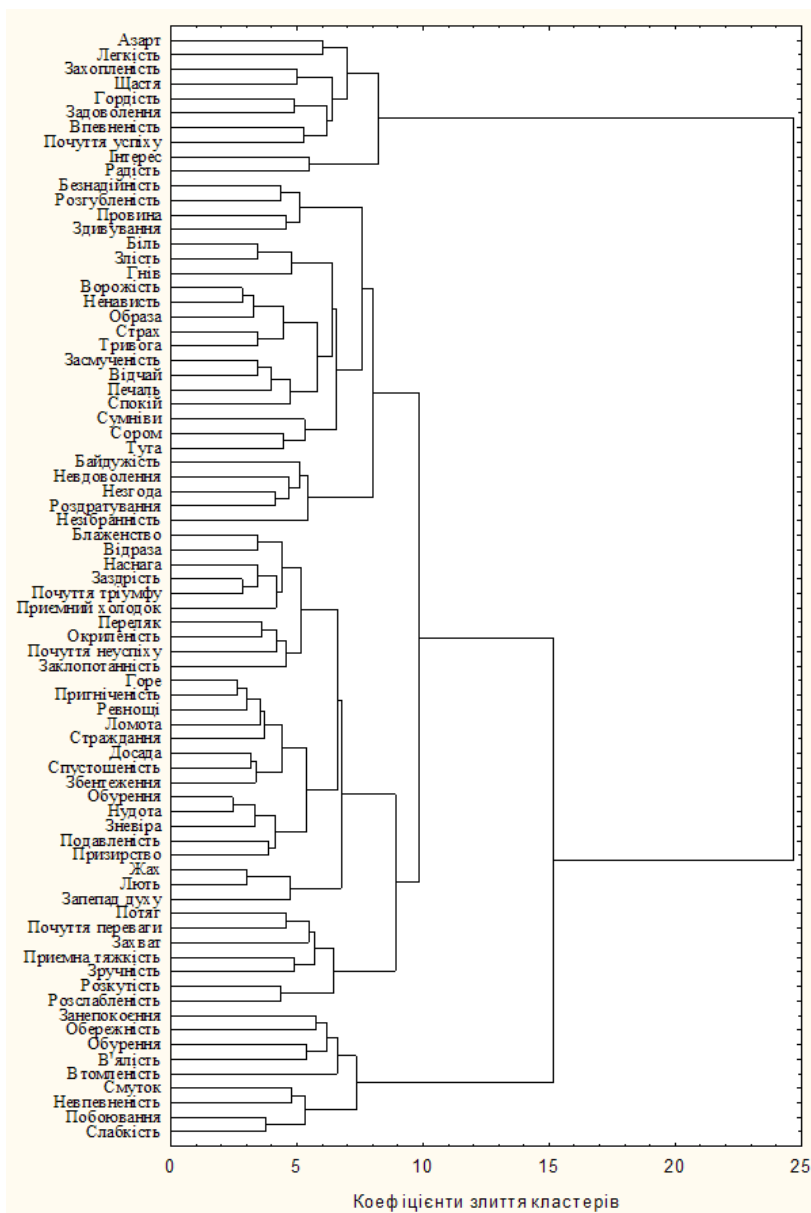


Рис. 2.3 Дендрограма емоційних переживань групи «Амотивовані»

Кластер II «безнадійність-незібраність» утворили 24 поняття (31,6 % з числа тих, що зазнали кластеризації). Провівши понятійний аналіз клатеру II відзначаємо його однорідність та негативну емоційність. Зокрема, можна відзначити його депресивну направленість. Кластер II утворений з таких понять, наприклад, як: безнадійність, провина, тривога, туга, засмученість, байдужість та ін. Кластер III «блаженство-розслабленість» утворили 33 поняття (43,4 % з числа тих, що зазнали кластеризації). Відзначається неоднорідність його структури, до якої увійшли як позитивні так і негативні емоційні переживання та інтроцептивні відчуття, наприклад: блаженство, переляк, спустошеність, почуття переваги, горе, окриленість, приємна тяжкість, нудота. Цей кластер має виражену домінуючу позицію. До IV кластеру «занепокоєння-слабкість» увійшли 9 понять (11,8 % з числа тих, що зазнали кластеризації). Ці поняття (в'ялість, втомленість, смуток, невпевненість) відображають астенічний характер, що може вказувати на прояви депресивних станів.

Таким чином, провівши аналіз дендрограми емоційних переживань групи «Амотивовані» можна відзначити його не структуровану кластерну будову з загальною тенденцією до домінування негативних емоційних переживань та інтроцептивних відчуттів, що може вказувати на прояв астенічних та депресивних станів у досліджуваних вище визначеної групи в процесі навчальної діяльності у закладі освіти. Отже, у порівнянні з мотивованими на пізнання студентами, амотивовані характеризуються більшою дифузністю емоційних переживань. Позитивні емоційні переживання у вмотивованих на навчання (пізнання) студентів характеризуються більшою щільністю та ширшим діапазоном, втім у амотивованих студентів у навчанні позитивні емоції переплітаються з негативними емоціями. Тобто емоційний фон навчання в амотивованих студентів є амбівалентним.

На дендрограмі рис 2.4 зображені 2 кластери емоційних переживань групи «Вмотивовані на саморозвиток». Визначено 2 кластери: кластер I «азарт-страх», кластер II «безнадійність-слабкість». Загальна кількість емоційних понять, що підлягали кластеризації, становила 70. Вибір кількості кластерів визначався на основі аналізу графіку об'єднання емоційних переживань групи «Вмотивовані на саморозвиток».

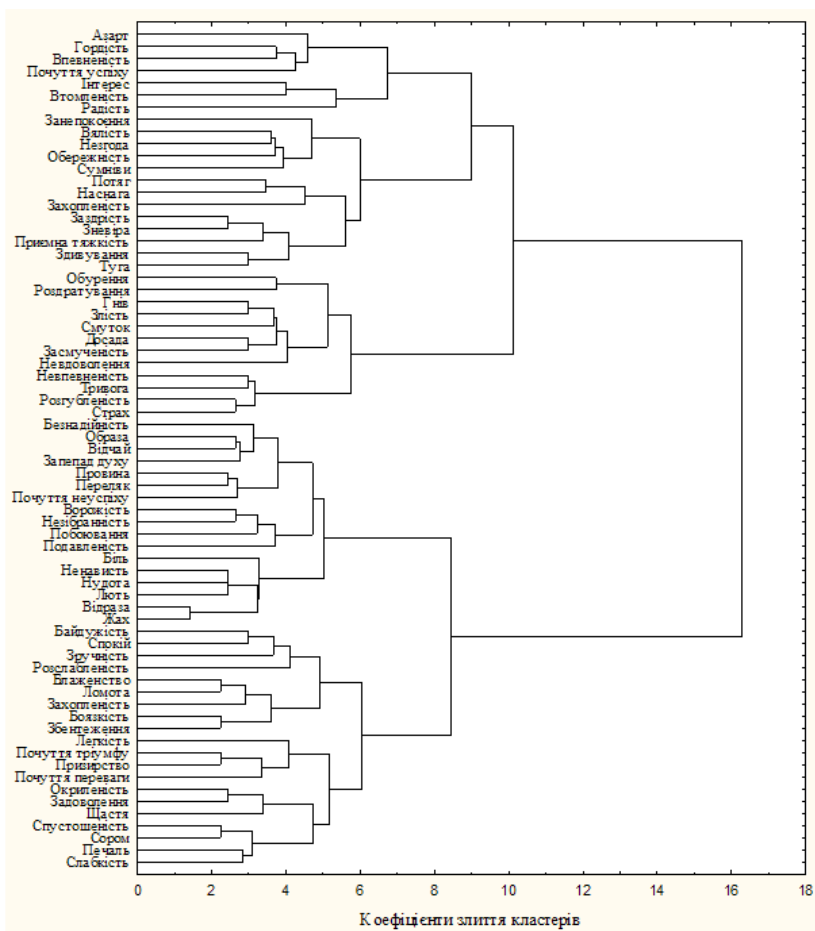


Рис. 2.4 Дендрограма емоційних переживань групи «Вмотивовані на саморозвиток»

Кластер I «азарт-страх» складається з 32 понять (46,4 % з числа тих, що зазнали кластеризації), що були поєднані у три підкластери (підкластер I «азарт-радість», підкластер II «занепокоєння-туга», підкластер III «обурення-страх»). Підкластер I «азарт-радість» утворили 7 емоційних понять, позитивно однорідних за емоційною направленістю такі як: азарт, гордість, впевненість, почуття успіху, інтерес, радість. Підкластер II «занепокоєння-туга» складається з 13 понять: занепокоєння, в'ялість, обережність, наснага, потяг, заздрість, зневіра, приємна тяжкість і не має чіткого емоційного направлення. 12

понять склалися у підкласер III «обурення-страх», наприклад – роздратування, злість, досада, невдоволення, розгубленість. Відзначаємо домінування в підкласері III «обурення-страх» у негативних емоційних переживань, що визначають емоційну направленість.

Класер II «безнадійність-слабкість» утворили 37 понять (53,6 % з числа тих, що зазнали кластеризації), які об'єдналися в два підкластери (підкласер I «безнадійність-жах», підкласер II «байдужість-слабкість»). Підкласер I «безнадійність-жах» нараховує 17 понять, які в переважній своїй більшості, позначають негативні переживання та інтроцептивні відчуття, наприклад такі, як нудота, відраза, лють, біль, почуття неуспіху, ворожість, ненависть. Підкласер II «байдужість-слабкість» об'єднав в собі 20 понять, що відображають переважно позитивні (спокій, захопленість, легкість, щастя, задоволення, почуття переваги) емоційні переживання та інтроцептивні відчуття. Також слід відзначити що даний підкласер II вміщує і негативні (збентеження, ломота, сором, спустошення, печаль) емоційні переживання та інтроцептивні відчуття. Отже, спостерігається неоднорідність структури підкласеру II «байдужість-слабкість» та не досить чітка емоційна направленість.

Таким чином, провівши аналіз дендрограми емоційних переживань групи «Вмотивовані на саморозвиток» відзначаємо його різноманітну кластерну будову, що може вказувати на переважання суперечливих та невизначених емоційних переживань та інтроцептивних відчуттів у досліджуваних вище визначеної групи в процесі навчальної діяльності у закладах освіти. Студенти кластеру «Вмотивовані на саморозвиток» характеризуються негативним емоційним ставленням до навчання і амбівалентністю емоційних переживань у навчальній діяльності. Втім, кількість позитивних емоційних станів в них вище, ніж в «Амотивованих», проте менша ніж у «Вмотивованих на пізнання».

Зазначені результати свідчать, що перевага мотивації на пізнання у студентів сприяє більш позитивному ставленню до навчання та переживанню більш сприятливих психоемоційних станів у ситуаціях навчання.

Емоційне буття особистості студента наповнене не тільки усвідомлюваними емоційними станами і переживаннями, але в своїй структурі має латентні емоційні прояви, що часто залишаються неусвідомленими і можуть призводити до виникнення труднощів у процесі навчання та впливати на формування ставлень студентів.

Для виявлення латентних (прихованих) змінних, що вказують на різноманітність проявів емоційних переживань інтроцептивних відчуттів

під час навчальної діяльності у студентів з різними рівнями академічної мотивації в закладі вищої освіти був проведений експлораторний факторний аналіз методом головних компонент з подальшим Varimax-обертанням з нормалізацією значень.

Результати факторизації досліджуваних показників групи «Вмотивовані на пізнання» представлені в таблиці 2.8. При виконанні процедур факторного аналізу було виділено п'ять факторів, що в сукупності пояснюють понад 40 % загальної дисперсії та мають загальні значення більше 1. Кожний фактор утворили від 4 до 9 показників з різним факторним навантаженням і показниками кореляції не менше 0,5. Перший фактор отримав назву «Печаль та ненависть» (16,04 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 10,91) до нього увійшли такі показники: печаль (0,709), ненависть (0,687), жах (0,652), невдоволення (0,640), гнів (0,588), ворожість (0,557), незгода (0,547). Відзначимо, що до складу фактору входять дві групи емоційних показників, що відображають діаметрально протилежні енергетичні стани – печаль і ненависть. Їх взаємозв'язок може говорити про негативне реагування на неможливість досягнення бажаного у навчанні, про втрату чогось важливого з подальшими спробами його отримати.

Другий фактор отримав назву «Задоволення та щастя» (8,67 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 5,89) до нього увійшли такі показники: задоволення (0,755), щастя (0,650), зручність (0,633), захопленість (0,627), розкутість (0,532), почуття успіху (0,525), легкість (0,524). Назва і змістовне навантаження фактору відображають позитивні емоційні переживання та інтроцептивні відчуття.

До третього фактору під назвою «Бажання змін» (5,55 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,78) увійшли такі показники як: потяг (0,630), наснага (0,576), приємна тяжкість (0,572), захопленість (0,514). Р. Фатулаєв визначає спільну природу прояву потягу, інтересу, цікавості [220]. На думку автора ці почуття є певним індикатором стану щастя та задоволення. Другим за значенням показником фактору є наснага (0,576). Слід відмітити, що вона виникає зазвичай при контакті з новим, тоді, коли відкриваються нові можливості та перспективи, які обіцяють покращення життя.

Четвертий фактор під назвою «Пасивність» (5,36 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,65) утворили такі показники: розгубленість (0,707), подавленість (0,622), ломота (0,608), в'ялість (0,566), слабкість (0,561), страх (0,546), досада (0,535), образа (0,531), незібраність (0,526).

До п'ятого фактору під назвою «Значиме минуле» (5,05 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,43) увійшли такі показники: туга

(0,761), переляк (0,700), блаженство (0,623), приємний холодок (0,620), побоювання (0,561), обурення (0,555), здивування (0,548), ворожість (0,501).

Таблиця 2.8

**Факторна структура емоційного ставлення до навчання
групи «Вмотивовані на пізнання»**

Показники	Фактори				
	1	2	3	4	5
Блаженство					0,623
Потяг			0,630		
Обурення					0,555
Наснага			0,576		
Захопленість		0,627			
Ворожість	0,557				0,501
В'ялість				0,566	
Гнів	0,588				
Досада				0,535	
Переляк					0,700
Легкість		0,524			
Ломота				0,608	
Невдоволення	0,640				
Здивування					0,548
Ненависть	0,687				
Незібранність				0,526	
Незгода	0,547				
Образа				0,531	
Побоювання					0,561
Печаль	0,709				
Подавленість				0,622	
Приємна тяжкість			0,572		
Приємний холодок					0,620
Розкутість		0,532			
Розгубленість				0,707	
Слабкість				0,561	
Страх				0,546	
Щастя		0,650			
Туга					0,761
Захопленість			0,514		
Зручність		0,633			
Задоволення		0,755			
Жах	0,652				
Почуття успіху		0,525			
Факторна вага	10,906	5,898	3,777	3,648	3,434
Доля заг. Дисперсії	0,089	0,078	0,063	0,084	0,094

У таблиці 2.9 представлені результати факторного аналізу досліджуваних показників групи «Амотивовані». У процесі процедури факторного аналізу було прийнято рішення виділення п'яти факторів як таких, що найбільш змістовно інтерпретується. Виділені 5 факторів в сукупності пояснюють понад 41 % загальної дисперсії та мають загальні значення більше 1. Кожний фактор утворили від 3 до 12 показників.

Перший фактор отримав назву «Виснаження» (20,65 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 15,69) до нього увійшли такі показники: ломота (0,728), досада (0,700), печаль (0,682), горе (0,673), безнадійність (0,627), біль (0,614), злість (0,582), ревності (0,772), смуток (0,556), слабкість (0,539), збентеження (0,529), розгубленість (0,518). У змісті фактору відображається суб'єктивне емоційне ставлення до навчальної діяльності, яка ймовірно сприймається студентами як ситуація стресу, яка є довготривалою та призводить до їх виснаження.

Другий за значимістю фактор отримав назву «Впевненість» (7,26 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 5,51) до нього увійшли такі показники: впевненість (0,710), почуття успіху (0,636), задоволення (0,578), радість (0,571), щастя (0,557), захопленість (0,549), інтерес (0,514).

До третього фактору під назвою «Бажання тріумфу та переваги» (4,86 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,69) увійшли такі діаметрально протилежні групи показників як: почуття тріумфу (0,689), приємна тяжкість (0,625), наснага (0,505) та обурення (0,663), заздрість (0,534). Зміст фактору розкриває бажання переживання станів тріумфу та переваги, як емоційно позитивного ставлення до навчальної діяльності, що викликані почуттям заздрості та обурення стосовно більш мотивованих і успішних одногрупників.

Четвертий фактор під назвою «Жах та лють» (4,69 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,56) утворили такі показники: жах (0,806), лють (0,745), пригніченість (0,597), зневіра (0,558), ворожість (0,554), призи́рство (0,534), образа (0,528), нудота (0,518), незгода (0,512). Зміст фактору пояснює стан дуже великого переляку, страху що є генералізацією негативних емоційних показників п'ятого фактору під назвою «Страх та тривога».

До п'ятого фактору під назвою «Страх та тривога» (4,38 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,33) увійшли такі показники: побоювання (0,556), невпевненість (0,553), незібраність (0,503). Зміст фактору розкриває страх виникнення ситуації небезпеки в процесі навчання та очікування на швидке їх здійснення.

Таблиця 2.9

**Факторна структура емоційного ставлення до навчання групи
«Амотивовані»**

Показники	Фактори				
	1	2	3	4	5
Безнадійність	0,627				
Біль	0,614				
Наснага			0,505		
Захопленість		0,549			
Ворожість				0,554	
Горе	0,673				
Смуток	0,556				
Досада	0,700				
Заздрість			0,534		
Злість	0,582				
Інтерес		0,514			
Почуття тріумфу			0,689		
Ломота	0,728				
Обурення			0,663		
Незібранність					0,503
Незгода				0,512	
Невпевненість					0,553
Образа				0,528	
Побоювання					0,556
Печаль	0,682				
Призирство				0,534	
Приємна тяжкість			0,625		
Радість		0,571			
Розгубленість	0,518				
Ревнощі	0,572				
Слабкість	0,539				
Збентеження	0,529				
Щастя		0,557			
Нудота				0,518	
Впевненість		0,710			
Пригніченість				0,597	
Задоволення		0,578			
Жах				0,806	
Зневіра				0,558	
Почуття успіху		0,636			
Лють				0,745	
Факторна вага	15,691	5,515	3,693	3,563	3,329
Доля заг. дисперсії	0,113	0,067	0,081	0,096	0,061

Страх може бути викликаний багатьма випадками неуспішного виходу з небезпечних ситуацій, досвідом минулого, подібними прикладами інших (друзів, батьків, одногрупників, викладачів), знаменням та дивними знаками.

Результати факторизації досліджуваних показників групи «Вмотивовані на саморозвиток» представлені в таблиці 2.10. При виконанні процедур факторного аналізу було прийнято рішення зупинитися на чотирьох факторному рішенні як такому, що найбільш змістовно інтерпретується. Виділені 4 фактори в сукупності пояснюють понад 41 % загальної дисперсії та мають загальні значення більше 1. Кожний фактор утворили від 2 до 21 показників з різним факторним навантаженням і показниками кореляції не менше 0,5.

Перший фактор отримав назву «Страх та печаль» (21,2 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 13,16) до нього увійшли такі показники: страх (0,777), образа (0,682), гнів (0,677), переляк (0,670), занепад духу (0,647), розгубленість (0,637), провина (0,636), відчай (0,636), горе (0,624), невпевненість (0,620), жах (0,620), тривога (0,609), сором (0,607), безнадійність (0,607), печаль (0,598), відрaza (0,599), почуття неуспіху (0,589), смуток (0,587), ненависть (0,563), ворожість (0,546), досада (0,543). Зміст фактору відображає суб'єктивне емоційне ставлення до навчальної діяльності, яка ймовірно сприймається студентами як важка та складна. Саме тому, зміст фактору представлений емоціями страху і тривоги, печалі.

Другий за значимістю фактор отримав назву «Ресурси та задоволення» (9,28 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 5,76) до нього увійшли такі показники: задоволення (0,685), окриленість (0,666), впевненість (0,600), почуття переваги (0,583), наснага (0,579), гордість (0,542), почуття успіху (0,532).

До третього фактору під назвою «Пригніченість» (6,15 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,82) увійшли такі показники: туга (0,672), зневіра (0,661), сумніви (0,599), заздрість (0,598), роздратування (0,565), засмученість (0,565), обережність (0,551), злість (0,538), здивування (0,535), незгода (0,524), приємна тяжкість (0,510), в'ялість (0,507).

Четвертий фактор під назвою «Пошук рівноваги» (4,72 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,93) утворили два показники спокій (0,702) і байдужість (0,534). Зміст фактору пояснює намагання студентів вмотивованих на саморозвиток врівноважити прояви емоцій та почуттів під час навчання.

Таблиця 2.10

**Факторна структура емоційного ставлення до навчання групи
«Вмотивовані на саморозвиток»**

Показники	Фактори			
	1	2	3	4
Безнадійність	0,607			
Байдужість				0,534
Провина	0,636			
Наснага		0,579		
Ворожість	0,546			
В'ялість			0,507	
Гнів	0,677			
Гордість		0,542		
Горе	0,624			
Смуток	0,587			
Досада	0,543			
Заздрість			0,598	
Злість	0,507		0,538	
Переляк	0,670			
Здивування			0,534	
Ненавість	0,563			
Незгода			0,524	
Невпевненість	0,619			
Образа	0,682			
Засмученість			0,565	
Окриленість		0,666		
Обережність			0,551	
Відраза	0,599			
Відчай	0,636			
Печаль	0,598			
Спокій				0,702
Приємна тяжкість			0,511	
Роздратування			0,565	
Розгубленість	0,637			
Сумніви			0,599	
Страх	0,777			
Сором	0,607			
Туга			0,672	
Тривога	0,609			
Впевненість		0,600		
Задоволення		0,685		
Жах	0,61899			
Зневіра			0,661	
Запепад духу	0,647			
Почуття неспіху	0,589			
Почуття переваги		0,583		
Почуття успіху		0,532		
Факторна вага	13,158	5,757	3,816	2,928
Доля заг. дисперсії	0,181	0,088	0,095	0,051

Отже, при виявленні латентних (прихованих) змінних ми виявили різноманітні, неоднорідні, рінонаправлені прояви емоційних переживань інтроцептивних відчуттів під час навчальної діяльності у

студентів. Так змістовні навантаження факторів показників групи «Вмотивовані на пізнання» свідчать про приховане домінування емоцій групи печалі та ненависті, що підкріплюються діаметрально протилежними станами пасивності та бажання змін. Що може вказувати на наявність станів внутрішньоособистісної конфліктності. Відзначимо виявлені, притаманні тільки цій групі студентів, приховані стани переживання задоволення і щастя під час навчальної діяльності та виділення досвіду значимого минулого як ресурсу. Змістовні навантаження факторів показників групи «Амотивовані» характеризуються прихованим домінуванням станів виснаженості, що підкріплюються негативними емоційними станами жаху, тривоги, люті, страху, що може вказувати на зниження енергетичного потенціалу у таких студентів. Досить не великими за вираженістю є присутність ресурсних станів – відчуття впевненості та бажання тріумфу. Змістовні навантаження факторів показників групи «Вмотивовані на саморозвиток» характеризуються прихованим домінуванням станів страху та печалі, що підкріплюються негативним емоційним станом пригніченості. Досить значимими за вираженістю є присутність станів ресурсності, задоволення та намаганнями знайти емоційну рівновагу.

Пошук та виявлення значимих різниць між показниками емоційних станів та переживань методики «Список емоцій» та показниками академічної мотивації 3 груп досліджуваних студентів («Вмотивовані на пізнання», «Амотивовані», «Вмотивовані на саморозвиток») вивчався за допомогою F – критерія Фішера. Так, існують значимі різниці $p \leq 0,05$ між групами «Вмотивовані на пізнання» та «Амотивовані» за показниками: *почуття переваги* ($F = 0,05$), *сором* ($F = 0,02$), *ревності* ($F = 0,05$), *азарт* ($F = 0,06$). Виявлені розбіжності $p \leq 0,05$ між групами студентів «Вмотивовані на пізнання» та «Вмотивовані на саморозвиток» за показниками: *сумніви* ($F = 0,04$), *захват* (восторг) ($F = 0,001$), *ревності* ($F = 0,06$). Існують значимі різниці $p \leq 0,05$ між групами досліджуваних «Вмотивовані на саморозвиток» та «Амотивовані» за показниками: *щастя* ($F = 0,02$), *захопленість* ($F = 0,04$), *захват* ($F = 0,001$), *азарт* ($F = 0,02$).

Наступним завданням нашого дослідження було виявлення значимих різниць у показниках опитувальника ШПАНА (парціальними та інтегральними показниками ЕСН) між групами досліджуваних студентів з різними рівнями академічної мотивації. Середні значення, результати рангового дисперсійного аналізу Краскела-Уолліса та Т-критерію Стюдента показників груп студентів з різним рівнем академічної мотивації («Вмотивовані на пізнання», «Амотивовані», «Вмотивовані на саморозвиток») та парціальних показників ЕСН

методики ШПАНА представлені у таблиці 2.11. По перше, виявлено значимі відмінності у групах студентів «Вмотивовані на пізнання» та «Вмотивовані на саморозвиток» за парціальним показником: *зосереджений* ($t = 2,19$; $p = 0,05$).

По друге, виявлено значимі відмінності у групах студентів «Вмотивовані на саморозвиток» та «Амотивовані» за 8 парціальними показниками: *захоплений* ($t = 3,76$; $p \leq 0,0005$), *повний сил* ($t = 2,53$; $p \leq 0,05$), *зацікавлений* ($t = 2,29$; $p \leq 0,05$), *зосереджений* ($t = 5,16$; $p = 0,000001$), *натхненний* ($t = 2,62$; $p \leq 0,01$), *рішучий* ($t = 2,12$; $p \leq 0,05$), *уважний* ($t = 3,90$; $p \leq 0,0005$), *бадьорий* ($t = 2,96$; $p \leq 0,005$).

Таблиця 2.11

Середні значення парціальних показників ЕСН у груп досліджуваних студентів з різними рівнями академічної мотивації

Парціальні показники ЕСН	Групи досліджуваних			N	p
	Вмотивовані на пізнання	Амотивовані	Вмотивовані на саморозвиток		
Захоплений	3,30±0,88	2,75±0,95	3,30±0,69	1897	0,0001
Сповнений сили	3,02±1,04	2,59±1,05	3,02±0,90	876	<0,05
Зацікавлений	3,44±0,91	3,10±0,96	3,44±0,79	888	<0,05
Зосереджений	3,48±0,94	2,99±1,05	3,83±0,80	2489	<0,0001
Натхненний	3,19±0,94	2,74±1,02	3,19±1,01	1384	0,001
Рішучий	3,48±0,80	3,16±0,96	3,48±0,99	1456	<0,001
Уважний	3,72±0,75	3,08±1,04	3,72±0,88	2309	<0,0001
Бадьорий	3,17±1,02	2,65±1,06	3,17±0,99	1175	<0,01

По третє, виявлено значимі відмінності у групах студентів «Вмотивовані на пізнання» та «Амотивовані» за 8 парціальними показниками: *захоплений* ($t = 2,91$; $p \leq 0,005$), *повний сил* ($t = 2,28$; $p \leq 0,05$), *зацікавлений* ($t = 2,01$; $p \leq 0,05$), *зосереджений* ($t = 2,93$; $p \leq 0,005$), *натхненний* ($t = 3,29$; $p \leq 0,005$), *рішучий* ($t = 3,67$; $p \leq 0,0005$), *уважний* ($t = 3,90$; $p \leq 0,0005$), *бадьорий* ($t = 2,53$; $p \leq 0,0005$).

Отже, студенти вмотивовані на саморозвиток, почуваються під час навчання з закладі вищої освіти більш зосередженими, на відміну від студентів вмотивованих на пізнання. Вони перебувають у стані зібраності, готовності, направляють всі свої думки і зусилля на виконання навчально-пізнавальної діяльності.

Студенти, що орієнтовані на пізнання, відмічають у себе стани захопленості, сповненості сил, бадьорості, зацікавленості, що вказує на

існування активної, позитивної направленості та енергетичної ресурсності під час навчання, на відміну від станів амотивованих студентів. Відмінності представників останньої групи (амотивованих) та студентів для яких навчання виступає як пізнання, що спонукається інтересом до непізаного, невідомого, проявляються у переживанні станів натхнення, рішучості, уважності та зосередженості.

У таблиці 2.12 представлені середні значення та результати рангового дисперсійного аналізу Краскела-Уолліса, Т-критерію Стюдента показників груп студентів з різним рівнем академічної мотивації («Вмотивовані на пізнання», «Амотивовані», «Вмотивовані на саморозвиток») та інтегрального показника ЕСН методики ШПАНА «Позитивний Афект».

Таблиця 2.12

Середні значення інтегрального показника ЕСН у груп досліджуваних студентів з різним рівнями академічної мотивації

Інтегральний Показник ЕСН	Групи досліджуваних			N	p
	Вмотивовані на пізнання	Амотивовані	Вмотивовані на саморозвиток		
Позитивний Афект	33,04±6,11	28,95±6,64	33,15±5,62	27,33	<0,0001

Виявлено, що існують значимі відмінності за інтегральним показником «Позитивний Афект» у групах студентів «Вмотивовані на саморозвиток» та «Амотивовані» ($t = 3,96$; $p \leq 0,0005$); «Вмотивовані на пізнання» та «Амотивовані» ($t = 3,87$; $p \leq 0,0005$).

Отже, студенти вмотивовані на пізнання та саморозвиток демонструють більш виражене позитивне ЕСН, на відміну від амотивованих студентів.

У наступній частині нашого дослідження перевірялося припущення про існування відмінностей у показниках переважно неусвідомлюваного емоційного ЕСН у групах студентів в залежності від рівня їх академічної мотивації.

Психічні стани до яких ми відносимо емоції, переживання існують як на усвідомленому так і неусвідомленому рівнях свідомості. Неусвідомлений спосіб існування психічних станів можливий тоді, коли інформація, навчальна діяльність, є для студента не важливою або травматичною, коли відсутня увага до об'єкту чи предмету навчання. На неусвідомленому рівні не розрізняються, не виділяються такі психічні стани.

В якості діагностичної методики неусвідомлюваного ставлення до навчання використовувався «Кольоровий тест ставлень» (КТС).

Результати рангового дисперсійного аналізу Краскела-Уолліса, Т-критерію Стюдента, середні значення показників груп досліджуваних студентів з різним рівнем академічної мотивації («Вмотивовані на пізнання», «Амотивовані», «Вмотивовані на саморозвиток») та показників емоційних компонентів методики КТС представлені у таблиці 2.13. По перше, виявлено значимі різниці у групах студентів «Вмотивовані на саморозвиток» та «Амотивовані» за 5 показниками: *я* ($t = 2,22$; $p \leq 0,05$), *навчальний заклад* ($t = 2,96$; $p \leq 0,005$), *викладачі* ($t = 2,54$; $p \leq 0,05$), *екзамен* ($t = 2,99$; $p \leq 0,005$), *заняття* ($t = 3,34$; $p = 0,001$).

По друге, виявлено значимі різниці у групах студентів «Вмотивовані на саморозвиток» та «Вмотивовані на пізнання» за показником «*Навчальний заклад*» ($t = 3,56$; $p \leq 0,0005$).

Таблиця 2.13

Середні значення показників ЕСН за методикою КТС у груп досліджуваних студентів з різними рівнями академічної мотивації

Показники емоційних компонентів	Групи досліджуваних			Н	р
	Вмотивовані на пізнання	Амотивовані	Вмотивовані на саморозвиток		
Навчальний заклад	0,09±0,56	0,20±0,49	0,43±0,42	11,94	< 0,005
Я	0,51±0,50	0,50±0,42	0,65±0,34	4,36	-
Викладачі	0,28±0,45	0,12±0,50	0,33±0,48	7,80	<0,05
Екзамен	0,09±0,52	0,01±0,49	0,26±0,54	8,41	<0,05
Заняття	0,26±0,50	0,17±0,47	0,43±0,43	10,53	< 0,005

По третє, виявлено значимі різниці у групах студентів «Вмотивовані на пізнання» та «Амотивовані» за показником «*Викладачі*» ($t = 2,00$; $p \leq 0,05$).

Аналізуючи отримані дані, зазначаємо, що у студентів вмотивованих на саморозвиток, більш виражене неусвідомлюване прийняття власного «Я». Неусвідомлене емоційно-позитивне ставлення суб'єкта до самого себе, прийняття себе в цілому, незалежно від особистісних якостей, забезпечує стійкість функціонування особистості студента, як суб'єкта навчальної діяльності, дозволяє визначити внутрішні ресурси та можливості його професійного розвитку. Позитивне емоційне самоставлення – це високий рівень самоповаги, наявність аутосимпатії, відсутність негативного ставлення до себе, внутрішньої конфліктності, самозвинувачення. Студенти, які мають

позитивне самоприйняття і самоставлення, мають уявлення про себе як про самостійних, вольових, енергійних, надійних. Для цих студентів характерні відчуття цінності власної особистості; дружнє ставлення і любов до себе; емоційне прийняття. Для них характерні уявлення, що їх особистість, характер, навчальна діяльність здатні викликати у інших учасників освітнього процесу повагу, симпатію, схвалення і розуміння. Таким студентам властива рефлексія та здатність усвідомлювати всі свої труднощі і недоліки в процесі навчання. Студенти відчувають власне «Я» як внутрішній стрижень, опору, вважають, що тільки власними зусиллями вони можуть досягнути високих результатів у навчально-пізнавальній діяльності.

Відмічаємо, що позитивне неусвідомлене прийняття надається викладачам процесі навчання. Їх приймають як особистостей, професіоналів, членів суспільства. Така позиція передбачає орієнтацію особистості студента не тільки на свої інтереси, а й інтереси протилежної сторони (викладача), коли ефективно використовуються такі способи і форми взаємодії, які направлені на: допомогу, співпрацю, прохання, компроміс, довіру. Емоційну перевагу, бажаність, вони демонструють і до участі у процесі навчання (занять), закладу освіти, в якому навчаються. До екзаменаційної ситуації вони теж ставляться як до емоційно прийнятної, а не стресогенної.

Амотивовані студенти в меншій мірі на неусвідомлюваному рівні приймають викладачів, це може бути пов'язано з позицією останніх, що до «надмірного» стимулювання навчальної діяльності амотивованих студентів, рівня їх академічних досягнень, підвищення навчально-пізнавальної активності. Для цих студентів характерні незадоволеність собою, почуття провини, сумніви в здатності викликати повагу, симпатію, розуміння; також характерні сумніви в цінності своєї особистості; відстороненість, втрата інтересу до свого внутрішнього світу; сумніви у своїй здатності щось зробити або змінити в навчанні; можлива наявність внутрішньоособистісних конфліктів.

Отримані дані методики «Градусник» використано для вивчення специфіки емоційного ставлення до навчання у студентів. Слід зазначити, що тільки в 3 з 12 показників ми виявили значимі розбіжності у групах досліджуваних студентів з різними рівнями академічної мотивації, що представлені в таблиці 2.14. Виявлено значимі різниці у групах студентів «Вмотивовані на пізнання» та «Амотивовані» за 3 показниками: *інтерес* ($t = 4,34$; $p < 0,00005$), *радість* ($t = 2,68$; $p \leq 0,01$), *здивування* ($t = 2,98$; $p \leq 0,005$). Також виявлено значимі різниці у групах студентів «Вмотивовані на

саморозвиток» та «Амотивовані» за показниками: *інтерес* ($t = 3,78$; $p \leq 0,0005$), *радість* ($t = 2,11$; $p \leq 0,05$).

Таблиця 2.14

Середні значення показників ЕСН за методикою «Градусник» у груп досліджуваних студентів з різними рівнями академічної мотивації

Показники ЕСН	Групи досліджуваних			Н	р
	Вмотивовані на пізнання	Вмотивовані на саморозвиток	Амотивовані		
Інтерес	7,51±2,22	7,38±2,49	5,69±2,74	23,05	< 0,0001
Радість	6,80±2,29	6,63±2,71	5,67±2,67	8,35	<0,05
Здивування	6,30±2,74	5,64±2,52	4,94±2,77	8,80	<0,05

Проведений аналіз отриманих відмінностей, дозволяє визначити, що студенти вмотивовані на саморозвиток в більшій мірі відчувають інтерес та радість в процесі навчання. Інтерес – це емоційно забарвлена пізнавальна потреба. Отже, інтерес до навчальної діяльності відображає позитивне ЕСН. Студенти орієнтовані на пізнання в більшій мірі фіксують у себе стан здивування в процесі навчально-пізнавальної діяльності в закладі вищої освіти.

Одним із завдань нашого дослідження було виявлення відмінностей показників «Шкали страху негативної оцінки» у груп досліджуваних студентів з різними рівнями академічної мотивації в закладі вищої освіти. Середні значення, результати рангового дисперсійного аналізу Краскела-Уолліса та Т-критерію Стьюдента показників груп досліджуваних студентів з різним рівнем академічної мотивації («Вмотивовані на пізнання», «Амотивовані», «Вмотивовані на саморозвиток») та показником «Страх негативної оцінки» представлені в таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

Середні значення показника опитувальника «Шкала страху негативної оцінки» у студентів з різними рівнями академічної мотивації

Загальний показник	Групи досліджуваних			Н	р
	Вмотивовані на пізнання	Амотивовані	Вмотивовані на саморозвиток		
Страх негативної оцінки	31,51±9,32	33,86±7,63	28,40±8,27	16,05	0,0005

Виявлено, що рівень страху негативної оцінки значимо відрізняється у групах: «Амотивовані» та «Вмотивовані на саморозвиток» ($t = 4,028$; $p \leq 0,00005$); «Вмотивовані на пізнання» та «Вмотивовані на саморозвиток» ($t = 2,20$; $p \leq 0,05$). Так психологічні стани амотивованих студентів в більшій мірі залежать від очікування негативної оцінки від учасників освітнього процесу. Слід відзначити, що страх негативної оцінки включає в себе почуття побоювання процесу оцінювання іншими; сильного стресу, якщо негативна оцінка все-таки відбувається, а також очікування, що якщо оцінка буде, то вона обов'язково буде негативна. Такі негативні когнітивні установки як очікування оцінки зі сторони одногрупників, однокурсників, адміністрації, викладачів є вагомими факторами, що прямо впливають на емоційні стани студентів. Саме очікування негативної оцінки здібностей, вмінь, досягнень, дій, поведінки, зовнішнього вигляду, характеру, інтелектуальних можливостей викликає велику кількість негативних переживань, страхів, утруднює соціальні контакти в процесі здобуття професійних знань у амотивованих студентів. Очікування негативної оцінки говорить про імовірність несприятливого протікання та низького результату навчальних дій амотивованих студентів та виражає емоційне ставлення до навчального процесу, що відбувається, а також до його безпосередніх учасників. Амотивовані студентів бояться наслідків соціальних контактів, а також для них є важливою відповідність власної значимості з думкою оточуючих про них. Виражений страх негативної оцінки в амотивованих студентів є ознакою їх соціальної тривожності, що може призводити до виникнення «викривленого соціального сприйняття». Амотивовані студенти знаходяться під тиском негативної емоції страх та вбачають у процесі навчання для себе певну загрозу, що може приводити до необхідності її уникнення, починаючи з обмеження кола «стресогенних» соціальних контактів, до виходу з неї. Така мотивація уникнення змушує амотивованих студентів до пропусків навчальних занять та, навіть, в деяких випадках, призводить до відмови у продовженні навчання в закладі вищої освіти.

Вмотивовані на саморозвиток студенти під час навчання в закладі вищої освіти менш залежні від негативної оцінки з боку учасників освітнього процесу. У них достатньо сформоване відчуття контролю над навчальними процесами, що дозволяє не боятися критики і зауважень від учасників навчального процесу. Вони в меншій мірі, чим студенти вмотивовані на пізнання, бояться того, що про них скажуть оточуючі (адміністрація, одногрупники, викладачі), не намагаються справити гарне враження та впевнені в своїх діях та прийнятих рішеннях.

Отже, страх негативної оцінки проявляється головним чином в амотивованих студентів. Саме в цих студентів, які не мотивовані на

навчання, чутливі до оцінки і критики на свою адресу, найбільш великий ризик утворення негативних когнітивних та емоційних установок, які є основою для прогнозування майбутніх невдач в ситуаціях навчальної діяльності.

2.4. Конативні особливості студентів з різними рівнями академічної мотивації.

Одним із завдань нашого дослідження було виявлення значимих відмінностей у групах досліджуваних студентів з різною навчальною мотивацією за показником опитувальника «Шкала самоефективності». Середні значення, результати рангового дисперсійного аналізу Краскела-Уолліса та Т-критерію Стюдента показників груп досліджуваних студентів з різними рівнями академічної мотивації («Вмотивовані на пізнання», «Амотивовані», «Вмотивовані на саморозвиток») та показника «Загальна самоефективність» представлені у таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

Середні значення показників опитувальника «Шкала самоефективності» у груп студентів з різними рівнями академічної мотивації

Показник	Групи досліджуваних			N	p
	Вмотивовані на пізнання	Амотивовані	Вмотивовані на саморозвиток		
Загальна самоефективність	31,29±4,84	29,04±5,9	31,04±4,08	722	<0,05

Існують відмінності у групах досліджуваних студентів «Вмотивовані на саморозвиток» та «Амотивовані» ($t = 2,22$; $p \leq 0,05$); «Вмотивовані на пізнання» та «Амотивовані» ($t = 2,49$; $p \leq 0,005$) за показником «Загальна самоефективність».

Провівши аналіз отриманих відмінностей визначаємо, що амотивовані студенти мають низькі суб'єктивні очікування (уявлення) про власну самоцінність та значущість, низьку віру в самоефективність, що нівелює можливості вузівського навчання, як можливості збагачення спеціальними знаннями та розвитку професійної ідентичності.

Отже, амотивовані студенти, на відміну від вмотивованих на пізнання та саморозвиток, не вбачають особистісного сенсу в навчанні, тому вони не вмотивовані на процес навчання і досягнення високих академічних результатів, задоволені тим рівнем професійних знань, які мають, що і призводить до особистісного-мотиваційного «застою». Недостатній рівень почуття власної ефективності для досягнення необхідних результатів та поведінки може сприяти зниженню активності амотивованих студентів.

Високий рівень самоефективності у студентів вмотивованих на пізнання стимулює зростання академічної мотивації та пошуку шляхів розширення своїх можливостей в навчальній діяльності та способів самореалізації та може бути визначений, як необхідна умова, стимул для подальшого професійного становлення. Силою, що детермінує прагнення людини до компетентності, є «мотивація через почуття ефективності» (Effectance motivation), внутрішній мотив, що спонукає до взаємодії зі світом [252]. Мотивація самоефективності збуджується новими для студентів стимулами і підкріплюється тоді, коли цікавість і дослідницька активність породжують елементи новизни в сфері стимулів. Розвиток самоефективності відбувається через придбання студентами знань і умінь в навчанні, в результаті їх взаємодії з середовищем. Досягнення в тій чи іншій діяльності сприяють формуванню почуття власної ефективності, що, в свою чергу, підвищує інтерес до діяльності, тобто у студентів вмотивованих на пізнання виникає постійне оцінне самопідкріплення. Так, вмотивовані на пізнання студенти, більш впевнено ставлять перед собою навчальні цілі, складні навчальні завдання та проявляють наполегливість для їх досягнення, більш ефективно справляються з різними стресовими ситуаціями в навчанні.

Освітній процес сучасного закладу вищої освіти актуалізований на зміні позиції студента, як здобувача освіти: із об'єкта навчання в активного свідомого суб'єкта навчальної діяльності. Здатність студента до самоуправління навчальною діяльністю займає значне місце в структурі навчальної діяльності. Сформовані уміння здатності до самоуправління дозволяють студентам проводити успішний аналіз умов і завдань навчання, здійснювати раціональне планування, ефективну організацію навчання, адекватне оцінювання навчальних досягнень, своєчасне коригування, вдосконалення процесу і результатів своєї навчальної діяльності, тобто, управляти нею. Сформованість цих умінь у студентів впливає на їх активність в навчанні, ефективність і результативність, а також на формування ставлення студентів до навчальної діяльності.

Наступним завданням нашого дослідження було виявлення відмінностей у групах студентів з різною академічною мотивацією за показниками опитувальника «Здатність до самоуправління».

Середні значення, результати рангового дисперсійного аналізу Краскела-Уолліса та Т-критерію Стюдента показників груп досліджуваних студентів з різним рівнем академічної мотивації («Вмотивовані на пізнання», «Амотивовані», «Вмотивовані на саморозвиток») та парціальних показників самоуправління представлені у таблиці 2.17.

Таблиця 2.17

**Середні значення парціальних показників опитувальника
«Здатність до самоуправління» у студентів з різними рівнями
академічної мотивації**

Парціальні показники	Групи досліджуваних			Н	р
	Вмотивовані на пізнання	Амотивовані	Вмотивовані на саморозвиток		
Прогнозування	3,97±1,13	3,37±1,76	4,15±1,28	7,44	<0,05
Цілепокладання	3,29±1,38	3,09±1,23	3,93±1,26	15,73	<0,0005
Критерії оцінки якості	3,29±1,23	2,71±1,32	3,06±1,25	5,90	0,05
Корекція	3,53±1,19	2,84±1,39	3,41±1,22	10,96	<0,005

Виявлено значимі різниці між групами досліджуваних студентів «Вмотивовані на саморозвиток» та «Амотивовані» за 3 парціальними показниками: *прогнозування* ($t = 2,88$; $p \leq 0,005$), *цілепокладання* ($t = 4,03$; $p \leq 0,00005$), *корекція* ($t = 2,55$; $p \leq 0,05$); «Вмотивовані на пізнання» та «Амотивовані» за 3 парціальними показниками: *прогнозування* ($t = 2,35$; $p \leq 0,05$), *критерії якості* ($t = 2,47$; $p \leq 0,05$), *корекція* ($t = 3,19$; $p \leq 0,0005$); «Вмотивовані на саморозвиток» та «Вмотивовані на пізнання» за парціальним показником *цілепокладання* ($t = 2,56$; $p \leq 0,05$).

Самоуправління є здатністю людини прогнозувати майбутні результати своєї діяльності, ставити перед собою далекі цілі, самостійно планувати свої вчинки і дії, висувати критерії оцінки якості, отримувати інформацію про хід процесу самоуправління та вносити в нього корективи. Процес самоуправління діяльністю носить творчий характер, що реалізується як в постановці цілей, так і в пошуку оптимальних засобів досягнення поставлених цілей. Це процес цілеспрямованої самозміни або управління студентом своїми формами

активності: навчанням, спілкуванням, поведінкою, діяльністю, переживаннями. Отримані статистично значимі відмінності по 4 з 8 парціальних показників. Зокрема різниці по показнику «цілепокладання» у групах «Амотивованих» студентів та «Вмотивованих на саморозвиток», свідчать про те, що в останніх процес цілепокладання в процесі навчальної діяльності проходить свідомо та ціленаправлено, що зменшує ризик того, що з помилками, некоректно будуть розвиватися наступні етапи самоуправління навчальною діяльністю. Аналізуючи отримані розбіжності по парціальних показниках самоуправління у трьох групах студентів з різним рівнем академічної мотивації, можна зробити висновки, що амотивовані студенти, на відміну від студентів вмотивованих на саморозвиток, відчують труднощі при проведенні раціонального аналізу навчальної ситуації. Зіткнувшись зі складними обставинами в навчальній діяльності, їм важко прогнозувати наслідки, передбачати хід подій. Це пов'язано з недостатньо сформованими уявленнями про свої життєві перспективи, що не дозволяють створити власну цільову систему, яка включає стратегічні, тактичні й оперативні цілі в професійному навчанні. Амотивовані студенти не будують чітких планів щодо досягнення успіхів у навчанні, а покладаються на «вдачу», вважають, що обставини завжди сильніші за них, власні продумані і скоординовані дії. При виявленні невідповідності бажаного дійсному вони не намагаються виправляти навіть явні прорахунки, так як вважають, що при виправленні неодмінно зроблять нові, а помічаючи помилки в своїх вчинках і діях, не знають, як їх скорегувати. Студенти вмотивовані на пізнання використовують систему оцінок успіхів в реалізації навчального плану, що допомагає їм оцінити необхідність і достатність проведених дій, вчинків та в необхідний момент провести їх корекцію. Таким студентам легко дати відповідь на запитання чого вони досягли, чого хотіли (хочуть) досягнути в процесі навчання в закладі освіти. У прийнятті рішень такі молоді люди керуються співвідношенням ризику і передбачливістю, врахуванням наслідків, а не настроєм в даний момент.

Отже, у амотивованих студентів не сформована горизонтальна структура самоуправління (що включає в себе всі вісім етапів). Корекційна робота з ними полягає в послідовному вирішенні протиріч між системою цілей, мотивів, домагань особистості і наявними у неї реальними можливостями, між вимогами до особистості (внутрішніми і зовнішніми) і актуальним рівнем її розвитку.

Дані, що містяться в таблиці 2.18 підтверджують припущення про існування відмінностей у групах студентів з різною академічною

мотивацією за інтегральним показником «Загальна здатність до самоуправління». Виявлено існування розбіжностей за інтегральним показником «Загальна здатність до самоуправління» у групах досліджуваних студентів «Вмотивовані на саморозвиток» та «Амотивовані» ($t = 2,63$; $p \leq 0,005$); «Вмотивовані на пізнання» та «Амотивовані» ($t = 2,10$; $p \leq 0,05$).

Таблиця 2.18

**Середні значення інтегрального показника опитувальника
«Здатність до самоуправління» у студентів з різними рівнями
академічної мотивації**

Інтегральний показник	Групи досліджуваних			Н	р
	Вмотивовані на пізнання	Амотивовані	Вмотивовані на саморозвиток		
Загальна здатність самоуправління	27,14±7,12	24,71±7,05	27,82±6,99	6,78	< 0,05

Аналізуючи отримані дані, можна вважати, що у студентів вмотивованих на саморозвиток, в цілому сформована система самоуправління, що допомагає їм ефективно навчатися. Це свідчить про перехід на другу стадію, що включає створення вертикальної організації системи самоуправління, пов'язаної з удосконаленням її окремих ланок. Такі студенти завжди мають адекватну модель ситуацій навчання, яка дозволяє їм зрозуміти причини можливих невдач і протиріч між минулим і сьогоденням. Вони знають, чого хочуть і що потрібно зробити для досягнення бажаного, а досить часто це високого, навчального результату, контролюють свою поведінку, емоції, мову, стежать за тим, чи розуміють їх співрозмовники, можуть передбачити вчинки інших. Вмотивовані на саморозвиток студенти завбачливі, чітко уявляють свої професійні перспективи. Вони співвідносять бажані цілі в навчанні зі своїми можливостями і здібностями, і в процесі навчання виконують тільки ту діяльність, яку можуть довести до кінця. У них вибудована суворя система цілей (стратегічних, тактичних, оперативних) і відповідна система планів, в реалізації яких вони вміють відмовлятися від усього, що відволікає від запланованого. Студенти вмотивовані на саморозвиток, на відміну від амотивованих студентів, мають точні орієнтири у навчально-професійній діяльності, що дозволяє оцінити якість виконаних завдань. Від амотивованих студентів, їх відрізняє вміння швидко орієнтуватися в навчальній ситуації, що склалася, і навіть непередбачені перешкоди не можуть

завадити їм довести справу до кінця. При необхідності вони здатні скорегувати свою поведінку, налагодити відносини з викладачами, одногрупниками, батьками і змінити свої звички. Студенти, вмотивовані на саморозвиток, більш сповнені енергії, їх життя здається їм цікавим і захоплюючим, кожен день містить нові важливі справи, що приносять задоволення, для них навчання в закладі вищої освіти виступає як творчий процес, де вони можуть проявляти свою активність і креативність. Ситуації навчально-професійної (конкурентної) боротьби, використовуються ними як можливість показати себе кращими з кращих, виборюючи цим самим соціальне визнання і повагу.

Отже, здатність до самоуправління діяльністю у студентів пов'язана з якістю їх професійної підготовки, зокрема, з ефективністю вирішення навчальних задач і завданнями професійного самовдосконалення.

Для виявлення різниць між групами студентів з різним рівнем академічної мотивації за показниками опитувальника ЮКШ нами було використано ранговий дисперсійний аналіз Краскела-Уолліса та Т-критерій Стюдента. Їх результати та середні значення показників груп досліджуваних студентів з різним рівнем академічної мотивації («Вмотивовані на пізнання», «Амотивовані», «Вмотивовані на саморозвиток») представлені у таблиці 2.19.

По перше, виявлено відмінності у проявах копінг-стратегій у групах досліджуваних студентів «Вмотивовані на пізнання» та «Амотивовані» за 12 показниками: *рішення проблеми* ($t = 5,53$; $p < 0,0001$), *робота, досягнення* ($t = 4,66$; $p < 0,0001$), *соціальна підтримка* ($t = 2,99$; $p \leq 0,005$), *друзі* ($t = 2,11$; $p \leq 0,05$), *приналежність* ($t = 2,56$; $p \leq 0,05$), *суспільні дії* ($t = 2,41$; $p \leq 0,05$), *професійна допомога* ($t = 3,13$; $p \leq 0,005$), *тривога* ($t = 2,37$; $p \leq 0,05$), *розрядка* ($t = 2,40$; $p \leq 0,05$), *самозанурення* ($t = 1,98$; $p \leq 0,05$), *відволікання і відпочинок* ($t = 3,37$; $p \leq 0,001$), *позитивний фокус* ($t = 2,11$; $p \leq 0,05$).

По друге, виявлено відмінності у проявах копінг-стратегій у групах досліджуваних студентів «Вмотивовані на саморозвиток» та «Амотивовані» та за такими 10 показниками: *рішення проблеми* ($t = 4,40$; $p \leq 0,00005$), *робота, досягнення* ($t = 5,19$; $p = 0,000001$), *позитивний фокус* ($t = 2,52$; $p \leq 0,05$), *соціальна підтримка* ($t = 3,27$; $p = 0,01$), *друзі* ($t = 2,18$; $p \leq 0,05$), *приналежність* ($t = 3,02$; $p \leq 0,005$), *тривога* ($t = 3,34$; $p = 0,001$), *розрядка* ($t = 2,49$; $p = 0,01$), *самозанурення* ($t = 2,40$; $p \leq 0,05$), *відволікання і відпочинок* ($t = 2,83$; $p \leq 0,005$).

По третє, виявлено відмінності у проявах копінг-стратегій у групах досліджуваних студентів «Вмотивовані на пізнання» і «Вмотивовані на

саморозвиток» за показником «Професійна допомога» ($t = 2,09$; $p \leq 0,05$).

Таблиця 2.19

Середні значення показників копінг-стратегій опитувальника ЮКШ у груп студентів з різними рівнями академічної мотивації

Показники копінг-стратегій	Групи досліджуваних			Н	р
	Вмотивовані на пізнання	Амотивовані	Вмотивовані на саморозвиток		
Рішення проблем	72,14±12,30	60,16±13,79	70,26±13,40	33,26	< 0,0001
Робота, досягнення	72,88±11,89	63,46±12,67	73,56±9,14	30,07	< 0,0001
Соціальна підтримка	63,80±11,78	57,05±14,84	64,53±10,85	12,66	<0,005
Друзі	66,64±13,18	60,99±17,98	67,19±14,46	6,06	<0,05
Приналежність	65,64±14,77	59,50±14,72	36,22±9,94	12,80	<0,005
Суспільні дії	44,03±17,03	37,70±15,50	39,07±15,54	5,43	-
Професійна допомога	51,17±17,54	42,52±16,27	44,63±15,51	10,59	<0,005
Тривога	71,19±16,95	65,05±15,25	73,26±13,32	12,81	<0,005
Розрядка	48,48±15,01	42,62±14,85	48,91±15,22	8,60	<0,05
Самозанурення	54,19±15,70	48,98±16,35	55,37±14,76	7,01	<0,05
Відволікання і відпочинок	73,54±14,75	65,47±14,67	72,54±15,28	16,69	<0,005
Позитивний фокус	63,81±15,49	58,45±15,61	64,63±12,47	8,25	<0,05

Отже, проведений аналіз виявлених відмінностей в трьох групах студентів з різними рівнями академічної мотивації дозволив визначити, що студенти вмотивовані на пізнання та саморозвиток, для зменшення ризику пливу стресогенних факторів у процесі навчальної діяльності, в більшій мірі використовують такі продуктивні копінг-стратегії як: рішення навчальних проблем, направленість на навчальну діяльність, мотивацію на навчальні досягнення, позитивне фокусування, оптимізм у навчанні. Такі позитивні стратегії зменшення стрес-факторів у навчанні дозволяють знаходити рішення проблем, що виникають, застосовуючи стратегії критичного мислення та враховуючи думки інших учасників освітнього процесу, формувати позитивне ставлення до професійного навчання, майбутньої професії. Також студенти зазначені вище двох груп, активно використовують в навчальній діяльності соціальні стратегії, такі як: спілкування з друзями (прояв емпатії, співчуття, моральна підтримка, підтримка дією), пошук

соціальної підтримки та намагання поділитися своїми проблемами з іншими учасниками освітнього процесу, заручитися їхньою підтримкою, схваленням, отримати поради, дізнатися їхню думку з приводу проблемної ситуації. Також студенти вмотивовані на пізнання, частіше чим амотивовані студенти знаходять рішення навчальних ситуацій через організацію групових дій (взаємодій) для вирішення проблем у навчанні, відвідують різні зустрічі, зібрання на яких, або через рішення яких, можливо вирішити власну проблему, що стосуються навчання в закладі вищої освіти. Також, вони в більшій мірі схильні звертатися за допомогою до професіоналів для зменшення шкідливого впливу навчальних стресів, на відміну від вмотивованих на саморозвиток студентів.

Амотивовані студенти в навчальній діяльності в меншій мірі чим вмотивовані на пізнання та саморозвиток студенти, використовують такі непродуктивні копіпінг-стратегії як: тривога про майбутнє взагалі, так і про своє майбутнє; розрядку, як спосіб покращення самопочуття за рахунок «спускання пари» (крик, плач), виміщення своїх невдач на інших, деструктивні форми поведінки (паління, вживання наркотиків, алкоголю); замкнутість, самозанурення.

Наступним завданням дослідження було виявлення відмінностей у групах студентів з різною академічною мотивацією за показниками методики «Діагностики міри схильності студентів до дії різних видів пресингу (стрес-факторів), пов'язаних з навчальною діяльністю». Середні значення, результати рангового дисперсійного аналізу Краскела-Уолліса та Т-критерію Стьюдента показників груп досліджуваних студентів з різним рівнем академічної мотивації та парціальних показників міри схильності студентів з різними рівнями академічної мотивації до дії пресингів (стрес-факторів) представлені у таблиці 2.26.

Таблиця 2.20

Середні значення парціальних показників міри схильності студентів з різними рівнями академічної мотивації до дії пресингів (стрес-факторів)

Парціальні показники	Групи досліджуваних			Н	р
	Вмотивовані на пізнання	Амотивовані	Вмотивовані на саморозвиток		
Взаємовідносини зі студентами	18,10±6,16	13,27±6,34	18,44±5,86	29,76	< 0,0001
Взаємовідносини з викладачами	13,15±7,35	11,38±6,86	14,54±6,97	5,91	0,05

Виявлено, що існують відмінності між групами досліджуваних студентів «Вмотивовані на саморозвиток» та «Амотивовані» за 2 парціальними показниками: *взаємовідносини зі студентами* ($t = 4,98$; $p \leq 0,0000001$), *взаємовідносини з викладачами* ($t = 2,73$; $p \leq 0,01$); «Вмотивовані на пізнання» та «Амотивовані» за парціальним показником *«Взаємовідносини зі студентами»* ($t = 4,71$; $p = 0,000005$).

Значимі різниці в чутливості до пресингу навчальної діяльності виявилися в трьох групах студентів з різною академічною мотивацією з 6 показників за 2 показниками «Взаємовідносини з викладачами» та «Взаємовідносини зі студентами». Амотивовані студенти, на усвідомленому рівні, показують менш виражену тенденцію до негативного реагування на дії і вчинки викладачів, їх стиль, методики ведення занять, рівень професійної підготовки, способи та характер спілкування, особистісні якості тощо. Прослідковується така ж позитивна тенденція реагування на усвідомлюваному рівні на поведінкові прояви та взаємовідносини з одногрупниками, однокурсниками, студентами закладу освіти, в якому вони навчаються.

Більш чутливими до дії виявлених стрес-факторів виявилися студенти групи «Вмотивовані на саморозвиток». На усвідомлюваному рівні взаємовідносини з одногрупниками і викладачами сприймається як пресинг, те що їм не подобається, дратує, викликає страхи. Так в дослідженнях М. Кузнецова, В. Шаповалової [108], виявлено вісім таксономічних груп студентських страхів пов'язаних з: випробуваннями; професійним майбутнім; прийняттям відповідальності на себе; помилками та похибками; навчальними заняттями; особистісними якостями та недоліками самого студента; взаємодією учасників навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти (соціальні страхи); а також страхи пов'язані з особистістю викладача.

Це вказує на те, що дії цих двох стрес-факторів є досить значимими у процесі їх навчання і пізнання, а їх деструктивна дія може призводити до виникнення у них негативних емоційних станів, що перешкоджають досягненню цілей навчальної діяльності та зниженню навчальної мотивації та академічної успішності.

В таблиці 2.21 представлено середні значення інтегрального показника міри схильності студентів з різними рівнями академічної мотивації до дії пресингів (стрес-факторів) у навчально-професійній діяльності. Виявлено існування відмінностей між групами досліджуваних студентів «Вмотивовані на саморозвиток» та «Амотивовані» за інтегральним показником *загальної чутливості до стрес-факторів* ($t = 2,20$; $p \leq 0,05$).

Отже, переважна мотивація саморозвитку сприяє більшій чутливості до дії стрес-факторів, а при відсутності мотивації навчальні пресинги розглядаються як менш загрозливі. Таким чином, студенти з низькою мотивацією навчання є менш чутливими до труднощів у навчальній діяльності у вищій школі, і схильні розглядати труднощі у стосунках з викладачами, негативний психологічний клімат в академічній групі, недоліки організації навчального процесу як не суттєві негативні фактори навчальної діяльності.

Таблиця 2.21

Середні значення інтегрального показника міри схильності студентів з різними рівнями академічної мотивації до дії пресингів (стрес-факторів)

Інтегральний показник	Групи досліджуваних			Н	р
	Вмотивовані на пізнання	Амотивовані	Вмотивовані на саморозвиток		
Показник загальної чутливості до стрес-факторів	74,02±26,11	65,98±29,19	76,04±22,73	5,02	-

У другому розділі представлений розроблений комплекс методів психодіагностики для вивчення специфіки ставлення студентів до навчання у студентів з низькою академічною мотивацією, що включав авторську методику діагностики «Задоволення базових потреб студентів у навчальній діяльності», а також методики, що діагностують особливості навчальної мотивації, неусвідомлюване емоційне ставлення до навчання, прояви емоційних станів та переживань під час навчання, страх негативної оцінки, чутливість студентів до дії пресингів (стрес-факторів) навчальної діяльності, самоефективність, здатність до самоуправління та копінг-стратегії.

Емпіричне дослідження ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем академічної мотивації дало змогу зробити наступні висновки:

1. Визначено, що дівчата студентського віку характеризуються вищим рівнем прояву пізнавального мотиву, мотиву саморозвитку, досягнення та мотиву самоповаги. Вони більшою мірою у навчальній діяльності керуються інтересом до майбутньої професійної діяльності та опанування професійно-значущими знаннями та компетентностями,

їм властиве прагнення до саморозвитку та самовдосконалення у процесі навчання, вмотивованість на досягнення успіху, високі оцінки та високі результати навчальної діяльності. Юнаки, навпроти, більшою мірою зовнішньо вмотивовані – у навчальній діяльності вони залежні від нагород та покарань, зовнішніх мотиваційних факторів, керуються почуттям обов'язку та ситуацією необхідності, загалом менш вмотивовані до навчально-професійної діяльності в закладі вищої освіти.

2. Вивчено особливості навчальної мотивації студентів, на основі якого виокремлені три типологічні профілі студентів: *«Вмотивовані на пізнання»*, *«Вмотивовані на саморозвиток»*, *«Амотивовані»* та досліджено особливості академічної мотивації у студентів з різною навчальною успішністю. В успішних студентів, що здебільшого представлені першими двома типологічними профілями, пізнавальний мотив є домінуючим, що вказує на бажання до пізнання нового, розуміння навчального предмету. Вектор їх навчальної діяльності вказує на прагнення до розвитку своїх здібностей, потенціалу в рамках навчальної діяльності, досягнення відчуття майстерності і компетентності, успішності при вирішенні складних, нестандартних задач. Для успішних студентів значущими є їх результати у навчальній діяльності, а стратегії їх діяльності спрямовані на досягнення максимально високих результатів у навчанні, що підвищують самоповагу, самооцінку, підкріплюють відчуття власної значущості. Невстигаючі студенти, які характеризуються переважно *«Амотивованим»* профілем, а відтак керуються інтроектованими та екстернальними спонуканнями до навчання, мають низький пізнавальний інтерес.

3. Мотиви навчальної діяльності студентів пов'язані з реалізацією їх базових потреб у навчанні. Визначено негативні зв'язки фізіологічних потреб з такими мотивами навчання студентів, як пізнавальний мотив, мотив саморозвитку, мотив досягнення, а також позитивні зв'язки з інтроектованою, екстернальною регуляцією і амотивацією. Крім того, потреби у безпеці і захисті позитивно пов'язані з екстернальною регуляцією та амотивацією. Встановлено, що потреби в повазі та компетентності мають позитивний зв'язок з пізнавальним мотивом та з мотивами саморозвитку, досягнення, самоповаги та інтроектованою регуляцією. Потреби в самореалізації позитивно корелюють з пізнавальним мотивом та мотивами саморозвитку, досягнення, самоповаги та негативно – з інтроектованою, екстернальною мотиваціями та амотивацією. З мірою зростання щаблів

базових потреб змінюється вектор академічної мотивації – від зовнішнього до внутрішнього стимулювання.

4. Доведено специфіку ставлення до навчання студентів в залежності від типологічних профілів мотивації до навчання. У порівнянні з вмотивованими на пізнання, амотивовані студенти характеризуються більшою дифузністю та амбівалентністю емоційних переживань. Психологічні стани амотивованих студентів залежать від очікування негативної оцінки від учасників освітнього процесу. Зазначено, що негативні когнітивні установки як очікування оцінки від одногрупників, адміністрації, викладачів є вагомими факторами, що прямо впливають на емоційні стани студентів та формують негативне емоційне ставлення до навчання.

5. Дослідження конативних особливостей студентів з різними типологічними профілями мотивації навчання показало, що «амотивовані» студенти мають низькі суб'єктивні очікування (уявлення) про власну самоцінність та значущість, низьку самоефективність, що нівелює упевненість у власних здібностях до оволодіння професією. Високий рівень самоефективності у студентів вмотивованих на пізнання стимулює зростання академічної мотивації та пошуку шляхів розширення своїх можливостей в навчальній діяльності, способів самореалізації та може бути визначений як необхідна умова, стимул для подальшого професійного становлення. Виявлено відмінності за показниками здатності до самоуправління у групах студентів з різною академічною мотивацією свідчать про те, що в «амотивованих» студентів не сформована горизонтальна структура самоуправління, на відміну від студентів, «вмотивованих на саморозвиток», в яких загальна здатність до самоуправління є більш розвинутою. Визначено, що студенти вмотивовані на пізнання та саморозвиток, для зменшення ризику впливу стресогенних факторів у процесі навчальної діяльності, в більшій мірі використовують більш продуктивні копінг-стратегії у порівнянні з «амотивованими» студентами, які, в свою чергу, є менш чутливими до дії двох стрес-факторів навчальної діяльності – стосунків з викладачами та стосунків зі студентами.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ЗРІЛИХ ФОРМ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ

3.1. Методологічні засади оптимізації ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів в процесі навчально-пізнавальної діяльності в закладах вищої освіти.

Виходячи з результатів емпіричного дослідження ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем академічної мотивації нами була розроблена корекційно-розвивальна програма. Вона спрямована на оптимізацію ЕСН та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів групи «Амотивовані».

Ми підтримуємо бачення на процес оптимізації ЕСН у студентів [106, С. 195] де під ним розуміється система заходів, що можуть бути розпочаті самим студентом (як суб'єктом навчально-професійної діяльності), викладачами, кураторами академічних груп та іншими учасниками навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти, співробітниками вузівської психологічної служби, для формування конструктивних емоційних установок студентів на навчання.

Процес формування зрілих форм навчальної мотивації розглядається нами як сприяння у перетворенні наявних у студентів широких спонукань (урывчастих, імпульсивних, нестійких, які визначені зовнішніми стимулами, однохвилинними, неусвідомлюваними, малодієвими), афективних мотиваційних установок в зрілу мотиваційну сферу особистості, з стійкою структурою будовою.

Домінування мотивів, вибірковість, структурованість, створюють індивідуальність особистості, яка включає в себе дієві, відстрочені, перспективні і усвідомлені мотиви, цілі, емоції, опосередковані цілісною внутрішньою позицією студента.

Так Т. Кононова в своєму дослідженні розглядає процес оптимізації мотивації навчальної діяльності студентів як поетапний, динамічний і керований процес, що веде в кінцевому рахунку до формування позитивного ставлення до навчання в цілому [94].

Методологічну основу корекційно-розвивальної програми склали – положення про організацію тренінгу (Т. Хомуленко, Ю. Швалб, І. Вачкова, Л. Грачова, К. Рудестам, Є. Рогов, О. Сидоренко, І. Ялом та ін.), концепція відношень В. М'ясищева, принцип розвитку, єдності свідомості і діяльності (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв), концепція

установки (Д. Узнадзе), теорії почуттів (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, П. Якобсон), «емоційна» концепція мотивації (В. Вілюнас), теорія самоефективності (А. Бандура), теоретичні узагальнення щодо природи й механізмів емоційного ставлення (С. Ільїн).

Ефективним шляхом формування позитивного ЕСН та зрілих форм академічної мотивації у студентів є залучення їх до участі у групових формах навчання, організація групової взаємодії. Зокрема, на думку провідних вчених вітчизняної (О. Бондаренко, Л. Мороз, Г. Попова, Т. Хомуленко, Ю. Швалб, С. Яковенко, Т. Яценко й ін.) і зарубіжної (І. Вачков, Л. Грачова, С. Гремлінг, Дж. Грінберг, А. Леонова, К. Рудестам, Ю. Сасенко, О. Сидоренко, І. Ялом, К. Левін та ін.) психотренінгових шкіл, одним з найбільш ефективних способів корекційно-розвивального впливу на особистість є психологічний тренінг.

Психологічний тренінг – це активне соціально-психологічне навчання. На відміну від навчання в соціальній психології, активне соціально-психологічне навчання характеризується обов'язковою взаємодією учасників між собою. Тренер є її частиною, як і всі інші учасники. За висловом Ю. Ємельянова, тренер «вводить свою особистість в простір навчання» [66].

Як засіб психологічного впливу, дає визначення тренінгу Л. Петровська [184] та зазначає, що вектор його направленості зосереджений на розвитку знань, формуванні соціальних установок, умінь і досвіду в області міжособистісного спілкування. О. Сидоренко додає до цих визначень: по-перше, в тренінгу група спільно з тренером досліджує не соціально-психологічні явища в загальному, а ті з них, які суб'єктивно важливі для учасників і називає їх «соціально-психологічними драмами»; по-друге, тренінг – це не тільки вплив, але і взаємодія [201]. Так О. Краснорядцева, В. Кабрін, О. Муравйова, М. Подойніцина, О. Чучалова вважають, що поняття зони найближчого розвитку, введене Л. Виготським в психологію розвитку в відношенні до дитинства, розширюється в тренінгах до системи «дорослий – дорослий». В процесі взаємодії суб'єктів тренінгу складається їх зона найближчого розвитку, і процес внутрішньої трансформації після завершення занять здійснюється в рамках зони, що відкрилася [191, с.113].

Таким чином, психологічний тренінг являє собою з одного боку активне соціально-психологічне навчання, яке характеризується обов'язковою взаємодією учасників між собою, а з іншого – засіб психологічного впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок і умінь в певній області життєдіяльності.

Ми підтримуємо наукову позицію К. Роджерса, який визначав, що: «Індивіди володіють величезними внутрішніми ресурсами для самопізнання і зміни своїх «Я-концепцій», установок і саморегулювання поведінки» [28].

Навчально-професійна діяльність, реалізуючись через специфічні прояви в інтелектуальній, емоційній, волевовій, комунікативній сферах особистості студентів, в своїй структурі спирається на рівень сформованості психологічних компонентів саморегуляції студентами своєї поведінки і діяльності. Психічна саморегуляція навчально-професійної діяльності студентської молоді – провідне особистісне утворення, що істотно впливає на продуктивність навчально-професійної діяльності, а отже, на якість навчання і в майбутньому на – якість професійної діяльності. Так визначено, що основним механізмом забезпечення стійкості особистості студента до негативних чинників навчального стресу є саморегуляція психоемоційних станів, що представляє собою динамічний феномен, що формується як цілісне особистісне утворення, яке забезпечує емоційну стійкість студента у його навчальній діяльності; відносно стійку систему індивідуально своєрідних способів досягнення відповідності індивідуальності реальним умовам, вимогам і функціям діяльності [105].

Саморегуляцію визначають як зміни, здійснювані в межах наявних правил, норм, стереотипів [174]; систему психологічного самовпливу з метою свідомого управління особистістю своїми психічними станами у відповідності до вимог ситуації та доцільності [192]. Досить актуальними є наукові позиції (В. Моросанова, О. Конопкін), де усвідомлена саморегуляція визначається [158; 95] як внутрішня психічна активність людини яка системно організована для досягнення поставлених цілей. Вона складається з процесів ініціації, побудови, підтримки й управління різними видами та формами довільної активності.

Система усвідомленої саморегуляції служить для суб'єкта засобом реалізації цього процесу, організації психічних ресурсів для висунення і досягнення цілей. Функціональні компоненти системи саморегуляції реалізується приватними регуляторними процесами, до яких відносяться: планування цілей, моделювання значимих завдань для досягнення мети, досягнення умов, програмування дій, оцінювання, корекція результатів. Усвідомлена саморегуляція навчальної підготовки є психологічною компетентністю і значущим спеціальним метаресурсом, який робить можливим самостійне і відповідальне

висування навчальних цілей і управління їх досягненням на основі максимального використання своїх індивідуальних ресурсів [175].

У сучасній психологічній практиці існує багато методів саморегуляції. Так О. Леонова, О. Кузнецова пропонують класифікацію з виділенням 4 класів методів саморегуляції: нервово-м'язова релаксація, аутогенне тренування (основане на самонавіюванні, аутосугестії), ідеомоторне тренування, сенсорна репродукція образів [123].

Цікаву, з практичної направленості, класифікацію запропонував В. Тімофєєв в залежності від «просторово-часового масштабу образу». Для першої групи способів саморегуляції характерна наявність позаситуативного заміщення образу свідомості. Для таких образів характерна відсутність цілісного відображення ситуації, а відображення отримують або окремі тілесні відчуття, або субмодальні характеристики зорової, слуховий чи іншої модальності, не пов'язані один з одним. За рахунок цього відбувається дисоціація з початковим негативним станом. З точки зору автора, до цієї групи належать методики аутогенного тренування з усіма її модифікаціями, методика прогресуючої м'язової релаксації, а також техніки роботи з субмодальностями в нейролінгвістичному програмуванні. Друга група способів саморегуляції заснована на уявленні негативної події з поточної життєвої ситуації, в зв'язку з власним досвідом іншої, але позитивної життєвої події. Образ позитивного досвіду в даному випадку має подібний просторово-часовий масштаб поточної життєвої ситуації з масштабом початкового негативного образу і містить можливість задоволення потреби. До цієї групи належать метод програмованої саморегуляції, деякі техніки інтеграції «якорів» в нейролінгвістичному програмуванні. Третя група способів саморегуляції заснована на побудові образу життєвої ситуації в контексті інших подій життєвого шляху, осмислення ситуації в її біографічному масштабі [154].

Аналіз наукової літератури [123; 61; 157] свідчить, що саморегуляція є досить ефективним методом: а) зниження надмірно вираженою нервово-психічної напруженості і емоційних переживань; б) прискорення процесу відновлення функціонального стану при вираженій психоневротичній симптоматиці (порушення сну, високий рівень тривожності і емоційного збудження, депресивний стан і ін.); в) підвищення емоційної і психофізіологічної стійкості організму і психіки до впливу стрес-факторів; г) розвитку фізіологічних, особистісних, поведінкових ресурсів людини; д) формування функціональної готовності до адекватного реагування на екстримальні

умови середовища і почуття впевненості в успішному подоланні стресу; е) посилення мобілізаційних ресурсів особистості.

Під емоційною саморегуляцією розуміється управління особистістю своїми емоціями відповідно до ситуації і доцільністю (стримувати занадто сильні і викликати потрібні емоції, трансформувати деструктивні емоції в конструктивні), вміння справлятися з власними емоційними станами соціально прийнятними способами [99].

Усунення небажаного емоційного стану К.Ізард пропонує здійснювати за допомогою: а) свідомої активізації іншої емоції; б) когнітивної регуляції; в) моторної регуляції. Регуляція емоційних станів, в першому випадку відбувається за рахунок свідомих намагань, що направлені на активізацію протилежної за модальністю емоції, тій що переживає особистість. Пам'ять та мислення, використовуються для приглушення та контролю небажаної емоції в другому випадкові, за рахунок переключення уваги та діяльності з позитивним емоційним полюсом та приносить задоволення, радість, інтерес. Фізична активність, як «емоційна розрядка», використовується в третьому випадку [78].

Серед сучасних технік, прийомів, методик саморегуляції емоційного стану особистості виділяють: афірмації, регулювання м'язового тону і дихання, релаксацийне тренування, візуалізацію, десенсибілізацію, дисоціацію, аутогенне тренування, реактивну релаксацію, медитацію. Визначено, що їх основною задачею є зниження психофізіологічної напруги, виражених стресових реакцій і попередження їх небажаних наслідків шляхом навчання самостійному входженню в стан «релаксації» і досягнення на його основі різних ступенів аутогенного занурення, при переживанні яких, створюються сприятливі умови для повноцінного відпочинку, посилення відновлювальних процесів і вироблення навичок регуляції ряду вегетативних та психічних функцій [9].

В рамках корекційно-розвивальної програми ми використали прийоми, техніки, методики саморегуляції для: нормалізації емоційного стану (зменшення міри психічної напруги, зняття симптомів стресу, вигорання і т. ін.) в учасників через стани заспокоєності, розслабленості, релаксації; активації протікання відновних процесів, що ведуть до мобілізації ресурсів і створюють тим самим передумови для високої розумової і фізичної працездатності студентів під час навчально-професійної діяльності; напрацювання навичок самостійного входження (при необхідності) учасників в стан «релаксації» та навичок регуляції психічними станами.

Створення моделей самоуправління в навчально-пізнавальній діяльності стали можливими завдяки дослідженням В. Андрєєва, В. Арюткіна, Р. Габрєєва, М. Кагана, М. Пейсахова, О. Селіванової, І. Широкової. В них представлені основні теоретичні положення моделі формування вмінь до самоуправління, їх взаємозв'язку на основі системного і суб'єктно-діяльнісного підходів.

Ми погоджуємося з визначенням самоуправління, запропонованим М. Пейсаховим, як здатності особистості до цілепокладання, прогнозування результатів, висунення критеріїв оцінки якості, самостійного планування своїх вчинків, а також отримання необхідної інформації про хід процесу управління, корегування і виправлення [181].

Здатність до самоуправління, як управління діяльністю розглядається, як розвиток суб'єктності особистості (К. Абульханова-Славська, А. Брушлінський, Л. Анциферова та інші). Суб'єкт є джерелом, організатором стратегій і способів здійснення діяльності, зазначає К. Абульханова-Славська, його суб'єктна позиція відображається на кожному етапі саморегуляції. Саморегуляція діяльності розглядається вченою в контексті цінностей, мотивації, рівня домагань волі, вона наголошує на ціннісному значенні діяльності, що полягає в творчості та самовираженні [1].

Основою процесу навчання, є цілі, вони виступають його системоутворюючим фактором. Цілі і мотиви, що їх супроводжують – це ті елементи навчального процесу, від яких залежить побудова, динаміка і спрямованість навчально-професійної діяльності студентів. Від того, які ставляться цілі, залежить сутність навчального процесу, вибір дидактичних засобів навчання. На основі актуальної установки навчальної діяльності визначаються її кінцева і проміжні цілі. Частіше цілепокладання в навчальній діяльності виступає як прийняття суб'єктом поставленої мети ззовні, воно є процесом усвідомлення предметного змісту поставленої мети, його співвідношення з актуальними мотивами, самостійного довизначення завдань. Під впливом психологічних впливів студент усвідомлює свої потреби, актуалізує їх шляхом вибору домінуючого в цей момент мотиву і приймає рішення, що полягає в постановці мети і прагнення її досягти.

У розвитку навичок ефективного самоуправління навчальною діяльністю досить новим є «голографічний» підхід в психології та педагогіці, що означає розгляд об'єкта в відображенні (проекції) в багатовимірному просторі. Це процес багатовимірного об'ємного розкриття змісту досліджуваного знання, станів, ставлень [17]. П. Лушин запропонував техніку відслідковування особистісних змін та

напрацювання навичок самоуправління навчанням за допомогою роботи з «голографічними текстами». Це твори-есе, що складені по наступним принципам:

1. Складені на основі сучасних загальнонаукових і психологічних даних та є інтерпретацією наукових досліджень автора;

2. Тексти особистісно-опосередковані автором, тому в них використовується займенник «Я», розуміючи спільність з іншими, використовується займенник «Ми»;

3. Тексти володіють евристичністю, незвичністю логіки, деякою новизною суджень;

4. Тексти направлені на дискусію, неабсолютне прийняття, по цій причині тексти називаються «голографічними» [134].

Автор виділяє наступні можливі види реакцій на роботу з «голографічними текстами»: повна незгода; повна згода; виникнення інтересу, відчуття новизни; запуск внутрішнього процесу засвоєння та переробки прочитаного змісту (читач фіксує у себе переосмислення власного досвіду, можливі інсайти, приплив творчих, інколи, фізичних сил); парадоксальна реакція (повідомлення про важкість розуміння текстів, з подальшим зверненням до їх прочитування) [134].

Психолого-педагогічний супровід навчання студентів у закладі вищої освіти є актуальним напрямком, під яким розуміється, створення спеціальних умов, при яких юнацтво знаходить (або розширює) досвід перетворення свого особистісного потенціалу та можливостей освітнього середовища в ресурси власної освіти як процесу самотворення, розширення можливостей реалізації себе, розвитку самоефективності [101].

Психологічний супровід навчальної діяльності студентів включає в себе врахування розвитку його самоефективності. На користь цієї думки свідчать дослідження самоефективності, що виявили суттєві взаємозв'язки між самоефективністю і мотиваційними процесами, емоційним збудженням, а також психологічним благополуччям [253; 277; 283]. Було встановлено, що самоефективність впливає на постановку мети, на вибір рівня складності завдання [253], на наполегливість в досягненні цілей.

А. Бандура виділяє наступні особливості оптимально поставлених цілей [15]: конкретність і ясність: близькість в просторі і часі; важкість виконання в поєднанні з досягненністю; самостійний вибір цілей; локальність (поетапність).

Таким чином, самоефективності і цілепокладання надають один на одного взаємний вплив - сприйнята ефективність сприяє постановці

адекватних цілей, в процесі досягнення яких підвищується рівень впевненості в своїх здібностях.

Загальна самоефективність у широкому сенсі дозволяє справлятися з різними стресовими ситуаціями. Емоційний інтелект, самоефективність і психологічне благополуччя впливають на установки і поведінку студентів і є психологічними предикторами успішності і ставлення до навчальній діяльності [253; 277].

Результати емпіричних досліджень вітчизняних науковців також підтверджують позитивний вплив самоефективності на показники мотивації, зокрема, на підвищення академічних досягнень і на наполегливість [206; 27].

Ролі самоефективності в процесі опановування зі стресовими ситуаціями було присвячено ряд робіт Р. Лазаруса і С. Фолкмана, що розглядають самоефективність як важливий особистісний фактор оцінки стресової ситуації, вона впливає на процеси опанування і емоційні стани людини [267]. Було встановлено, що люди з високою самоефективністю підходять до виконання завдання з кращим настроєм і адекватно реагують на труднощі [182]. Низька самоефективності збільшує рівень стресу і депресії [270; 270; 272], впевнені в своїй ефективності особистості, менше турбуються про потенційно загрозові події [48]. Е. Фрайденберг вважає, що переконання у власній ефективності, допомагає людині використовувати власні ресурси в стресових ситуаціях [262].

Отже, підвищуючи рівень самоефективності студентів, ми можемо активувати їх внутрішні ресурси у навчанні, моделювати прийнятні форми поведінки і оптимізувати їх ставлення до навчальної діяльності.

Так А. Бандура вважає, що на формування і розвиток самоефективності впливають 4 фактори: 1) власний досвід переживання успіхів ; 2) соціальний досвід (на прикладі спостереження за діяльністю особистостей, які перебували (-ють) в такій, або схожій ситуації); 3) соціальне переконання (соціальне схвалення); 4) переживання емоційних і фізіологічних станів, пов'язаних з діяльністю. Вчений вважає, що самоефективність постійно змінюється і на неї можна цілеспрямовано впливати.

Джерелами самоефективності, зазначає Н. Ліпінська, виступають: соціальне моделювання, досягнення високих показників, результативність певної діяльності, соціальне стимулювання, зміна способів інтерпретації власних фізіологічних реакцій шляхом зниження гострих фізіологічних реакцій [128].

М. Енеєва визначає, що самоефективність має у своєму складі такі структурні компоненти: цілепокладання, планування, самоуправління,

самоконтроль, що є досить актуальним в контексті поставлених нами завдань з оптимізації ставлення до навчально-професійної діяльності студентів [246].

Т. Гордєєва визначає, що усвідомлення власної компетентності, впевненість у своїх здібностях, віра в можливості успішного виконання завдання і оптимізм, активізують самоповагу та самоефективність [49].

М. Гайдар експериментальним шляхом встановив, що успішність розвитку особистісної самоефективності студентів-психологів в період професійної підготовки забезпечується через: актуалізацію і розвиток їх рефлексивних здібностей; поглиблення уявлень студентів про власні професійно-важливі якості і можливості їх розвитку; психолого-педагогічний вплив на професійну Я-концепцію студентів; зміцнення реалістичної професійної самооцінки і позитивного професійного самоставлення; підвищення у них впевненості в собі і своєму професійному потенціалі [40].

Д. Іванова зазначає, що високий рівень навчально-професійної самоефективності характеризується упевненістю студентів у своїй професійній компетентності, активним застосуванням набутих знань, умінь і навичок в практичній діяльності; високим комунікативним потенціалом і досвідом спілкування, проявом взаємоповаги в ситуації взаємодії з іншими людьми; пошуком індивідуальних творчих і новаторських маршрутів для здійснення професійної діяльності; сформованістю внутрішніх мотивів професійної діяльності і орієнтацією на успіх; емоційною стійкістю і емпатійністю; сформованими рефлексивними вміннями; адекватною самооцінкою власних здібностей; прагненням до самовдосконалення, на основі віри у власні можливості [265].

Ми вважаємо, що важливими складовими розвитку самоефективності особистості студентів в процесі навчання виступають: переживання та усвідомлення власних успіхів в навчальній діяльності; усвідомлення, схвалення своїх здібностей та можливості їх успішного застосування в навчанні; розвиток рефлексії; досвід, що був набутий за допомогою спостереження за іншими людьми, успішними в подібній діяльності; позитивний психологічний, емоційний стан; навички саморегуляції поведінкових і емоційних проявів; наявність оптимістичного життєвого (як концептуального) і навчального плану (як стратегічного).

Так В. Кабрін для розвитку самоефективності студентів пропонує низку тренінгових програм, які враховують розвиток психологічного потенціалу професійного успіху, стратегії і техніки комунікативної

компетентності студентів, розвиток творчих навичок вирішення життєвих задач» [191, с. 113].

Отже, визначені методологічні засади оптимізації ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів дозволили розробити структуру і зміст корекційно-розвивальної програми.

3.2. Характеристика структури і змісту корекційно-розвивальної програми спрямованої на оптимізацію ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів.

У другому розділі дисертаційної роботи було доведено існування значимих відмінностей у показниках самоефективності, здатності до самоуправління, неусвідомлюваного ЕСН, дії стрес-факторів, ЕСН у групах студентів з різними рівнями академічної мотивації. Ці дані, отримані на констатувальному етапі дослідження, дозволили сформувати корекційно-розвивальну програму оптимізації емоційного ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів.

Розробка та перевірка ефективності корекційно-розвивальної програми здійснювалися в кілька етапів.

На першому етапі були розроблені структура і зміст програми. В основу програми були покладені виявлені в емпіричному дослідженні показники, що констатують, специфіку ЕСН в студентів з низьким рівнем академічної мотивації, особливості прояву академічної мотивації, та конативні (здатність до самоефективності та самоуправління) відмінності у студентів.

На другому етапі проводилася апробація програми в формувальному експерименті. Критерієм оптимізації емоційного ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів в процесі навчально-пізнавальної діяльності в закладі вищої освіти вважалося, підвищення питомої ваги позитивних емоційних станів що проявляються під час навчання, якісні зрушення за типологічними особливостями академічної мотивації студентів, підвищення міри вираженості показників самоефективності та здатності до самоуправління навчальною діяльністю.

Також нами були враховувалися *суб'єктивні показники задоволеності* учасників, що визначалися за підсумками (рефлексією) окремих тренінгових занять так і корекційно-розвивальної програми в цілому. Критерієм задоволеності учасників виступили 1) рефлексія

усвідомленості учасниками позитивних змін в собі; 2) наявність інтересу до процесу тренінгу у учасників; 3) емоційна насиченість (переважно позитивна), динамічність внутрішньо групового спілкування.

У перевірці ефективності корекційно-розвивальної програми брали участь 103 студенти з низькою академічною успішністю, зокрема 53 особи, що увійшли до експериментальної групи, та 50 осіб, які склали контрольну групу, всі вони – учасники емпіричного дослідження, результати якого відображені у попередньому розділі дисертації. Розподіл досліджуваних за групами (експериментальної і контрольної) здійснювалося за допомогою рандомізації. Досліджувані контрольної групи участь у тренінгу не брали.

Основними цілями розробленої нами корекційно-розвивальної програми є розвиток: навичок і вмінь психічної саморегуляції емоцій, рефлексії у студентів, що виникають у процесі навчально-професійної діяльності; конативних особливостей студентів, що сприяють оптимізації ЕСН та формуванню зрілих форм академічної мотивації.

Основні завдання корекційно-розвивальної програми: 1) створення умов для набуття досвіду самопізнання, самоаналізу, самозміни, пов'язаного з емоційним ставленнями до різноманітних явищ оточуючого світу, учасниками тренінгу; напрацювання студентами вмінь ідентифікації емоційних, ставлень і їх проявів в навчальній діяльності; створення умов для розширення спектру емоційного реагування шляхом зміни негативних емоційних та мотиваційних установок на навчання; 2) сприяння формуванню у учасників тренінгу продуктивних моделей самоефективності для трансформації свого ЕСН та підвищення академічної мотивації; 3) оптимізація ЕСН та формування зрілих форм академічної мотивації через розвиток здатності до самоуправління навчальною діяльністю і формування окремих її етапів (аналіз протиріч, прогнозування, цілепокладання, планування, критеріїв оцінки якості, прийняття рішень, самоконтроль, корекція) в цілісному процесі самоуправління навчальною діяльністю; 4) розвиток ефективних прийомів саморегуляції та рефлексії емоційних станів, що виникають під час навчання у закладі вищої освіти; 5) розвиток комунікативних навичок і вмінь як засобу оптимізації ЕСН; 6) створення умов для учасників тренінгу з метою набуття ними досвіду самопізнання та самоаналізу, пов'язаного з розкриттям особистісних характеристик «власного Я»; напрацювання студентами вмінь їх ідентифікації та усвідомлення впливу на формування ставлень і їх проявів в навчальній діяльності.

Обсяг програми – 50 академічних годин. Корекційно-розвивальна програма впроваджувалася в закладах вищої освіти як під час планових (нормативних) занять, так і у поза навчальний час.

Тривалість програми 12 тижнів, в середньому заняття проводилися по 4 години на тиждень. Форма проведення – психологічні тренінгові заняття.

Третій – контрольний етап формуючого експерименту був здійснений після завершення програми корекційно-розвивального тренінгу. Мета проведеної контрольної діагностики – перевірити ефективність коригувально-формуючих впливів шляхом порівняння результатів експериментальної та контрольної груп, а також визначення зрушень показників усередині кожної з цих груп. Перша серія контрольної діагностики, відбувалася безпосередньо після закінчення тренінгу, друга, відстрочена через 2 місяці після закінчення тренінгу.

При організації тренінгових занять ми керувалися наступними принципами:

1. Комплектування групи тренінгу – при наборі учасників тренінгової групи основним критерієм було попереднє віднесення учасників у емпіричному дослідженні до групи *«Амотивовані»*;

2. Фізичної закритості – тренінгова група працювала в одному і тому ж складі від початку і до кінця тренінгу / корекційно-розвивальної програми. Після початку роботи групи нові учасники в неї не включалися. Учасники, що пропустили кілька занять включалися в подальшу роботу тільки за згодою інших членів групи, при цьому їм повідомлялося про все, те що сталося в групі під час їх відсутності;

3. Просторово-часової організації – тренінги проводилися в спеціально обладнаному приміщенні на базі Полтавського кооперативного коледжу та мали визначені програмні обсяги та часові межі. Тривалість одного тренінгу складала 2 академічні години. Було проведено 25 тренінгових занять, в середньому проводилося по 2 тренінгові заняття на тиждень.

Особливе місце в роботі тренінгової групи займало формування норм у взаємовідносинах учасників і ведучого, які фактично віддзеркалюють соціальні норми. Це вироблені, прийняті і визнані в соціальній групі правила, зразки поведінки, стандарти діяльності, покликані забезпечувати впорядкованість, стійкість і стабільність взаємодії людей і груп.

В. Нікандров пропонує відносити до групових норм не тільки правила, зразки, стандарти, а й думки, цінності групи [166, с.124].

При проведенні тренінгу ми керувалися такими *принципами та правилами групової роботи* [31; 200; 201]:

- 1) добровільна участь;
- 2) активність кожного учасника;
- 3) взаємна підтримка учасників;
- 4) конфіденційність;
- 5) рефлексивно-діяльнісне опосередкування;
- 6) присутність «тут і зараз»;
- 7) повага до думок та позицій учасників;
- 8) опора на індивідуальний досвід;
- 9) Я-висловлювання;
- 10) дотримання часових меж у проведенні вправ, тренінгу, програми;
- 11) безпека учасників (не нанесення психологічної, фізичної, емоційної шкоди);
- 12) дослідницька та творча позиція;
- 13) суб'єкт-об'єктне спілкування;
- 14) участь у тілесно-орієнтованих вправах тільки за згодою учасників.

Визначаючи методи і форми роботи, що застосовувалися тренером, ми зазначаємо, що вони виступали способом організації тренінгу як «події», виступали ланцюгами, що пов'язували між собою події, які переживалися учасниками як цілісні, єдині, нерозривні зміни, що відбувалися в них і в навколишньому. Так В. Нікандров виділяє групи методів ведення психологічного тренінгу, виходячи з мети і місця методу в структурі тренінгового процесу. Ними виступають: 1) психогімнастичні вправи (психогімнастика); 2) ігрові методи; 3) групова дискусія; 4) психодіагностичні методи [166, с.141-142].

С. Макшанов розглядає такі методи ведення психологічного тренінгу як: 1) методи подання інформації (дискусії, лекції, систематизовані огляди, програмовані інструкції, груповий аналіз оцінок і самооцінок, техніки модерації); 2) імітаційні методи (рольові та ділові ігри, методи інцидентів, кейсів (casemethod), психодрама, соціодрама, психогімнастика, аналіз конкретних випадків, медитація (візуалізація, кероване (провідникова) уява, імплізія (конфронтація в уяві), мозковий штурм, проєктивне малювання); 3) методи створення реального середовища (виконання учасниками тренінгу реальних завдань в групі, або на робочому місці, ротація і стажування) [140].

Нами використовувалися такі *методи і форми тренінгової роботи*: рольові та ділові ігри, групові дискусії, диспути, робота з проєктивними ситуативними малюнками, релаксаційні та психогімнастичні вправи, вправи на розв'язання життєвих ситуацій, інформаційні повідомлення, робота в парах / мікрогрупах, мозкові

штурми, презентації, загальні обговорення, психологічне діагностування, індивідуальне та групове консультування, роботу з асоціативними картками та «голографічними текстами», перегляд відеороликів, міні-лекції.

Більшу частину з них ми відносимо до групи методів самозміни – активної зміни власних психологічних станів, емоційних та мотиваційних установок, переконань і ставлень. Вони відрізняються від «методів опосередкованого впливу» – тим, що студенти з їхньою допомогою безпосередньо впливали на своє ЕСН, мотивацію, а не прагнули змінити що-небудь у навколишньому середовищі (наприклад, у методиці викладання, у стилі педагогічного спілкування, умовах перебування, зміні навчального суб'єктного оточення і т.і.).

В організації та проведенні тренінгів ми спиралися на бачення Ю. Зубової, про використання найбільш «дієвих» способів підвищення мотивації, таких як: 1) створення умов для спілкування учасників між собою; 2) використання вправ, що дають учасникам можливість дізнатися нову інформацію про себе; 3) реалізація індивідуального підходу до кожного з учасників; 4) забезпечення уважного ставлення учасників і тренера один до одного, уважного слухання кожного учасника групи; 5) застосування тілесно-орієнтованих вправ; 6) розподіл учасників групи на мікрогрупи для виконання вправ; 7) використання таких форм організації вправ, як доповіді та виступи; 8) проведення бесіди з групою, в процесі якої учасники діляться своїми думками, почуттями, переживаннями; 9) забезпечення реалізації позитивного зворотного зв'язку учасникам в усній і тілесній формі; 10) використання яскравих фактів і прикладів, а також структурування та візуалізації матеріалу (за допомогою наочних схем) в процесі пояснення інформації [78].

З метою підвищення результативності програми значна увага під час проведення тренінгу приділялась динаміці групових процесів (К. Левін, К. Роджерс, В. Шутц, Г. Кельман). В нашій роботі ми опираємося на теорію групової динаміки К. Левіна [119]. Відповідно до неї, розвиток і зміна відносин в групі відбуваються в результаті діючих в групі сил. А це значить, що зазвичай легше змінити індивідуумів, зібраних в групу, ніж змінити кожного з них окремо.

Так К. Левін визначає модель групових процесів як: «відтавання-зміна-заморожування». На думку науковця на першій стадії відбувається зменшення стабільності, слабшає вплив колишніх установок і цінностей учасників тренінгу. Низька ефективність засвоєних раніше моделей поведінки і діяльності викликає почуття невпевненості і тривоги, і як наслідок готовність прийняти нові способи

поведінки і рішення проблем. Зміна діючих установок і пов'язаних з ними стильових особливостей, навичок і умінь, а також уявлень про себе відбувається на другому етапі. На третьому етапі відбувається стабілізація тих новоутворень, які виявилися найбільш ефективними [119].

При розробці та проведенні тренінгів ми спиралися на етапи групового процесу тренінгу, виділені С. Мокшановим [140]: етап створення працездатності; етап орієнтації; етап змін; завершальний етап.

Етап створення працездатності. На даному етапі вирішується завдання створення комфортної атмосфери в групі, яка дозволяє зняти напругу і невизначеність, уточнити цілі роботи, і отримати уявлення про принципи і правила, які будуть діяти в групі. Орієнтирами на етапі створення працездатності є наступні завдання:

1. Діагностика групи в цілому і кожного учасника окремо;
2. Залучення уваги учасників групи до ідей, що підвищує ймовірність створення персональних смислів для участі в роботі; акцентування професійної значущості поставлених перед тренінгом цілей, їх поєднання з особистими, груповими цілями і цілями організації;
3. Створення реалістичних уявлень про цілі, зміст роботи і корекція очікувань по відношенню до результатів;
4. Створення сприятливої можливості для симетричної активності всіх учасників групи, що пов'язано з універсальною потребою в позитивному емоційному контакті;
5. Проведення перших конструктивних спільних дій, як початок створення історії групи.

При вирішенні цих завдань тренер спирається на результати постійної рефлексії. Крім того, на даному етапі можуть виникнути різні прояви дефектів етапу підготовки, які позначаються на роботі ведучого. До них відносяться: індивідуальні і композиційні помилки комплектування групи, мотиваційні дефіцити групи в цілому і окремих учасників, невиправдані очікування, що зберігають напругу і тривожність.

Етап орієнтації. Призначений для уточнення конкретизації кожним учасником своїх індивідуальних цілей у тренінгу. На даному етапі відбувається акцентування конфронтації учасників тренінгу з наявними у них обмеженнями і помилками. Це призводить до двох ефектів:

1. Активізації психологічних захистів учасників, які в залежності від особливостей групи можуть приймати різноманітні форми:

пояснення своєї поведінки; агресія на метод; переоформлення ситуації, що складається на тренінгу в неприродну, нереалістичну, яка не має відношення до професійної реальності; агресія на тренера, звинувачення його в некомпетентності в конкретній професійній області; демонстрація незацікавленості і відстороненості; захист партнерів по групі, які демонструють неадекватну поведінку або не справляються з проблемою; агресія на позитивно налаштованих до тренінгу учасників.

2. Чітка демонстрація учасниками тренінгу наявних у них обмежень і дефіцитів в ряді випадків призводить до відчутного зниження порогу критичності і готовності отримати інформацію про те, як слід поводитися, які способи професійної діяльності є найбільш ефективними, що суперечить принциповому положенню про активну і творчу позицію учасників тренінгу. Крім того, може виникнути непродуктивна залежність учасників від ведучого. Тому на даному етапі ведучий звертає увагу групи як на промахи і помилки учасників, так і на їх сильні сторони, не висловлює оцінок і створює умови для усвідомлення суті цілей тренінгу. Тренер прагне, щоб у кожного учасника була можливість вибору прийнятної для нього поведінки для орієнтації в предметі тренінгу і усвідомленні своїх можливостей на даний момент.

Характерними ефектами етапу орієнтації є зміна мотивації, конкретизація і індивідуалізація цілей, завершення структурування групи.

Етап змін переслідує на меті апробацію та освоєння нових установок, умінь, навичок. Ведучий створює умови для послідовного освоєння способів діяльності та вирішення проблем, орієнтуюся на принцип руху від простого до складного, послідовної інтеграції досягнутих результатів. Ведучий прагне до того, щоб придбані навички, вміння, установки були поширені на якомога більшу кількість характерних ситуацій.

Завершальний етап тренінгу спрямований на отримання кожним учасником і групою в цілому узагальненої і індивідуалізованої інформації про ефективність роботи і можливості її продовження, опрацювання варіантів застосування отриманих результатів на практиці. На завершальному етапі обговорюються враження учасників про роботу в цілому, проводяться процедури вимірювання суб'єктивних результатів тренінгу.

В структурі кожного заняття ми дотримувалися наступних структурних етапів: знайомство – на першому тренінгу (ритуал привітання – на всіх наступних); рефлексія попереднього заняття;

встановлення (актуалізація) правил роботи тренінгової групи; повідомлення теми, мети та завдань тренінгу; висловлювання очікувань від участі у тренінзі; проведення основного блоку вправ, направлених досягнення мети та реалізацію завдань тренінгу, проведення завершального (закріплюючого) блоку вправ, їх обговорення; рефлексія тренінгового заняття (корекційно-розвивальної програми); підсумки, ритуал завершення.

Програма реалізації розробленої нами корекційно-розвивальної програми (таблиця 3.1) включає три етапи – початковий, основний та завершальний.

Таблиця 3.1

**Структура корекційно-розвивальної програми
оптимізації ставлення до навчання та формування зрілих форм
академічної мотивації у студентів**

Етапи	Змістовні блоки	Мета
ПОЧАТКОВИЙ	Мотиваційний	Формування змістовної позитивної мотивації студентів до участі в корекційно-розвивальній програмі. Усвідомлення учасниками необхідності самозміни, зміни ставлення до навчання, набуття продуктивних мотиваційних стратегій навчальної діяльності
ОСНОВНИЙ	Корекційний	Корекція особистісних характеристик «власного Я», усвідомлення своїх можливостей в процесі навчання. Підвищення рівня навчальної самоефективності та початкової мотивації. Формування позитивних особистісних емоційних та мотиваційних установок. Оволодіння засобами зміни власного емоційного ставлення та корекції прийомів впливу на них
	Розвивальний	Розвиток особистих якостей, що сприяють формуванню здатності до самоуправління, оволодіння моделями ефективного поведінки в ситуаціях навчального стресу

ЗАВЕРШАЛЬНИЙ	Рефлексивний	Усвідомлення результатів у часті у корекційно-розвивальній програмі, актуалізація установок до активного застосування набутих якостей, навичок, моделей поведінки в навчально-професійній діяльності
--------------	--------------	--

1. *Початковий етап* був спрямований на формування високої мотивації до участі у корекційно-розвивальній програмі та складався з 3 тренінгових занять. Початковий етап представлений *мотиваційний блоком*, реалізація якого забезпечувала виникнення позитивної мотивації до участі в корекційно-розвивальній програмі та актуалізацію мотивації самозміни у студентів.

Зміст мотиваційного етапу включав три стадії.

Перша стадія забезпечує формування позитивної мотивації учасників до участі у корекційно-розвивальній програмі через усвідомлення можливості самозміни, зміни ставлення до навчання і як результат – зміна академічної мотивації та навчальної успішності.

Друга стадія забезпечує позитивну мотивацію до участі у корекційно-розвивальній програмі через знайомство з її метою, змістом, завданнями, термінами проведення, очікуваними результатами.

Третя стадія забезпечує позитивну мотивацію учасників через знайомство з мотивацією ведучого корекційно-розвивальної програми, що спонукала до її розробки та впровадження.

2. *Основний етап* (тривалістю 20 тренінгових занять) представлений психокорекційним та розвивальним блоками:

Психокорекційний блок включав в себе вправи і техніки направлені на актуалізацію, розкриття особистісних характеристик «власного Я», усвідомлення своїх можливостей в процесі навчання, формування уявлення про можливості та значущість самопізнання, самовідношення, самоефективності, саморегуляції, самоаналізу, самореалізації в учасників, формування позитивних особистісних емоційних та мотиваційних установок, підвищення мотивації навчальної діяльності, внутрішніх засобів зміни свого емоційного ставлення та корекції прийомів впливу на них.

Розвивальний блок включав в себе вправи і техніки направлені на формування обізнаності щодо індивідуальних особливостей учасників здатності до самоуправління, поведінки в ситуаціях навчального стресу

та засвоєння системи дій та операцій, що пов'язані з: аналізом протиріч, прогнозуванням, цілепокладанням, плануванням, критеріями оцінки якості, прийняттям рішень, самоконтролем, корекцією, продуктивними поведінковими стратегіями в процесі навчально-професійної діяльності.

3. *Рефлексивний блок* включав в себе вправи і техніки направлені на аналіз та усвідомлення результатів розвивальної програми як власних досягнень її учасників, забезпечення активного їх застосування під час навчання в закладі вищої освіти. Етап представлений 2 заняттями.

Розглянемо змістовне наповнення етапів корекційно-розвивальної програми через призму реалізації її конкретних завдань. У межах реалізації *першого завдання за напрямком створення умов для набуття досвіду самопізнання, самоаналізу, самозміни, пов'язаного з емоційним ставленнями до різноманітних явищ оточуючого світу, учасниками тренінгу; направлювання студентами вмінь ідентифікації емоційних, ставлень і їх проявів в навчальній діяльності; створення умов для розширення спектру емоційного реагування шляхом зміни негативних емоційних та мотиваційних установок на навчання* нами були використані рольові ігри, мозкові штурми, проективне малювання, діагностичні методики, міні-лекції.

Наведемо приклади використаних вправ. Авторська вправа *«Що в цьому кубуку про мене?»* була направлена на розвиток навичок самоаналізу, самопізнання. Учасникам пропонується назвати своє ім'я та розповісти, що є у них спільного з запропонованими кубиками. Кубики є сенсорними (м'які, з різними текстурними поверхнями, різного кольору з різними малюнками, звуковими властивостями). Під час проведення вправи відбувається занурення в емоційну сферу учасників за допомогою метафор. Такий прийом сприяє створенню довіри, доброзичливої атмосфери у тренінгу. Робота над єдиним завданням сприяє гармонізації взаємин між учасниками та ведучим.

Вправа «Мій життєвий девіз у навчанні» спрямована на розвиток навичок самоаналізу та розвиток вмінь ідентифікації ставлень до навчання. Учасникам пропонується назвати своє ім'я і доповнити його власним життєвим девізом, яким вони керуються під час навчально-професійної діяльності.

Доречним, з нашого боку, було використання вправ *«Перевернуте ім'я»*, *«Телеграма»*, *«Джазз»*, *«Я це Я»* [223], *«Я очима інших»* [131].

Для створення правил роботи групи ми використали вправу *«Ливапрамен»* [6, с. 44], для встановлення атмосфери довіри, доброзичливості, що сприяли конструктивній роботі в ході тренінгу

вправи: *«Незвичайні питання»*, *«Публічне інтерв'ю»*, *«Мій внесок»*, *«Заковані одним ланцюгом»* [222].

Для напрацювання учасниками вмінь ідентифікації емоційних станів та ставлень до навчання нами було застосовано низку вправ, запропонованих І. Малкіною-Пих [143]: *«Будинок моїх емоцій»*, *«На що схожий мій настрій»*, *«Імена емоцій та почуттів»*. Наведемо приклад вправи *«Імена емоцій та почуттів»*. Учасникам було запропоновано визначити емоції, емоційні стани і почуття, які вони переживають звичайно і сьогодні та вибрати із запропонованих місць, де вони переживаються найінтенсивніше, найяскравіше: вдома, на навчанні в закладі вищої освіти, серед друзів, на вулиці або вказати своє місце. Кожен учасник індивідуально виконує вправу, після чого ведучий записує на дошці найбільший отриманий список «імен емоцій та почуттів» та місць їх переживання та фіксує кількість співпадінь. В ході вправи актуалізуються найбільш відомі, найбільш використовувані емоції та почуття та визначається емоційне ставлення до місць їх прояву.

Авторська вправа *«Який колір у навчання?»* побудована на діагностичній методиці *«Кольоровий тест відношень»* [211] і направлена на зміну негативних емоційних установок на навчання. Учасникам пропонується визначити і вибрати, із запропонованих у роздатках, колір на який схоже навчання у закладі вищої освіти. Висловити своє задоволення вибраним кольором, чим він подобається, чим не подобається. Далі учасникам пропонується, за бажанням, виступити художниками, які вправні у зміні старих і створенні нових кольорів та придумати власну формулу зміни кольору. У рефлексії вправи ведучий уточнює: «Якщо можливо було б замінити кольори із формули на власні дії, оцінки, думки, цінності, власне ставлення і т.і., то що це могло б бути? Що цей колір може символізувати, з якими власними діями в навчальному процесі це може співвідноситися?». Вправа направлена на усвідомлення учасниками тренінгу свого емоційного стану, наявності ресурсів, позитивних, негативних подій у житті, навчанні, власних можливостей впливу на них.

Авторська вправа *«Мій досвід навчання»*. Учасники діляться на пари, кожному з учасників пропонується згадати свій негативний досвід навчання, та описати ситуацію, при цьому визначаючи та актуалізуючи емоційні стани, що її супроводжували. В ході вправи виявляються негативні емоційні та мотиваційні установки на навчання. Далі учасникам пропонується згадати свій позитивний досвід навчання та актуалізувати емоційні стани, що його супроводжували, згадати хто був ще учасником цього досвіду, хто був поряд. Розширюючи спектр

позитивних емоцій, що супроводжують процес успішного навчання, учасники відходять від негативної емоційної установки, як паттерну реагування. Для фіксації позитивної установки учасникам пропонується на коло озвучити свій успішний досвід навчання. Ведучий фіксує на дошці всі названі учасниками позитивні емоційні стани та констатує їх присутність при успішному навчанні.

Використаний нами набір асоціативних карток «Креатив», в руслі цього завдання, дозволило учасникам напрацювання вміння ідентифікації емоційних проявів, і ставлень та визначити можливі проблеми, що існують (-али) у них в процесі навчання [132].

У межах другого завдання сприяння формуванню продуктивних моделей самоефективності для трансформації ЕСН та підвищення академічної мотивації учасниками осмислювалось поняття власної «самоефективності» та визначався її вплив на ЕСН, навчальну мотивацію; визначались, корегувались, розвивались, особисті якості, що необхідні для проявів високої самоефективності у навчанні; формувались продуктивні моделі власної самоефективності у навчальній діяльності. Реалізація другого завдання відбувалося за допомогою різноманітних технік та рольових ігор.

Так А. Бандура вважає, що самоефективність відображає комплекс якостей, що дозволяють особистості подолати складні проблемні ситуації, або навпаки перешкоджати цьому. Це можливість усвідомлення своїх здібностей і активного вибудовування рішення задач. Особистості з високим рівнем самоефективності характеризуються очікуванням успіху, прикладають багато зусиль для досягнення результату (наполегливі, цілеспрямовані) не вбачаючи на можливі перешкоди. Вони уявляють собі вдалі сценарії рішення виникаючих чи потенційних складнощів і уникають надмірної самокритики. Високі досягнення допомагають їм сформувати стійку самоповагу, що і підвищує успішність рішення. У особистостей з низькою самооцінкою домінує очікування провалу, вони уявляють собі не успішні сценарії вирішення подій. В ході рішення проблеми на фоні поточних помилок вони схильні приділяти підвищену увагу особистісним недолікам і некомпетентностям, в збиток параметрам проблемної ситуації [208].

Спираючись на позицію автора теорії самоефективності та результати проведеного нами емпіричного дослідження, де було встановлено, що амотивовані студенти мають низькі суб'єктивні очікування (уявлення) про власну самоцінність та значущість, низьку віру в самоефективність, що нівелює можливості вузівського навчання, як можливості збагачення спеціальними знаннями та розвитку

професійної ідентичності нами були використані такі методи роботи: мозковий штурм, психологічне діагностування, рольові ігри, міні-лекції, групові обговорення, картинковий колаж.

Нами був використаний один з евристичних методів «Мозковий штурм». Учасникам пропонувалося підібрати асоціації до слова «Самоефективність», висловлювання ведучий записує на дошці та узагальнює їх.

Для визначення рівня обізнаності учасників щодо сформованості у них самоефективності – впевненості (переконання) особистості щодо її потенційної здатності організувати і здійснювати власну діяльність, нами проводилася *психодіагностична методика «Шкала самоефективности»* Р. Шварцера, М. Єрусалема (адаптація В.Г. Ромека) з подальшим обрахуванням та аналізом отриманих результатів [237].

А. Бандура, був переконаний, що самоефективність найкраще розвивати природним чином в ході життя та накопичення людиною досвіду успішних дій або спостереження за успіхом інших. Однак він не заперечує і застосування в цих цілях спеціально організованого психологічного навчання [15]. Виходячи із бачення автора теорії самоефективності ми використали наступний вид роботи, як презентація, що носила назву «Досвід успіху відомих людей». Зокрема нами був представлений успішний досвід самореалізації О. Уінфрі, Дж. К. Роулінг, С. Спілберга, У. Діснея, А. Дерюгіної, А. Бандури. Після закінчення презентації відбулася групове обговорення «Складові успіху в навчання» з визначенням власних стратегій для їх досягнення..

Також проведені групові дискусії: «Що для мене означає бути само-ефективним в навчанні», «Мої ресурси для досягнення успіху в навчанні».

Нейробіолог Д. Різолатті, досліджуючи «дзеркальні нейрони», дійшов до висновку, це унікальні клітини мозку, які активізуються, коли відбувається спостереження людини за діями інших людей. Ці клітини, як дзеркало, автоматично «відображають» чужу поведінку у спостерігача і дозволяють відчувати те, що відбувається так, як би він робив ці дії сам. Вони допомагають людині підсвідомо, без всякого розумового аналізу, а спостерігаючи лише міміку і жести, розуміти емоції іншої людини. Так відбувається, завдяки «відображенню» в мозку, людина починає відчувати ті ж відчуття, емоції. «Дзеркальні нейрони» працюють так само, коли ми представляємо деякі події, коли називаємо їх, коли вони нам сняться або навіть коли ми мріємо. Робота «дзеркальних нейронів» є основою «емоційного зараження» та емпатії [275].

Підтримуючи цю наукову позицію, що «дзеркальні нейрони» дозволяють особистості «приміряти» на себе поведінку, емоції іншої людини і таким чином зрозуміти їх, та з метою корекції та формування мотивації успіху, самоповаги, нами були використані мотиваційні відеоролики *«Мрій»*, *«Завтра»* з подальшим обговоренням [36]. В колективному обговоренні учасниками були озвучені такі висновки: «щоб досягти успіху не потрібно боятися невдач», «невдачі можуть зробити нас сильнішими», «тільки той, хто прикладає зусилля досягає успіху», «на відео показаний успіх конкретної людини, а не мій, тому потрібно зробити хоч якісь дії, для зміни свого життя».

У межах *третього завдання з оптимізації ЕСН та формування зрілих форм академічної мотивації через розвиток здатності до самоуправління навчальною діяльністю і формування окремих її етапів (аналіз протиріччя, прогнозування, цілепокладання, планування, критеріїв оцінки якості, прийняття рішень, самоконтроль, корекція) в цілісному процесі самоуправління навчальною діяльністю* нами були використані авторські вправи, практичні напрацювання вітчизняних і зарубіжних авторів [133; 137; 144; 132; 10]. Наведемо приклади деяких вправ.

З метою розвитку *навичок ефективного самоуправління навчальною діяльністю* нами були використані «голографічні тексти для проблематизації», розроблені П. Лушиним: *«Що таке самостійна робота студентів?»*, *«Для чого потрібна самостійна робота студенту?»*. На думку автора, найбільш ефективною формою роботи з подібними текстами є дискусійна. Після прочитування тексту в групі студентів, може виникати ряд запитань, у ставленні до прочитаного, після чого ведучий-фасилітатор записує їх на дошці, допомагає учасникам скласти план заняття та провести дискусію. Дані тексти можуть скласти основу для нового чи оновленого розуміння задач самостійної роботи і психолого-педагогічного керування нею [134, с. 234-250]. Завдяки своєрідній тривимірності «голографічні тексти» не тільки інформативні та корисні для навчання, але і психотерапевтичні, так як дозволяють по-новому осмислити події сучасного життя, усвідомити їх зміст в несподіваному ракурсі, що дозволяє позбутися безліч внутрішніх протиріч [133].

Авторська вправа *«Планування своєї поведінки для досягнення поставленої мети»* була направлена на розвиток здібності побудови цілей та пошук ефективних способів їх досягнення. Проводилася в міні-групах. Учасники отримували завдання (побудувати будинок, знайти роботу, написати диплом за півроку). Вони розробляли поетапне (не менше 10 етапів) досягнення поставленої мети. Потім створювався

малюнковий колаж та відбувалася презентація розроблених стратегій досягнення мети для інших груп, з подальшим обговоренням.

Авторська вправа «*Лист в моє професійне майбутнє*», розроблена на основі вправи «Лист майбутньому мені» [143, с. 495] та мала на меті розвиток уяви про своє професійне майбутнє, вміння вибудовувати професійні цілі, з'ясування місця і ролі теперішнього навчання у досягненні мети майбутнього.

Вправа «*Коло мого життя*» [143, с. 492], сприяла відкриттю нових, як життєвих так і професійних можливостей, розширенню професійних цілей, розвитку здатності до самопроекції себе в професійне майбутнє.

Як інструменти формування цілей ми використовували: S.M.A.R.T.-технології [137], що направлені на розвиток вміння оцінювати свою продуктивність на різних рівнях та етапах навчання; правильно розставляти пріоритети і керувати своїм часом; встановлювати чіткі життєві та навчальні цілі та досягати їх реалізації, вчасно їх корегувати. Вправи «*Матриця Езенхауера*» та «*Дерево цілей*» були направлені на визначення пріоритетних стратегічних цілей та показників розвитку студентів [197]. Перед проведенням таких вправ ми проводили групову дискусію «*Для чого потрібно ставити цілі?*».

Вправа «*Навчання: проблема, потреба, ресурс*» використана нами з метою сприяння виявлення студентами проблем у навчанні, усвідомлення потреб, що призвели до виникнення проблеми та пошук ресурсів для їх задоволення. Використовувався набір асоціативних карток «Креатив-2» [132].

Також нами були використані вправи «*Стратегічне та тактичне планування в навчанні*», «*Моя програма «День»*», розроблені по методом Г. Архангельського («система структурування уваги», «метод пріоритетного планування»), що дозволяли учасникам визначити оптимальні контексти для виконання навчальних задач, визначити пріоритети, переміщувати першочергові задачі в центр своєї уваги, вибудувати зручну схему відслідковування їх виконання та отримання результатів [10; 11].

Для забезпечення виконання *четвертого завдання* програми, яке звучало як: *розвиток ефективних прийомів саморегуляції та рефлексії емоційних станів, що виникають під час навчання у закладі вищої освіти* нами було використано ряд методик та технік роботи.

Проведена міні-лекція «*Саморегуляція як спосіб збереження психологічної рівноваги*». Вправи «*Заморожені*», «*Хода*» були направлені на напрацювання навичок саморегуляції своїх емоційних станів та вмінь їх розуміння [55]. Вправа-візуалізація «*Картинка*

подумки» (під музику) мала на меті створення умов для усвідомлення унікальності внутрішнього світу особистості, формування вмінь стабілізації емоційних переживань [229, с. 98]. Релаксаційні комплекси «Скафандр», «Хвилі фантазії», «Воскова фігura» [67]. Для усунення небажаних емоційних станів, на думку Є. Ільїна [81, с.280], доцільним є використання дихальних вправ, які являються найбільш доступним способом саморегуляції емоційного збудження. Так вправи на дихання можуть поєднуватися у поєднанні з вправами на напруження на розслаблення м'язів. Використані нами вправи на дихання «Думай про дихання», «Свічка», «Море» направлені на формування навичок зняття психоемоційної напруги і стресу та напрацювання конструктивних способів розслаблення та заспокоєння [54].

Використана нами релаксаційна вправа «Трояндовий куц», розроблена Дж. Томасом, направлена на напрацювання навичок релаксації в учасників тренінгу, з використанням уявних образів (візуалізації) [214].

Також нами використовувались елементи техніки «тренування супротиву стресу» розробленої Д. Мейхенбаумом, що були направлені на зменшення і попередження неадаптивних стресових реакцій та розвиток почуттів «здобування ресурсів через досвід» [269; 1].

Психогімнастичні вправи № 27, 41, 42, 44, 49, розроблені Н. Хрящовою, що увійшли до корекційно-розвивальної програми, сприяли усвідомленню у учасників різноманітних, вербальних та невербальних способів встановлення контакту, дозволили апробувати їх у безпечних умовах тренінгового заняття, відтренувати уміння встановлення контакту в різних навчальних ситуаціях [228].

Доцільним на нашу думку було використання завдань формування емоційної рефлексії. Під рефлексією емоцій ми розуміємо: здатність усвідомлювати і розуміти свої емоції, їх причини, чутливість до емоцій і станів, здатність називати емоції і переживання, вміння передбачати ситуації, що викликають певні емоції та їх наслідки, усвідомлення себе суб'єктом переживання і т.і. Приклади використаних нами вправ, направлених на розвиток рефлексії ми наводимо нижче. Вправа «Незакінчені речення» спрямована на розвиток вмінь розпізнавати власні емоції, ідентифікувати в яких вони виникають. «Копілка емоційних реакцій», «Що відчуває Люда» спрямовані на розширення спектру емоційних реагувань, вибору оптимальних варіантів виходу із стресогенних ситуацій, що склалися [229, с. 115].

П'яте завдання корекційно-розвивальної програми було спрямоване на розвиток комунікативних навичок і вмінь як засобу оптимізації ЕСН.

Вправи, техніки, що були використані при реалізації даного завдання були спрямовані на: напрацювання навичок сприйняття інформації, формулювання запитань, активного слухання, формулювання проблеми, ефектного зворотнього зв'язку, перефразовування інформації. Зокрема нами були застосовані: інформаційні повідомлення: *«Що таке ефективна комунікація і для чого вона потрібна студентіві»* (розглядалися завдання та техніки комунікації, способи ефективної комунікації в студентському середовищі), *«Від Ти-твердження до Я-твердження. Як вміти конструктивно висловити свої емоції і почуття»*; вправи: *«Звіт за одну хвилину»*, *«Вчимося слухати і розуміти почуття співрозмовника»*, *«Я такого про тебе іще не знав (-ла)»*; ігри *«Змійка»*, *«Постав питання»*; техніка *«Я-твердження»* [6, с. 68-75]. Наведемо інші приклади використаних нами вправ. Так проведення вправи *«Ведучий дискусії»* [87] мало на меті оволодіння учасниками активного комунікативного стилю спілкування та розвиток у групі відносин творчого партнерства. При проведенні вправи *«Естафета емоцій та почуттів»* [88] ми створювали умови для розвитку в учасників вмінь користування мовою жестів, мімікою, тіла, для ефективної невербальної комунікації і передачі емоцій, що переживаються під час навчальної діяльності. Також учасниками обговорювалися ідеї про закономірності передачі інформації в процесі навчальної комунікації. Гра *«В три дотики»* мала на меті: тренування винахідливості і швидкості відбору матеріалу із потоку інформації; сприяння розвитку і закріпленню комунікаційних навичок за допомогою ефективної групової взаємодії.

Також до структури тренінгів були включені вправи направлені на формування комунікативних вмінь правильно висловлювати прохання та реагувати на них. Зокрема були проведенні вправи: *«Чемпіонат»*, *«Піріг з начинкою»*, *«Вільний мікрофон»* [143, с. 451-452].

З метою реалізації шостого завдання корекційно-розвивальної програми – *створення умов для учасників тренінгу для набуття досвіду самопізнання та самоаналізу, пов'язаного з розкриттям особистісних характеристик «власного Я»*; *напрацювання студентами вмінь їх ідентифікації та усвідомлення впливу на формування ставлень і їх проявів в навчальній діяльності*, ми використовували рольові ігри, візуалізації, проективне малювання, психологічне самодіагностування та інші.

Наведемо приклади використаних вправ. Зокрема, з метою досягнення досвіду самопізнання і розкриття свого «Я» нами були проведені наступні вправи: *«Що є «Я»?»* [144, с. 590-591], *«Я людина,*

яка...» [144, с. 614-615]. Вправи «*Переешкоди*», «*Попасти в коло*» [55], були направлені на розвиток вміння діяти в ситуації недостатнього інформування, довіри і направлені на створення взаємодії з партнерами по навчанню. Мета вправи «*Попасти в коло*» [55] – розвиток взаєморозуміння, вміння адекватно вибудовувати свою поведінку на основі прогнозування дій партнерів, дозволяє тренувати впевненість в досягненні цілей. Авторська вправа «*Лист в моє професійне майбутнє*» мала на меті розвиток уяви про своє професійне майбутнє, вміння вибудовувати професійні цілі, з'ясування місця і ролі теперішнього навчання у досягненні мети майбутнього. Вправа «*Коло мого життя*» [143, с. 492], сприяла відкриттю нових, як життєвих, так і професійних можливостей, розширенню професійних цілей, розвитку здатності до самопроекції себе в професійне майбутнє.

Авторська вправа «*Моя піраміда рівноваги*» направлена на розвиток навичок саморегуляції і активізації ресурсів рефлексії власних емоційних станів. Учасникам пропонується уявити картину з оточуючого середовища, яка б відображала стани рівноваги та задоволення та зобразити її на малюнку. Тоді на картині знайти місце (та прокоментувати: що це за місце?, де воно знаходиться?) для власної піраміди рівноваги та із камінців, її побудувати, підбираючи їх під слова-поняття, що озвучує ведучий-тренер (основа, зусилля, баланс, точка збірки, протиріччя, розвиток, завершення процесу). Звертається увага на те, що учасники повинні на кінцевому етапі виконання вправи спробувати визначити, а що саме для них (з опорою на слова-поняття) в навчальному процесі в закладі освіти могло б виступити в ролі камінців піраміди рівноваги. Мета вправи «*Я гарний*» [2] полягала в розкритті особистісних характеристик «власного Я». У створених ведучим парах кожний з учасників протягом 60 секунд виконує «соло». Завдання «соліста» розповісти про себе партнеру, повідомивши максимум позитивної інформації, описавши те, що самому в собі подобається. Це можуть бути риси особистості, особливості зовнішності, подолані труднощі, і вчинені добрі справи, досягнута кваліфікація – все що завгодно, головне, щоб воно викликало у володаря ентузіазм і гордість собою. Хто слухає повинен вголос перераховувати особливості, демонструючи зацікавленість і підтримку, стимулюючи продовжувати перерахування. Потім партнери міняються ролями. Після того як пари обмінялися інформацією, вони повинні розповісти іншим учасникам групи один про одного. Очевидно, що весь обсяг інформації вони відтворити не зможуть – не дозволять механізми пам'яті і стислі часові рамки. Тренеру слід обумовити цей момент, підкресливши, що завдання учасників – перерахувати перші кілька відомостей про свого партнера,

які спливають у них в пам'яті, не намагаючись вибрати з них самі, на їхню думку, значимі.

Використання авторської вправи *«Емблема мого Я»* обумовлено необхідністю створення умов для набуття досвіду самопізнання та самоаналізу, та напрацювання студентами вмінь їх ідентифікації та усвідомлення впливу на формування ставлень і їх проявів в навчальній діяльності. Учасникам пропонувалося уявити ситуацію участі у науковій студентській конференції. Для цього кожен з учасників повинен створити власну емблему, зобразивши на ній свої головні навчальні досягнення, успіхи, таким чином представивши себе.

За вибором ведучого групи ми можемо запропонувати альтернативну вправу *«Футболка марафонця»*. Учасникам пропонується уявити себе учасником всесвітнього марафону. Пропонується зробити надпис на футболці, який би якнайкраще їх презентував, був девізом. Зазначимо, що використання малюнкових методик сприяє перетворенню вербальних і знакових описів учасників в цілісний образ з наступним усвідомленням.

Відмічаємо, що в процесі тренінгових рефлексій та після проведення корекційно-розвивальної програми учасниками були відмічені наступні супутні ефекти: 1) більшість з учасників корекційно-розвивальної програми повідомляли, що вперше скористалися психолого-освітніми техніками, методиками які були направлені на розвиток особистісних якостей та вмінь, регуляцію емоційних станів, необхідних для успішної навчальної діяльності; 2) учасники програми наголошували, що отримали можливість оновити, уточнити і скорегувати уявлення про себе, свої можливості, ресурси та обмеження в процесі навчальної діяльності; 3) учасники в процесі реалізації програми відзначили, що ефектом розвиваючих впливів стало формування у них зони найближчого розвитку; 4) учасники тренінгів відзначали, що отримали необхідні інструменти для саморозвитку, самозміни особистості, які вони зможуть використовувати в реальних ситуаціях навчально-професійній діяльності; 5) учасники корекційно-розвивальної програми відзначали, що: отримали можливість сформулювати уявлення про власні особливості, поведінку однокласників, складнощі, з якими вони стикаються в процесі навчання, про способи, якими ці складнощі долаються; мали можливості для обміну успішним і неуспішним особистісним досвідом, що був присутній в навчанні.

3.3. Аналіз ефективності корекційно-розвивальної програми спрямованої на оптимізацію ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів.

Для перевірки ефективності корекційно-розвивальної програми здійснювалось поетапне порівняння показників:

- 1) самоефективності;
- 2) здатності до самоуправління;
- 3) позитивний / негативний афект стосовно навчання.

У перевірці ефективності корекційно-розвивальної програми брали участь 103 студенти з низькою академічною успішністю, зокрема 53 особи, що увійшли до експериментальної групи, та 50 осіб, які склали контрольну групу, всі вони – учасники емпіричного дослідження, результати якого відображені у попередньому розділі дисертації. Розподіл досліджуваних за групами (експериментальною і контрольною) здійснювалось за допомогою рандомізації.

Результати порівняння показників самоефективності студентів контрольної та експериментальної груп показано у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Показники самоефективності студентів контрольної та експериментальної груп до впровадження розвивальної програми

Показники	Групи досліджуваних		Т	р
	Експериментальна	Контрольна		
Самоефективність	29,13±5,65	28,94±6,19	0,16	0,86

Достовірних відмінностей у показниках самоефективності у двох рандомізованих групах виявлено не було. Отже, дві еквівалентні групи можна включати до формувального експерименту, залучаючи експериментальну групу до системи корекційно-розвивальних впливів.

На рис. 3.1 показано динаміку показників самоефективності у досліджуваних експериментальної та контрольної груп.

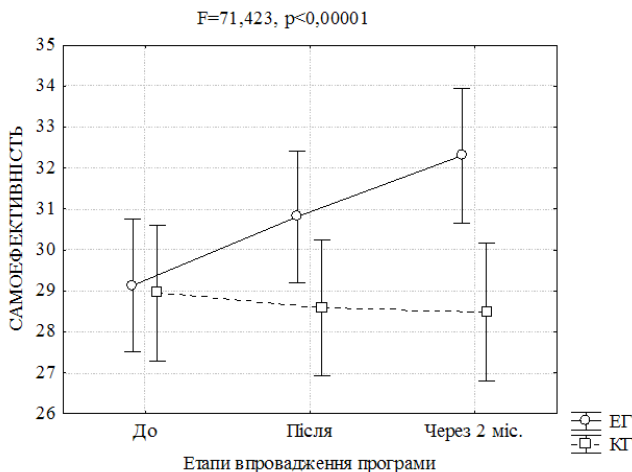


Рис. 3.1 Динаміка показників самоєфективності у досліджуваних експериментальної та контрольної груп

Встановлено позитивну динаміку показників самоєфективності у студентів експериментальної групи протягом періоду впровадження та після реалізації корекційно-розвивальної програми.

У студентів контрольної групи динаміки самоєфективності значущої не відбулось. Результати статистичного аналізу підтверджують позитивний і сталий ефект програми, що позначився на розвитку самоєфективності.

У таблиці 3.3 показано відмінності у показниках самоєфективності студентів контрольної та експериментальної груп після впровадження корекційно-розвивальної програми.

Таблиця 3.3

Показники самоєфективності студентів контрольної та експериментальної груп через 2 місяця після впровадження розвивальної програми

Показники	Групи досліджуваних		Т	р
	Експериментальна	Контрольна		
Самоєфективність	32,30±6,20	28,48±5,82	3,21	<0,005

Виявлено, що після реалізації програми показники самоєфективності вище на статистично значущому рівні у порівнянні зі студентами контрольної групи.

У таблиці 3.4 показано результати порівняння показників

самоефективності у студентів контрольної групи до та через 2 місяці по завершенні програми. Статистично значущих відмінностей у самоефективності студентів не зазначено.

Таблиця 3.4

Показники самоефективності студентів контрольної групи до та через 2 місяця після впровадження розвивальної програми

Показники	Контрольна група		Т	р
	До	Через 2 міс.		
Самоефективність	28,94±6,19	28,48±5,82	1,01	0,31

У таблиці 3.5 показано результати порівняння показників самоефективності у студентів експериментальної групи до та через 2 місяці по завершенні програми, з яких зрозуміло, що програма спричинила істотне зростання уявлень студентів щодо їх продуктивності та здатності впливати на результати власних зусиль.

Таблиця 3.5

Показники самоефективності студентів експериментальної групи до та через 2 місяця після впровадження розвивальної програми

Показники	Експериментальна група		Т	р
	До	Після		
Самоефективність	29,13±5,65	32,30±6,20	-3,16	<0,0001

Результати порівняння показників здатності до самоуправління студентів контрольної та експериментальної груп показано у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Показники здатності до самоуправління студентів контрольної та експериментальної груп до впровадження розвивальної програми

Показники	Групи досліджуваних		Т	р
	Експериментальна	Контрольна		
Здатність до самоуправління	25,30±7,26	24,08±6,82	0,87	0,38

До впровадження корекційно-розвивальної програми нами не було виявлено значущих відмінностей між двома вибірками не було. На рис. 3.2 показано динаміку показників здатності до самоуправління у студентів контрольної та експериментальної груп.

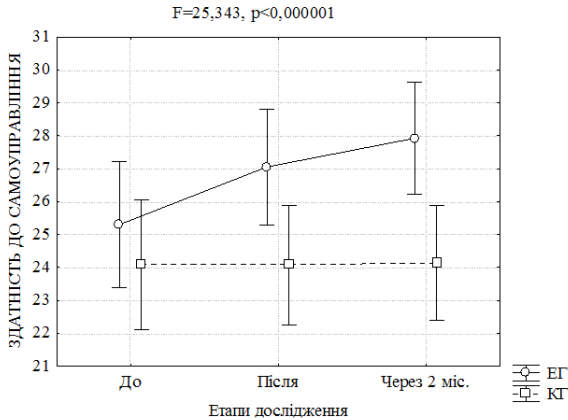


Рис. 3.2 Динаміка показників здатності до самоуправління у досліджуваних експериментальної та контрольної груп

Виявлено позитивну динаміку показників здатності до самоуправління у студентів експериментальної групи протягом впровадження та після реалізації програми. Звертаємо увагу, що у студентів контрольної групи значущої динаміки здатності до самоуправління не відбулось. Результати проведеного статистичного аналізу підтверджують позитивний і сталий ефект корекційно-розвивальної програми, що позначився на розвитку здатності до самоуправління у студентів закладів вищої освіти.

У таблиці 3.7 показано відмінності у показниках здатності до самоуправління студентів закладів вищої освіти контрольної та експериментальної груп після впровадження програми.

Таблиця 3.7

Показники здатності до самоуправління студентів контрольної та експериментальної груп через 2 місяця після впровадження розвивальної програми

Показники	Групи досліджуваних		T	p
	Експериментальна	Контрольна		
Здатність до самоуправління	27,94± 6,02	24,14± 6,38	3,09	<0,005

Виявлено, що після реалізації програми показники здатності до самоуправління вище на статистично значущому рівні у порівнянні зі студентами контрольної групи.

У таблиці 3.8 показано результати порівняння показників

здатності до самоуправління у студентів контрольної групи до та через 2 місяці по завершенні програми. Статистично значущих відмінностей у зданості до самоуправління студентів не зазначено.

Таблиця 3.8

**Показники здатності до самоуправління студентів
контрольної групи до та через 2 місяця після впровадження
розвивальної програми**

Показники	Контрольна група		Т	р
	До	Після		
Здатність до самоуправління	24,08±6,82	24,14± 6,38	-1,09	0,28

У таблиці 3.9 показано результати порівняння показників здатності до самоуправління у студентів експериментальної групи до та через 2 місяці по завершенні програми, з яких зрозуміло, що програма спричинила істотне зростання здатностей та самоуправління, що включали в себе вміння аналізувати протиріччя, що виникають в навчальній діяльності, планування, цілепокладання, рішення проблем.

Таблиця 3.9

**Показники здатності до самоуправління студентів
експериментальної групи до та через 2 місяця після впровадження
розвивальної програми**

Показники	Експериментальна група		Т	р
	До	Після		
Здатність до самоуправління	25,30±7,26	27,94± 6,02	-6,96	<0,0001

У таблиці 3.10 показано особливості емоційного ставлення до навчання у студентів контрольної та експериментальної групи до впровадження програми.

Таблиця 3.10

**Показники емоційного ставлення до навчання студентів
контрольної та експериментальної груп до впровадження
розвивальної програми**

Показники	Групи досліджуваних		Т	р
	Експериментальна	Контрольна		
Позитивний афект	30,11±5,81	27,72±7,27	1,84	0,07
Негативний афект	20,49±7,49	21,82±6,46	-0,96	0,33

Зазначаємо, що до впровадження корекційно-розвивальної програми значущих відмінностей між двома вибірками не було.

На рис. 3.3 і 3.4 показано динаміку парціальних показників емоційного ставлення (ПА, НА) до навчання у студентів контрольної та експериментальної груп.

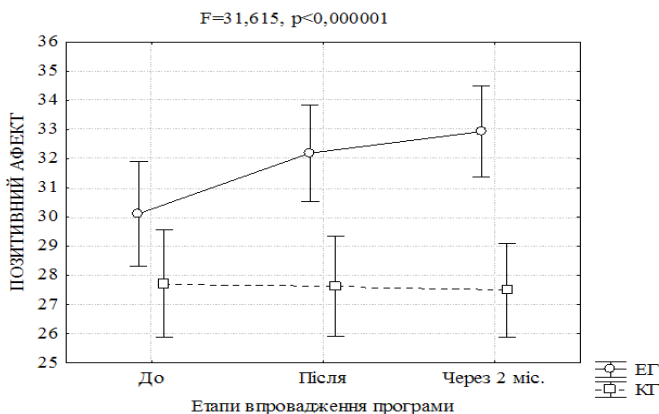


Рис. 3.3 Динаміка показників емоційного ставлення до навчання (позитивний афект) у досліджуваних експериментальної та контрольної груп

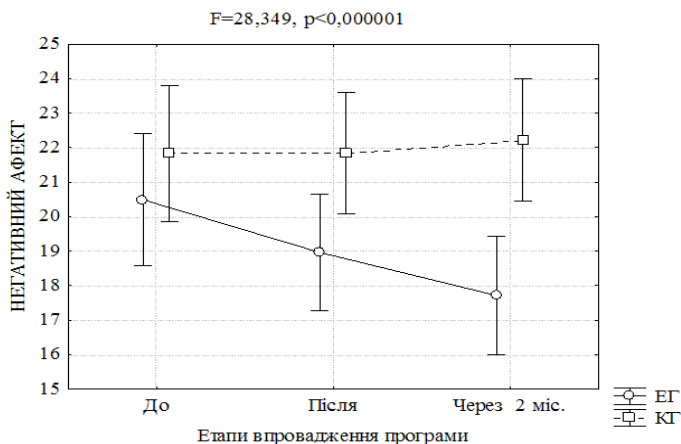


Рис. 3.4 Динаміка показників емоційного ставлення до навчання (негативний афект) у досліджуваних експериментальної та контрольної груп

Виявлено позитивну динаміку показників позитивного ставлення до навчання і негативну – негативного ставлення до навчання у студентів експериментальної групи протягом впровадження та після реалізації програми. У студентів контрольної групи значущої динаміки емоційного ставлення до навчання не відбулось. Результати статистичного аналізу підтверджують позитивний і сталий ефект програми, що позначився на оптимізації ставлення до навчально-професійної діяльності студентів з низькою академічною мотивацією у закладі вищої освіти.

У таблиці 3.11 показано відмінності у інтегральних показниках емоційного (ПА, НА) ставлення до навчання студентів контрольної та експериментальної груп після впровадження програми.

Таблиця 3.11

Показники емоційного ставлення до навчання студентів контрольної та експериментальної груп через 2 місяці після впровадження розвивальної програми

Показники	Групи досліджуваних		Т	р
	Експериментальна	Контрольна		
Позитивний афект	32,92±5,40	27,50±6,04	4,80	<0,0001
Негативний афект	17,71±6,04	22,22±6,60	-3,61	<0,0005

Виявлено, що після реалізації корекційно-розвивальної програми показники позитивного ставлення до навчання стали вище на статистично значущому рівні, у порівнянні зі студентами контрольної групи, а негативного ставлення до навчально-професійної діяльності – нижче.

У таблиці 3.12 показано результати порівняння інтегральних показників (ПА, НА) емоційного ставлення до навчальної діяльності у студентів контрольної групи до та через 2 місяці по завершенні програми. Статистично значущих відмінностей в емоційному ставленні до навчання студентів не зазначено.

Отже, за інтегральними показниками (ПА, НА) емоційного ставлення до навчання дві групи досліджуваних студентів є еквівалентними.

Таблиця 3.12

**Показники емоційного ставлення до навчання студентів
контрольної групи до та після впровадження розвивальної
програми**

Показники	Контрольна група		Т	р
	До	Після		
Позитивний афект	27,72±7,27	27,50±6,04	0,68	0,49
Негативний афект	21,82±6,46	22,22±6,60	-1,75	0,08

У таблиці 3.13 показано результати порівняння показників здатності до самоуправління у студентів експериментальної групи до та через 2 місяці по завершенні програми, з яких зрозуміло, що програма спричинила істотне поліпшення емоційного ставлення до навчання у студентів з низькою академічною мотивацією.

Таблиця 3.13

**Показники емоційного ставлення до навчання студентів
експериментальної групи до та після впровадження розвивальної
програми**

Показники	Експериментальна група		Т	р
	До	Після		
Позитивний афект	30,11±5,81	32,92±5,40	-7,53	<0,0001
Негативний афект	20,49±7,49	17,71±6,04	6,34	<0,0001

Крім того, було встановлено зрушення за типологічними особливостями академічної мотивації студентів. На початку експерименту усі 53 досліджувані, що увійшли до експериментальної групи, характеризувались «амотивованим» профілем, а через два місяці після завершення програми 43,3% з них мали «вмотивований на саморозвиток» профіль, 28,3% - «вмотивований на пізнання» профіль. Академічна мотивація студентів контрольної групи залишилась у межах «амотивованого» типологічного профілю.

Отже, впровадження програми спричинило якісні зрушення за типологічними особливостями академічної мотивації студентів, трансформації у сфері самооцінки власної продуктивності та ефективності у навчальній діяльності, здатності до самоуправління та оптимізацію емоційного ставлення до навчання у студентів в закладах вищої освіти.

1. Представлена у третьому розділі дисертаційного дослідження корекційно-розвивальна програма була спрямована на оптимізацію ЕСН та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів групи «Амотивовані».

Розробка та перевірка ефективності корекційно-розвивальної програми здійснювалися в два етапи. Перший етап мав на меті розробку структури і змісту програми, в основу якого були покладені виявлені в емпіричному дослідженні показники, що констатують, специфіку ЕСН в студентів, особливості прояву академічної мотивації та конативні (здатність до самоефективності та самоуправління) відмінності у студентів. На другому етапі проводилася апробація програми в формувальному експерименті.

Основні цілі розробленої корекційно-розвивальної програми полягали у розвитку: навичок і вмінь психічної саморегуляції емоцій і почуттів у студентів, рефлексії, що виникають у процесі навчально-професійної діяльності; конативних особливостей студентів, що сприяють трансформації ЕСН та формуванню зрілих форм навчальної мотивації.

Критерієм оптимізації емоційного ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів в процесі навчально-пізнавальної діяльності в закладі вищої освіти ми вважали, підвищення питомої ваги позитивних емоційних станів що проявляються під час навчання, якісні зрушення за типологічними особливостями академічної мотивації студентів, підвищення міри вираженості показників самоефективності та здатності до самоуправління навчальною діяльністю.

Відмічаємо, що в процесі тренінгових рефлексій та після проведення корекційно-розвивальної програми учасниками були відмічені наступні супутні *ефекти*: у більшості учасників відбулося перше для них знайомство з можливостями психолого-освітніх технік; корекційно-розвивальна програма стала для учасників можливістю оновити, уточнити і скорегувати уявлення про себе, свої можливості, ресурси та обмеження в процесі навчальної діяльності; ефектом розвиваючих впливів стало формування в учасників зони найближчого розвитку; під час проведення корекційно-розвивальної програми учасники отримали необхідні інструменти для саморозвитку, самозміни особистості, які вони зможуть використовувати в реальних навчальних ситуаціях; учасники отримали можливість сформулювати уявлення про власні особливості, поведінку одногрупників, складнощі, з якими вони стикаються в процесі навчання, про способи, якими ці складнощі

долаються; мали можливості для обміну успішним і неуспішним особистісним досвідом, що був присутній в навчанні.

2. Здійснені у межах розробленої корекційно-розвивальної програми корекційні впливи у напрямку оптимізації ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації спричинили якісні зрушення за типологічними особливостями академічної мотивації студентів та зростання показників самоефективності, здатності до самоуправління та позитивного ставлення до навчання у студентів вищої школи.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення і нове вирішення актуального наукового завдання, що виявляється у визначенні психологічних особливостей ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем академічної мотивації. Отримані в процесі дослідження теоретичні й емпіричні результати свідчать про досягнення мети дослідження, вирішення дослідницьких завдань і дають змогу сформулювати такі висновки:

1. Теоретичний аналіз проблеми ставлення до навчання студентів в системі базових відношень особистості дозволяє визначити його як внутрішню позицію, що встановлюється по відношенню до навчання, наповнену емоційно-оцінним зв'язком, що виникає на основі її життєвого досвіду та реалізується у навчально-професійній діяльності.

Зв'язок ставлення до навчання з академічною мотивацією утворює комплекс мотиваційно-ціннісного та емоційного ставлення до навчання. Академічна мотивація студентів характеризується низкою пов'язаних між собою пізнавальних, соціальних, утилітарних та професійних мотивів студентів. Відповідно до теорії самодетермінації низька академічна мотивація визначається як амотивація, що протиставляється пізнавальним мотивам і мотивації саморозвитку, і пов'язана з різновидами зовнішньої регуляції навчальної діяльності студентів – екстринсивними, інтроєктованими та ідентифікованими мотивами.

2. Комплекс методів психодіагностики для вивчення специфіки ставлення студентів до навчання при низькій академічній мотивації студентів вищої школи включав авторську методику діагностики задоволення базових потреб студентів у навчальній діяльності, а також методики, що діагностують особливості навчальної мотивації, неусвідомлюване емоційне ставлення до навчання, прояви емоційних станів та переживань під час навчання, страх негативної оцінки, чутливість студентів до дії пресингів (стрес-факторів) навчальної діяльності, самоефективність, здатність до самоуправління та копінг-стратегії.

3. Визначено, що дівчата студентського віку характеризуються вищим рівнем прояву пізнавального мотиву, мотиву саморозвитку, досягнення та мотиву самоповаги. Вони більшою мірою у навчальній діяльності керуються інтересом до майбутньої професійної діяльності та опанування професійно-значущими знаннями та компетентностями, їм властиве прагнення до саморозвитку та самовдосконалення у процесі навчання, вмотивованість на

досягнення успіху, високі оцінки та високі результати навчальної діяльності. Юнаки, навпроти, більшою мірою зовнішньо вмотивовані – у навчальній діяльності вони залежні від нагород та покарань, зовнішніх мотиваційних факторів, керуються почуттям обов'язку та ситуацією необхідності, загалом менш вмотивовані до навчально-професійної діяльності в закладі вищої освіти.

4. Вивчення особливостей навчальної мотивації дозволило виокремити три типологічні профілі студентів: *«Вмотивовані на пізнання»*, *«Вмотивовані на саморозвиток»*, *«Амотивовані»* та дослідити особливості академічної мотивації у студентів з різною навчальною успішністю.

В успішних студентів, що здебільшого представлені першими двома типологічними профілями, пізнавальний мотив є домінуючим, що вказує на бажання до пізнання нового, розуміння навчального предмету. Вектор їх навчальної діяльності вказує на прагнення до розвитку своїх здібностей, потенціалу в рамках навчальної діяльності, досягнення відчуття майстерності і компетентності, успішності при вирішенні складних, нестандартних задач.

Для успішних студентів значущими є їх результати у навчальній діяльності, а стратегії їх діяльності спрямовані на досягнення максимально високих результатів у навчанні, що підвищують самоповагу, самооцінку, підкріплюють відчуття власної значущості. Невстигаючі студенти, які характеризуються переважно «Амотивованим» профілем, а відтак керуються інтроектованими та екстернальними спонуканнями до навчання, мають низький пізнавальний інтерес.

5. Мотиви навчальної діяльності студентів пов'язані з реалізацією їх базових потреб у навчанні. Визначено негативні зв'язки фізіологічних потреб з такими мотивами навчання студентів, як пізнавальний мотив, мотив саморозвитку, мотив досягнення, а також позитивні зв'язки з інтроектованою, екстернальною регуляцією і амотивацією. Крім того, потреби у безпеці і захисті позитивно пов'язані з екстернальною регуляцією та амотивацією. Встановлено, що потреби в повазі та компетентності мають позитивний зв'язок з пізнавальним мотивом та з мотивами саморозвитку, досягнення, самоповаги та інтроектованою регуляцією. Потреби в самореалізації позитивно корелюють з пізнавальним мотивом та мотивами саморозвитку, досягнення, самоповаги та негативно – з інтроектованою, екстернальною мотиваціями та амотивацією. З мірою зростання шаблів базових

потреб змінюється вектор академічної мотивації – від зовнішнього до внутрішнього стимулювання.

6. Доведено специфіку ставлення до навчання студентів в залежності від типологічних профілів мотивації до навчання. У порівнянні з вмотивованими на пізнання, амотивовані студенти характеризуються більшою дифузністю та амбівалентністю емоційних переживань.

Психологічні стани амотивованих студентів залежать від очікування негативної оцінки від учасників освітнього процесу. Зазначено, що негативні когнітивні установки як очікування оцінки від одногрупників, адміністрації, викладачів є вагомими факторами, що прямо впливають на емоційні стани студентів та формують негативне емоційне ставлення до навчання.

7. Дослідження конативних особливостей студентів з різними типологічними профілями мотивації навчання показало, що «амотивовані» студенти мають низькі суб'єктивні очікування (уявлення) про власну самоцінність та значущість, низьку самоефективність, що нівелює упевненість у власних здібностях до оволодіння професією. Високий рівень самоефективності у студентів вмотивованих на пізнання стимулює зростання академічної мотивації та пошуку шляхів розширення своїх можливостей в навчальній діяльності, способів самореалізації та може бути визначений як необхідна умова, стимул для подальшого професійного становлення.

Виявлено відмінності за показниками здатності до самоуправління у групах студентів з різною академічною мотивацією свідчать про те, що в «амотивованих» студентів не сформована горизонтальна структура самоуправління, на відміну від студентів, «вмотивованих на саморозвиток», в яких загальна здатність до самоуправління є більш розвинутою.

Визначено, що студенти вмотивовані на пізнання та саморозвиток, для зменшення ризику впливу стресогенних факторів у процесі навчальної діяльності, в більшій мірі використовують більш продуктивні копінг-стратегії у порівнянні з «амотивованими» студентами, як, в свою чергу, є менш чутливими до дії двох стрес-факторів навчальної діяльності – стосунки з викладачами та стосунки зі студентами.

8. Здійснені у межах розробленої корекційно-розвивальної програми корекційні впливи у напрямку оптимізації ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації спричинили якісні зрушення за типологічними особливостями

академічної мотивації студентів та зростання показників самоефективності, здатності до самоуправління та позитивного ставлення до навчання у студентів вищої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абабков В. А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В. А. Абабков, М. Перре. – СПб. : Речь, 2004. – 166 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности / К. А. Абульханова-Славская – М. : Изд-во МГУ, 1999. – 200 с.
3. Авидон И. Ю. 100 разминок, которые украсят ваш тренинг / И. Авидон, О. Гончукова – СПб. : Речь, 2010. – 256 с.
4. Алферов А. Д. Психология развития школьников / А. Д. Алферов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 383 с.
5. Андреева А. А. Стрессоустойчивость как фактор развития позитивного отношения к учебной деятельности у студентов : автореф. дис. на соискание наук. степени канд. психол. наук; спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Андреева А. А. – Тамбов : [б. и.], 2009. – 21 с.
6. Андреевкова В. Л. Комплект освітніх програм «Вирішення конфліктів мирним шляхом. Базові навички медіації» / В. Л. Андреевкова, Н. В. Лунченко – К. : [б. в.], 2018. – 140 с.
7. Антипова И. Г. Отношение к учебной деятельности старшеклассников и студентов как субъективная реальность : автореф. дис. на соискание наук. степени канд. психол. наук; спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / И. Г. Антипова – Ростов-на-Дону : [б. и.], 2000. – 19 с.
8. Аптер М. За пределами черт личности: реверсивная теория мотивации. / М. Аптер – М. : Медиа, 2004. – 112 с.
9. Архангельский А. Е. Психотерапия. Учебное пособие / А. Е. Архангельский, Н. Н. Баурова и др. – СПб. : СпецЛит, 2011. – 330 с.
10. Архангельский Г. А. Принятие решений: система персонального стратегического планирования // Топ-менеджер / Г. А. Архангельский. – 2002. – № 9 – С. 17-28.
11. Архангельский Г. А. Тайм-драйв : Как успевать жить и работать / Г. А. Архангельский. – 5-е изд., доп. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2007. – 256 с.
12. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
13. Афанасенкова Е. Л. Мотивы обучения и их изменение в процессе обучения студентов вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» / Афанасенкова Е. Л. – М. : [б. и.], 2005. – 23 с.

14. Білодід І. К. Словник української мови в 11 т. / І. К. Білодід та інші. – К. : Наук. думка, 1978. – Том 9. – 920 с.
15. Бандура А. Самоэффективность: Осуществление контроля / А. Бандура // Пер. с английского; [под ред. Сидорина В. В.] – СПб. : ЕВРАЗИЯ, 2000.
16. Башмакова О. В. Емоційні та психосоціальні чинники ставлення до здоров'я : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О. В. Башмакова– К. : [б. в.], 2007. – 21 с.
17. Белкин А. С. Витagenное обучение с голографическим методом проекций // Школьные технологии. – 1998. – № 3.
18. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-методологічні засади : навч.-метод. видан. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – С. 207-208.
19. Бехтерев В. Н. Избранные труды по психологии личности. Том I: Психика и жизнь / В. Н. Бехтерев. – СПб. : Алетей, 1999. – 251 с.
20. Біляєва Н. В. Розвиток позитивного ставлення до навчання в учнів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. В. Біляєва. – Київ : [б. в.], 2010. – 22 с.
21. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. / [под ред. А. В. Петровского] – Т.1. – М. : Педагогика, 1979. – 304 с.
22. Бодалёв А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалёв, В. В. Столин. – М. : МГУ, 2001. – 440 с.
23. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович, Л. В. Благонадежина. – М. : Педагогика, 1972. – 352 с.
24. Божович Л. И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема / Л. И. Божович. – М. : АПН РСФСР, 1951. – Вып. 36. – С. 3-28.
25. Божович Л. И. Развитие мотивов учения у школьников / Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина. – М. : АПН РСФСР, 1951. – Вып. 36. – С. 29-104.
26. Бондарчук Е. И. Основы психологии и педагогики. Курс лекций. / Е. И. Бондарчук, Л. И. Бондарчук. – К. : МАУП, 2002. – 168 с.
27. Бондарчук О. І. Організаційно-професійні особливості самоєфективності керівників освітніх організацій / О. І. Бондарчук // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка

НАПН України; [за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої] – Київ : Аксіома, 2015. – С. 57-69.

28. Боуэн М. Духовность и личностно-центрированный подход / М. Боуэн // Вопросы психологии. – 1992. – № 3. – С. 24-32.

29. Бубновская О. В. Мотивационно-личностная сфера юношества: возрастной и гендерный аспекты / О. В. Бубновская // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 1. – С. 147-153.

30. Вавакина Т. С. История развития и современное состояние исследования психологических отношений / В. П. Позняков, Т. С. Вавакина // История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций. Материали всероссийской конференции по истории психологии «VI Московские встречи», 30 июня – 2 июля 2016 г. / Т. С. Вавакина, В. П. Позняков. – М. : «Институт психологии РАН», 2016. – С. 179-189.

31. Вачков И. В. Окна в мир тренинга / И. В. Вачков, С. Д. Дерябо. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.

32. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. М. : Педагогика. – Т. 2. : Мышление и речь. – 1982. – 361 с.

33. Вилюнас В. Психология развития мотивации. / В. Вилюнас. – СПб. : Речь, 2006. – 458 с.

34. Вилюнас В. К. Психология эмоций / В. К. Вилюнас. – СПб.: Питер, 2004. – 496 с.

35. Виштак О. В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов / О. В. Виштак // Социологические исследования. 2003. – № 2. – С. 135-138.

36. Відеоролики «Мрій», «Завтра» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [Ans Motivation
https://www.youtube.com/watch?v=3QQo18SVF_g](https://www.youtube.com/watch?v=3QQo18SVF_g)

37. Воронина О. А. Жизненные стратегии как фактор отношения студентов к учебной деятельности : дис. канд. псих. наук : 19.00.07 / О. А. Воронина. – Киров : [б. и.], 2008. – 229 с.

38. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии. / А. Н. Леонтьев // Собрание сочинений: В 6 т. Т.1. – М. : Педагогика, 1982. – 488 с.

39. Гадеева Д. Г. Математические методы в психологии: учебное пособие / Д. Г. Гадеева // Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2013. – 154 с.

40. Гайдар М. И. Развитие личностной самооэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения : дисс. канд. психол. наук : 19.00.07 / М. И. Гайдар. – Воронеж : [б. и.], 2008. – 260 с.

41. Галецька І. І. Дослідження самоефективності в психології здоров'я // Вісник Харківського ун-ту. – № 550. – Ч. 2. – Серія: психологія. – Харків: ХНУ. – 2002. – С. 41-43.
42. Гальцева Т. О. Особливості становлення навчальної самоефективності в підлітковому та юнацькому віці / Т. О. Гальцева // Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2017. – Вип. 1. – Том 2. – С. 145-149.
43. Гижицкий В. В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников: автореф. дис..... канд. психол. наук: 19.00.07. «Педагогическая психология» / Гижицкий В. В. – М. : [б. и.], 2016. – 34 с.
44. Гиппенрейтер Ю. Б. Психология мотивации и эмоций / Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М. : ЧеРо, 2002. – 752 с.
45. Головей Л. А. Развитие личности ребенка от семи до одиннадцати. / Л. А. Головей. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 640 с.
46. Гончарова Е. М. Отношение студентов к процессу обучения в ВУЗе / Е. М. Гончарова, Т. В. Капустина // Альманах современной науки и образования. – 2017. – №1 (150). – С. 54-56.
47. Горбушина О. Психологический тренинг. Секреты проведения / О. Горбушина – СПб. : [б. и.], 2008. – 240с.
48. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации / [под ред. Д. А. Леонтьева] – М. : Смысл, 2002. – 321 с.
49. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. – Москва : Смысл, издательский дом «Академия», 2006. – 336 с.
50. Гордеева Т. О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников. / Т. О. Гордеева, Е. А. Шепелева // Вестник Московского университета. – Сер. 14. : Психология. – 2011. – № 3. – С. 33-45.
51. Гордеева Т. О. Опросник «Шкалы академической мотивации». / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – № 4. – С. 96-107.
52. Гордеева Т. О. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость). / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2012. – Т. 5. – № 24. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2012v5n24/708-gordeeva24.html>

53. Гордеева Т. О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – № 4. – С. 96-107.
54. Грецов А. Психологические игры для старшеклассников и студентов / А. Грецов, Т. Бедаревой. – СПб. : Питер, 2008. – 190 с. – С. 176-177.
55. Грецов А. Г. Лучшие упражнения для развития уверенности в себе / А. Г. Грецов // Учебно-методическое пособие. – СПб. : СПбНИИ физической культуры, 2006. – 52 с. – С.19-29.
56. Григорьев П. Е. Статистические методы в психологических исследованиях: учебное пособие / П. Е. Григорьев, И. В. Васильева // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики. – Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2018. – 216 с.
57. Губский Е. Ф. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – Москва : ИНФРА, 1999. – 576 с.
58. Гузь Н. В. Вивчення мотивів учбової діяльності як важливої складової ставлення молодших школярів до навчання / Н. В. Гузь, В. В. Гузь // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка». – 2011. – Н 7. – С. 254-262. – Режим доступу: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/40.pdf> – Назва з екрану.
59. Гузь Н. В. Характеристика особенностей отношения младших школьников к обучению: эмоционально-оценочный компонент / Н. В. Гузь, В. В. Гузь. // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. – Серия : «Гуманитарные науки». – 2014. – Режим доступа: <http://www.vipstd.ru/nauteh/index.php/ru/--gn14-03/1143-a> – Название с экрана.
60. Дамте Д. С. А. Ф. Лазурский и проблемы психологии религии / Д. С. Дамте. // Философские науки. – 2017. – № 1. – С. 95-107.
61. Дикая Л. Г. Регулирующая роль образа функционального состояния в экстремальных условиях деятельности / Л. Г. Дикая, В. В. Семикин // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 1. – С. 55-65.
62. Дригус Н. Т. Особенности отношения к учению младших школьников с различной успеваемостью: дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. Т. Дригус. – М. : [б. и.], 1979. – 156 с.

63. Дубовицкая Т. Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход : дис. док. псих. наук : 19.00.07 / Т. Д. Дубовицкая – Москва : [б. и.], 2004. – 347 с.
64. Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Теоретичний курс: навч. посіб. / Т. В. Дуткевич. – К. : Центр учбової літератури, 2016. – 388 с.
65. Дэкерс Л. Мотивация: теория и практика. Расширенный курс. / Л. Дэкерс – М. : Гросс-Медиа, 2007. – 640 с.
66. Емельянов Ю. Н. Обучение паритетному диалогу / Ю. Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1991. – 107 с
67. Ефремцева С. А. Тренінг спілкування для старшокласників / [за ред. Ю. З. Гільбухаю]; пер. з рос. – К. : Ін-т психології АПТ України, 1994. – 76 с.
68. Євдокимова Н. О. Суб'єктогенеза людини як соціокультурне явище / Н. О. Євдокимова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць / [за наук. ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової] – Т. 2. – Вип. 11(99). – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. – С. 98-104.
69. Євдокимова Н. О. Ціннісні орієнтації студентів технічних спеціальностей / Н. О. Євдокимова. // Актуальні проблеми психології. – 2015. – Т. 7. – Вип. 38. – С. 167-177.
70. Єжова О. О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів / О. О. Єжова. – Суми. : МакДен, 2011. – 412 с.
71. Жданюк Л. О. Теоретичні аспекти ставлення до навчання у студентів / Л. О. Жданюк // Вісник Харківського Національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. – Психологія. – Випуск 55. – Х. : ХНПУ, 2017. – С. 338-344.
72. Жданюк Л. О. Соціально-психологічні особливості студентського віку / Л. О. Жданюк // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»; [голов. ред. В. В. Олійник ; редкол. О. Л. Ануфрієва [та ін.]. – Київ : АТОПОЛ ГРУП, 2017. – Вип. 4 (33). – 136 с.
73. Занюк С. С. Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / С. С. Занюк; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : [б. в.], 2004. – 20 с.
74. Занюк С. С. Мотивація та саморегуляція учня / С. С. Занюк. – К. : Главник, 2004. – 96 с.

75. Занюк С. С. Психология мотивации: Навчальний посібник. / С. С. Занюк. – К.: Либідь, 2001. – 304 с.
76. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
77. Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков // АСТ; АСТ-Москва; Прайм-Еврознак. – М. : [б. и.], 2003. – 672 с.
78. Зубова Ю. К. Особенности мотивации подростков к участию в социально-психологическом тренинге / Ю. К. Зубова // Психологические исследования. 2013. – Т. 6. – № 27. – С. 10.
79. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Изард; пер. с англ. — СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 464 с. – ил. (Серия «Мастера психологии»).
80. Изотова Е. Г. Психологическая структура учебной деятельности студентов 1-5 курсов высших учебных заведений: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е. Г. Изотова; Ярославск. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Ярославль : [б. и.], 2009. – 23 с.
81. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер. 2002. – 512 с.
82. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с. – (Серия «Мастера психологии»).
83. Ильичев Л. Ф. Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Королев, В. Г. Панов – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
84. Исаев Е. И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах : [учебное пособие] / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. М. : Издательство ПСТГУ, 2013. – 432 с.
85. Калжанов М. У. Математические методы в психологии: учебное пособие / М. У. Калжанов. – Костанай : Изд-во КГПИ, 2016. – 101 с.
86. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е. В. Карпова ; ГОУВПО Ярославск. гос. пед. ун-т. – Ярославль : [б. и.], 2009. – 51 с.
87. Кипнис М. Тренируем интеллект, эффективные тили общения и креативного поведения. 60 лучших игр и упражнений для развития творческого мышления / М. Кипнис. – М. : АСТ, СПб . : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 182 [10] с.: ил. – (Лучшие психотехнологии мира) – С. 162-164.

88. Кипнис М. Ш. Тренинг коммуникации / М. Ш. Кипнис – М.: Ось-89, 2004. – 128 с. – С. 54-56.
89. Клименкова Е. Н. Валидизация методик диагностики социальной тревожности на российской подростковой выборке [Текст] / Е. Н. Клименкова, А. Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2017. – Т. 25. – № 1. – С. 28–39.
90. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологические эссе) / Ю. Козелецкий. – К.: Лыбидь, 1991. – 288 с.
91. Козуб Я. В. Система предикторів емоційного ставлення до навчання у студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Я. В. Козуб – Харків : [б. в.], 2016. – 21 с.
92. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: монографія / О. М. Кокун – К. : Міленіум, 2004. – 265 с.
93. Колчигіна А. В. Копінг-поведінка студентів з різним ступенем мотивації досягнення в ситуаціях оцінювання (на прикладі іспиту): автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. В. Колчигіна; Харківський нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Х. : [б. в.], 2016. – 22 с.
94. Кононова Т. А. Психологические средства оптимизации мотивации учебной деятельности 2006 : дис. кандидат псих. наук : 19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии / Т. А. Кононова. – Новосибирск : [б. и.], 2006. – 227 с.
95. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека: структурно-функциональный збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України 204 аспект / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.
96. Корниенко Д. С. Академическая мотивация и свойства Темной триады личности. / Д. С. Корниенко, Ф. В. Дериш // Психологические исследования. – 2015. – Том 8. – № 43. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2015v8n43/1186-corn-derish43.html> – Назва з екрану.
97. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.

98. Костюк Г. С. Принципы развития в психологии / Г. С. Костюк. // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С. 132.
99. Кочарян О. С. Емоційна зрілість особистості: дослідження феномену / О. С. Кочарян, М. А. Півень // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць / [за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокімової] – Т.2. – Вип. 9. – Миколаїв. : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. – С. 140-144.
100. Кочарян О. С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів. / О. С. Кочарян. – Х. : Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т», 2011. – 40 с.
101. Краснорядцева О. М. Психолого-образовательное сопровождение подготовки специалиста // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 305. – С. 165-169.
102. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы / Татьяна Леонидовна Крюкова. – 2-е изд., испр., доп. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова – Авантитул, 2010. – 64 с.
103. Кузнецов М. А. Чувство, установка и эмоциональная память / М. А. Кузнецов // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2011. – № 981. – С. 120-124.
104. Кузнецов М. А. Эмоциональная память / М. А. Кузнецов. – Х. : Крок, 2005. – 568 с.
105. Кузнецов М. А. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту / М. А. Кузнецов, Н. Ю. Діомідова – Харків : «Діса плюс», 2017. – 189 с.
106. Кузнецов М. А., Козуб Я. В. Емоційне ставлення студентів до навчання: монографія / М. А. Кузнецов, Я. В. Козуб. – Харків : Діса плюс, 2017. – 284 с.
107. Кузнецов М. А. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності / М. А. Кузнецов, К. І. Фоменко, О. І. Кузнецов. – Харків: ХНПУ, 2015. – 338 с.
108. Кузнецов М. А. Студентські страхи: Види, структура, динаміка та шляхи корекції / М. А. Кузнецов, В. С. Шаповалова. – Х. : Вид-во «Діса плюс», 2016. – 342 с.
109. Кузнецов М. А. Емоційне ставлення студентів до навчання / М. А. Кузнецов, Я. В. Козуб. – Харків: Діса плюс, 2017. – 284 с.
110. Кузнецов М. А. Мотивація людини: основні форми та закономірності функціонування / М. А. Кузнецов // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. – Психологія. – 2012. – Випуск 44 (1). – С. 116-137.

111. Кузнецов М. А. Подолання хвилювання на іспиті: Копінг-поведінка студентів під час перевірки знань. / М. А. Кузнецов, А. В. Колчигіна. – Х. : Видавництво «Діса Плюс», 2017. – 206 с.
112. Кузнецов М. А. Психічні стани у процесі навчально-пізнавальної діяльності / М. А. Кузнецов, К. І. Фоменко, О. І. Кузнецов. – Х. : ХНПУ, 2015. – 338 с.
113. Кузьмина Н. А. Эффективность процесса обучения и учения / Н. А. Кузьмина // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 12. – Т. 1. – С. 282-287.
114. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Ленинград: Ленинградский университет, 1970. – 114 с.
115. Кусакина С. Н. Мотивация поступления в вуз у старшеклассников и студентов [Текст] / С. Н. Кусакина // Психологическая наука и образование. – 2008. – №1. – С. 58-67.
116. Лазурский А. Ф. Классификация личностей / А. Ф. Лазурский. – Петроград: Госиздат, 1922. – 402 с.
117. Лазурский А. Ф. Программа исследования личности в ее отношениях к среде / А. Ф. Лазурский, С. Л. Франк // Русская школа. – 1912. – № 2. – С. 1-17.
118. Левандовский Н. Г. Факторы отношения к учению у старших школьников / Н. Г. Левандовский // Отношения как проблема психологии воспитания. Сборник научных трудов. – Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1973. – С. 11-32.
119. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / [под общ. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Патяевой; сост., пер. с нем. и англ. яз. и науч. ред. Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Патяевой]. – М. : Смысл, 2001.
120. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 118–129.
121. Левченко Е. В. История и теория психологии отношений / Е. В. Левченко. – СПб.: Алетея, 2003. – 312 с.
122. Левченко Т. І. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності: монографія / Т. І. Левченко. – Вінниця : Нова Книга, 2011. – 448 с.
123. Леонова А. Б. Психологические технологии управления состоянием человека / А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова. – М. : Смысл, 2009. – 311 с.
124. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев– М. : Педагогика, 1975. – 304 с.

125. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.
126. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 93-232.
127. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : [б. и.], 1981. – 584 с.
128. Ліпінська Н. Ф. Самоефективність особистості як психологічна проблема / Н. Ф. Ліпінська // Вісник Одеського нац. ун-та ім. І. І. Мечнікова. – Психологія. – 2014. – Т. 19. – Вип. 4 (34). – С. 53-59.
129. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
130. Ломов Б. Ф. Про системний підхід в психології / Б. Ф. Ломов. // Питання психології. – 1975. – №2. – С. 31-45.
131. Лукова С. В. Корекційно-розвивальна програма для підлітків «У світі власного Я» : матеріали наук.-практ. конф., [«Харківський осінній марафон психотехнологій»], м. Харків, 27 жовтня 2018 р. / ХНПУ імені Г. С. Сковороди. – Харків: Діса плюс, 2018. – 304 с.
132. Луценко Ю. А. Набір карток «Креатив» / Ю. А. Луценко. – К. : Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 2011.
133. Лушин П. В. О психологии человека в переходной период: Как выживать когда все рушится? / П. В. Лушин. – К. : Наук. Світ, 207, - 2-е изд. – 207 с.
134. Лушин. П. В. Экологическая помощь личности в переходной период: экофасилитация. [Текст] : монография / П. В. Лушин – Киев : [б. в.], 2013. – 296 с. – (серия «Живая книга ; Т.2»). – С. 234-250.
135. Люкшина Д. С. Отношение студентов медицинского вуза к профессиональной деятельности / Д. С. Люкшина, Ю. И. Петрова. // Тихоокеанский медицинский журнал. – 2016. – С. 96-98.
136. Майбородюк Н. Д. Дидактичні умови формування усвідомленого ставлення до навчання в учнів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Н. Д. Майбородюк. – Тернопіль : [б. в.], 2014. – 20 с.
137. Майлс Т. Пирамида эффективности. От разрозненных техник к цельной системе / Т. Майлс. – Издательство: "Манн, Иванов и Фербер", 2014. – 240 с.

138. Макклелланд Д. Мотивация человека. / Д. Макклелланд. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.
139. Максименко С. Д. Генезис существования личности. / С. Д. Максименко. – К. : Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.
140. Макшанов, С. И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика[Текст]: монография / С. И. Макшанов. – СПб. : «Образование», 1997. – 238 с.
141. Малафіїк І. В. Дидактика: навчальний посібник / І. В. Малафіїк – К. : Кондор, 2009. – 406 с.
142. Малихіна О. В. Мотивація учіння молодших школярів / О. В. Малихіна. – К. : Навч. книга, 2002. – 304 с.
143. Малкина-Пих И. Г. Возрастные кризисы: Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пих. – М. : Изд-во Эксмо, 2004 – 896 с.
144. Малкіна-Пих І. Г. Психологічна допомога в кризових ситуаціях / І. Г. Малкіна-Пих – М.: Изд-во Эксмо, 2005 – 960 с.
145. Малошонок Н. Г. Вовлечённость студентов в учебный процесс в российских вузах / Н. Г. Малошонок // Высшее образование в России. – 2014. – № 1. – С. 34-37.
146. Малошонок Н. Г. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления. / Н. Г. Малошонок, Т. В. Семенова, Е. А. Терентьев // Вопросы образования. – 2015. – № 3. – С. 56-85.
147. Маркова А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. – М. : Просвещение, 1983. – 64 с.
148. Маркова А. К. Формирование интереса к учению у школьников / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1986. – 192 с.
149. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А. К. Маркова, Г. А. Матис, А. Б. Орлов – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
150. Маслоу А. Мотивация и личность. / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 352 с. – (Серия «Мастера психологии»).
151. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – 3-е изд. – Пер. с англ. – СПб. : Питер. – 2008. – 352 с. – (Серия «Мастера психологии»).
152. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – М. : Педагогика, 1984. – 114 с.
153. Мерлин В. С. Психология индивидуальности: Избранные психологические труды / В. С. Мерлин. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 544 с.

154. Методические рекомендации по психической саморегуляции / [под ред. В. И. Тимофеева, Ю. И. Филимоненко] – СПб. : Иматон, 1993. – 234 с
155. Мешков Н. И. Становление учебно-профессиональной мотивации студентов в процессе подготовки педагогических кадров в университете : дис. д-ра психол. наук / Н. И. Мешков. – Саранск : [б. и.], 1993. – 383 с.
156. Моргун В. Ф. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В. Ф. Моргун, І. Г. Тітов. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2009. – 464 с.
157. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова // Ин-т психологии РАН; Психологический ин-т РАО. – М. : Наука, 2010. – С. 8.
158. Моросанова В. И. Индивидуальные особенности саморегуляции и личностные защиты / В. И. Моросанова, А. О. Агафонова // Психология психических состояний : сб. статей. – Вып. 3 / [под ред. А. О. Прохорова] – Казань, Набережные Челны, 2001. – С. 64–84.
159. Мясичев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологи отношений человека / В. Н. Мясичев // Психологическая наука в СССР. – М.: АПН РСФСР, 1960. – Ч.2. – С. 110-125.
160. Мясичев В. Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии / В. Н. Мясичев // Психология личности: Хрестоматия. – Т.2. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1999. – С. 197-223.
161. Мясичев В. Н. Проблема отношений человека и ее место в истории психологии / В. Н. Мясичев. // Вопросы психологии. – 1957. – № 5. – С. 142-155.
162. Мясичев В. Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев. – М. : Институт практической психологии, 1995. – 356 с.
163. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.
164. Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В. Д. Небылицын. – М. : Наука, 1976. – 336 с.
165. Нестерова Н. Б. Ценностное отношение студентов к учебным дисциплинам как фактор успешности их профессиональной подготовки: автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теория обучения» / Н. Б. Нестерова – М. : [б. и.], 1984. – 18 с.

166. Никандров В. В. Антитренинг, или контуры нравственных и теоретических основ психотренинга [Текст]: учеб. пособие. / В. В. Никандров. – СПб. : Речь, 2003. – 176 с.
167. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. / Ж. Нюттен. – М. : Смысл, 2004. – 608 с.
168. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека. / К. Обуховский. – СПб. : Речь, 2003. – 232 с.
169. Овчинников М. В. Динамика мотивации обучения студентов педагогического ВУЗа и ее формирование: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» / М. В. Овчинников – Екатеринбург, 2008. – 25 с.
170. Овчинникова О. В. Экспериментальное исследование эмоциональной напряженности в ситуации экзамена / О. В. Овчинникова, Э. Ю. Пунг // Психологические исследования. [под ред. А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, Е. Д. Хомской]. – Вып. 4. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1973. – С. 49-56.
171. Оллпорт Г. В. Личность в психологии. / Г. В. Оллпорт. – М. : КСП+, СПб. : Ювента, Ленато, 1998. – 345 с.
172. Орлов Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: дис. ... доктор психол. наук. : 19.00.07 / Орлов Юрий Михайлович. – М. : [б. и.], 1984. – 525 с.
173. Осин Е. Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS / Е. Н. Осин. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 91 – 110.
174. Основы психологии : Практикум / [ред.-сост. Л. Д. Столяренко] – Ростов н/Д : «Феникс», 2002. – 704 с. – С. 342.
175. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей В. И. Моросанова в журнале Теоретическая и экспериментальная психология 2014. – Т. 7. – № 4. – С. 62-78.
176. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник / Р. В. Павелків. К. : Кондор, 2011. – 469 с.
177. Павловец Г. Г. Учебная мотивация как фактор профессионального становления современных студентов [Электронный ресурс] / Г. Г. Павловец, В. В. Филоненко. – Режим доступа к ресурсу: [conf.stavsu.ru/ WordDocs/604.doc](http://conf.stavsu.ru/WordDocs/604.doc) – Назва з екрану.
178. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості: монографія / В. Г. Панок, Г. В. Рудь. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 280 с.

179. Пашнев Б. К. Психодиагностика обдарованості / Б. К. Пашнев. – Харків : «Основа», 2007. – 81 с.
180. Пейсахов Н. М. Закономерности динамики психических явлений / Н. М. Пейсахов. – Казань : Изд-во Казан. гос. ун-та, 1984. – 235 с.
181. Пейсахов Н. М. Произвольные и непроизвольные компоненты психической саморегуляции / Н. П. Пейсахов // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 1976. – С. 5-36.
182. Первин Л. Психология личности: Теория и исследования / Л. Первин, Дж. Оливер. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 510 с.
183. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с. – (Серия «Мастера психологии»).
184. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : [б. и.], 1989. – 267 с.
185. Петровский А. В. Общая психология: Учебник / А. В. Петровский. – М. : [б. и.], 1986. – 366 с.
186. Підласий І. П. Педагогіка. Новий курс: Посібник для студентів пед. вузів: В 2 кн. / І. П. Підласний. – М.: Гуманітар. вид. центр “ВЛАДОС”, 1999.– Кн. 1: Загальні основи. Процес навчання. – 576 с.
187. Платонов К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. – М. : Мысль, 1972. – 216 с.
188. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
189. Позняков В. П. Психологические отношения субъектов совместной жизнедеятельности / В. П. Позняков. // Проблемы педагогики и психологии. – 2013. – №1. – С. 167-174.
190. Психодиагностика и психокоррекция / [под ред. А. А. Александрова]. – СПб. : Питер, 2008. – 384 с.
191. Психологические практики диагностики и развития самооффективности студенческой молодежи : учеб. пособие. [О. М. Краснорядцева, В. И. Кабрин, О. И. Муравьева и др.]. – Томск : Издательский Дом ТГУ, 2014. – 274 с.
192. Психологія особистості : словник-довідник / [ред. П. П. Горностай, Т. М. Титаренко]. – К. : Рута, 2001. – 320 с. – С. 112.
193. Репкин В. В. Развивающее обучение и учебная деятельность / В. В. Репкин. – Рига : [б. и.], 1993. – 41 с.

194. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с. – (Серия «Мастера психологии»).
195. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 256 с.
196. Рудницька Ж. О. Формування мотивації навчання студентів у процесі виконання лабораторних робіт з курсу загальної фізики / Ж. О. Рудницька. // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. – Вип. 15. – С. 321-323.
197. Самоменеджмент : метод. указания к лаб. работам по дисциплине «Самоменеджмент» / [сост. Е. В. Бобкова; Владим. гос. ун-т] – Владимир : Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010. – 41 с.
198. Семиченко В. А. Психология направленности / В. А. Семиченко, А. М. Галус. – Хмельницкий : [б. и.], 2007. – 522 с.
199. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2000. – 350 с.
200. Сидоренко Е. В. Технология создания тренинга. От замысла к результату / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Изд-во «Речь», 2007.
201. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2008. — 208 с.
202. Симонов П. В. Мотивированный мозг. / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1987. – 272 с.
203. Сільвейстр А. М. Мотивація навчальної діяльності студентів нефізичних спеціальностей педагогічного ВНЗ до вивчення курсу загальної фізики / А. М. Сільвейстр // Наукові записки. – Випуск 108. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – Ч. 2. – С. 120-124.
204. Сковорчевська Є. Л. Виявлення зв'язку компонентів мотиваційно-ціннісної сфери студентів на різних курсах навчання / Є. Л. Сковорчевська // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої] – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. – Вип. № 27. – С. 522-532.
205. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной

реальности в онтогенезе: Учеб. пособие для вузов // В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.

206. Сняданко І. І. Дослідження рівня навчально-професійної самоефективності в студентів технічних університетів / І. І. Сняданко Практична психологія та соціальна робота. – 2014. – № 4. – С. 7-12.

207. Соломонов В. А. Психологические условия развития ценностного отношения к здоровью у студентов вуза : дис. канд. псих. наук : 19.00.07 / В. А. Соломонов. – Ставрополь : [б. и.], 2005. – 163 с.

208. Спиридонов В. Ф. Психология мышления. Решение задач и проблем / В. Ф. Спиридонов. – 2-е изд., испр. и дополн. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 323 с. – С. 106-107. – (Серия: Бакалавр. Академический курс).

209. Стрелец Ю. Ш. Смысл жизни человека: от истории к вечности / Ю. Ш. Стрелец. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2009. – 540 с.

210. Табачник І. Г. Ставлення до здоров'я юнацтва з узалежненою поведінкою в системі базових відношень : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. Г. Табачник– Харків : [б. в.], 2016. – 20 с.

211. Тимофеев В. И. Краткое руководство практическому психологу по исследованию цветового теста М. Люшера / В. И. Тимофеев, Ю. И. Филимоненко. – Изд. 3-е, испр. – М. : СПб., Иматон, 1995. – 223 с.

212. Тихомирова И. В. Мотивационные особенности студентов, представляющих разные таксоны обучаемости [Текст] / И. В. Тихомирова, Н. Ф. Шляхта // Труды СГУ. – Сер.: Гуманитарные науки. Психология и социология образования. – Вып. 82. – М. : СГУ, 2005. – С. 11–24.

213. Ткачова Н. Ю. Профессиональная направленность как личностное новообразование юношеского возраста : дис. канд. псих. наук : 19.00.07 / Н. Ю. Ткачова. – М. : [б. и.], 1983. – 230 с.

214. Томас Дж. Практика психосинтеза / Дж. Томас – СПб. : МНПО «Жизнь», «Ферро-Логос», 1992. – 32 с.

215. Троицкий М. М. Психология. Лекции, читанные в 1982 / М. М. Троицкий. – М. : [б. и.], 1884. – 135 с.

216. Тхостов А. Ш. Психология телесности / А. Ш. Тхостов. – М. : Смысл, 2002. – 287 с.

217. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.

218. Ухтомский А. А. Доминанта. / А. А. Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 448 с.

219. Факторный, дискриминантный и кластерный анализ; пер. с англ. А. М. Хотинского, С. Б. Королева / [под ред. И. Е. Енюкова] – М. : Финансы и статистика, 1989. – 215 с.
220. Фатулаев Р. Введение. Счастье. Ведение / Роман Фатулаев. – Книга 2. Интеллектуальной издательской системе Ridero, 2017. – 460 с.
221. Фоменко К. І. Губристична мотивація в структурі спрямованості особистості: віковий аспект / Т. Б. Хомуленко, К. І. Фоменко. – Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. – 222 с.
222. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения / пер. с нем. – М. : Гензис, 2002. – 400 с. – С.47-53.
223. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе / пер. с нем. – М. : Гензис, 2002. – 336 с. – С. 36-40.
224. Френкин Р. Мотивация поведения. / Р. Френкин. – СПб. : Питер, 2003. – 651 с.
225. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер, 2005. – 860 с.
226. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. / Х. Хекхаузен. – СПб. : Речь, 2001. – 256 с.
227. Холмогорова А. Нарушения социального познания. Новая парадигма в исследованиях центрального психологического дефицита при шизофрении / Алла Холмогорова, Ольга Рычкова. – М. : Издательство "ФОРУМ", 2016 – 288 с.
228. Хрящова Н. Ю. Психогимнастика в тренинге / Н. Ю. Хрящова – СПб. : Речь, 2001. – 250 с. – (Психологический тренинг).
229. Хухлаева О. В. Психология подростка : учеб. пособие для студ.высш. учебн. заведений. / О. В. Хухлаева. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 160 с.
230. Цветкова Р. И. Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления : факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления : диссертация... д-ра психол. наук : 19.00.07. / Р. И. Цветкова. – Хабаровск : [б. и.], 2007. – 530 с.
231. Цимбалюк І. М. Психологія: навчальний посібник / І. М. Цимбалюк. – Київ : ВД "Професіонал", 2004. – 214 с.
232. Чебикін О. Я. Теорія і методика емоційної регуляції навчальної діяльності / О. Я. Чебикін. – Одеса : Астро-Принт, 1999. – 157 с.

233. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / А. Я. Чебыкин. – Одесса : [б. и.], 1992. – 168 с.
234. Чирков В. И. Самодетерминизация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С 34-39.
235. Шадриков В. Д. Проблемы сиситемогенеза проффессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 186 с.
236. Шаповалова В. С. Психологічні особливості страхів у навчально-пізнавальній діяльності студентів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Владислава Сергіївна Шаповалова. – Х. : [б. в.], 2015. – 276 с.
237. Шварцер Р. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема / Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек // Иностранная психология. – 1996. – № 7. – С. 46-56.
238. Шварцер Р. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема / Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек // Иностранная психология. – 1996. – № 7. – С. 71-76.
239. Шерет Т. Д. Виды и характеристики отношений к профессиональной карьере у служащих страховой компании : автореф. дис. на соискание наук. степени канд.. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / Т. Д. Шерет. – Ростов-на-Дону : [б. и.], 2006. – 21 с.
240. Школьник Г. И. К проблеме формирования потребности в знаниях у учащихся // Воспитание у учащихся познавательной активности / Г. И. Школьник. – Волгоград : [б. и.], 1971. – С. 3-16.
241. Шпрангер Э. Ценностные ориентации и типы личности // Психология личности / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря, В. В. Архангельской] – М. : АСТ; Астрель, 2009. – С. 548-552.
242. Шрадер В. Отношение к учению неуспевающих учеников и условия, влияющие на изменение этого отношения / В. Шрадер // Психические особенности неуспевающих школьни-ков / Под ред. И. Ломпшера. – М. : Педагогика, 1984. – С. 11-77.
243. Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского) / Д. Б. Эльконин. – М. : [б. и.], 1994. – 167 с.
244. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560с.

245. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4.
246. Энеева М. Ю. Психологические компоненты субъектности студента : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. Ю. Энеева. – Москва : [б. и.], 1999. – 126 с.
247. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1977. – 450 с.
248. Яacobсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Яacobсон. – М. : Просвещение, 1969. – 317 с.
249. Якунин В. А. Обучения как процесс управления / В. А. Якунин. – Ленинград: Ленинградский университет, 1988. – 160 с.
250. Allen I. E. Likert Scales and Data Analyses / I. E. Allen, C. A. Seaman // Quality Progress. – 2007. – № 40. – P. 64–65.
251. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control / A. Bandura. – New York: Freeman, 1997. – 604 p.
252. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // Psychological Review. – 1977. – С.191-215.
253. Bandura A. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation / A. Bandura, D.H. Schunk // Journal of Personality and Social Psychology. – 1981. – № 41. – P. 586-598.
254. Bandura, A. Social foundations of thought and action: A socialcognitive theory / A. Bandura. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. – 1986.
255. Benjamin L. Decision Making for Student Success: Behavioral Insights to Improve College Access and Persistence Routledge / L. Benjamin, S. Schwartz, S. Baum. 2015. – 192 p.
256. Busato V. V. Intellectual Ability, Learning Style, Personality, Achievement Motivation and Academic Success of Psychology Students in Higher Education. / V. V. Busato, F. J. Prins, J. J. Elshout, C. Hamaker // Personality and Individual Differences. – 2000. – Vol. 29. – No 6. – P. 1057-1068.
257. Deci E. L. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective / E. L. Deci, R. J. Vallerand, L. G. Pelletier, R. Ryan // Educational Psychologist. – 1991. – Vol. 26. – No 3, 4. – P. 325-346.
258. Deci E. L. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan // Psychological Inquiry. – 2000. – No 11(4). – P. 227-268.

259. Elliot A. J. Achievement Goals and the Hierarchical Model of Achievement Motivation / A. J. Elliot, T. M. Thrash // *Educational Psychology Review*. – 2001. – Vol. 13. – No 2.
260. Erikson E. H. Identity : youth and crisis / E. H. Erikson. – New York: W.W. Norton & Co, 1994. – 336 p.
261. Fortier M. S. Academic Motivation and School Performance: Toward a Structural Model. / M. S. Fortier, R. J. Vallerand, F. Guay // *Contemporary Educational Psychology*. – 1995. – Vol. 20. – No 3. – P. 257-274.
262. Frydenberg E. Adolescent coping: Theoretical and research perspectives / E. Frydenberg. – New York: Routledge, 1997. – 233 p.
263. Gallard D. Psychology and Education / D. Gallard, K. M. Cartmell. 2015. – 141 p. – (Foundations of Education Studies).
264. Graham S. Theories and Principles of Motivation / D.C. Berliner, R. C. Calfee (eds) *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 1996. – P. 63-84.
265. Ivanova D. Educational and Professional Self-Efficacy as a Prerequisite for Readiness of Future Competitive the Manager of Education / D. Ivanova // *Journal of Danubian Studies and Research*. – 2016. – Vol. 6. – No. 1. – P. 51-60.
266. Komaraju M. Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement / M. Komaraju, S. Karau, R. Schmeck // *Learning and Individual Differences*. – 2009. – No 19(1). – P. 47-52.
267. Lazarus R. Stress, appraisal, and coping / R. Lazarus, S. Folkman. – New York: Springer Publishing Company, 1984. – 445 p.
268. Leary, M. R. A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale [Text] / M. R. Leary // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1983. – No 9. – P. 371-376.
269. Meichenbaum D. Stress inoculation training. New York; Oxford; Toronto; Sydney; Frankfurt: Pergamon Press, 1985.
270. Pajares F. Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning / F. Pajares // *Theory into Practice*. – No 41. – P. 116-125.
271. Pajares F. Academic motivation of adolescents / F. Pajares, T. Urdan. – Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2006. – P. 45-78.
272. Pajares F. Self-beliefs and school success: Selfefficacy, self-concept, and school achievement / F. Pajares, D. H. Schunk. – London: Ablex Publishing, 2001. – P. 239-266.
273. Phillips P. Personality, cognition, and university students' examination performance / P. Phillips, C. Abraham, R. Bond // *European Journal of Personality*. – 2003, – No 17(6), – P. 435-448.

274. Reeve J. Longitudinal Test of Self-Determination Theory's Motivation Mediation Model in a Naturally Occurring Classroom Context / J. Reeve, E. J. Kim, H. Jang // *Journal of Educational Psychology*. – 2012. – Vol. 104. – No 4. – P. 1175-1188.
275. Rizzolatti G. Premotor cortex and the recognition of motor actions / G. Rizzolatti, L. Fadiga, V. Gallese, L. Fogassi // *Cognitive Brain Research*. – 1996. – No. 3. – P. 131-14.
276. Schunk D. H. Motivation in education: Theory, research and application (3rd ed.). / D. H. Schunk, P. R. Pintrich, J. L. Meece. – Upper Saddle River, NJ: Merrill, 2008. – 433 p.
277. Schutz W. A three-dimensional theory of interpersonal behavior. / W. Schutz. – New York : Rinehart & Company, Inc., 1958. – 267 p.
278. Usher E. Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students / E. Usher, F. Pajares // *Contemporary Educational Psychology*. – 2006. – P. 125-141.
279. Vallerand R. J. Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation / R. J. Vallerand // *Advances in Experimental Social Psychology*. – 1997. – Vol. 29. – P. 271-360.
280. Watson D. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales / D. Watson, L. A. Clark, A. Tellegen // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1988. – Vol. 54. – № 6. – P. 1063-1070.
281. Watson D. Measurement of Social-evaluative Anxiety / D. Watson, R. Friend // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. – 1968. – № 33 (4). – 448 p.
282. Zimmerman B. J., Bandura A., Martinez-Pons M. Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting / B. J. Zimmerman, A. Bandura, M. Martinez-Pons // *American Educational Research Journal*. – 1992. – Vol. 29. – No 3. – P. 663-676.
283. Zimmerman B. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn / B. Zimmerman // *Contemporary Educational Psychology*. – 2000. – № 25. – P. 82-91.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник «Задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності»

П.І.П. _____ Відділення _____

(факультет) _____

Курс _____

Група _____

Дата _____

Інструкція. «Шановний респонденте! Дане дослідження проводиться з метою вивчення особливостей задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності в закладі освіти. Дослідження не є анонімним, але всі отримані результати будуть використані в узагальненому форматі без вказування персональних даних. Участь добровільна. Просимо Вас оцінити ступінь Вашої згоди з кожним із нижче представлених тверджень, обвівши відповідний бал за такою шкалою: 0 – ні; 1 – скоріше ні, чим так; 2 – скоріше так, чим ні; 3 – так. Пам'ятайте, що на всі твердження треба відповісти. При цьому на кожне твердження можливо дати тільки одну відповідь. Дякуємо за співпрацю!»

№	Твердження	Ні	Скоріше ні, чим так	Скоріше так, чим ні	Так
1	При необхідності, я маю можливість для задоволення почуття голоду чи спраги	0	1	2	3
2	Я маю можливість для прояву своєї фізичної (рухової) активності	0	1	2	3
3	Я маю можливість для регуляції комфортного температурного режиму в приміщеннях	0	1	2	3
4	Я маю всі необхідні умови для успішного навчання	0	1	2	3
5	Мене задовольняє організація процесу навчальної діяльності	0	1	2	3
6	Я почуваю себе в безпеці	0	1	2	3
7	Мене поважають як особистість	0	1	2	3
8	Під час навчання не порушуються мої права та особиста гідність	0	1	2	3

9	Я маю друзів-одногрупників	0	1	2	3
10	Я маю можливість вільно висловлювати свої емоції та почуття	0	1	2	3
11	Мене люблять і визнають як особистість	0	1	2	3
12	Якщо в мене виникають труднощі у навчанні я знаю, що отримаю допомогу від одногрупників, викладачів	0	1	2	3
13	Я почуваю себе комфортно в студентському середовищі	0	1	2	3
14	Я можу впоратися з новими задачами і вимогами	0	1	2	3
15	Для мене має велике значення думка інших про мене	0	1	2	3
16	Я впевнений в своїх діях	0	1	2	3
17	Я маю можливість для прояву своїх талантів та здібностей	0	1	2	3
18	Я маю можливість стати тим, ким я можу бути	0	1	2	3
19	Я маю можливість виконувати те, що в мене виходить найкраще	0	1	2	3
20	Я повністю реалізую свій потенціал як студент(ка)	0	1	2	3

Додаток Б

Характеристика пунктів опитувальника «Задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності»

Пункти	M	STD	Min	Max	α-Кронбаха
1	2,09	0,94	0,00	3,00	0,820
2	2,31	0,86	0,00	3,00	0,802
3	1,30	1,03	0,00	3,00	0,804
4	2,47	0,75	0,00	3,00	0,799
5	2,23	0,77	0,00	3,00	0,812
6	2,41	0,84	0,00	3,00	0,802
7	2,74	0,62	0,00	3,00	0,806
8	2,57	0,70	0,00	3,00	0,801
9	2,80	0,56	0,00	3,00	0,810
10	2,57	0,65	0,00	3,00	0,798
11	2,37	0,67	0,00	3,00	0,800
12	2,55	0,66	0,00	3,00	0,809
13	2,43	0,65	0,00	3,00	0,801
14	2,22	0,74	0,00	3,00	0,803
15	1,73	1,02	0,00	3,00	0,840
16	2,49	0,62	0,00	3,00	0,809
17	2,20	0,84	0,00	3,00	0,798
18	2,67	0,61	0,00	3,00	0,805
19	2,49	0,73	0,00	3,00	0,802
20	2,25	0,83	0,00	3,00	0,800

**Граничні значення норми для показників шкал опитувальника
«Задоволення базових потреб студентів під час навчальної
діяльності»**

	Назва шкали	Граничні значення норми
I шкала	Фізіологічні потреби	3-4
II шкала	Потреби в безпеці та захисті	6-7
III шкала	Потреби у взаємозв'язку з іншими, приналежності і любові	11-12
IV шкала	Потреби в повазі та самоповазі, компетентності	8-9
V шкала	Потреби в самореалізації	11-12

Твердження опитувальника «Задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності»

№	Твердження	Ні	Скоріше ні, чим так	Скоріше так, чим ні	Так
1	Я маю можливість для прояву своєї фізичної (рухової) активності	0	1	2	3
2	Я маю можливість для регуляції комфортного температурного режиму в приміщеннях	0	1	2	3
3	Я маю всі необхідні умови для успішного навчання	0	1	2	3
4	Мене задовольняє організація процесу навчальної діяльності	0	1	2	3
5	Я почуваю себе в безпеці	0	1	2	3
6	Мене поважають як особистість	0	1	2	3
7	Під час навчання не порушуються мої права та особиста гідність	0	1	2	3
8	Я маю друзів-одногрупників	0	1	2	3
9	Я маю можливість вільно висловлювати свої емоції та почуття	0	1	2	3
10	Мене люблять і визнають як особистість	0	1	2	3
11	Якщо в мене виникають труднощі у навчанні я знаю, що отримаю допомогу від одногрупників, викладачів	0	1	2	3
12	Я почуваю себе комфортно в студентському середовищі	0	1	2	3
13	Я можу впоратися з новими задачами і вимогами	0	1	2	3
14	Для мене має велике значення думка інших про мене	0	1	2	3
15	Я впевнений в своїх діях	0	1	2	3
16	Я маю можливість для прояву своїх талантів та здібностей	0	1	2	3
17	Я маю можливість стати тим, ким я можу бути	0	1	2	3
18	Я маю можливість виконувати те, що в мене виходить найкраще	0	1	2	3
19	Я повністю реалізую свій потенціал як студент(ка)	0	1	2	3