

Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет імені Петра Могили
Медичний інститут

Кафедра психології

«ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ»

завідувачка кафедри психології

_____ Ірина ЛИСЕНКОВА

« 01 » червня 2022 року

УДК 159.947.5-044.923-057.875

СОЦІАЛЬНА ДЕЗАДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ЯК ОСНОВНИЙ ЧИННИК НИЗЬКОГО РІВНЯ МОТИВАЦІЇ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Кваліфікаційна робота бакалавра
за освітньою програмою «Психологія»
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
галузь знань 05 - Соціальні та поведінкові науки
спеціальність 053 «Психологія»

Виконала:

студентка 466 групи

ВОВК Ольга Сергіївна

Науковий керівник:

к.психол.н., доцент б.в.з.,

АМПЛЄЄВА Ольга Михайлівна

Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет імені Петра Могили
Медичний інститут

Кафедра психології

Освітній рівень – бакалавр

Галузь знань: 05 – Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 «Психологія»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

завідувачка кафедри психології

_____ Ірина ЛИСЕНКОВА

« 03 » червня 2022 року

ЗАВДАННЯ
НА ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ БАКАЛАВРА

Студентці **ВОВК Ользі Сергіївні**.

1. Тема роботи: «Соціальна дезадаптація студентів як основний чинник низького рівня мотивації в навчальній діяльності» затверджена наказом ЧНУ імені Петра Могили № 307 від «17» листопада 2021 року.
2. Об'єкт дослідження – соціальна дезадаптація студентів.
3. Предмет дослідження – соціальна дезадаптація студентів як основний чинник низького рівня мотивації в навчальній діяльності.
4. Завдання дослідження:
 - 1) Здійснити теоретичний аналіз літератури стосовно проблеми соціальної дезадаптації та адаптації студентів;
 - 2) Проаналізувати значення мотивації до навчальної діяльності в психологічній літературі;
 - 3) Дослідити особливості адаптації студентів до навчання у ЗВО;
 - 4) Провести емпіричне дослідження впливу соціальної дезадаптації на рівень мотивації до навчальної діяльності;

- 5) Запропонувати список рекомендацій щодо підвищення рівня мотивації та покращення адаптації до навчання в ЗВО.

5. Науковий керівник роботи.

ППП та посада керівника	Завдання видано (дата, підпис)	Завдання виконано (дата, підпис)
АМПЛЄЄВА Ольга Михайлівна кандидат психологічних наук, доцент б.в.з.	25 вересня 2021 року _____	25 травня 2022 року _____

6. КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи бакалавра (КРБ)	Строк виконання етапів роботи
1	Погодження керівником змісту КРБ	11 жовтня 2021 р.
2	Пошук, добір та опрацювання літературних джерел з проблематики дослідження	30 листопада 2021 р.
3	Робота над підготовкою тексту КРБ	
3.1	Розділ 1. Теоретико-методологічні засади дослідження соціальної дезадаптації як чинника низької мотивації	20 грудня 2021 р.
3.2	Розділ 2. Результати емпіричного дослідження соціальної дезадаптації студентів як чинника низької мотивації до навчання	25 квітня 2022 р.
4	Висновки	16 травня 2022 р.
5	Захист КРБ на кафедрі (попередній захист)	01 червня 2022р.
6	Захист КРБ перед Екзаменаційною комісією	20 червня 2022 р.

Студент _____ Ольга ВОВК

Науковий керівник _____ Ольга АМПЛЄЄВА

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ЯК ЧИННИКА НИЗЬКОЇ МОТИВАЦІЇ	
1.1. Деадаптація особистості як соціально-психологічне явище.....	7
1.2. Особливості розвитку навчальної мотивації студентів.....	21
1.3. Вплив соціальної дезадаптації студентів на розвиток мотивації..	31
Висновки до першого розділу.....	37
РОЗДІЛ 2. РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИКА НИЗЬКОЇ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ.....	39
2.1. Організація дослідження та методи діагностики.....	39
2.2. Інтерпретація результатів констатуючого експерименту.....	44
2.3. Рекомендації щодо підвищення мотивації та покращення адаптації до навчання в ЗВО.....	59
Висновки до другого розділу.....	65
ВИСНОВКИ	66
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	71
ДОДАТКИ.....	80

ВСТУП

Актуальність теми. Однією з найважливіших потреб особистості в її життєдіяльності є самореалізація та визнання в суспільстві. Для студентів таким етапом стає вступ до закладів вищої освіти (ЗВО). Університет дає змогу особистості вдосконалювати свої вміння та навички, брати активну участь в студентському самоврядуванні, навчитись встановлювати зв'язки в колективі та в подальшому стати успішним працівником в обраній сфері діяльності.

Проте, актуальною на сьогодні проблемою стає питання дезадаптації студентів до навчання у ЗВО. Причинами даного феномену можуть стати як особистісні фактори, так і суспільні. Актуальними на даний момент стають постійна зміна форм організації навчання, більш високі критерії до оцінювання знань студентів, встановлення нових стандартів освіти і т. п. Якщо ж брати до уваги індивідуальні чинники, то значного тиску завдає те, що студент вступає у новий навчальний колектив, система освіти для нього стає більш складною, в порівнянні зі школою, і взагалі він повинен стати самостійним та нести особисту відповідальність за свою навчальну вмотивованість. Такі різкі зміни впливають не лише на рівень його мотивації до навчання, а й на емоційне здоров'я та самооцінку в цілому.

Розглядаючи проблему дезадаптації слід звернутися до питання адаптації. Адаптація – важливий еволюційний процес, що дає можливість організму пристосуватись до нових умов навколишнього середовища. Якщо говорити про адаптацію студента, то це вміння змінюватися (риси характеру, форми поведінки, звички і т. д.) у відповідності з вимогами закладу освіти та формами навчання в ньому. Таким чином він швидше звикає до нового формату засвоєння знань, підвищується його самооцінка, індивід стає більш активним в роботі, тобто рівень мотивації до навчання буде високим, що, в свою чергу, є основним фактором успішності у навчанні. Адаптаційний процес у всіх відбувається по-різному, в залежності від їх індивідуально-

психологічних особливостей та рівня готовності до навчального процесу в ЗВО. Деякі адаптуються швидше та краще, інші навпаки можуть повністю бути дезадаптованими і нездатними без сторонньої підтримки звикнути до нових умов навчання та життя в цілому. Через низький рівень адаптованості страждає не тільки рівень знань студента, а також його самооцінка. Знижується рівень концентрації уваги через високий рівень тривожності, особистість може замкнутись в собі та не йти на контакт з однолітками та викладачами. Трапляються випадки, коли студент починає проявляти агресію до оточуючих, конфліктувати з викладачами та не відвідувати заняття. Приклад такої поведінки шкодить не лише самому індивіду, а й іншим здобувачам освіти та працівникам установи.

Аналізуючи дану ситуацію, можна стверджувати, що питання адаптованості є досить важливим в контексті успішності та вмотивованості студентів, як майбутніх фахівців. Тому, якщо не надавати психологічну допомогу студентам, котрі не адаптувались до умов ЗВО, суспільство почне втрачати розумну та талановиту молодь, що в силу своїх можливостей не була здатна адаптуватись до змін навчального середовища і, в наслідок цього, не стала висококваліфікованим фахівцем у своїй професійній діяльності.

Об'єкт дослідження – соціальна дезадаптація студентів.

Предмет дослідження – соціальна дезадаптація студентів як основний чинник низького рівня мотивації в начальній діяльності.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості соціальної дезадаптації студентів як основного чинника низького рівня мотивації в навчальній діяльності.

Завдання дослідження:

1) здійснити теоретичний аналіз літератури стосовно проблеми соціальної дезадаптації та адаптації студентів університетів і студентів них, не були повністю готові до використання таких технологій, залишаючи їм широкий спектр викликів;

- 2) проаналізувати значення мотивації до навчальної діяльності в психологічній літературі;
- 3) дослідити особливості адаптації студентів до навчання у ЗВО;
- 4) провести емпіричне дослідження впливу соціальної дезадаптації на рівень мотивації до навчальної діяльності;
- 5) запропонувати список рекомендацій щодо підвищення рівня мотивації та покращення адаптації до навчання в ЗВО.

Методи дослідження. Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань обрано наступні методи дослідження: теоретичні (теоретико-методологічний аналіз, класифікація та систематизація наукових джерел, порівняння та узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень), емпіричні (методи опитування, тестування, констатувальний та формувальний експеримент), методи обробки даних (узагальнення та систематизація якісних і кількісних даних емпіричного дослідження).

Психодіагностичний комплекс методик склали: тест-опитувальник мотивації досягнення А. Меграбян, методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса, методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда, методика діагностики адаптованості студентів до ЗВО Т. Д. Дубовицької, А. В. Крилової.

Експериментальна база дослідження. Дослідницько-експериментальна робота виконувалася на базі Чорноморського національного університету. Вибірку дослідження склали студенти спеціальності «Психологія» в кількості 45 осіб, 20 хлопців та 25 дівчат віком від 17 до 19 років.

Публікації. Основний зміст і результати роботи відображено у 2 публікаціях – тези у збірниках матеріалів конференцій (Могілянські читання – 2021: досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти: праці XXIV всеукраїнської науково-методичної конференції (Миколаїв, 8–12 листопада 2021 р.) та «Ольвійський форум» – 2022: стратегії країн Причорноморського

регіону в геополітичному просторі: збірник матеріалів Міжнародної науково-методичної конференції (Миколаїв, 2022 р.).

Структура роботи складається із вступу, двох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг бакалаврської роботи становить 100 сторінок, основний зміст викладено на 70 сторінках. Робота містить 5 таблиць, 4 рисунки, 4 додатки. Список використаних джерел складає 101 працю українських та зарубіжних авторів.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ЯК ЧИННИКА НИЗЬКОЇ МОТИВАЦІЇ

1.1 Деадаптація особистості як соціально-психологічне явище

Феномен соціально-психологічної дезадаптації є досить популярним та часто досліджуваним в соціальній, психологічній та педагогічній царинах науки. Тому, дане питання розглядалось в багатьох наукових роботах як вітчизняних (Ю. А. Александровський, В. А. Абрамов, С. А. Бадмаєв, А. Н. Леонтєв, Л. С. Виготський, А. Е. Личко, С. Л. Рубінштейн, А. К. Напрієнко та ін.), так і зарубіжних психологів (А. Маслоу, З. Фройд, К. Роджерс, Е. Фром, К. Юнг, К. Хорні та ін.).

У галузі знань соціальної психології термін «деадаптація» описується як наслідок неуспішного перебігу процесу адаптації, коли індивід не інтегрує із оточуючими та не самовизначається в ньому (реалізація внутрішніх здібностей та потенціалу людини в значущій для неї діяльності й саморозвиток). При цьому втрачаються соціально значущі зв'язки, людина стає нездатною взаємодіяти із соціумом, а також не має змоги адаптуватись до власних потреб [42].

Так, на думку Б.Н. Алмазова, неадаптованість являє собою невідповідність між цілями особистості та її досягнутими результатами роботи, нездатність адаптуватись до запропонованої діяльності в таких умовах. Ситуаційні індивідуальні можливості є непостійними і, в залежності від умов та стану людини, вони можуть підвищуватись або спадати. Саме зниження адаптаційних можливостей характеризується таким явищем як дезадаптація [6].

У свою чергу Ю. А. Александровський вважає, що дезадаптація – це ситуація, де фізіологічні та соціально-психологічні механізми, які вичерпали свої резерви в результаті впливу психогенних факторів, більше не можуть

забезпечувати правильне, адекватне відображення дійсності та регулярну діяльність особистості. При цьому, для її стану характерним є переважання хронічних негативних емоцій, дезорганізація життєдіяльності та втрата тимчасової перспективи [5, с.57].

Т.Д. Молодцова визначає дане явище як результат зовнішньої або внутрішньої, нерідко й комплексної, взаємодії індивіда із соціумом та самим собою, що проявляється у внутрішньому дискомфорті, порушеннях поведінки, діяльності та відносин людини з оточуючими [55, с.30].

Л.А. Ланда, В.А. Горчакова, В.А. Матицина під дезадаптацією розуміють особливий індивідуальний стан, що проявляється через постійне емоційне напруження, порушення в системі діяльності фізіологічних функцій, зниження психічного функціонування по відношенню до їх нормального рівня та проявом симптомів нервової виснаженості [24].

Дослідник Дж. Райкус пропонує розглядати стан дезадаптації з двох сторін:

- Як відносно короточасний ситуативний стан, тобто таким, що являється результатом впливом нових, незвичних подразників навколишнього середовища, які дають сигнал про порушення стану рівноваги між психічною діяльністю та потребами соціуму, при цьому збуджуючи людину до реадaptaції;
- Як складний та довготривалий психічний стан, що обумовлюється функціонуванням психіки згідно з її кордонами регуляторних можливостей, виражаючись при цьому неадекватною реакцією та поведінкою особистості [68].

Такі вчені як В. А. Сластьонін та В. П. Каширін вважають, що дезадаптацію слід трактувати як певний перебіг внутрішньо-психічних процесів та поведінки, які призводять не до розв'язання проблемної ситуації, а а до її ускладнення та посилення труднощів та неприємних почувань, котрі ті викликають. На їхню думку, дезадаптація людини має свої об'єктивні

ознаки, а саме: патологічна трансформація поведінки, зміна поводження індивіда в соціальній сфері та невідповідність її функціям. Суб'єктивними, в своє чергу, є психоемоційні зрушення, тобто від негативно забарвлених переживань до клінічно вираженого патологічного синдрому [35].

Дослідник М. В. Ромм описує соціальну дезадаптацію особистості як інноваційний за своєю природою процес, або ж результат гармонізації внутрішнього (зовнішнього) налаштування (самоналаштування) індивіда за допомогою адекватних стратегій, згідно з адаптивними ситуаціями, оптимальність яких перевіряється в ході взаємодії, завдяки інформаційному зворотному зв'язку. В той самий час автор зазначає, що в найбільш загальному виді, соціальна дезадаптація – це атрибутивна здатність суб'єктів соціальної життєдіяльності до несуперечливого розуміння навколишньої дійсності та ідентичності, котрі були ціле направлено сформовані зовні, або стихійно засвоєні під час соціалізації, або ж виявлені самостійно. Вони реалізуються шляхом інтерпретації зовнішніх та внутрішніх інформаційних моделей соціального буття, з точки зору їх співвідношення до адаптивних установок. Таким чином, успішність процесу адаптації залежить від способу поведінки (адаптаційного ресурсу), наявності певних внутрішніх установок, а також їхньої відповідності до зовнішньої ситуації [71].

С.А. Белічева, на наш погляд, дала найбільш глибокий аналіз та соціально-психологічну характеристику явища дезадаптації індивіда. За її словами, даний феномен являє собою неадекватність поведінки людини, щодо норм і потреб тої системи суспільних відносин, в яку включена сама особистість, в залежності від свого соціального розвитку та становлення. Під час поділу дезадаптації на види, перш за все, вона враховує зовнішні та змішані прояви дефектів взаємовідносин людини із соціумом, оточенням та самою собою. Саме явище неадаптованості авторка розглядає як інтегративний феномен, що має ряд видів: психосоціальне, патогенне та соціальне (в залежності від природи, ступеню та характеру дезадаптації) [13].

Саме з приводу видів досліджуваного явища, А. А. Налчаджян виділяє наступні:

- Стійка ситуативна дезадаптованість особистості – відсутність у людини механізму адаптації, наявність бажання, але невміння адаптуватись;
- Тимчасова дезадаптованість – порушення балансу між індивідом та навколишнім середовищем, що формує його адаптивну активність;
- Загальна стійка дезадаптованість – стан перманентної фрустрації, котрий активізує захисні патологічні механізми [58].

Схожої думки припускаються А. В. Петровський та В. В. Непальський. За їхніми дослідженнями процес адаптації також поділяється на три основні різновиди: перша позиція – короткочасна дезадаптація, яка здатна усуватись за допомогою адаптивних заходів, що відповідає нестійкій адаптованості; друга позиція – довготривала ситуативна дезадаптація, характеризується тим, що особистість не здатна знайти засоби та шляхи до адаптування в певних ситуаціях. Такий стан відносять до неефективної адаптації. І третя позиція – це загальна непорушна дезадаптація, стан фрустрованості, що здатен включати патологічні захисні функції [65].

На противагу досліджуваному явищу, в науковій літературі існує поняття «адаптація», що має безліч визначень, котрі трактуються не зовсім однозначно. Даний феномен є об'єктом міждисциплінарного дослідження, так як якого можна застосувати в різних аспектах пристосування (психологічного, біологічного та соціального). Наприклад, питання соціальної адаптації та соціалізації були представленні в роботах О.І. Зотової, Л. М. Ростової, А. Н. Жмирікового, І. С. Кона, Т. Шибутані, І.К. Кряжевої та ін.; філософсько-соціологічний аналіз був висвітлений у працях Т.Г. Дічева, А.І. Берга, В. З. Когана та ін.; соціальна активність індивіда та його ролі у

соціальної адаптації – Л. С. Виготського, А. В. Мудрика, А. А. Реана, Б.З. Вульфова, А. В. Петровського та інших [3].

До основних підходів, котрі аналізували поняття та суть адаптації особистості в рамках відомих зарубіжних теорій, належать: інтеракціонізм, біхевіоризм та необіхевіоризм, соціально-когнітивна теорія, психоаналітична теорія та інші [4].

З точки зору необіхевіористичного підходу адаптація пояснюється, з однієї сторони, як процес, в результаті якого формується гармонічний стан адаптації, з іншої – як стан, в якому потреби індивіда та вимоги середовища досягають гомеостазу, тобто створюється гармонійний стан між особистістю та природним чи соціальним середовищем. Даний підхід розкриває поняття адаптації у вузькому сенсі – задоволення індивідуальних потреб та встановлення беззаперечних відносин із навколишнім середовищем. Так Г. Айзенк, А. Бандура, Р. Уолтерс описують адаптацію, як стан гармонії, при якому задовольняються всі основні потреби особистості та середовища, що спочатку вважається ворожою.

Біхевіористи розглядають даний феномен, як стан, котрий прямо залежний від соціуму, саме поняття відображає соціальну адаптацію груп, а не конкретних індивідів та їх особистісні зміни. Такі автори, як М. Масуда, Б. Ф. Скіннер, Е. Ч. Толмен, К. Халл та ін. в межах цього напрямку визначають адаптаційний процес у вигляді поведінкових актів, які реалізує організм в конкретній ситуації і допомагають йому у пристосуванні до нових зовнішніх умов [69].

З позиції інтеракціоністичного напрямку, адаптація описується через прийняття та відповідь на соціальне очікування, з яким стикається людина, в залежності від своєї статі, віку та соціальним статусом, та прийняття соціальних норм, ефективність та гнучкість при зустрічі з новими та потенційно небезпечними умовами.

Мінтеракціоністичний підхід має перевагу у розумінні динаміки адаптації особистості, розмежовуючи поняття «адаптація» та

«пристосування». Представники даного напрямку вказують на відмінність загальної адаптації від ситуативної щодо проблемних ситуацій. Загальна адаптація описується як результат ряду ситуативних адаптацій до повторюючих, котрі мають спільні риси.

Психоаналітики (Л. Берковіц, Г. Гартман, З. Фройд, Х. Хартман, Е. Еріксон) визначають адаптацію як процес, а адаптованість її результат. З точки зору даного підходу, адаптованою можна назвати людину, котра є високопродуктивною, здатною насолоджуватись життям і яка характеризується психічно врівноваженою [85].

В роботах А. Адлера та З. Фрейда адаптація описується шляхом аналізу особистісних захисних механізмів. Даний процес включає в себе як ситуації, пов'язані з вирішенням конфлікту, так і процеси зі сторони Его, що вільна від конфліктів. На думку вчених, добре адаптована особистість та, що живе без порушень в продуктивності та з врівноваженим психологічним станом. Індивід змінюється в самому процесі адаптації, так само змінюється і середовище. Саме це регулює процес адаптивності [25].

Представники гуманістичного напрямку психології такі як, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, стверджують, що адаптація являє собою оптимальну взаємодію індивіда та середовища, кінцева ціль якої – набуття особистістю ряду таких якостей та цінностей, котрі відповідають цінностям самого соціуму [69, с. 43].

Процес адаптації вивчався не лише на теоретичному (Б. Г. Ананьєв, Ж. Піаже, О. Ф. Лазурський, О.М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн та ін.), а й на практичному рівні (Б. Д. Паригін, В. А. Чикер, Л. Г. Почебут, В. А. Енгельгард та ін.).

Також до даної теми велика увага приділялась серед українських вчених, таких як Ю. Калагін, О. Завалко, Р. Федоренко, О. Кокур, В. Коширець, А. Мельник, В. Мушкевич та інші.

Протягом останніх 15 років було проведено ряд досліджень, які значно поглибили та розширили знання з приводу цього питання і зробили його

більш різноманітним. Так, аспекти адаптації учнів (студентів) і вчителів (викладачів) до умов закладів вищої освіти вивчали Б. А. Рудов, Ю. О. Бохонкова, С. М. Кулик, Т. А. Кухарчук, С. М. Хатунцева, І. І. Бойко, В. м. Павлушенко, В. А. Скрипник та інші; економіко-соціальні форми адаптації досліджували такі вчені, як А. С. Саєнко, Н. І. Татарнікова, О. М. Бондаренко, Н. В. Рябцева, А. В. Камбур та ін. Окрім даних робіт є також низка дослідів з приводу особливостей адаптації індивіда після виходу із місць позбавлення волі (В. В. Проскура, Б. М. Телефанко) і адаптування у роботі в специфічних умовах (І. В. Каськов, В. М. Невмержицький, Н. А. Агаєв, О. Р. Охременко та В. Д. Кислий). Всі ці напрями використовують різні визначення поняття адаптації.

Як вже зазначалось, вивчення психологічної адаптації передбачає безліч проблем та підходів. У дослідженнях психологічного адаптування особистості можна виділити три основних напрямлення: біологічне, котре включає в себе адаптаційно-приспосувальну теорію Ч. Дарвіна та загально-біологічну теорію адаптування Г. Сельє; психоаналітичне (Х. Хартманн та З. Фройд) і психологічне (когнітивні та біхевіористичні теорії, сучасні гуманістичні дослідження) [77,87,88].

Питання щодо даного феномену вперше було підняте вченим Г. Аубертом в 1865 році, саме він увів поняття «адаптація», яке почало використовуватись у науковій літературі. Спершу, адаптація визначалась як процес зміни чутливості аналізаторів до подразників, в результаті пристосування органів чуттів до них [96].

Проте, у більш широкому значенні, термін адаптації має й інші трактування, а саме:

- це зміна навколишнього середовища відповідно до потреб, ідеалів та цінностей індивіда;
- процес пристосування особистісних якостей до життєдіяльності особистості в умовах, які постійно змінюються;

- активна взаємодія людини із навколишнім світом в залежності від рівня її активності;
- зміна, яка несе супровід на психічно-регуляційному рівні, її становлення та відновлення і зберігання її динаміки в системі «суб'єкт праці – професійне середовище» [48].

Дослідники Л. Хьєлл [91] та Ж. Піаже [66], описуючи даний феномен, відзначають різницю між адаптацією як процесом та адаптивністю як її результатом. На їхню думку, добре адаптована особистість та, котра має психологічне врівноваження, активну продуктивність та здатна насолоджуватись життям.

Розглядаючи поняття адаптації, Мороденко Е.В. визначає його як динамічний процес взаємодії особистості та середовища, а основним критерієм особистісної адаптованості вважає ступінь її інтегрованості в саме середовище [56].

Слід зазначити, що стан адаптації є постійним та безперервним, так як весь час відбуваються зміни не лише в самій людині, а й навколишньому середовищі. У своїй життєдіяльності індивід постійно стикається з новими умовами існування, тому повинен, у зв'язку з цим, свідомо обирати адекватні способи поведінки та самовдосконалення. У порівнянні із соціалізацією, що відображає ставлення особистості і яке обумовлене в більшій мірі зовнішнім впливом соціуму, адаптація висвітлює суб'єктивний опосередкований розвиток людини, котрий відповідає її індивідуальним особливостям та схильностям [67].

Вчений Ж. Піаже став першим, хто розглянув адаптацію як єдність процесів асиміляції та акомодатії, тобто єдність процесів активної зміни індивідом навколишнього середовища та зміною індивідуального внутрішнього світу. Таким чином, адаптацію особистості описують як взаємне існування двох протилежних тенденцій, кожна з яких виконує власну функцію відносно існування людини [66].

Якщо брати до уваги етапи, або ж фази адаптації, то їх виділяють дві: початковий – термінової, екстреної адаптації, яка не завжди є досконалою; та наступна фаза довготривалої адаптації. Слід зазначити, що кількість етапів даного процесу може підлягати змінам у різних дослідженнях і тим самим відображати специфічність адаптаційного процесу окремих впливів навколишнього середовища.

Вчена В. П. Кондратова виокремлює три ступені адаптації: початкова, тобто соціально-психологічна реакція організму у відповідь на нові умови зовнішнього світу; другий ступінь – перебудова психічних процесів, динамічного стереотипу та механізмів, що пристосувались; третій ступінь – процес стійкої адаптації, під час якого завершується, або вже завершено формування динамічного стереотипу та реакцій пристосування. Авторка також зазначає, що тривалість кожного з цих ступенів є індивідуальною та варіативною [37].

М.І. Дьяченко та Л. А. Кандилович в даному процесі виділяють наступні етапи: пізнавальний, етап розвитку нових способів дій та поведінки, психологічної переорієнтації, формування звичок, прийняття нових задач та умов діяльності на внутрішньому рівні [27]. Між кожними з цих етапів відбувається перехід від кількісних змін (оволодіння новими способами та прийомами, розширення знань, поступове формування впевненості у власних діях, позитивне ставлення до умов діяльності та нових задач) до якісних змін індивіда, що надають йому можливість успішно виконувати нові види діяльності.

С.Є. Шишов та І.Г. Агапов, описуючи здатність особистості продуктивно взаємодіяти із соціумом, розрізняють такі поняття як «адаптація», «інтеграція» та «соціалізація». Під соціальною адаптацією розуміється первинний ступінь взаємодії, що виявляється у пристосуванні особистості до нових умов суспільства, котрий постійно змінюються. Соціалізацію автори визначають як другий рівень взаємодії, для якого характерним є результативне освоєння культурних норм та соціальних ролей,

а також ефективного функціонування індивіда в соціумі. Інтеграцію вони описують як третій та найвищий ступінь взаємодії, в основі якого лежить успішна та творча активність людини і зміною суспільства у відповідності з її загально-людськими цінностями [92].

Соціальна адаптація розглядається в багатьох сучасних працях психологічної літератури, в яких автори, такі як Г. Андрєєва, А. Амбрумова, Н. Богомолів, А. Тихоненко, Л. Петровська, Л. Бергельсон, Н. Лебедєва, А. Шевельова, відображають науковий аналіз відносин індивіда із соціумом.

Соціально-психологічна адаптація має на увазі пристосування людини не лише до нових груп, а й до видів робіт, що є важливими у певному соціальному середовищі. Такий тип даного процесу пояснюють як результат різних змін: соціально-психологічних, соціальних, морально-психологічних і т. п. [6].

Д. В. Ольшанський трактує соціальну адаптацію як вид взаємодії особистості або соціальної групи із соціальним середовищем, в процесі якого узгоджується очікування та вимоги його учасників. Важливим компонентом даного процесу він зазначає узгодження суб'єктивних самооцінок та домагань з його можливостями та реальністю соціального середовища, котрі включають також схильність до розвитку суб'єкта та середовища [40 с.25].

Дещо по іншому даний процес визначає А. Н. Макарова, говорячи, що адаптація – це психологічне включення індивіда в систему соціальних, соціально-психологічних і професійно-діяльнісних відношень та зв'язків, при виконанні відповідних рольових функцій. Згідно з дослідженням вченої, вона відбувається завдяки засвоєнню норм та цінностей соціуму. Основним проявом цього феномену є взаємодія (включаючи спілкування) людини із оточуючими та її активна діяльність. Важливим інструментом для досягнення адаптованості є навчання та виховання, професійна й трудова підготовка. Перебіг даного процесу характеризується рівнем активності індивіда, що виражається в цілеспрямованості його дій щодо перетворення

середовища, дійсності, використовуючи при цьому різноманітні способи та належні йому пристосувальні акти [50].

О. І. Зотова, І. К. Кряжева під соціально-психологічною адаптацією розуміють взаємодію особистості та соціального середовища, яке призводить до правильного співвідношення цінностей та цілей як особистості, так і групи. Адаптація індивіда відбувається в тому випадку, коли соціальне середовище сприяє стремлінням людини та реалізації потреб, слугує розкриттям її індивідуальності [30].

Адаптаційний процес може розглядатись двозначно – з однієї сторони, як злиття суб'єкта із суспільством, а з іншої – як результат цього процесу [97].

Більшість авторів відзначають такі якості соціальної адаптації: можливість індивіда усвідомлювати потребу в адаптації; її взаємозв'язок із соціальним середовищем, з деяким співвідношенням індивіда та самого соціуму; її направленість на входження суб'єкта в групу [100].

Ряд деяких вчених вважає, що адаптаційний процес особистості тісно пов'язаний з абілітацією. На думку А. В. Петровського, соціалізація – це перебіг зміни фаз адаптації, інтеграції та індивідуалізації. Кожен наступний період життя індивіда супроводжується цією фазою, під час якої відбувається засвоєння норм, що діють в соціумі, та оволодіння відповідними засобами та формами діяльності. Наступний етап індивідуалізації пов'язується з протиріччям між потребою в максимальному реалізуванні своїх індивідуальних особливостей та досягнутим результатом адаптації. Фаза інтеграції, у свою чергу, викликається наявністю суперечностей між стремлінням особистості до самореалізації та бажанням групи приймати лише частину особливостей суб'єкта. У випадку успішної соціалізації вона вирішується як інтеграція людини та соціальної групи [64].

За концепцією Ф.Е. Мерсона адаптація до соціуму набувається протягом індивідуального життя, формується в результаті взаємодії з навколишнім середовищем. Здатністю до соціальної адаптації є прояв

високих адаптаційних можливостей вищої нервової та психологічної діяльності індивіда [53].

За Г. Александровим, адаптація – це активне пристосування та вольова реалізація засвоєних індивідом норм та цінностей в умовах конкретної ситуації. Автор наголошує на вольовому, свідомому процесі реалізації, за відсутності якого відбувається не адаптація, а зовнішнє пристосування, яке формує комфону поведінку, псевдоадаптацію за якої індивід створює видимість прийняття норм та цінностей, при цьому уступаючи груповому тиску [86].

З позиції Г.І. Сімонової, під даним явищем слід розуміти процес, котрий виникає у відповідь на значний рівень новизни навколишнього середовища та включає в себе мотивацію адаптивної поведінки людини, формування її програми та цілей. На думку авторки, психологічна адаптація є соціально обумовленою суспільним характером, що викликає її зміни зовнішнього світу, людської психіки та свідомості, в свою чергу, завдяки формуванню цілей та програми життєдіяльності впливає на ефективність адаптивності і надає їй динаміці індивідуально-емоційного забарвлення [79].

Г.Н. Філонов визначає адаптаційний процес як соціально-психологічну оптимізацію взаємозв'язків особистості та груп, зближенням їх ціннісних орієнтацій, цілей діяльності, засвоєння особистістю індивідуальних норм й традицій соціальної групи та входженням в її рольову структуру [44].

За С. О. Кравцовим, поняття соціальна адаптація є об'єднанням перебігу пристосування індивіда до соціально важливих інноваційних змін, що періодично виникають, та відповідної до неї послідовності незакінчених адаптаційних станів, що накладаються одне на одного. Як результат, адаптація є не підсумком, завершеним процесом, а постійно існуючим, еволюційним функціонуванням [39].

В. В. Селіван виділяє чотири форми соціально-психологічної адаптації. Разом з цим він припускається думки, що поведінка людини в нових умовах може характеризуватися пасивною позицією зовнішніх домовленостей

власних дій з іншими; активною позицією, коли індивід має намір зрозуміти оточуючих задля завойовування їхньої довіри та змогою впливати на них, відповідно до власних стремлінь; просте пристосування, досягання покровительства сильніших, за допомогою підлецування; обережна установка на вивчення людей та обставин [76].

Вивчаючи адаптацію, Л. П. Хохлова виділила умови (зовнішні та внутрішні), котрі необхідні створення соціально-психологічної адаптації. Зовнішні умови включають в себе сумісну діяльність з групою та її здатність до взаємної адаптації з особистістю. До внутрішніх умов належать якості вищого рівня особистісної структури – життєві цілі, установки, орієнтири [90].

Дослідники І. А. Красильников та В. В. Константинов говорять про те, що адаптація являє собою цілісний, системний процес, котрий характеризується взаємодією людини з природним чи соціальним середовищем. Особливості адаптаційного процесу визначаються рівнем особистісного розвитку індивіда, його психологічними особливостями; критеріями адаптованості людини є не лише її здатність до виживання та встановлення свого місця в соціальній структурі, а й загальний показник психологічного здоров'я, здатність розвиватись відповідно до свого життєвого потенціалу, відчуття самоповаги та усвідомлення власного життя [41].

А.А. Куприн, в свою чергу, відмічає, що соціально-психологічна адаптація може описуватись як процес і як стан, що є результатом взаємодії суб'єкта адаптації та зовнішнього середовища [45].

В наукових працях Т.А. Алексеєвої, А.Б. Георгієвського, М. В. Фурман, М.В. Григор'євої даний соціально-психологічний феномен розглядається у вигляді процесу і результату активного індивідуального пристосування до відносно нового середовища за допомогою дій, вчинків та діяльності [89].

Б. Ф. Березіна, І. А. Милославова, Є. Ц. Мусаєва пояснюють адаптацію як здатність індивіда, свідомо опановуючи умови та обставини життєвих ситуацій, активно ставитись до світу. Схоже пояснення надають такі психологи як І. В. Кейгер, Н. Н. Мельникова, Л. Г. Дікая, говорячи, що адаптація – це складова сукупності дій, де особистість розв’язує поставлені перед нею задачі, за допомогою використання соціально припустимих способів поведінки [89].

В той же час І. М. Хмиров у власних дослідженнях звертає увагу на те, що адаптаційний процес розкриває можливості суб’єкта щодо її здатності активно виконувати різноманітні види діяльності та виживати в умовах підвищеного рівня стресу в зовнішньому середовищі, котре виявляє вірогідну динаміку та різні видозмінювання [89].

Згідно з М. Вебером, раціональність – основна характеристика соціальної діяльності особистості, що являє собою людське усвідомлення своїх цілей та її співвіднесення з раціональними засобами досягнення. Індивід, самостійно співвідносячи ціль та засоби, отримує позитивні та негативні наслідки власних дій, намагається знайти розумну міру щодо поєднання своєї мети та соціальних обставин. Як наслідок, раціоналізація, тобто задоволення потреб найбільш комфортним для людини способом, на думку Вебера, і є адаптація [84].

А. Духавнева, М. Буланова-Топоркова та Л. Столярєнко вивчали адаптацію у двох напрямках – адаптація індивіда до змін навколишнього середовища та адаптація, як становлення на цій основі нових її якостей. Як наслідок, адаптація визначається як процес наведення основних параметрів особистісних та соціальних характеристик в становище динамічного врівноваження відповідно з умовами середовища [91].

Схожої думки дотримуються автори Е. Е. Федорова та А. Н. Макарова. Дане явище, в рамках освіти, вони розуміють як взаємодію індивіда із процесом отримання нових знань та самовдосконалення, виділяючи такі його види: 1) адаптація до навчально-професійної діяльності, потреб соціального

середовища, що змінюється; 2) адаптація як послідовне формування нових якостей індивіда, включаючи його орієнтацію на професійно значимі цінності [50].

Дослідник М.І. Скубій описує адаптацію як процес, під час якого в людини формуються якісні внутрішні зміни, що в подальшому проявляються у відмінній поведінці конкретного індивіда. Звідси можна зробити висновок – внутрішня активність є необхідною причиною та умовою задля формування активності зовнішньої [38].

Процес психологічної адаптації розглядається Н.Г. Травніковою як складне та багаторівневе функціонування особистості з середовищем, що забезпечує реалізацію ціленаправленої поведінки та організованість мікросоціального відношення, зберігаючи при цьому психоемоційну стабільність та особистісний комфорт [81].

О. Урбанович вважає, що на соціалізацію людини великий вплив несе саме адаптаційний процес, тобто пристосування до умов певної діяльності. Адаптація ж, на його думку, представлена у вигляді складного процесу, що торкається різноманітних сторін життєдіяльності. В той же час, даний феномен можна розглядати і у вигляді складової соціалізації, і як сам механізм [83].

1.2 Особливості розвитку мотивації студентів

В історії вивчення розвитку мотивації до навчання значний внесок зробили вітчизняні психологи такі як Л. І. Божович, А. Л. Леонт'єв, А. Б. Орлов, В. К. Вілюнас, Л. М. Фрідман, А. К. Маркова, М. В. Матюхіна, І. І. Вартанова, Т. А. Матіс, Т. А. Сабліна, Н. Е. Елфімова та інші.

Виявлення та аналіз змісту мотиваційних факторів, дослідження структури та самої сутності мотивації висвітлені в роботах таких психологів як П. М. Якобсон, А. В. Філіпов, В. Д. Шадриков, С. Л. Рубінштейн, Л. Д.

Столяренко, А. Н. Леонт'єв, П. Е. Ільїн, Л. Ю. Лебедкіна, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, Л. І. Божович, В. К. Вілюнас, Д. МакКелланд, В. Г. Асєєва.

Вивчення мотивації щодо навчальної діяльності студентів у закладах вищої освіти було здійснено в роботах О. Н Родіна, С. В. Бобровицької, А. А. Реана, Е. Ю. Пятаєвої, Ю. П. Вавілова, Ф. М. Рахматулліної, П. Н. Прудкова, В. А. Якуніна та інших.

Аналіз психологічних особливостей професійного розвитку особистості був описаний в дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців В. Д. Шадрикова, Е. А. Клімова, Дж. Сьюпера, Ю. М. Забродіна, Дж. Холланда, А. Маслоу, А. К. Маркової, С. Н. Чистякової, Т. В. Кудрявцева, К. С. Абульханової-Славської, Б. Г. Анан'єєва, А. Г. Асмолова, А. А. Бодалева, Ю. М. Забродіна, Б. Ф. Ломова, Л. М. Мітіної.

На сьогоднішній день, вивчення даної проблеми та її динаміки становлення в освітньому процесі у закладах вищої освіти являється комплексним та здійснюється в рамках особистісної психології (Б. Г. Анан'єєв, К. А. Абульханова, Л. І. Анциферова, Б. Ф. Ломов, В. Г. Асєєв, С. Л. Рубінштейн та ін.), професійної психології (Г. Г. Голубєва, Е. М. Борисова, К. К. Платонов), психології розвитку (А. В. Петровський, Л. І. Божович та ін.), акмеології (А. В. Зобков, А. А. Бодалєв, В. Г. Зазикін, А. А. Деркач, І. П. Краснощеченко, Н. В. Кузьміна, А. А. Реан, Н. П. Фетіскін).

За словами Л. І. Божович, основою становлення особистості, так званою базою є розвиток мотиваційної сфери. «Цілісна структура особистості визначається, перш за все, її направленістю. В основі направленості особистості лежить, виникаюча в процесі життя та виховання, стійка домінуюча система мотивів, в котрій основні, провідні мотиви, підкорюючи собі всі інші, характеризують будову мотиваційної сфери людини» [16, с. 7-44].

Дослідник А. Н. Леонт'єв визначає мотив як ціль або предмет. На його думку, мотивом є об'єкт, котрий відповідає тій чи іншій потребі і в певній формі відображається суб'єктом та спонукає його до діяльності. Потреба,

втілюючись в предмет, сприяє її перетворенню на мотив. Завдяки предмету, спонукання людини стають цілеспрямованими та набувають сенсу [46].

Вивчаючи мотивацію щодо навчальної діяльності, Е. П. Ільїн розуміє даний процес як сукупність факторів, що обумовлюють прояв навчальної активності, тобто цілі, потреби, установки, інтереси тощо [32].

На думку А. Маслоу, мотивацію слід напряму пов'язувати з емоціями. Він говорить про те, що особистість в період юності, будучи мотивованою, не лише ефективно діє, а й частіше за все відчуває позитивні емоції, якщо її діяльність співпадає із напрямком внутрішніх спонукань. Негативні емоції, такі як гнів, роздратування, депресія, смуток, вказують на дезорієнтацію особистості, яка «рухається в неправильному напрямку» [52].

А. К. Маркова разом зі співавторами вважала, що мотив – це спрямованість індивіда на окремі сторони учбової діяльності, що пов'язана із внутрішнім ставленням до неї [51].

Більшість зарубіжних та вітчизняних дослідників різносторонньо вивчали та продовжують досліджувати проблему розвитку мотивації юнаків та дівчат. Д. А. Леонтьєв розглядав рушійну силу мотивації з точки зору самоактуалізації особистості [47]. Також він говорить про те, що в юнаків та дівчат у підлітковому віці починають формуватися мотиви сенсу. Це приводить до формування більш високого рівня усвідомленості своєї діяльності, проте з іншого боку – до прагнення пошуку свого призначення та розширення власних інтересів. Така закономірність розвитку, з приводу учбової діяльності, має деяку двозначність: поглиблення мотиваційного процесу щодо вивчення окремих наук та знецінення засвоєння інших навчальних предметів [82, с. 144].

В. Т. Фоменко дидактичну модель мотивації, що має в своїй основі вирішення задач на сенс [1]. Психолог А. Маслоу зробив спробу у вивченні особистості в контексті теорії мотивацій [98]. Е. Е. Насіновська описує мотивацію через призму творчості [59]. Вчений В. К. Вілюнас описав

психологічні механізми формування даного процесу та виділив його особливий вид – мотивація демонстративної поведінки [19].

І. Нікітіна та І. Мартич описують мотиваційну сферу студентів як найменш піддатливу для управління нею, так як на них впливає комплекс внутрішніх та зовнішніх мотивів, котрі доповнюючи одне одного, вступають у суперечності. Одночасно з цим, на формування та розвиток мотивації студента впливає організація та зміст його діяльності. Увагу при цьому привертають його зовнішні прояви внутрішніх процесів, тобто їхні манери та особливості поведінки. Прихованою від споглядальника лишається мотиваційна диспозиція та спрямованість суб'єкта, котрі складають мотив дій, що актуалізується в деяких ситуаціях [61].

Психолог В. Вілюнас трактує дане поняття яку вигляді сукупності психологічних утворень та процесів, що спонукають та спрямовують поведінку юнаків та дівчат на життєво важливі предмети та умови, які в свою чергу визначають вибірковість, упередженість та кінцеву ціленаправленість психічного відображення та активність, котру вона регулює [19].

Дослідниця Л. Міхеєва у своїх роботах вказує на те, що мотивація є ієрархічною системою зовнішніх та внутрішніх мотивів. З її точки зору, внутрішні мотиви мають у своїй основі спонукання, що включають в себе задоволеність від процесу навчальної діяльності та його безпосереднього результату, а зовнішні – мотиви наuczіння, котрі не мають відношення до змісту, процесу та результату освітньої діяльності, а виникають внаслідок впливу відносин, що формуються між особистістю та навколишнім середовищем. Зовнішні мотиви бувають як позитивні (мотиви досягнення успішності), так і негативними (мотиви захисту та уникнення) [54].

Схожої думки дотримується У. Рейнолдс, виділяючи критерії розрізнення двох мотиваційних тенденцій. Внутрішньо мотивованими є лише ті фактори діяння, які здійснюються заради виконання самої діяльності. Зовнішньо мотивованим визначається все те, що направлено на досягнення цілі або ж кінцевого результату [99].

Ю.М. Орлов, в свою чергу, розділяє внутрішню мотивацію особистості на пізнавальну та досягаючу. Описані мотиви в рівній мірі збуджуються та задовольняються за допомогою учбового середовища як такого, несвідомо до міжособистісної взаємодії. Автор схильний співвідносити навчальну та пізнавальну потреби із процесуальними ознаками діяльності, потребу досягнення – із результативними, намагаючись при цьому відокремити бажання до визнання від потреби досягнення, як внутрішнього мотиву [63].

Детальний опис досліджень, щодо мотивації, котра обумовлена динамічними факторами, такими як консумація, персеверація та кумуляція, належать І. А. Васильєвій та М. Ш. Магомеду-Емінову [18]. Слід звернути увагу на системно-динамічну концепцію мотивованості до досягнення успіху, яка була розроблена М. Ш. Магомедом-Еміновим. Вона має в своїй основі структурний, компонентний та функціональний аналіз і дозволяє визначити специфіку процесуального розвитку досліджуваного явища. На його думку, даний процес, в рамках системно-динамічної моделі, можна розглядати як один із видів психічної саморегуляції, яка організовує та керує діяльністю, інтегрує людські бажання (зовнішні та внутрішні) в цілісне мотиваційне спонукання, що детермінує дії та поведінку індивіда в певних ситуаціях. Таким чином обумовлюється його розуміння мотивації досягнення як психологічного регулювання роботи дитини в моментах здобуття успіху, що мають можливість реалізовувати цей мотив [49].

У дослідженнях мотиваційної сфери особистості, О. В. Карпова пропонує визначати її як інтегрований ефект взаємодії загальних та специфічних категорій детермінант. До загальної категорії входять детермінанти особистісного плану (ступінь організованості структури індивіда та його мотиваційної сфери); специфічна категорія має в своїй основі чинники плану діяльності, тобто основні характеристики структури та змісту освітньої роботи та умови її організації [34].

Вивчаючи процес мотивації у навчально-пізнавальній діяльності освітян, Т. Садова говорить про те, що мотивація є динамічним утворенням,

процесом, який формує у них такі мотиви навчання, котрі спонукають до продуктивних пізнавальних дій та освоєння змісту педагогічно-професійної підготовки, підтримання та реалізовування позитивних мотивів навчання, вже існуючих. На думку Садової, особливою рушійною силою у формуванні студентської активності є саме внутрішня позитивна мотивація в навчально-пізнавальній практиці, так як вона утворюється через вплив потреб в одержанні знань, пізнавальних інтересів та усвідомленості цінності процесу навчання. Позитивна мотивація до процесу набуття знань сприяє тому, що студент намагається досягати в учінні найкращих результатів, формуючи при цьому його пізнавальну активність як особистісну якість [72].

В. О. Якунін, наводячи дані В. І. Шкуркіна, говорить про те, що основу навчальної вмотивованості складають потреби, щодо яких мотиви виконують репрезентативне функціонування. Дослідник виділяє основні потреби особистості, котрі впливають на перебіг та результативність тієї або іншої активності. До них належать потреби у пізнанні та досягненні, домінування, афіліації та спілкування. Мотиви, які репрезентують основні бажання, становлять такий список: пізнавальні, професійні, соціальні широкі мотиви, мотиви творчих досягнень, особистого та соціально-психологічного плану [95].

Вивчаючи дану проблематику, Е. П. Ільїн розподіляє мотиви навчання на дві групи. До першої він відносить пізнавальні, тобто ті, що пов'язані зі змістом учбового процесу та його виконанням: мотиви самостійного навчання, широкі та навчально-пізнавальні мотиви. Друга група являє собою соціальні (мотиви співробітництва в соціумі, широкі та позиційні мотиви), котрі пов'язані з різноманітним соціальним взаємовідношенням студента із оточуючими [33].

Психологиня І. Зимняя визначає мотивацію як «окремий вид мотивації, що включено в діяльність навчання або навчальну діяльність» [29, с. 34]. На її погляд, даний процес можна визначити рядом чинників, а саме закладом освіти, де проходить навчання; організаційними особливостями щодо його

освітнього процесу; якістю суб'єктів у навчальній роботі; індивідуальними особливостями викладачів та їх ставленням до студентів або ж учнів; специфічністю освітньої дисципліни [29].

На думку С. С. Занюк, термін «мотивація» є більш широким поняттям ніж «мотив». Мотивація являє собою сукупність як особистісних, так і ситуативних факторів, що спонукають індивіда до активних дій, забезпечуючи при цьому успіх в даній його діяльності [28].

Дослідник П. М. Якобсон, розглядаючи термін мотивації до навчання як діяльність, говорить про те, що вона є результатом переробки тих впливів, котрі людина отримує із сімейного та соціального середовища, а також формування свідомого та малосвідомого відношення до цих впливів, що пов'язано із особливостями життєвих установок, інтересів особистості та її стремлінь [94].

Проблема мотиваційної сфери студентів у закладах вищої освіти була описана в роботах Р. Раяна, Е. Дісі, Д. Халла, Х. Хекхаузена, В. Г. Асеева, А. Г. Маслоу, І. А. Васильєва, В. А. Іванникова, Б. І. Додонова, Е. П. Ільїна, А. Н. Леонтєва, В. І. Ковальова, А. К. Маркової, П. М. Якобсона та Ю. Б. Орлова.

Н.Г. Мороза відзначає той факт, що при розвитку пізнавальних інтересів змінюються мотиви навчальної діяльності, тобто студент проявляє цікавість до отримання знань, він цілеспрямовано розширює свої вміння та навички. Психологиня при цьому виділяє два рівні даних інтересів: 1) безпосередня радість від пізнання нового, процес нерегулярного емоційного пізнавального переживання; 2) стійкий інтерес, що здатний проявлятися без наявності предмета; той, що спонукає індивіда шукати відповіді на запитання, проявляти ініціативу [57].

У своїх роботах А. В. Білошицький розглядає навчальну мотивацію як комплекс ставлення студента до освітньої діяльності (різні аспекти навчання), як спосіб досягнення освітніх цілей, що орієнтовані на процеси

самопізнання (пізнавальні мотиви), на результат (мотиви досягнень), на уникнення покарань та отримання винагород (прагматичні мотиви) [14].

Р. Раян та Е. Дісі описують внутрішню мотивацію як виконання певної діяльності, через проявлену до неї цікавість, а також відчуття її цінності. Під час виконання внутрішньо мотивованих дій, особистість залучається в цю роботу не для отримання яких-небудь зовнішніх нагород, а заради самої діяльності. Таке заняття є самоціллю, а не засобом досягнення інших цілей [21].

Автори І. А. Васильєв та Р. Р. Бібріх вважають, що питання мотивації слід розглядати через призму якості освітньої роботи. При перевазі утилітарних, зовнішніх мотивів, навчання набуває формального характеру та орієнтується на успішне складання сесії будь-якими способами, а не на засвоєння нових знань. За їхніми дослідженнями було встановлено, що учбовий процес може викликатись відразу декількома мотивами. При цьому завжди є змога виділити домінуючий. Він, як правило, надає сенс: визначає загальне направлення освітньої роботи, її місце в системі цінностей та відносин особистості. Інші ж мотиви виконують роль додаткових навчальних стимулів [15].

Такі вчені, як Б. Г. Ананьєв, А. В. Дмитрієв, І. С. Кон, В.Т. Лісовський вивчають даний процес у вікових рамках. У власних дослідженнях вони говорять про те, що початок навчання у закладах вищої освіти співпадає з другим періодом юності та формуванням зрілості, що відрізняється складністю становлення індивідуальних якостей характеру. Підсилення свідомих мотивів поведінки є характерною ознакою у цьому віці. Помітним є формування тих якостей, котрі недостатньо проявлялись у вищих класах школи (рішучість, цілеспрямованість, самостійність, ініціативність, наполегливість та вміння володіти собою).

Разом з цим спеціалісти з вікової психології та фізіології відмічають, що здатність людини свідомо регулювати власну поведінку в 17–19 років є недостатньо розвиненою. В. Т. Лісовський зазначає – це період самоаналізу

та самооцінок. Проявляється помітний розвиток рівня самооцінки у студентів першого курсу, котрі відчують значний вплив нових для них умов освітнього середовища. В той же час, виникаючі протиріччя в розвитку особистості першокурсника, можуть викликати власну внутрішню невпевненість, що інколи супроводжується спалахами гніву, роздратованості, агресії або відчуття непорозуміння [93].

Вчена О. Л. Афанасенкова, вивчаючи мотиви навчання та їх зміни в процесі освітньої діяльності студентів, зазначила, що обов'язковим фактором успішної професійної діяльності освітянина є його мотиваційна готовність. Це утворення, котре містить не лише базові професійно-пізнавальні мотиви, а й супутні. Їхня різниця відзначається певними чинниками, в першу чергу це провідна стратегія поведінки в навчально-професійній діяльності, напрямок фахової підготовки студента закладу вищої освіти, внутрішня або зовнішня спрямованість на процес здобуття знань [11].

Проте, дослідження О.Н. Арестової неоднозначність впливу мотиваційних змінних на перебіг та результативність функціонування студента, в рамках освіти. З одного боку, досліджуване явище є необхідним та позитивним фактором до виникнення та розвитку будь-якої діяльності. З іншого, Арестовою було отримано велику кількість даних, щодо можливості негативного впливу на перебіг та кінцевий наслідок діяння таких феноменів, як надмотивація, перцептивний захист, забування мотиваційно насиченого матеріалу, пізнавальний та емоційний егоцентризм, афективна якість мислення, асиметрія казуальної атрибуції та ін. [10].

В роботах багатьох дослідників присутнє вивчення зв'язку між тривожністю та навчальною мотивацією студентів. Е.А. Кедярова та М. Ю. Уварова знайшли зв'язок щодо мотиву досягнення успіху, уникнення невдач та рівня тривожності, тобто суб'єкти з наявним високим рівнем мотивації досягання успішності, мають низький показник тривоги, на відміну від тих, котрим властива домінуюча мотивація до втечі від проблем. И. В. Заусенко, Е. В. Озерова, у свою чергу, описують зв'язок рівня особистості, ситуативної

тривожності та комунікаційних мотивів освітнього процесу (мотивованість студента у навчанні стає нижчою при підвищеному рівні тривожності), творчими мотивами самореалізації (при наявності високого рівня тривоги бажання творчого самореалізовування значно знижується) [75]. Якщо говорити про фактори формування позитивних мотивів до навчання, то психолог А.І. Гебос виділяє наступні:

- Усвідомлення значимості практичних та теоретичних знань, що засвоюються;
- Професійна направленість учбового процесу;
- Викладення навчального матеріалу в емоціональній формі;
- Розуміння ближніх та кінцевих цілей освітньої діяльності;
- Показ так званих перспективних ліній щодо розвитку наукових понять;
- Наявність допитливості, як риси характеру та пізнавального психологічного клімату в групі;
- Вибір тих завдань, що створюють проблемні ситуації в навчально-діяльнісній структурі [23].

З цього приводу, Б. Вайнер розробив та описав класифікацію причин, які впливають на перебіг формування мотиваційного процесу. До них належать: здібності, рівень складності задач, кількість сил, що докладаються на їх виконання та везіння (випадок). Щодо направленості даного явища, то за словами автора, вона тісно пов'язана із казуальною атрибуцією. Очікування майбутнього результату характеризується тим, що особистість розмірковує про причини власних успіхів та невдач. Тобто, атрибуція невдачі недостатніх зусиль буде збуджувати підсилення мотивації успіху, в той час як атрибуція нестачі здібностей буде її зменшувати [101].

Р.С. Немов вважає, що загальний шлях формування мотивації до навчання виявляється в сприянні до перетворення більш широких спонукань

студента в зрілу мотиваційну сферу з домінуванням окремих мотивів та стійкою структурою. За його словами, формування мотивації забезпечується:

- Загальною атмосферою позитивного ставлення до навчання та професійних знань;
- Побудовою відносин «викладач-студент» не за типом вторгнення, а наданням порад, створенням ситуацій успішності, використанням різноманітних методів стимуляції (схвалення, надання додаткових завдань на оцінку і т. д.);
- Включеністю студента в спільний навчальний процес в колективі (парні, групові форми роботи);
- Укріпленням позитивних емоцій в процесі навчання;
- Цікавістю та незвичністю викладення нового матеріалу;
- Розвитком самостійності та самоконтрольованості студентів у навчальній роботі, плануванням та постановкою цілей і їх реалізацією в діяльності, пошуком нестандартних способів вирішення задач [60].

1.3. Вплив соціальної дезадаптації студентів на розвиток мотивації

Більшість дослідників, такі як Е.А. Клімов, І.С. Кон, Д.Б. Ельконін, Н.С. Пряжников та інші, говорять про те, що юнацький вік – це період самовизначення та стрімкого дорослішання особистості. З початком навчання у закладі вищої освіти, студент стає самостійним та починає нести відповідальність за зроблений ним той чи інший вибір.

Протягом першого року навчання відбувається пристосування до студентського колективу, формуються навички та вміння щодо раціонального організування розумової діяльності, усвідомлення свого покликання до обраної професії, створюється оптимальний режим праці, побуту та дозвілля, утворюються значимі особистісні якості [26].

Значна кількість досліджень психологів присвячена вивченню проявів дезадаптації освітян, що виражаються не лише труднощами в учбовій сфері, зниженням мотиваційної сфери, порушенням поведінки та конфліктами з однолітками, а й невротичними та неврозоподібними реакціями, що пов'язані з освітніми та особистісними проблемами, підвищеною тривожністю у зв'язку з учбовою діяльністю (Е. А. Бугрименко, М. Р. Битянова, В. Е. Каган, Е. Е. Кравцова, Г. Г. Кравцовий, Е. Олкінуор, Е. В. Новіков, О. Ю. Чиркова та ін.).

Такі вчені як Е. В. Вальтеран, А. М. Балабанова, Ю. Л. Кисліцин, Е. А. Василенко, З. І. Тюмасева та інші, виділяють етапи адаптаційного процесу до закладу вищої освіти. На думку А. В. Сидорова, початком навчання для першокурсників стає входження в нове освітнє середовище зі змінами, котрі супутні цьому. Також дане питання активно розглядається в зарубіжній літературі, котре виділяє окреме спеціальне направлення – NLEs – newlearningenvironment [78].

Проте, як показує практика, далеко не кожна особистість є готовою до таких різких змін навчального середовища та життя в цілому, що значно впливає на її самооцінку, діяльнісну активність та мотивацію до навчання.

Дана проблема була описана дослідницею Л. Г. Агеевою, де був розглянутий підхід до визначення показників дезадаптації, через призму дефектів формування та дефіцит показників розвитку студента. Він включає в себе вади: індивідуального розвитку (псевдо-актуалізація, депресивний стан, недостатність внутрішньої підтримки та емоційної стійкості, порушений баланс зарозумілості та контролю), неадекватне сприйняття зовнішнього світу (усвідомлення цілісності буття), головним чином дефіцит пізнавальних інтересів (брак стремління до пізнання нового, зниження мотивованості та інтелекту), а також нестача вмінь та навичок до соціальної взаємодії (відсутність гнучкої поведінки, зниження рівня міжособистісної чутливості, слабо розвинені комункативні функції, підвищений або

занижений ступінь довіри, висока вираженість до негативного ставлення своїх життєвих позицій) [2].

Дослідник М. В. Ромм описує соціальну дезадаптацію особистості як інноваційний за своєю природою процес, або ж результат гармонізації внутрішнього (зовнішнього) налаштування (самоналаштування) індивіда за допомогою адекватних стратегій, згідно з адаптивними ситуаціями, оптимальність яких перевіряється в ході взаємодії, завдяки інформаційному зворотному зв'язку. В той самий час автор зазначає, що в найбільш загальному виді, соціальна дезадаптація – це атрибутивна здатність суб'єктів соціальної життєдіяльності до несуперечливого розуміння навколишньої дійсності та ідентичності, котрі були ціле направлено сформовані зовні, або стихійно засвоєні під час соціалізації, або ж виявлені самостійно. Вони реалізуються шляхом інтерпретації зовнішніх та внутрішніх інформаційних моделей соціального буття, з точки зору їх співвідношення до адаптивних установок. Таким чином, успішність процесу адаптації залежить від способу поведінки (адаптаційного ресурсу), наявності певних внутрішніх установок, а також їхньої відповідності до зовнішньої ситуації [71].

Психологи А. А. Реан, А. А. Баранов, А. Р. Кудашев, В. Петровський, А. Налчаджян, О. Симоненко, Г. Шевандрін, А. Захарова, О. Борисенко, В. Медведєва, Д. Клаузен, Е. Еріксон, Дж. Морено та інші приділяють увагу поняттю адаптації першокурсників до нових умов навчального закладу, а також особливостям учбової діяльності в даний період.

На сьогодні актуальною проблемою стає питання дезадаптації студентів до навчання у ЗВО. Причинами даного феномену можуть стати як особистісні фактори, так і суспільні. Актуальними на даний момент стають постійна зміна форм організації навчання, більш високі критерії до оцінювання знань студентів, встановлення нових стандартів освіти і т. п. Якщо ж брати до уваги індивідуальні чинники, то значного тиску завдає те, що студент вступає у новий навчальний колектив, система освіти для нього стає більш складною, в порівнянні зі школою, і взагалі він повинен стати

самостійним та нести особисту відповідальність за свою навчальну вмотивованість. Такі різкі зміни впливають не лише на рівень його мотивації до навчання, а й на емоційне здоров'я та самооцінку в цілому.

Процес адаптованості в достатній мірі залежить від емоційно-вольової, мотиваційної сфери, комунікативних навичок, інтелектуальних функцій, сфери взаємодії з однолітками та викладачами освітньої організації. При недостатній сформованості будь-якої із поданих сфер, вони можуть становити причини, котрі утворюють ту чи іншу ступінь дезадаптації [62].

За дослідженнями вчених, даний процес має первинну та вторинну форми. Так, В.С. Побиванець, Ю.Л. Кисліцин та В.Н. Бурмістров зазначають, що адаптація первинного ступеня охоплює студентів-першокурсників, період, коли дитина щойно входить в новий освітній процес, колектив та університет в цілому. Вторинна, в свою чергу, являє собою наступний етап професійного становлення освітянина в навчанні у закладі вищої освіти [36].

Адаптація студента в навчальному середовищі є динамічним та гетерохромним процесом, що детермінується певними факторами. Тобто, це причини та детермінанти, котрі обумовлюють її перебіг та результативність – ступінь та ефективність адаптованості. За Ю.П. Ріжковою та Л. К. Бусловською виділяють три групи детермінанторів (факторів) цього процесу: природний, соціальний стан явища та ті, що забезпечують саму адаптацію [17].

Також, Ж.Б. Багічева та Г.М. Гаджиєв виділяють наступні два фактори. Об'єктивні, котрі створюють середовище, в умовах яких відбувається функціонування адаптації. В їхній основі лежать умови певного закладу вищої освіти та факультету, рівень шкільної підготовки, умови проживання (місцеві студенти чи ні), стать дитини та багато інших. До суб'єктивних факторів належать ті, що характеризують особливості мотивації студента, його темперамент, рівень комунікативних навичок та ін [22].

Дослідження В. І. Шалупіна, І. А. Родіонова та М. П. Пермінова, котрі вивчають дану тему, пропонують в якості адаптаційних факторів розглядати

такі особистісні якості, як взаємозв'язок інтелектуального та емоційного компонентів профілю індивіда у навчальному закладі, соматогенні та психогенні фактори [70].

В ході власних досліджень з приводу процесу адаптації студентів, значна кількість вчених виділяє наступні компоненти:

- Когнітивний – низький рівень успішності в навчальній діяльності (Г.Ф. Кумаріна, Л. Н. Винокуров);
- Особистісний – порушення в особистісному та емоційному розвитку, тобто тривожність, емоційний дисбаланс та негативне ставлення до навчальної роботи (Г.Ф. Кумаріна);
- Поведінковий – прояв різноманітних форм дезадаптивного функціонування (І. А. Невський, С. А. Белічева);
- Відхилення від норми в показниках здоров'я – порушення фізичного, психологічного та психічного благополуччя (Н. М. Іовчук, А. І. Захарова, А. А. Сєверний) [12,20,43,74].

Багато робіт було присвячено саме мотиваційній готовності студента до навчання у закладах вищої освіти. Її вивчали Л. М. Беляєва, Л. Ф. Алімска, Г. А. Бокарева, А. К. Громцева, Е. Е. Волкова, М. С. Капелевич, Е. В. Щеликова, В. А. Раутен та інші.

Деякі автори відзначають, що основним фактором юнацької адаптації є характер мотивації до навчальної діяльності. Наприклад, психологиня Т.Е. Самородова вважає, що сильні студенти відзначаються внутрішньою мотивацією, вони орієнтують свою увагу, в більшій мірі, на отримання майбутньої професії, міцних фахових знань та самоосвіту. Щодо слабких студентів, із вираженою проблемою в адаптаційному процесі, то їхня мотивація має зовнішню спрямованість, а саме потреба уникнути покарання (відрахування), отримання оцінки в період проведення сесії, намір не втратити стипендію, виправдати сподівання батьків та інші [73].

За дослідженням психологів І. О. Васильєва та Р.Р. Бибрих, щодо особливостей мотиваційної сфери студента та їхньої адаптації до освітнього закладу, було сформовано висновок про те, що в ході адаптації першокурсника до університету відбувається не лише просте пристосування старої структури учбових мотивів та системи цілей до нових вимог, а й їхня корінна зміна. В початковому періоді адаптованості структура цілей є дестабілізованою. Це відбувається в результаті відсутності концентрації уваги на конкретних цілях, появі нових невизначених намірів та в не розробленості окремих загальних потреб. Система мотивів також знаходиться в ході видозмінення. Мотиви, що проявляються в більшості студентів такі як, пізнавальні, широкі соціальні та професійні, переважно знаходяться в латентному стані, тобто ще не переформувались в дійсно діючі [80].

Як вважає В. А. Ігнат'єва, якщо заклад вищої освіти, що функціонує в соціумі здатен забезпечити студента належними умовами, кваліфікованими знаннями та компетенціями, котрі максимально полегшать для нього процес адаптації в нових життєвих та освітніх умовах, то це створить найкращу основу для формування внутрішньої навчальної мотивації першокурсника. Якщо ж організація та зміст освітньої діяльності не надають таких повноважень, то в даному випадку, мотивація до пізнання та власного самовдосконалення, що є основною діяльністю студентів закладу вищої освіти, не буде сформована [31].

Вчений А.В. Сидоров також пов'язує проблему адаптації із низьким рівнем формування мотиваційної функції. Разом з цим, автор звертає увагу на те, що дезадаптовані студенти мають знижений ступінь вираженості готовності до навчання, відсутність організації оптимального режиму розумової діяльності, навичок саморегулювання, складнощі в створенні побутового життя та самообслуговування, що є особливо актуальним для іногородніх студентів, недостача вмінь до самостійної роботи [78].

Психологи Н.А. Зенкова, Е.В. Вальтеран, М.А. Силкова та І.Ф. Нестерова у власних дослідженнях описують психологічне прагнення юнаків та дівчат до освітньої та професійної діяльності, та надають характеристику її комплексних компонентів.

Не дивлячись на те, що даній проблемі був присвячений значний інтерес на протязі декількох десятиліть (В. А. Петросов, А. Г. Бугрименко, Ф. М. Рахматулліна, Л.М. Разоріна, Е. В. Сокольська та ін.), вона і досі не втрачає своєї актуальності. Завдяки дослідженням вчених в областях становлення особистої зрілості (А.Л. Журавльов), мотиваційної (А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Т. А. Матіс), професійної (Д. Сьюпер, Е. Гінцберг, А. П. Чернявська), внутрішньо мотиваційної (Р. Раян, Е. Л. Дісі, В. І. Чирков), та мотивованості щодо досягнення успіху (Т. О. Гордєєва), можна розглянути це питання в новому ракурсі. Такі питання, як розвиток внутрішньої мотивації та мотивації досягнення в ракурсі довготривалого процесу самодетермінації особистістю власного життєвого та професійного шляху є особливо актуальними для початкового етапу навчання у закладі вищої освіти.

Висновки до першого розділу

Аналіз наукових досліджень зарубіжних та вітчизняних вчених висвітлює існування різноманітних підходів до розуміння поняття адаптації та дезадаптації. Узагальнюючи точки зору авторів, розглянутих в даному розділі, ми будемо під дезадаптацією розуміти процес невдалого, патологічного пристосування студента до нових умов освітнього та повсякденного життя. Адаптація ж навпаки розуміється нами як активне входження освітянина в новий етап освітньої діяльності та успішність в прийнятті й дотриманні нових умов та правил навчання.

Згідно з поданими джерелами, в структурі адаптованості першокурсників виділяють такі компоненти або види цього процесу:

соціальні, дидактичні, психофізіологічні та професійні. Також на рівень адаптації студентів в освітніх закладах впливають різні фактори – зовнішні та внутрішні, при дії яких спостерігається формування дезадаптації – особливого стану, котрий значною мірою впливає на фізичний та психологічний стан, зменшує рівень самооцінки, мотивацію до навчання, самопізнання та досягнення успіху, соціальну активність, погіршуючи життєдіяльність в цілому, в тому числі, у рамках освітнього процесу.

Аналізуючи питання щодо впливу адаптації саме на рівень навчальної мотивації студента, ми дійшли висновку, що дана проблема є недостатньо вивченою та потребує подальшого дослідження з боку вчених.

РОЗДІЛ 2

РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИКА НИЗЬКОЇ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ

2.1. Організація дослідження та методи діагностики

На початковому етапі роботи, для дослідження психологічних особливостей соціальної дезадаптації студентів та відповідно їхнього рівня мотивації до процесу навчання було використано емпіричні методи, такі як опитування, тестування, констатувальний експеримент. На базі цих методів, досліджуваним було подано тести у форматі онлайн задля швидкого та зручного використання.

При вирішенні поставленого питання було досліджено рівень адаптації/дезадаптації досліджуваних до умов ЗВО та рівня їхньої мотивованості на досягнення навчального успіху.

Для цього було використано наступні методики:

- Тест-опитувальник мотивації досягнення А. Меграбяна;
- Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса;
- Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда;
- Методика дослідження адаптованості студентів до ЗВО Т.Д. Дубовицької, А. В. Крилової;

Зупинимось більш детально на описі даного діагностичного інструментарію.

Тест-опитувальник мотивації досягнення А. Меграбяна (Додаток А).

Дана методика була запропонована М.Ш. Магомедом-Еміновим та модифікована А. Меграбяном. Її функція полягає у діагностуванні двох узагальнених та стійких мотивів людини: мотив прагнення успіху та мотив

уникнення невдачі. В той же час оцінюється, який з цих двох мотивів у досліджуваного є домінуючим. Тест-опитувальник використовується із дослідницькою метою задля діагностики рівня мотивації досягнення серед дітей старшого шкільного віку та студентів.

Методика має дві форми опитування – чоловічу (форма А) та жіночу (форма Б). Стимульний матеріал представлений у вигляді 32 (А) та 30 (Б) тверджень, котрі визначають відношення людини до деяких життєвих ситуацій, які індивід має оцінити згідно з власним ступенем згоди або незгоди.

Подана техніка вимірює результуючу тенденцію, тобто рівень переваги одного із зазначених мотивів – прагнення до набуття успіху чи уникнення невдач. У результаті, високий показник вказує на вираженість прагнення до успіху, ніж уникнення невдачі, низький – навпаки.

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса (Додаток Б).

Даний опитувальник, запропонований Т. Елерсом, використовується для дослідження мотиву особистості до досягнення успіху в певній діяльності. За його словами, мотивація досягнення – це, перш за все стремління до успіху, до високих результатів у своїй роботі. Відповідно, якщо людина намагається досягати звершень, високих результативних показників у власній діяльності, то вона має достатньо високий рівень мотивованості. І якщо для певної частини людей досягнення успіху грає значну роль у життєдіяльності, то для інших це є менш важливим.

Відповідно з поданою методикою, автор виділяє фактори, котрі визначають наявність сильної мотивації досягнення:

- Стремління робити все краще за інших;
- Намагання досягнути високих результатів (успіхів);
- Бажання до самовдосконалення у своїй майстерності;
- Обрання складних задач та прагнення їх виконувати.

Таким чином, методика оцінює силу стремління до досягнення цілей та успіху.

Стимульний матеріал представлений у вигляді 41 твердження, на які досліджуваній має відповісти «Так» або «Ні». Даний тест належить до моношкальних методик, де оцінювання ступеня вираженості мотивації до успіху певною кількістю балів, відбувається згідно з наданим ключем. У такий спосіб визначаються рівні вираженості мотивації успіху. При цьому, виділяються 4 рівні: від 1 до 10 балів – низька мотивація до досягнення успіху; від 11 до 16 балів – середній рівень; від 17 до 20 балів – помірно високий рівень; більше 21 балу – занадто високий рівень мотивації до досягнення успіху.

Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда (Додаток В).

Даний особистісний опитувальник, запропонований К. Роджерсом та Р. Даймондом в 1954 році, призначений для вивчення процесу соціально-психологічного адаптування та пов'язаних з ним індивідуальних характеристик особистості. Він був апробований на різних вибірках освітян в школах та закладах вищої освіти. Шкала являє собою вимірювальний інструмент, котрий відображає високу здатність диференціювати в діагностиці не тільки з приводу станів адаптації чи дезадаптації, а й власне особливостей уявлень індивіда про себе, їхньої перебудови під час вікових критичних періодів розвитку та в складних ситуаціях, що змушують особистість переоцінювати свої можливості та саму себе.

Опитувальник містить висловлювання про людину, її спосіб життя: переживання, думки, звички, стиль поведінки. Їх завжди можна співвіднести з нашим власним способом життя.

Стимульний матеріал представлено у вигляді 101 твердження, котрі були сформовані у третій особі однини, без використання будь-яких займенників. Автори використовували таку форму, задля уникнення впливу «прямого ототожнення». Тобто випадків, коли досліджуванні свідомо

співвідносять твердження із особистісними характеристиками. Такий методичний прийом являється одним із способів «нейтралізації» установок індивіда на відповіді, що є соціально-бажаними.

В наданій методиці використовується 7-бальна шкала відповідей, котра достатньо диференційована.

Також авторами було виділено 6 основних інтегральних показників:

1. «Адаптація».
2. «Прийняття інших».
3. «Інтернальність».
4. «Самосприйняття».
5. «Емоційна комфортність».
6. «Прагнення домінування».

Кожен з цих показників розраховується за індивідуальною формулою. Інтерпретація даних за шкалами здійснюється відповідно з ключами (тобто з нормативними показниками, котрі розраховані окремо для підлітків та для дорослої вибірки).

Зміст питань складають висловлення людини, її способу життя, переживання, думки, звички та форми поведінки в залежності від ситуації. Тут надана адаптована А.К. Осницьким форма опитувальника. В таблиці-ключі переробленого ним опитувальника наведені встановлені кордони визначення адаптації або дезадаптації, прийняття або неприйняття себе, інших, емоційного комфорту чи дискомфорту, внутрішнього чи зовнішнього контролю, домінування або ведення, ухилення від вирішення проблем.

Методика дослідження адаптованості студентів до ЗВО Т. Д. Дубовицької, А. В. Крилової (Додаток Г).

Запропонована методика, створена Т.Д. Дубовицькою та А. В. Криловою, призначена для досліджування адаптивності студентів до закладу вищої освіти та включає в себе наступні дві шкали: адаптивність до навчання в групі та адаптивність до учбової діяльності.

Даний опитувальник можна застосовувати для виявлення студентів, котрі відчувають труднощі адаптації в групі та в освітній роботі; для методичного забезпечення психологічного супроводу адаптації студентів у ЗВО, для дослідження ефективності корекційно-розвиваючої та виховної роботи із освітянами, а також в практиці проведення курсів педагогічної психології, педагогіці та психодидактики в психоло-педагогічних університетах та коледжах.

На думку авторів методики, адаптація студентів до навчання характеризується наявністю таких особливостей в їхній поведінці та діяльності як:

- Прийняття студентом соціальних очікувань та пред'явлених до нього вимог, а також відповідність його поведінки з цими очікуваннями та вимогами;
- Задоволеність фізичного та психологічного стану студента в навчальних та позанавчальних ситуаціях у ЗВО;
- Здатність надавати тому, що відбувається у ЗВО бажаного для себе направлення та користуватись отриманими умовами задля успішного здійснення власних освітніх та особистісних прагнень і цілей.

Поданий опитувальник має у своїй основі 16 тверджень, по відношенню до яких досліджуваний має виразити ступінь своєї згоди або незгоди. Обробка результатів здійснюється шляхом переведення чисел в бали, у відповідності з ключем і подальшим підсумовуванням отриманих балів, окремо за кожною шкалою та методикою в цілому.

В ньому розглянуті такі показники, як високі та низькі показники за шкалою адаптованості до навчальної групи, високі та низькі показники за шкалою адаптованості до навчальної діяльності. Високі показники за шкалою адаптованості до навчальної групи свідчать про те, що студент відчуває себе в групі комфортно, легко знаходить спільну мову з однокурсниками, виконує

прийняті в групі норми і правила. За необхідності може звернутись до одногрупників за допомогою, здатний проявити активність і взяти ініціативу в групі на себе. Одногрупники також приймають і підтримують його погляди та інтереси.

Низькі показники за шкалою адаптованості до навчальної групи свідчать про те, що студент має труднощі в спілкуванні з одногрупниками. Він тримається осторонь, проявляє стриманість у відносинах. Йому складно знайти спільну мову з одногрупниками, звернутись до них по допомогу. Він не поділяє прийняті в групі норми і правила, одногрупники не розуміють і не приймають його поглядів.

Високі показники за шкалою адаптованості до навчальної діяльності свідчать про те, що студент легко опановує навчальні предмети, успішно і вчасно виконує навчальні завдання; за необхідності може звернутись по допомогу до викладача, вільно висловлює свої думки, може проявляти свою індивідуальність і здібності на заняттях.

Низькі показники за шкалою адаптованості до навчальної діяльності говорять про те, що студенту складно опанувати навчальні предмети і виконувати навчальні завдання, виступати на заняттях, висловлювати свої думки. За потреби він не може поставити питання викладачеві. Такий студент не проявляє свою індивідуальність і здібності на навчальних заняттях, потребує додаткових консультацій з багатьох предметів, що вивчаються.

2.2. Інтерпретація результатів констатуючого експерименту

На першому етапі дослідження було проведено опитування щодо мотивації досягнення, за допомогою тесту А. Меграбяна. В ході цієї роботи було перевірено рівень вмотивованості до навчання всіх опитуваних, окремо хлопців та дівчат, відповідно до методики, результати якої подані в таблицях 2.1. та 2.2.

Аналізуючи дані таблиці, простежується переважна кількість студентів із низьким показником рівня вмотивованості до успіху. За результатом опитування 36 осіб мають показник «уникнення невдач», що становить 80% всі досліджуваних і говорить про їхній недостатній рівень мотивації щодо освітньої діяльності.

Лише два студенти мають незначну кількість балів, яка корелює від 30 до 75. Це вказує на відсутність конкретного висновку про домінування одного показника над іншим, тобто мотивації успіху над уникненням невдач, або навпаки.

Таблиця 2.1.

Результати опитування студентів за тестом-опитувальником мотивації досягнення А. Меграбяна (бланк А)

№	Досягнення успіху	Уникнення невдач	Вираженість відсутня
1	-	78	-
2	167	-	-
3	-	132	-
4	-	148	-
5	-	101	-
6	-	-	75
7	-	95	-
8	-	83	-
9	-	163	-
10	-	111	-
11	176	-	-
12	-	80	-

Продовження табл. 2.1.

13	-	77	-
14	-	146	-
15	-	129	-
16	185	-	-
17	-	99	-
18	171	-	-
19	-	160	-
20	-	136	-

Таблиця 2.2.

**Результати опитування студентів за тестом-опитувальником
мотивації досягнення А. Меграбяна (бланк Б)**

№	Досягнення успіху	Уникнення невдач	Вираженість відсутня
1	173	-	-
2	-	142	-
3	-	113	-
4	-	138	-
5	-	95	-
6	-	78	-
7	-	93	-
8	-	157	-
9	-	-	73
10	-	110	-
11	-	129	-

Продовження табл. 2.2.

12	-	114	-
13	201	-	-
14	-	93	-
15	-	106	-
16	-	138	-
17	-	162	-
18	-	83	-
19	-	76	-
20	-	149	-
21	-	136	-
22	-	158	-
23	194	-	-
24	-	93	-
25	-	84	-

Інша частина, в кількості 7 чоловік, набрали позитивні результати, що говорить про їхній достатній рівень мотивації стремління до успіху.

Для того, щоб краще зрозуміти статистику отриманих результатів, нами було сформовано діаграму, що зображена на рисунку 2.3.

На другому етапі дослідження в опитуванні приймали участь 36 студентів, ті хто показали низький результат в тестуванні щодо навчальної вмотивованості. В ході цієї роботи було використано методику діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса, задля достовірності щодо попередніх показників студентів. За Т. Елерсом, мотивація досягнення – це,

перш за все стремління до успіху, до високих результатів у своїй роботі. Відповідно, якщо людина намагається досягти звершень, високих результативних показників у власній діяльності, то вона має достатньо високий рівень мотивованості. І якщо для певної частини людей досягнення успіху грає значну роль у життєдіяльності, то для інших це є менш важливим.

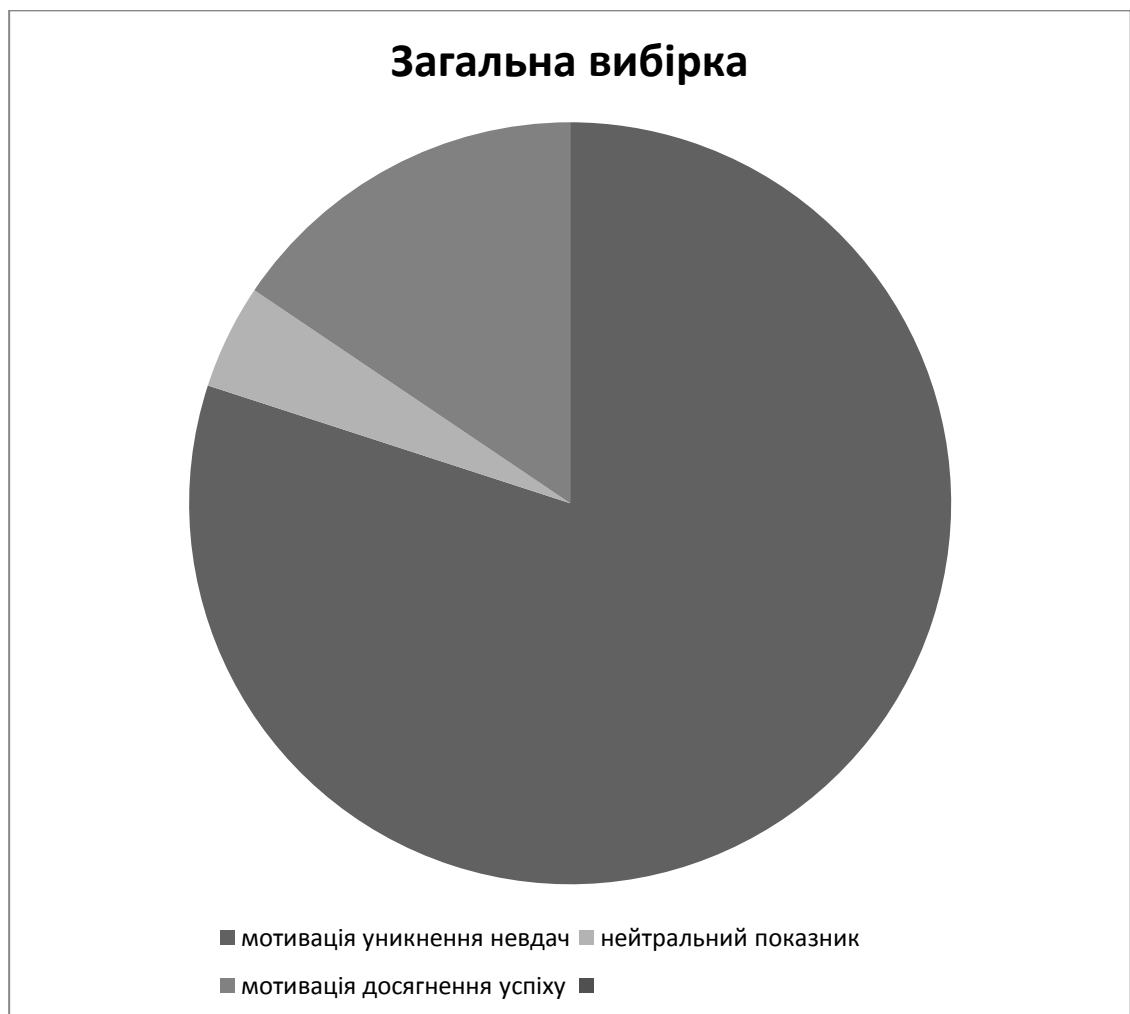


Рис. 2.3. Результати показників за тестом-опитувальником мотивації досягнення А. Меграбяна

Результати опитування щодо рівня мотивації досліджуваних до досягнення успіху подано в таблиці 2.4. та зображення на рис. 2.5. Результати

показників за тестом-опитувальником мотивації досягнення А. Меграбяна показують два узагальнених та стійких мотиви людини: мотив прагнення успіху та мотив уникнення невдачі. В той же час оцінюється, який з цих двох мотивів у досліджуваного є домінуючим. Тест-опитувальник використовується із дослідницькою метою задля діагностики рівня мотивації досягнення серед дітей старшого шкільного віку та студентів.

Таблиця 2.4.

Результати опитування студентів за методикою діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса

№	Кількість балів
1	8
2	7
3	9
4	4
5	10
6	9
7	5
8	7
9	6
10	8
11	9
12	7
13	10
14	5
15	7
16	9
17	4
18	6

Продовження табл. 2.4.

19	12
20	8
21	4
22	9
23	5
24	10
25	6
26	5
27	7
28	8
29	8
30	4
31	9
32	6
33	4
34	7
35	10
36	10

Як показує діаграма, зображена на рис. 2.5., майже вся кількість опитуваних студентів має достатньо низький рівень мотивації на досягнення успіху. Лише один досліджуваний має показник середнього рівня – 12 балів, що є не таким високим значенням, в порівнянні з іншими.

Завдяки отриманим даним, що зображені на діаграмі, ми можемо зробити висновок, що 74% (26 чол.) студентів мають високий рівень дезадаптації, для яких характерне відчуття невпевненості у незнайомій ситуації, нездатність налагоджувати контакти із соціумом і т.п.

З високим рівнем адаптації виявлено 26% (9 чол.) досліджуваних, які характеризуються впевненістю в собі, здатністю не відчувати скутість та тривожність у будь-якій ситуації.

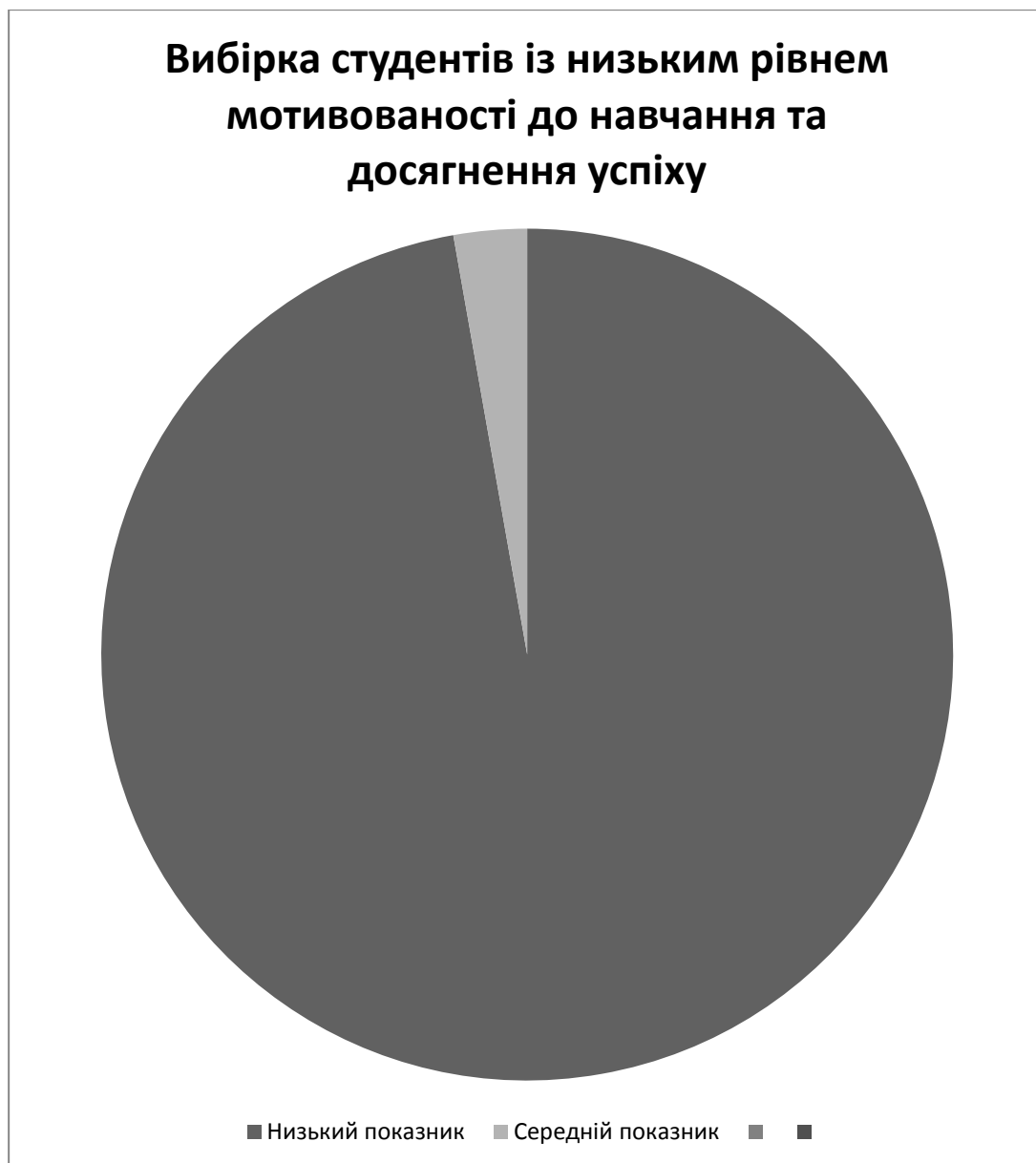


Рис. 2.5. Результати показників за методикою діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса

Третім етапом роботи стало дослідження соціально-психологічної адаптації за допомогою методики К. Роджерса та Р. Даймонда, де було

виявлено інтегральні показники дезадаптації. Для наглядності отримані результати представлені на рис. 2.6.

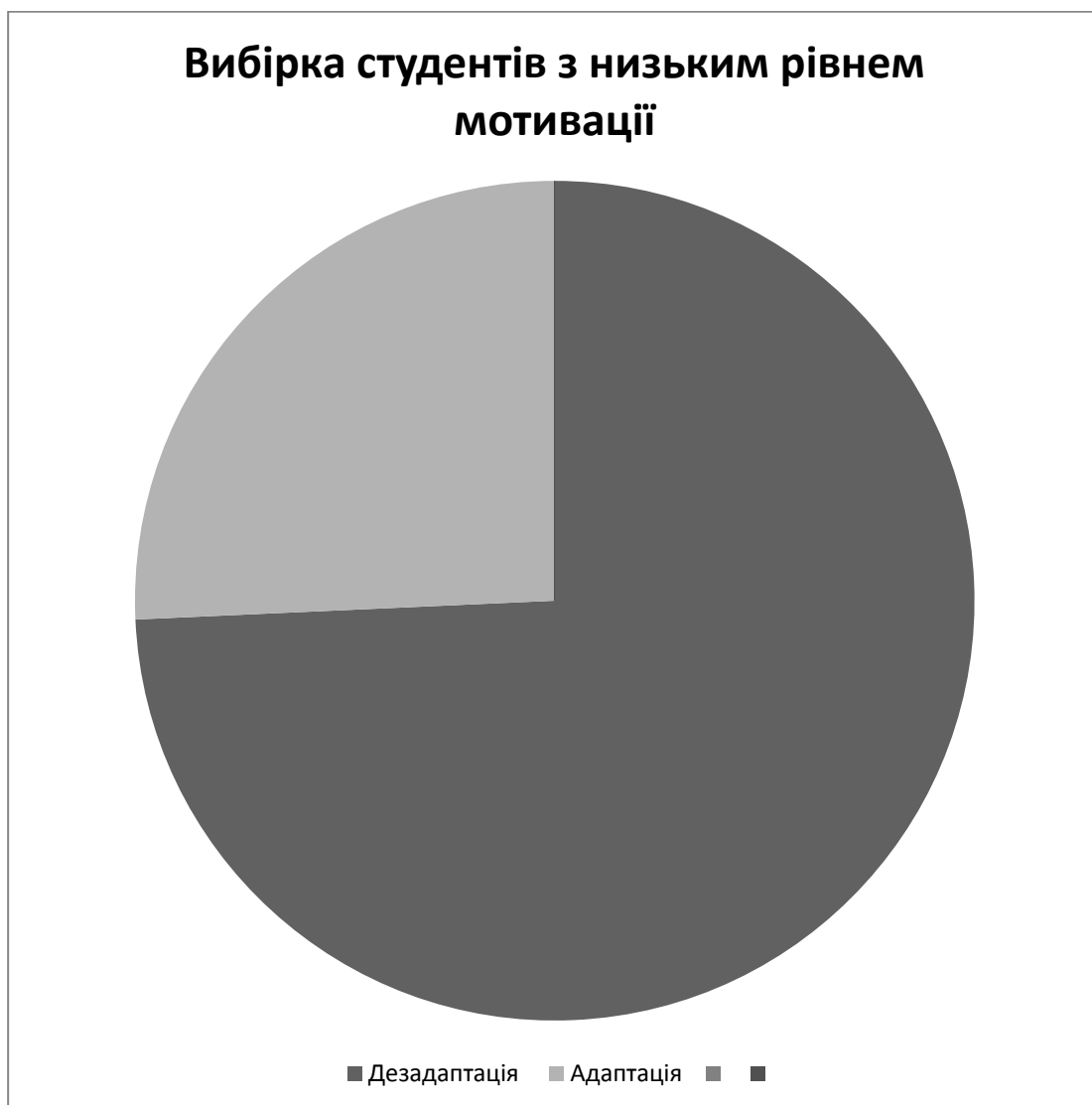


Рис. 2.6. Розподіл студентів за рівнем адаптації

Також, згідно з поданою методикою нами було розглянуто показники прийняття – неприйняття себе; прийняття інших – неприйняття інших; емоційний комфорт – дискомфорт; внутрішній контроль – зовнішній контроль; домінування – веденість; ескапізм, котрі візуально відображені на рис.2.7.

Студенти, котрі мають високий показник дезадаптації, показали значний рівень в таких параметрах як: неприйняття себе та інших, вони відчують емоційний дискомфорт майже в будь-якій ситуації, як правило таким людям притаманно бути веденими, і мати високий рівень ескапізму, що говорить про втечу від проблем, а не їхнє рішення.

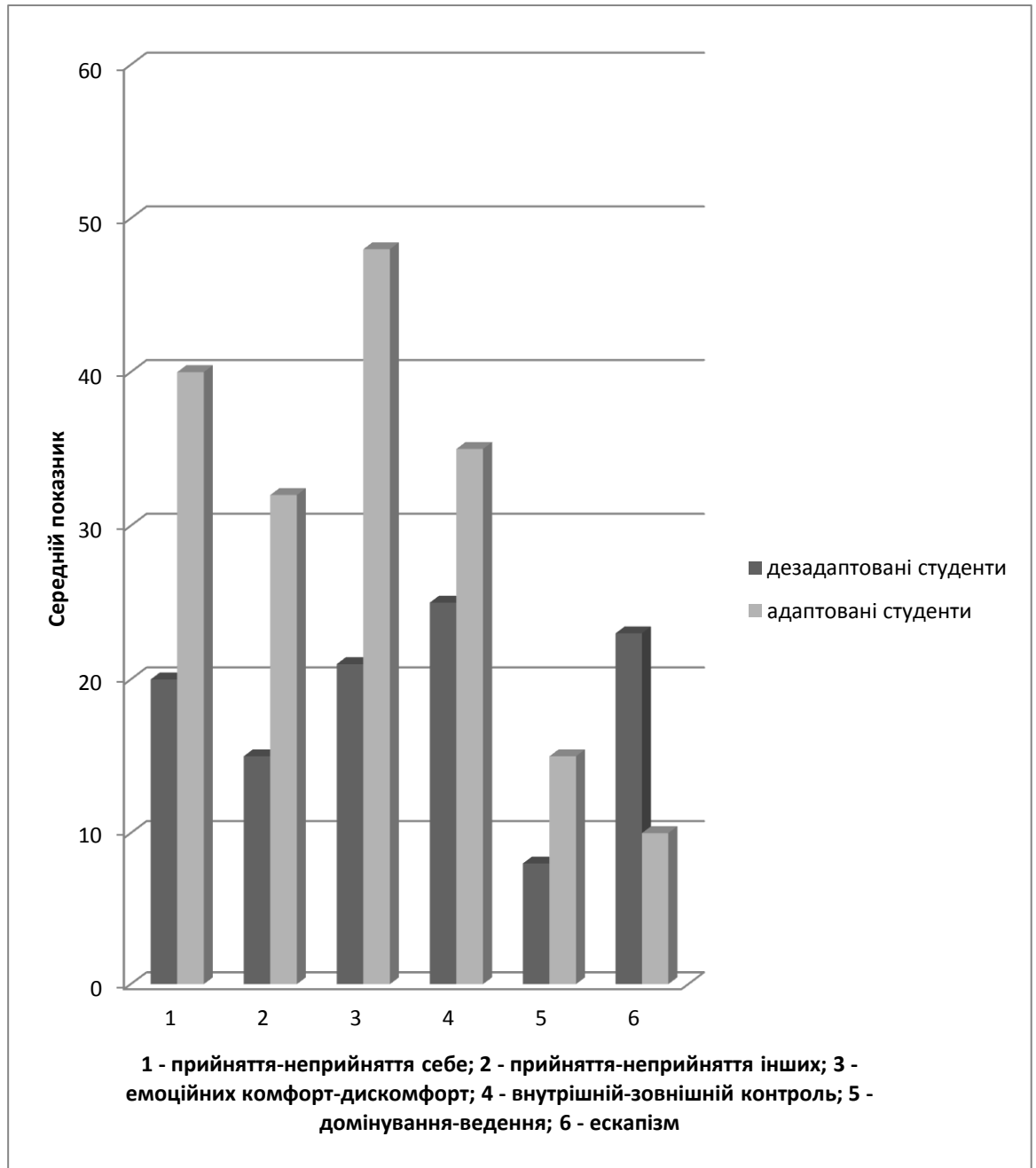


Рис. 2.7. Розподіл студентів за інтегральними показниками

Для студентів із високим рівнем адаптованості характерні протилежні показники: прийняття себе та інших, відчуття емоційного комфорту, а також їхній внутрішній контроль знаходиться на високому рівні, вони не відчують себе скуто та тривожно.

На четвертому етапі роботи, для встановлення більш чіткої кореляції, нами було проведено дослідження рівня адаптованості студентів до ЗВО. Для цього ми використали методика, запропоновану Т. Д. Дубовицькою та А. В. Криловою, результати проведення якої зображено в табл. 2.8.

Таблиця 2.8.

Результати опитування студентів за методикою діагностики адаптованості студентів до ЗВО Т. Д. Дубовицької, А. В. Крилової

№	Шкала адаптованості	
	До учбової групи	До учбової діяльності
1	2	4
2	7	5
3	5	8
4	8	4
5	4	6
6	9	11
7	8	3
8	7	4
9	7	6
10	6	8
11	10	10
12	5	5
13	8	6
14	7	4

Продовження табл.2.8.

15	3	5
16	6	3
17	7	8
18	4	6
19	8	8
20	8	7
21	8	4
22	8	8
23	4	6
24	2	2
25	6	8
26	5	4

При аналізі отриманих результатів було визначено, що більша частина 92% (24 чол.) студентів є дезадаптованою як до навчання, так і до учбової групи. Це говорить про те, що такі досліджувані мають складнощі у засвоєнні нових знань та виконанні індивідуальних завдань; їм складно виражати свої думки перед публікою; вони не здатні проявляти свою індивідуальність та здібності в освітньому процесі. Щодо групового адаптування, то таким студентам важко знаходити спільну мову із одногрупниками, вони тримаються осторонь та проявляють стриманість у відносинах.

Решта опитуваних складає лише 8% (2 чол.), для яких притаманним є швидке засвоєння знань, успішне виконання наданих завдань; вони здатні вільно виражати власну думку та проявляти власну індивідуальність і здібності. В групі такі студенти відчувають себе комфортно та здатні легко

знайти спільну мову з однолітками, слідує прийнятим в групі нормам та правилам.

Так як більша частина студентів показала достатньо низькі результати щодо мотивації до навчання та досягнення успіху в цілому (майже 78%), подальша робота проводилась задля виявлення рівня дезадаптації даних студентів та встановлення кореляції між показниками вмотивованості та дезадаптованості студентів.

Високі показники за шкалою адаптованості до навчальної групи свідчать про те, що студент відчуває себе в групі комфортно, легко знаходить спільну мову з однокурсниками, виконує прийняті в групі норми і правила. За необхідності може звернутись до одногрупників за допомогою, здатний проявити активність і взяти ініціативу в групі на себе. Одногрупники також приймають і підтримують його погляди та інтереси.

Низькі показники за шкалою адаптованості до навчальної групи свідчать про те, що студент має труднощі в спілкуванні з одногрупниками. Він тримається осторонь, проявляє стриманість у відносинах. Йому складно знайти спільну мову з одногрупниками, звернутись до них по допомогу. Він не поділяє прийняті в групі норми і правила, одногрупники не розуміють і не приймають його поглядів.

Високі показники за шкалою адаптованості до навчальної діяльності свідчать про те, що студент легко опановує навчальні предмети, успішно і вчасно виконує навчальні завдання; за необхідності може звернутись по допомогу до викладача, вільно висловлює свої думки, може проявляти свою індивідуальність і здібності на заняттях.

Низькі показники за шкалою адаптованості до навчальної діяльності говорять про те, що студенту складно опанувати навчальні предмети і виконувати навчальні завдання, виступати на заняттях, висловлювати свої думки. За потреби він не може поставити питання викладачеві. Такий студент не проявляє свою індивідуальність і здібності на навчальних

заняттях, потребує додаткових консультацій з багатьох предметів, що вивчаються.

Аналіз результатів структурних складових особистісного самовизначення юнаків відповідно до проведених методик за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона показав наявність зв'язків (критичне значення коефіцієнту для $n=15$ на рівні значущості $0,95$ $r=0,51$), відображених у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

Кореляційні зв'язки між соціальною дезадаптацією студентів та рівнем мотивації в навчальній діяльності

№	Порівнювані критерії	Коефіцієнт Пірсона	Вид зв'язку
1	низький рівень адаптації – дискомфорт	0,54	зворотній
2	високий показник дезадаптації – неприйняття себе та інших	0,67	прямий
3	низький рівень адаптації – ескапізм	0,62	зворотній
4	низький рівень адаптації – низький рівень мотивації до навчання	0,54	прямий
5	високий показник дезадаптації – низький рівень мотивації до досягнення успіху	0,68	зворотній

З таблиці бачимо, що за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона встановлено зворотній зв'язок між низький рівень адаптації – дискомфорт. Що дає змогу стверджувати, що чим нижче рівень адаптації, тим вище дискомфорт.

Проведений кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона показав прямий кореляційний зв'язок для параметрів високий

показник дезадаптації – неприйняття себе та інших. Зі збільшенням показників соціальної дезадаптації, збільшується неприйняття себе та інших.

Зворотній зв'язок встановлено за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона між показниками низький рівень адаптації – ескапізм. Це дає змогу стверджувати, що чим нижче є показник рівня адаптації, тим вищим є рівень ескапізму, що проявляється у втечі від проблем, а не прагненні їх вирішити.

Для параметрів низький рівень адаптації – низький рівень мотивації до навчання проведений кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона показав прямий кореляційний зв'язок. Зі зменшенням показників рівня адаптації зменшується рівень мотивації до навчання.

Зворотній зв'язок встановлено за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона між високим показником дезадаптації – низьким рівнем мотивації до досягнення успіху. Це дає змогу стверджувати, що чим вищим є показник дезадаптації, тим нижчим є рівень мотивації до досягнення успіху.

Таким чином, ми можемо стверджувати про наявність кореляційних зв'язків між низьким рівнем адаптації та низький рівень мотивації до навчання, а також високий показник дезадаптації та низький рівень мотивації до досягнення успіху.

Варто зазначити, що дослідження такої теми, як взаємозв'язок мотивації та адаптації на сьогоднішній день залишається актуальним і потребує проведення ще багатьох діагностичних методик та дій зі сторони психологів та викладачів закладів вищої освіти. На основі цього, нами було створено рекомендації щодо підвищення рівня мотивації дітей до освітньої діяльності, котрі тільки вступають до університетів.

2.3 Рекомендації щодо підвищення мотивації та покращення адаптації до навчання в ЗВО

Проаналізувавши результати дослідження психологів та провівши власний констатуючий експеримент, стає зрозуміло, що низький рівень адаптації студента несе значний вплив на його мотивованість отримувати нові знання, брати участь в організації самоврядування, у рамках навчального закладу, активно взаємодіяти із студентським та викладацьким колективом і вести повноцінне життя студента в цілому.

З приводу даної проблеми, нами було розроблено ряд рекомендацій для поліпшення дезадаптації – основного чинник низького рівня мотивації в навчальній діяльності:

1. Займайтесь навчанням

- Ходіть на заняття та намагайтесь регулярно відвідувати навчальний заклад;
- Читайте та конспектуйте під час занять, так інформація запам'ятовуватиметься швидше і не виникатимуть проблеми в майбутньому, під час сесій;
- Беріть активну участь в групових роботах, якщо надається така можливість. Так навчання стане не лише корисним, а й цікавим;
- Будьте готові присвячувати більше часу навчанню, ніж у школі. Для цього потрібно витратити стільки ж часу, як і на роботі – мінімум 40 годин в тиждень;
- З'ясуйте, що таке плагіат та як його уникнути. Деякі студенти займаються плагіатом, вважаючи, що уникнуть покарання, інші – через незнання того, що це таке. В будь-якому випадку, саме студент несе за це відповідальність;
- Познайомтесь зі своїми викладачами, намагайтесь зробити це на самому початку навчального семестру. Якщо маєте якісь

організаційні або ж інші питання, звертайтеся до викладачів, так вони скоріше запам'ятають ваше обличчя та ім'я;

- Навчіться користуватись бібліотекою. Це стосується не лише звичайної, а й електронної бібліотеки. Хоч викладачі й надаватимуть багато нової інформації, слід навчитись проводити і власні дослідження також;
- Слідкуйте за власною успішністю. Простежуйте розклади та терміни здач всіх робіт для того, щоб успішно складати сесії;

2. Налагодьте своє соціальне життя

- Вирішіть, який спосіб життя ви обираєте, та дотримуйтесь його. Для деяких студентів навчання стоїть в пріоритеті, для інших – ні. Де б ви не знаходились, поруч з вами будуть й інші люди, наміри яких ви не зобов'язані виконувати, якщо не хочете того;
- Вчіться співіснувати із сусідами по кімнаті. можна почати з розмови про те, як ви будете використовувати спільне приміщення, а потім дотримуйтесь прийнятих рішень;
- Пам'ятайте про власну безпеку. Коледжі та університети надають вам новий рівень свободи і, в той же час, піддають вам певні ризики. Слідкуйте за тим, щоб ваша поведінка не несла шкоди фізичному та психологічному здоров'ю;
- Приєднуйтеся до компаній, клубів за спільними інтересами. Це не лише розважить вас, а й навчить спілкуватись з різними людьми. Такі навички можуть знадобитись навіть в майбутній кар'єрі;

3. Піклуйтесь про здоров'я

- Дотримуйтесь здорового та повноцінного харчування, це забезпечить вас достатньою енергією для виконання своїх задач;
- Боріться зі стресом за допомогою фізичного навантаження. Найкраще це робити в спортзалі, який надається в кожному закладі вищої освіти;

- Піклуйтесь про своє психологічне здоров'я. більшість навчальних закладів пропонують конфіденційно та часто безкоштовно приходити на консультації до кваліфікованих спеціалістів;

4. Правильно організуйте власні фінанси

- Не займайте боргів більше, ніж це необхідно;
- Використовуйте кредит та кредитні картки з розумом, навчіться брати на себе відповідальність дорослої людини;
- Економно використовуйте кошти;

Дотримуючись таких рекомендацій, студент адаптуватись до нового, самостійного життя менш деструктивно як фізично, так і психологічно.

Якщо брати до уваги мотиваційну сферу, то задля її підвищення, було розроблено низку наступних рекомендацій для студента:

1. Зрозуміти причину зниження рівня мотивації і намагатись вирішити проблему, що виникла, самостійно чи з допомогою однолітків, викладачів, спеціалістів;
2. Зниження мотивації може виникнути через занадто швидкий темп навчання. В такому випадку слід працювати над власним режимом дня, навчання та коригувати його, відповідно до вимог закладу;
3. Якщо рівень мотивованості зник через власну зневіру або відсутність задоволення від занять, варто переключати увагу на власні успіхи та навчитись радіти проміжним результатам;
4. Важливо мати віру в себе та власні сили, продовжувати працювати над собою та досягати поставлених цілей.

Проте, як свідчить досвід та дослідження психологів вчених, на рівень мотивації до освітнього процесу впливають не лише індивідуальні характеристики освітян, а й суспільні чинники, в тому числі й способи виховання та навчання викладачів. Тому, нами було сформовано рекомендації викладачам, педагогам щодо способів підвищення мотивованості у студентів ЗВО.

- Процес мотивації викладачами. Студенту, в порівнянні зі школярами, слід більш точніше та ширше пояснювати яким чином йому знадобляться отримані вміння та навички. Так як освітяни вступають до ЗВО не лише за знаннями, а й за тим (в більшій мірі), щоб стати фахівцями у власній сфері, то викладач повинен вміти довести їм, що його предмет є дійсно важливим для їхньої майбутньої професії;
- Зв'язок студент-викладач. Для студента важливим є те, щоб викладач був його наставником, до якого можна звернутись за допомогою під час учбового процесу, обговорити питання які хвилюють освітянина (навіть, якщо вони є особистими). Викладач повинен використовувати ефективну форму мотивації, а саме закріплювати впевненість студента у власних силах. Чим більше ви довіряєте здобувачам освіти, тим краще вони співпрацюють з вами в процесі навчання;
- Стимуляція не на оцінку, а на результат. Студента слід не лише зацікавити власним предметом, але й надати йому можливості практично використовувати отримані знання. Для цього можна проводити інтегровані семінари, лекції на яких чітко прослідковується зв'язок освітнього та спеціального предметів. Саме так найбільш широко використовуються пізнавальні мотиви, котрі проявляється у вигляді орієнтації на ерудицію.
- Повага до студентів. Будь-який студент є особистістю, яка прагне до себе відповідного ставлення. Не скупіться на компліменти, визнайте досягнення та успіхи освітянина, навіть незначні, авансуйте позитивні зрушення. Це значною мірою впливатиме на самооцінку студента та покращить рівень його навчальної мотивації;

- Зацікавленість у навчанні. Здобувачі освіти будуть з більшим задоволенням відвідувати заняття, якщо зацікавити їх своїм предметом. Для цього можна створювати на семінарах такі ситуації, де студенти матимуть змогу відстоювати свою думку, брати участь у дискусіях, знаходити декілька варіантів розв'язання поставлених задач, вирішуючи їх шляхом комплексного застосування відомих їм способів вирішення і т. п.;
- Використання правильних методів оцінювання. Ефективним способом підвищення мотивації учбової діяльності студентів може стати рейтингова система оцінювання. Знання слід оцінювати в балах, котрі накопичуються протягом всього періоду навчання за різні види успішно виконаних робіт (самостійних, аудиторних, практичних). Так здобувач освіти буде більшою мірою замотивований конкретними бонусами на екзаменах та з більшою відповідальністю ставитиметься до навчання;
- Дотримання своїх обіцянок. Не слід обманювати студентів. Якщо ви пообіцяли провести цікавий тест, змагання чи перегляд фільму, то не варто відступати від поставлених цілей;
- Мотивація на особистому прикладі. Зацікавленість освітянина до предмету, що вивчається, обумовлена не лише професійним наданням навчальної інформації, а й особистими якостями викладача. Якщо ви доброзичливо ставитиметесь до оточуючих, не запізнюватиметесь, вчасно перевірятимете контрольні, практичні або самостійні роботи студентів, серйозно та відповідально виконуватимете свою роботу, то цінуватиметесь освітянами в повній мірі;
- Формування позитивного ставлення до професії. Необхідно схвалювати та підбадьорювати вибір спеціальності студента, акцентувати увагу на специфічних питаннях та важливих

професійних компетенціях. Сам викладач повинен з повагою ставитись до різних професій, за якими вчать студенти навчального закладу. Запорукою ефективної праці стануть доброзичлива та спокійна інтонація, позитивний та привітний настрій;

- Схвалення успіхів здобувачів освіти. Разом з цим слід демонструвати їхні досягнення (наприклад, за гарне виконання наданих завдань). Публічна похвала разом із описом досягнень та індивідуальних особливостей не лише підвищать самооцінку студента, а й пробудить в ньому внутрішню мотивацію та бажання знову отримувати високі результати у навчанні;
- Зацікавлення особистим досвідом в професійній діяльності та їхньою особистою думкою з того, чи іншого питання. Інтерес викладача до студентів може бути взаємним. Важливими методами організації освітнього процесу та налагодження якісних взаємовідносин між викладачем та здобувачами освіти стануть спільні обговорення різноманітних питань, організація дискусій та суперечок, вирішування проблем, що виникають, розгляд та розв'язання різних ситуативних задач.

Подані вище рекомендації, допоможуть студенту не лише зменшити деструктивний вплив дезадаптації, підвищити навчальну мотивацію, а й покращити власне фізичне та психологічне здоров'я, налагодити контакти з однолітками та викладачами вищого навчального закладу, навчитись правильно та з користю використовувати ті можливості, що надає університет. В той же час, працівникам освітніх закладів подані рекомендації допоможуть у наданні особистої та психологічної підтримки дезадаптованим та невмотивованим студентам.

Висновки до другого розділу

Під час виконання кваліфікаційної роботи, мета якої – визначити психологічні особливості соціальної дезадаптації студентів, як основного чинника низького рівня мотивації в навчальній діяльності, було використано емпіричні методи дослідження, такі як тестування, опитування, констатувальний та формувальний експеримент. В ході дослідження, студенти самостійно проходили ряд опитувальників, після чого їхні результати було підраховано та проаналізовано, відповідно до поданих методик.

За результатами цієї роботи, можна зробити наступні висновки:

- Переважна кількість студентів мала низький показник вмотивованості до навчальної діяльності, близько 78% не виявляє бажання брати участь в освітній діяльності закладу вищої освіти;
- Значна частина невмотивованих дітей має проблеми з адаптацією до нових умов життя та навчання, відповідно до вимог освітнього процесу;
- Прослідковувався взаємозв'язок між рівнем адаптованості та вмотивованості першокурсників, що корелює прямо протилежно.

Згідно з проаналізованими результатами дослідження, нами було сформовано список рекомендацій студентам, з приводу налагодження адаптаційного процесу як навчального, так і повсякденного життя освітян; розвитку мотивації до отримання знань та підвищення впевненості в рамках освітньої діяльності. Окремо було створено перелік порад для викладачів, щодо способів підвищення рівня вмотивованості студента до навчання у ЗВО.

ВИСНОВКИ

У поданій роботі представлено теоретико-емпіричний розгляд процесу дезадаптації та адаптації студентів до ЗВО. Розкрито сутність досліджуваного феномену та його основні форми і прояви. Розроблено діагностичний інструментарій та надано перелік рекомендацій щодо підвищення рівня мотивації та покращення адаптаційного процесу освітян. Відповідно до завдань дослідження, ми можемо сформулювати такі висновки:

1. Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень з проблеми соціальної дезадаптації та адаптації студентів доводить, що подані процеси були актуальними декілька десятків років тому і залишаються такими й на сьогоднішній день. Про це свідчать наукові роботи вчених, психологів які розглядали процес адаптації через призму основних психологічних підходів: біхевіоризму, психоаналізу, соціально-когнітивної теорії та багато інших. За висновками дослідників, що не є одностайними, дезадаптацію студента можна визначити як соціально-психологічний процес його неадекватних відповідей на соціально-освітнє середовище та нові, мінливі умови життя. Дезадаптація навпаки трактується, як уміння освітянина пристосовуватись до незвичних умов навчання та життєдіяльності в цілому.

Вченими було не лише сформовано визначення досліджуваних процесів, а й виділено основні види (тимчасова, стійка ситуативна, загальна стійка дезадаптації) та етапи протікання даного явища до яких належать первинні труднощі, проблеми в знаннях, відставання від розуміння предмету, загальна неуспішність та відмова від навчання. Це все висвітлює головні причини виникнення проблем в успішному адаптуванні студентів до навчання в ЗВО.

2. Мотивація є одним із найважливіших процесів в навчальній діяльності освітянина, котрий спонукає його не лише отримувати нові знання, а й встановлювати зв'язки в колективі, брати активну участь в житті

університету та досягати успіхів у власній навчальній, а в майбутньому професійній життєдіяльності.

Погляди психологів щодо трактування даного явища також не є одноставними. В цілому, мотивація являє собою комплекс ставлення та інтересів індивіда до освітньої діяльності, котрі тим, чи іншим чином впливають на його волю та мотиваційні якості. Значна увага вчених приділяється видам мотивації (зовнішня, внутрішня) освітян та їхнього взаємозв'язку з іншими соціально-психологічними процесами. Дослідники зазначають не лише значення та важливість мотивації в навчальній діяльності, а й фактори, котрі формують позитивні, або ж негативні мотиви до навчання студентів, основним з яких є професійна направленість учбового процесу, наявність індивідуальних характеристик які сприяють формуванню мотивованості, правильне викладення учбового матеріалу, надання перспективних ліній щодо розвитку наукових понять та ін.

Таким чином, підсумувавши вище сказане, можна зробити висновок про те, що мотивація є основним фактором забезпечення успішності освітньої діяльності освітянина. Згідно із дослідженнями вчених, найбільш ефективними є внутрішні мотиви, котрі відображають індивідуальний рівень саморегуляції та професійні мотиви, що виконують важливу роль у створенні взаємозв'язку навчального процесу із майбутньою професійною діяльністю.

3. Процес навчання у ЗВО є особливим етапом у життєдіяльності студента, що пов'язується із опануванням знань щодо професійної діяльності та набуттям відповідного досвіду. Проте, значним фактором, котрий впливає на перебіг цих етапів є адаптація, або ж дезадаптація освітянина до нових умов навчання та життя.

Щодо особливостей даного процесу, то психологи зазначають, що основними чинниками адаптації/дезадаптації є індивідуальні характеристики студента. Тобто, значний вплив несе те, що юнаки та дівчата змушені ставати більш самостійними та відповідальними як в навчанні, так і в житті, вступати у новий, незнайомий колектив та навчатись у закладах із більш складною

системою освіти, в порівнянні зі школою. Нажаль, не всі студенти здатні успішно адаптуватись до нових освітніх умов, через що страждає не лише рівень їхніх знань, а й самооцінка. Через високі показники тривожності рівень концентрації уваги значно знижується, така особистість стає замкнутою та не йде на контакт із однолітками та навчальним колективом.

Також, згідно із дослідженнями вчених виділяються етапи та форми адаптації освітян до ЗВО, причини їхньої дезадаптації й, у зв'язку з цим, особливості навчання та життєдіяльності студента в освітньому середовищі.

4. Під час проведення експериментального дослідження було використано наступні емпіричні методи: опитування, тестування, констатувальний та формувальний експеримент, методи обробки даних (узагальнення та систематизація якісних і кількісних даних емпіричного дослідження), метод математичної статистики (оцінка розбіжностей експериментальних даних (коефіцієнт кореляції Пірсона). На першому етапі відповідно до теми і мети експериментального дослідження було складено наступний психодіагностичний комплекс методик: Тест-опитувальник мотивації досягнення А. Меграбяна, Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса, Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда, Методика дослідження адаптивності студентів до ЗВО Т. Д. Дубовицької, А. В. Крилової.

Дослідницько-експериментальна робота проводилась на базі Чорноморського національного університету імені Петра Могили. Вибірку дослідження склали 45 студентів спеціальності «Психологія» (20 хлопців, 25 дівчат), віком 17–19 років. Дослідження проводилось в чотири етапи на кожному з яких було проаналізовано результати отриманих опитувань. Перший етап роботи був присвячений виявленню мотивації досягнення за допомогою тесту А. Меграбяна з метою перевірки рівня вмотивованості студентів до навчання. Дослідження показало значну кількість опитуваних, котрі мали недостатній рівень мотивації до освітнього процесу. На наступному етапі роботи було проаналізовано мотивацію до успіху за

допомогою методики Т. Елерса, задля достовірності щодо попередніх показників студентів. За результатами опитування було зроблено висновок про значну кількість дезадаптованих досліджуваних. Третім етапом роботи стало виявлення соціально-психологічної адаптації згідно з методикою К. Роджерса та Р. Даймонда, де було виявлено інтегральні показники дезадаптації. Результати показали, що більша частина невмотивованих студентів має проблеми із адаптаційним процесом. Тому, в ході четвертого етапу дослідження, задля встановлення більш чіткої кореляції, було проведено методику Т. Д. Дубовицької, А. В. Крилової щодо виявлення рівня адаптованості студентів до ЗВО. При аналізі отриманих результатів було зроблено висновок про те, що майже вся кількість опитуваних є дезадаптованою. Тому, в подальшій роботі було проведено встановлення кореляційного зв'язку між низьким рівнем адаптації та низьким рівнем мотивації до навчання, а також високий показник дезадаптації та низький рівень мотивації до досягнення успіху.

5. Згідно з дослідженою проблемою низького рівня адаптації, котрий несе значний вплив на мотивованість студента до отримання знань, активної участі в діяльності навчального закладу та повноцінного життя в цілому, було сформовано перелік рекомендацій задля поліпшення процесу дезадаптації. Вони торкаються основних сфер життя освітянина, таких як навчання, соціум, фізичне та психологічне здоров'я.

Окремо було взято до уваги низький рівень мотивації досліджуваних до досягнення успіху в освітній діяльності. Задля цього було створено низку порад щодо підвищення даного процесу для самих студентів, а також надано перелік способів проведення навчальної роботи таким чином, щоб максимально сприяти підвищенню внутрішньої та зовнішньої мотивованості здобувачів освіти.

Дана робота може бути продовжена в ракурсі вивчення та корекції дезадаптації студентів до ЗВО, адже даний процес несе значний вплив на навчання освітян, як майбутніх фахівців у власній обраній професії.

Результати даного дослідження можуть бути основою для подальшої розробки теми у цьому напрямку. Надані рекомендації можуть бути використані самими студентами, а також викладачами, психологами при наданні психологічної допомоги дезадаптованим або ж невмотивованим освітянам, з метою підтримки та поліпшення життя в нових освітніх умовах навчального закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т. Новодидактика. Книга 1. Методология и технологии обучения: в поисках развивающего ресурса. М.: КРЕДО, 2013. 162 с.
2. Агеева Л. Г. Социально-психологическая дезадаптация современных школьников и ее причины. Ульяновск: УлГТУ, 2010. 180 с.
3. Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр. Ад 28 Саратов: ИЦ «Наука», 2011. Вып. №3. 110 с.
4. Аксенова Г. И., Аксенова П. Ю. Курсант в образовательной среде вуза: развитие субъектности. *Педагогическое образование: вызовы XX века: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., посвященной памяти академика В. А. Слостёнина*. Воронеж, 2016. С. 116–118.
5. Александровский Ю. А. Состояние психической дезадаптации и их компенсация. М.: Медицина, 1996. 235 с.
6. Алмазов Б. Н. Психологическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск, 1986.
7. Амплєєва О.М. Вовк О.С. Адаптація особистості як соціально-психологічне явище. «Ольвійський форум» – 2022: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі : збірник матеріалів Міжнар. науково-практ. конф. (Миколаїв, 2022 р.).
8. Амплєєва О.М., Вовк О.С. Соціальна дезадаптація студентів в умовах навчальної діяльності. *Могілянські читання – 2021: досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти: праці XXIV всеукр. наук.-метод. конф.*, Миколаїв, 2021. С. 2-3.
9. Андреева Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. М.: Аспект Пресс, 2001. 288 с.

10. Арестова О. Н. Мотивация как негативный фактор мышления. *Современная психология мотивации*. / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 23–243.
11. Афанасенкова Е. Л. Мотивы обучения и их изменение в процессе обучения студентов вуза: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2005. 23 с.
12. Беличева С. А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников. СПб.: Питер, 2012. 336 с.
13. Беличева С. А. Этот «опасный» возраст. М.: Знание, 1982. 94 с.
14. Белошицкий А. В. Детерминанты профессионального развития курсантов. *Мир образования – образование в мире*. 2007. № 1. С. 125–131.
15. Бибрих Р. Р. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов / Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев. *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 4. Психология*. 1987. № 2. С. 20–31.
16. Божович Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка. *Изучение мотивации поведения детей и подростков* / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежной. М.: Педагогика, 1972. С. 7–44.
17. Бусловская Л. К. Адаптация и дезадаптация студентов первокурсников университета / Л. К. Бусловская, Ю. П. Рыжкова. *Вопросы современной науки и практики*. 2007. Т. 1. № 4. С. 106–116.
18. Васильев И. А. Мотивация и контроль за действием / И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. 268 с.
19. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 288 с.
20. Винокуров Л. Н. Возможности межведомственной и междисциплинарной интеграции в профилактике школьной дезадаптации. *Вестник практической психологии образования*. 2009. № 2. С. 61–67.

21. Власова А. И. Педагогическая психология: Учеб. пособие. М.: Просвещение, 2005. 400 с.
22. Гаджиев Г. М. Гендерный подход к профессиональной адаптации студента в образовательной среде педагогического вуза: монография / Г. М. Гаджиев, Ж. Б. Багичева. Москва: Парнас, 2011. 151 с.
23. Гебос А. И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению. *Воспитание, обучение, психическое развитие: тез. докл. к V Всесоюзному съезду психологов СССР*. Ч. 1. М., 1987.
24. Горчакова В. А. Психологическая дезадаптация у студентов системы среднего и высшего профессионального образования: сравнительный анализ. / В. А. Горчакова, Л. А. Ланда, В. А. Матыцына. *Психологическая наука и образование*. 2013. № 4. С. 5–14.
25. Дебольский Н. Г. Трансцендентальный реализм Гартмана. *Новые идеи в философии*. сб. 13. СПб.: Образование, 1914.
26. Дормидонтов Р. А. Социально-психологическая адаптация первокурсников к обучению в вузе. *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус*. 2017. Т. 16. № 2. С. 120–122.
27. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: БГУ, 1976. С. 69.
28. Занюк С. С. Психология мотивации: Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. Киев: Эльга Н. Гика Центр, 352 с.
29. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва: Логос, 2004. 384 с.
30. Зотова О. И., Кряжева И. К. Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации личности. *Методология и методы социальной психологии*. М.: Наука, 1977. 197 с.
31. Игнатьева В. А. Учебная мотивация студентов инженерно-технических вузов: социальный аспект. *Вестник МГЛУ*. 2012. Вып. 7 (640). С. 180–191.
32. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
33. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2004. 509 с.

34. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.07. ГОУВПО Ярославск. гос. пед. ун-т. Ярославль, 2009. 51 с.
35. Каширин В. П., Слостенин В. А. Психология и педагогика: учеб. пособие. М.: Издат. центр «Академия», 2001. 480 с.
36. Кислицын Ю. Л. Физическая культура в социально-биологической адаптации студентов: справочное пособие / Ю. Л. Кислицын, В. С. Побыванец, В. Н. Бурмистров. Москва: Российский ун-т дружбы народов, 2013. 226 с.
37. Кондратова В. П. Некоторые психические показатели адаптации студентов первокурсников к условиям в Вузе. *Вопросы вузовской педагогики, психологии и дидактики*. Воронеж : ВГПИ, 1972. С. 27–29.
38. Константинов В. В. К вопросу о понятии «адаптация». *Psyjournals.ru*.
39. Кравцов С. О. Теоретичне бачення соціальної адаптації: стан, погляди, підходи / С. О. Кравцов. *Український соціум*, 2008 №3 С. 83–96.
40. Кравченко А. И. Социальная работа: учеб. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. 416 с.
41. Красильников И. А., Константинов В. В. Социально-психологическая адаптация личности и стратегии разрешения внутренних конфликтов. *Известия Самарского научного центра РАН*. 2009. № 4. С. 937.
42. Крысько В. Г. Социальная психология: учеб. для вузов. 2-е изд. СПб.: Питер, 2006. 432 с.
43. Кумарина Г. Ф. Профилактика школьной дезадаптации: социально-педагогический подход. *Социальная педагогика*. 2013. № 5. С. 5–16.
44. Кундозерова Л. И., Редлих С. М., Ростовцев А. И. Проблемы социально-профессиональной адаптации. Новокузнецк: НГПИ, 2001. 230 с.
45. Куприн А. А. Специфика понимания адаптации в современной социальной психологии. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2009. № 1. С. 189–194.

46. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и сознание. *XVIII Международный конгресс психологов*. Симпозиум 13. М., 1966.
47. Леонтьев Д. А. Современная психология мотивации. М.: Смысл, 2002. 343 с.
48. Лукашевич Н. П. Социология воспитания: краткий курс лекций. К.: МАУП, 1996. 180 с.
49. Магомед-Эминов М. Ш. Трехфакторная модель когнитивной структуры мотивации достижения. *Вестн. Моск. ун-та*. Сер. 14. Психология, 1984. № 1. С. 57–59.
50. Макарова А. Н. Адаптация студентов к профессионально-педагогической деятельности в условиях многоуровневого образования: дис. канд. пед. наук. Новгород, 2005. 189 с.
51. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя. / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
52. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2002. 352 с.
53. Меерсон Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика. М.: Наука, 1981. 276 с.
54. Міхеєва Л. В. Формування мотивації вивчення педагогічних дисциплін майбутніми вчителями праці і професійного навчання: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2005. 230 с.
55. Молодцова Т. Д. Проявление дезадаптации подростков в условиях оздоровительных центров. *Концепт*. 2013. № 4 (20). С. 30–34.
56. Мороденко Е. В. Социально-психологические критерии социальной адаптации личности в переходные (кризисные) периоды (поступление в вуз, окончание вуза, первичное трудоустройство): Автореферат дисс. канд. психол. наук. Ярославль, 2011. 23 с.
57. Морозова Н. Г. Развитие познавательных интересов у детей в семье. М.: Изд. Во АПН РСФСР, 223 с.
58. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности. (Формы, механизмы и стратегии). Ереван, 1988. 263 с.

- 59.Насиновская Е. Е. Личность в мире искусства. *Журнал практического психолога. Специальный выпуск: Музыкальное движение: психология искусства и художественная практика*. 2016. № 2. С. 6–15.
- 60.Немов Р. С. Общая психология. М.: ВЛАДОС, 2003. 400 с.
- 61.Нікітіна І. В., Мартич І. В. Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування. *Вісник НТТУ-КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2010. Вип. 1. С. 206–211.
- 62.Новикова Е. В. Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у школьников. *Общение и формирование личности школьника*. М.: Наука, 2007. С. 32–40.
- 63.Орлов Ю. М. Потребность в достижении в учебной деятельности. *Потребности и мотивы учебной деятельности*. М., 1976. 76 с.
- 64.Петровский А. В. Личность, деятельность, коллектив. М.: Просвещение, 1982. 255 с.
- 65.Петровский А. В. Общая психология. М., 1976.
- 66.Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Пер. с франц. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 680 с.
- 67.Психологические механизмы регуляции социального поведения / М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1979. 335 с.
68. Райкус Дж. Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска: Практическое пособие: В 4 т. Т. III. Развитие и благополучие детей / Дж. Райкус, Р. Хьюз. М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2012. С. 108.
- 69.Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. С. 479.
- 70.Родионова И. А. Физическая культура. Адаптация студентов технических вузов к учебным нагрузкам средствами спортивных игр: учебно-методическое пособие / И. А. Родионова, В. И. Шалупин, М. П. Перминов. Москва: МГТУ ГА, 2019. 32 с.

71. Ромм М. В. Социальная адаптация личности как объект философского анализа. Томск, 2003.
72. Садова Т. А. Розвиток мотивації пізнавальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульного навчання. Наука і освіта: наук.-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. 2011. № 4. С. 364–367.
73. Самородова Т. Е. Проблема дезадаптации студентов первых курсов СПО. Современная педагогика. 2015. № 9.
74. Северный А. А., Иовчук Н. М. Организация междисциплинарного взаимодействия в психокоррекционной помощи детям и подросткам. *Вопросы психического здоровья детей и подростков*. 2018. Т. 18. № 1. С. 35–40.
75. Секретарева А. Ю. Особенности учебно-профессиональной мотивации у студентов с высоким уровнем тревожности. Молодой ученый. 2021. № 45 (387). С. 287–289.
76. Селиванов В. В. Взаимоотношения в малой группе и волевая активность. *Материалы III Всесоюзного съезда Общества психологов*. СССР: В 5 т. М., 1968. Т. 3. Вып. 1. С. 283–285.
77. Селье Г. На уровне целого организма. М.: Наука, 1972. 122 с.
78. Сидоров А. В. Исследование особенностей адаптации студентов первого курса, проживающих в общежитии: методическое пособие. Москва: ГС Дизайн, 2013. 12 с.
79. Симонова Г. И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся образовательных учреждений: теория и практика: дис. д-ра пед. наук. Киров, 2006. 425 с.
80. Ткаченко Т. Е. Адаптация к учебно-исследовательской деятельности молодежи в учебных учреждениях в процессе получения базовой специальности / Т. Е. Ткаченко, С. В. Ткаченко. *Современные проблемы науки и образования*. 2009. № 2. С. 87–88.

- 81.Травникова Н. Г. Психологическая адаптация выпускников детского дома. дисс. канд. псих. н. СПб., 1999. 230 с.
- 82.Узнадзе Д. Н. Общая психология / пер. Е. Ш. Чомахидзе. М.: Смысл. СПб.: Питер, 2004. 412 с.
- 83.Урбанович А. А. Психология управления: учебное пособие. Мн.: Харвест, 2001. 640 с.
- 84.Философские проблемы теории адаптации / под ред. Г. И. Царегородцева. М.: Наука, 2000. 322 с.
- 85.Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 144 с.
- 86.Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. М.: Наука, 1991. 456 с.
- 87.Фрейд З. Психология бессознательного. М.: Просвещение, 1989.
- 88.Хартманн Х. Эго-психология и проблема адаптации. М.: Изд-во Институт.
- 89.Хмиров І. М. Соціально-психологічна адаптація як чинник формування особистості курсантів МНС України. Зб. наук. праць. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. НУЦЗУ, 2011. Вип. 10. С. 264–273.
- 90.Хохлова Л. П Исследование адаптирующей способности коллективов. Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания. *Вопросы психологии*. Москва, 1984. С. 174–176.
- 91.Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер-пресс, 1997. 608 с.
- 92.Шишов С. Е., Агапов И. Г. Компетентностный подход к образованию как необходимость. *Мир образования – образование в мире*. 2001. № 4. С. 8–19.
- 93.Шпильберг С. А. Особенности формирования мотивации к учебной деятельности студентов первого курса различных направлений обучения вуза. *Молодой ученый*. 2015. № 23. (103). С. 908–911.

94. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: «Просвещение», 1969. 317 с.
95. Якунин В. А. Педагогическая психология. СПб.: Полиус, 1998. 639 с.
96. Aubert H. Physiologie der Netzhout. Breslau, 1865. 113 с.
97. Guastello S.J. Chaos, Catastrophe, and Human Affairs: Applications of Nonlinear Dynamics to Work, Organizations, and Social Evolution. Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum, 1995.
98. Maslow A. H. Motivation and Personality. New York: Pearson, 2013. 3rd ed. 336 p.
99. Reynolds W. M. A comparison of cognitive-behavioral therapy and relaxation training for the treatment of depression in adolescents. *J. Consult. Clin. Psychol* / W. M. Reynolds, K. I. Coats. 1986. N 54. P. 653–660.
URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/09/4882>
URL: https://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30306_full.shtml (дата обращения 15. 02.2022).
100. Vallacher, R. R. & Nowak, A. The dynamics of self-regulation. In R. S. Wyer, Jr. (Ed.). *Advances in social cognition*, 1999. Vol. 12, pp. 241–259.
101. Weiner B. Theories of motivation. From mechanism to cognition. Chikago: Markham, 1972.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест-опитувальник мотивації досягнення А. Меграбяна

Інструкція: прочитайте твердження тесту й оцініть ступінь своєї згоди (або незгоди). Не витрачайте часу на його обмірковування. Проти номера твердження поставте цифру, що відповідає мірі вашої згоди, що відображено у шкалі:

- +3 — цілком погоджуюсь;
- +2 — погоджуюсь;
- +1 — швидше погоджуюсь, ніж не погоджуюсь;
- 0 — нейтральний;
- 1 — швидше погоджуюсь, ніж не погоджуюсь;
- 2 — не погоджуюсь;
- 3 — цілком не погоджуюсь.

Тест опитувальника (форма А)

1. Я більше думаю, як одержати хорошу оцінку, ніж боюся одержати погану.
2. Коли я повинен виконати складне, незнайоме мені завдання, то волів би зробити його разом з кимсь, ніж працювати самотужки.
3. Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнений, що зможу їх вирішити, ніж за легкі, у рішенні яких сумніваюся.
4. Мене більше приваблює справа, що не вимагає напруження і в успіху якої я упевнений, ніж важка справа, у якій можливі несподіванки.
5. Якби мені щось не вдавалося, я б швидше доклав усіх зусиль, щоб з цим впоратися, ніж взявся б за те, що мені може вдатись добре.
6. Я надаю перевагу роботі, у якій мої функції чітко визначені і зарплата вища від середньої, перед роботою із середньою зарплатою, у якій я повинен сам визначати свою роль.

7. Я витрачаю більше часу на читання спеціальної літератури, ніж художньої.
8. Я б віддав перевагу важливій справі, хоча ймовірність невдачі в ній дорівнює 50%, перед справою досить важливою, але не важкою.
9. Я швидше вивчу розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж маловідомі ігри, що вимагають майстерності.
10. Для мене дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це в мене виникають суперечки з товаришами.
11. Якби я мав намір грати в карти, то швидше зіграв би в розважальну гру, ніж у важку, що потребує міркувань.
12. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніший від інших, перед тими, де всі учасники мають однакові можливості.
13. У вільний від роботи час я опаную техніку якоїсь гри швидше для розвитку свого уміння, ніж для відпочинку і розваг.
14. Я швидше волію зробити якусь справу так, як я вважаю за потрібне, нехай навіть із 50-відсотковим ризиком помилитися, ніж робити її так, як мені радять інші.
15. Якби мені довелося вибирати, то я швидше вибрав би роботу, у якій початкова зарплата становитиме 1500 грн. буде такою невизначений час, ніж роботу, у якій початкова зарплата дорівнює 750 грн. і є гарантія, що не пізніше ніж через 5 років я одержуватиму 5000 грн.
16. Я швидше волію грати у команді, ніж змагатися віч-на-віч.
17. Я волію працювати самовіддано, поки не матиму цілковитого задоволення від здобутого результату, ніж прагнути закінчити справу якомога швидше і з меншими зусиллями.
18. На іспиті я б віддав перевагу конкретним питанням, що вимагають висловлення власної думки.
19. Я швидше оберу справу, у якій існує імовірність невдачі, але є й можливість досягти більшого, ніж таку, у якій моє становище не погіршиться, проте й істотно не поліпшиться.

20. Після успішної відповіді на іспиті я швидше полегшено зітхну («пронесло!»), ніж втішатимусь хорошою оцінкою.
21. Якби я міг повернутися до якоїсь незавершеної справи, то швидше б взявся до важкої, ніж до легкої.
22. У виконанні контрольного завдання я більше турбуюся про те, як би не допустити якоїсь помилки, ніж думаю про те, як правильно його вирішити.
23. Якщо в мене щось не виходить, я краще звернуся до когось за допомогою, ніж сам продовжуватиму шукати вихід.
24. Після невдачі я стаю більш зібраним й енергійним, ніж втрачаю бажання продовжувати свою справу.
25. Якщо є сумнів в успіху якоїсь справи, то я швидше не ризикуватиму, ніж все-таки візьму в ньому активну участь.
26. Коли я беруся за важку справу, я більше побоююся, що не впораюся з нею, ніж сподіваюся, що все вдасться.
27. Я працюю ефективніше під чиймсь керівництвом, ніж коли особисто відповідаю за свою роботу.
28. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж те, в успіху якого я впевнений.
29. Я працюю продуктивніше над завданням, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати, ніж тоді, коли мені описують проблему загалом.
30. Якби я успішно вирішив якийсь завдання, то з великим задоволенням взявся б ще раз вирішити щось схоже, ніж щось іншого типу.
31. Коли потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і занепокоєння.
32. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити.

Тест-опитувальник мотивації досягнення А. Меграбяна

Тест опитувальника (форма Б)

1. Я більше думаю про одержання гарної оцінки, ніж побоююся одержати погану.

2. Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнена, що зможу їх вирішити, ніж за легкі, які знаю, як вирішувати.
3. Мене більше приваблює справа, що не вимагає напруження й в успіху якої я впевнена, ніж важка справа, у якій можливі несподіванки.
4. Якби мені щось не вдавалося, я б швидше доклала усіх зусиль, щоб з цим впоратися, ніж взялася б за те, що в мене може добре вийти.
5. Я віддаю перевагу роботі, у якій мої функції чітко визначені і зарплата вища від середньої, перед роботою із середньою зарплатою, у якій я повинна сама визначати свою роль.
6. Я більше боюсь зазнати невдачі, ніж сподіваюсь на успіх.
7. Я віддаю перевагу науково-популярній літературі перед літературою розважального жанру.
8. Я б віддала перевагу важливій справі, хоча ймовірність невдачі в ній дорівнює 50%, перед справою досить важливою, але не важкою.
9. Я швидше вивчу розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж маловідомі ігри, що вимагають майстерності.
10. Для мене дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це в мене виникають суперечки з товаришами.
11. Після успішної відповіді на іспиті я швидше полегшено зітхну, що «пронесло», ніж втішатимусь гарною оцінкою.
12. Якби я мала намір грати в карти, то я швидше зіграла б у розважальну гру, ніж у таку, що потребує міркувань.
13. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніша від інших, перед тими, де всі учасники мають однакові можливості.
14. Після невдачі я стаю більш зібраною й енергійною, ніж втрачаю бажання продовжувати справу.
15. Невдачі отруюють моє життя більше, ніж успіхи приносять радості.
16. У нових невідомих ситуаціях я швидше хвилююсь і непокоюсь, ніж цікавлюсь.

17. Я швидше спробую приготувати нову цікаву страву, хоча вона може погано вийти, ніж готуватиму звичну, котра зазвичай добре виходила.
18. Я швидше займуся чимось приємним і необтяжливим, ніж виконуватиму щось, на мою думку, що вартісне, але не дуже захоплююче.
19. Я швидше витрачу увесь свій час на здійснення однієї справи, замість того, щоб виконати швидко за цей самий час дві–три інші.
20. Якщо я занедужала і змушена залишитися дома, то використовую час швидше для того, щоб розслабитися і відпочити, ніж щоб читати і працювати.
21. Якби я жила з кількома дівчатами в одній кімнаті, і ми вирішили б влаштувати вечірку, то я зволіла б сама організувати її, ніж допустила б, щоб це зробила інша.
22. Якщо в мене щось не виходить, я краще звернуся до когось за допомогою, ніж сама продовжуватиму шукати вихід.
23. Якщо потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і занепокоєння.
24. Коли я беруся за важке діло, я швидше побоююся, що не впораюся з ним, ніж сподіваюся, що воно вийде.
25. Я працюю ефективніше під чийось керівництвом, ніж тоді, коли я особисто відповідаю за свою роботу.
26. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж те, в успіху якого я впевнена.
27. Якби я успішно вирішила якесь завдання, то з великим задоволенням взялася б ще раз вирішити щось схоже, ніж щось іншого типу.
28. Я працюю продуктивніше над завданням, коли переді мною ставлять його лише загалом, ніж тоді, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати.
29. Якщо у виконанні важливої справи я припускаюся помилки, то частіше розгублююся і впадаю у відчай, замість того, щоб швидко опанувати себе і спробувати виправити становище.

30. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити.

Обрахунок результатів: процедура підрахунку сумарного бала. Для визначення сумарного бала необхідно виконувати таку процедуру.

Відповідям випробуваних на прямі пункти опитувальника (помічені знаком «+» у ключі) приписують бали на основі такого співвідношення:

	-3	-2	-1	0	1	2	3
1	2	3	4	5	6	7	

Відповідям випробуваних на непрямі пункти опитувальника (помічені знаком «-» у ключі) приписують бали на основі співвідношення:

	-3	-2	-1	0	1	2	3
7	6	5	4	3	2	1	

Ключ до чоловічої форми:

+1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -30, +31, -32.

Ключ до жіночої форми:

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

Після підрахунку сумарного балу визначають, яка мотиваційна тенденція домінує у випробуваного.

Бали усієї вибірки випробуваних, що беруть участь в експерименті, ранжують і виділяють дві контрастні групи: верхні 27% вибірки

характеризуються мотивом прагнення до успіху, а нижні 27% — мотивом уникнути невдачі.

Додаток Б**Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т.****Елерса**

Особистісний опитувальник. Призначений для діагностики, виділеної Хекхаузенем, мотиваційної спрямованості особистості на досягнення успіху.

Стимульний матеріал являє собою 41 твердження, на які досліджуваному необхідно дати один із двох варіантів відповідей – «так» або «ні». Тест належить до моношкальних методик. Ступінь вираженості мотивації до успіху оцінюється кількістю балів, що співпадають з ключем.

Інструкція:

Вам буде запропоновано 41 питання, на кожне з яких Ви маєте відповісти «так» або «ні».

Стимульний матеріал:

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу па всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли в мене два дні поспіль немає діла, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Але відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то йотом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих паузах для відпочинку.
11. Старанність - це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.

13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Треба покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я розташований до роботи, я роблю се краще і кваліфікованішими, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж роботи інших.

38.Багато чого, за що я беруся, що не доводжу до кінця.

39.Я заздрю людям, які не завантажені роботою.

40.Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положенню.

41.Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів.

Ключ:

- По 1 балу налічується за відповіді «так» на наступні питання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.
- Також налічується по 1 балу за відповіді «ні» на питання: 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.
- Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 28, 33, 34, 35, 40 не враховуються.

Далі підраховуємо кількість балів.

Аналіз результатів.

Від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху;

Від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації;

Від 17 до 20 балів: помірно високий рівень мотивації;

Вище 21 балу: занадто високий рівень мотивації до успіху.

Додаток В**Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К.****Роджерса та Р. Даймонда**

Особистісний опитувальник. Призначений для вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації та пов'язаних з ними рис особистості.

Стимульний матеріал представлений 101 твердженням, котрі сформовані в третій особі однини, без використання будь-яких займенників. Дана форма використовувалась авторами для того, щоб уникнути впливу «прямого ототожнення». Тобто ситуації, коли досліджувані свідомо, напряду співвідносять твердження зі своїми особливостями. Такий методичний прийом є однією із форм «нейтралізації» установки тестованих на соціально-бажані відповіді.

В методиці передбачена достатньо диференційована, 7-бальна шкала відповідей.

Авторами виділяються наступні 6 інтегральних показників:

1. «Адаптація»;
2. «Прийняття інших»;
3. «Інтернальність»;
4. «Самоприйняття»;
5. «Емоційний комфорт»;
6. «Прагнення до домінування».

Кожен з них розраховується за індивідуальною формулою. Інтерпретація здійснюється у відповідності з нормативними даними, розрахованими окремо для підлітків та дорослої вибірки.

Тут надана адаптована А.К. Осницьким форма опитувальника. В таблиці-ключі переробленого ним опитувальника наведені встановлені кордони визначення адаптації або дезадаптації, прийняття або неприйняття себе, інших, емоційного комфорту чи дискомфорту, внутрішнього чи

зовнішнього контролю, домінування або ведення, ухилення від вирішення проблем.

Опитувальник містить висловлювання про людину, її спосіб життя: переживання, думки, звички, стиль поведінки. Їх завжди можна співвіднести з нашим власним способом життя.

Прочитавши чи прослухавши чергове висловлювання опитувальника, співставте його із власними звичками, своїм способом життя та оцініть: в якій мірі дане висловлювання може належати Вам. Для того, щоб позначити Вашу відповідь в бланку, оберіть відповідний, на Вашу думку, один із шести варіантів оцінок, пронумерованих числами від «0» до «6», де:

«0» – це до мене не відноситься; «2» – сумніваюсь, що це можна віднести до мене; «3» – не наважусь співвіднести із собою; «4» – це схоже на мене, але я невпевнений; «5» – це схоже на мене; «6» – це точно про мене.

Обраний Вами варіант відповіді поставте в бланку для відповідей у пункті, що відповідає порядковому номері висловлювання.

Питання

1. Відчуває незручність, коли вступає з кимось у діалог.
2. Не має бажання розкриватися перед іншими.
3. У всьому подобається ризик, боротьба, змагання.
4. Має до собі високі вимоги.
5. Часто зварити собі за ті, що зробив.
6. Часто відчуває собі пригнобленим.
7. Має сумніви, що може подобатися особам протилежної статі.
8. Свої обіцянки виконує завжди.
9. Теплі, добрі стосунки з оточуючими.
10. Людина стримана, замкнена; тримається осторонь.
11. У невдачах звинувачує собі.
12. Людина відповідальна; на неї можна покластися.
13. Відчуває, що не у змозі змінити щось, усі зусилля марні.
14. На багато розмов дивуватися очима однолітків.

15. Приймає в цілому ті правила й вимоги, яких варто дотримуватись.
16. Власних переконань і правив не вистачає.
17. Подобається мріяти, іноді - втягай; важко повертається від мрії до реальності.
18. Завжди готовий до захисту і навіть нападу: переживає образи болісно, розмірковуючи над способами помсти.
19. Уміє керувати собою і власними вчинками, примушувати собі або дозволяти собі; самоконтроль для нього - не проблема.
20. Часто змінюється настрій: настає нудьга.
21. Вусі, що стосується інших, не хвилює: зосереджений на собі, зайнятий собою.
22. Люди, як правило, йому подобаються.
23. Не соромитися своїх почуттів, відкрито їх виражає.
24. Серед великого скупчення людей відчуває собі дещо самотньо.
25. Нині бажає усе покинути, кудись сховатися.
26. З оточуючими зазвичай вільно спілкується.
27. Важко боротися із самим собою.
28. Напружено сприймає доброзичливе ставлення оточуючих, якщо вважає, що не заслуговує на нього.
29. У душі - оптиміст, вірить у найкраще.
30. Людина вперта; таких називають важкими.
31. До людей критичний, засуджує їх, якщо вважає, що сморід цього заслуговують.
32. Часто відчуває собі не тим, хто веде, а тим, кого ведуть: йому не завжди вдається думати і діяти самостійно.
33. Більшість із тихий, хто його знає, добрі до нього ставитися, люблять його.
34. Іноді бувають такі думання, про які не хочеться комусь розповідати.
35. Людина з привабливою зовнішністю.
36. Відчуває собі безпомічним, має потребу відчувати когось поруч.
37. Прийнявши рішення, виконує його.

38. Приймаючи самостійні рішення, не може звільнитися від впливу інших людей.
39. Відчуває почуття провини, навіть коли звинувачувати собі немає сенсу.
40. Відчуває неприязнь до того, що його оточує.
41. Усім задоволений.
42. Почувається погано: не може організувати собі.
43. Відчуває млявість; вусі, що раніше хвилювало, стало байдужим.
44. Урівноважений, спокійний.
45. Роздратований, часто не може стриматися.
46. Часто відчуває собі ображеним.
47. Людина спонтанна, нетерпляча, гарячкувата: бракує стриманості.
48. Буває, що поширює плітки.
49. Не дуже довіряє своїм почуттям: сморід іноді підводять його.
50. Досить важко бути самим собою.
51. На першому місці - думання, а не почуття: перед тим як щось зробити, добрі поміркуює.
52. Ті, що відбувається, тлумачить по- своєму, здатен нафантазувати зайве.
53. Терплячий до інших і приймає шкідливого таким, яким він є.
54. Намагається не думати про свої проблеми.
55. Вважає собі цікавою людиною-привабливою як особистість, помітною.
56. Людина сором'язлива.
57. Обов'язково треба нагадувати, підштовхувати, щоб доводив справу до кінця.
58. У душі відчуває перевагу над іншими.
59. Немає нічого, у чому б виявив індивідуальність, своє "Я".
60. Боїться думань інших про собі.
61. Честолюбний, небайдужий до успіху, схвалення: у тому, що для нього суттєво, намагається бути кращим.
62. Людина, у якої на даний момент багато такого, що викликає презирство.
63. Людина діяльна, енергійна, ініціативна.

64. Пасує перед труднощами й ситуаціями, які загрожують ускладненнями.
65. Просто недостатньо оцінює собі.
66. Ватажок, вміє впливати на інших.
67. Ставиться до собі в цілому добрі.
68. Людина наполеглива, їй завжди важливо зробити усе по- своєму.
69. Не подобається, коли з кимось порушуються зв'язки, особливо - якщо починаються зварювання.
70. Досить довго не може прийняти рішення, потім має сумніви щодо його правильності.
71. Розгублений, невпевнений у собі.
72. Задоволений собою.
73. Йому часто не щастить.
74. Людина приємна, приваблює інших.
75. Можливо, не дуже вродливий, але може подобатись як людина, особистість.
- 76.3 презирством ставиться до осіб протилежної статі й не має контактів із ними.
77. Коли треба щось зробити, його охоплюють страх, сумніви.
78. Легко, спокійно на душі, немає нічого, що сильно хвилювало б.
79. Уміє наполегливо працювати.
80. Відчуває, що рості, дорослішає: змінюється сам і змінює ставлення до навколишнього світу.
81. Іноді говорити про ті, про що насправді не має уявлення.
82. Завжди говорити тільки правду.
83. Схвильований, напружений.
84. Щоб він щось зробив, треба вперто наполягати на цьому.
85. Відчуває невпевненість у собі.
86. Обставини часто змушують захищати собі, виправдовуватись і обгрунтовувати свої вчинки.
87. Людина поступлива, м'яка у ставленні до інших.

88. Людина, якій подобається міркувати.
89. Іноді подобається хизуватися.
90. Приймає рішення і відразу змінює їх; звинувачує собі у відсутності волі, а вдіяти з собою нічого не може.
91. Намагається покладатися на свої сили, не розраховує на чийсь допомогу.
92. Ніколи не запізнюється.
93. Відчуває внутрішню несвободу.
94. Відрізняється від інших.
95. Не дуже надійний, на нього не можна покластися.
96. Добрі собі розуміє, вусі в собі приймає.
97. Товариська, відкрита людина; легко спілкується з людьми.
98. Сілі і здібності відповідають тим завданням, які треба вирішувати; вусі може виконати.
99. Собі не цінує: ніхто його не сприймає серйозно, у кращому випадку усі до нього ставляться поблажливо, просто терплять.
100. Хвилюється, що забагато переймається особами протилежної статі.
101. Усі свої звички вважає позитивними.

Ключі

№ з/п		Показники	Номер висловлювань	Норма
А	а	Адаптивність	4. 5. 9. 11. 12. 15. 19. 22. 23. 26. 27. 29. 33. 35. 37. 41. 44. 47. 51. 53. 55. 61. 63. 67. 68. 72. 74. 75, 78, 79, 80, 88, 91, 94, 96, 97, 98	68-136 (68-170)
	б	Дезадаптивність	2. 6. 7. 13. 16. 18. 25. 28. 32. 38. 40. 42. 43. 49. 50. 52. 54. 56. 59. 60. 62. 64. 65. 70. 71, 73, 76, 77, 83, 84, 86, 90, 95, 99, 100	68-136 (68-170)
2		Неправда -	34,45, 48,81,89	18 -
		Неправда +	8, 82, 92, 101	36 (18-45)
S	а	Прийняття себе	33, 35, 55, 67, 72, 74, 75, 80, 88, 94, 96	22-42 (22-52)

	б	Неприйняття себе	7, 59, 62, 65, 90, 95, 99	14 – 28 (14– 35)
L	а	Прийняття інших	9, 14, 22, 26, 53, 97	12 – 24 (12– 30)
	б	Неприйняття інших	2, 10, 21, 28, 40, 60, 76	14 – 28 (14– 35)
E	а	Емоційний комфорт	23, 29, 30, 41, 44, 47, 78	14 – 28 (14– 35)
	б	Емоційний дискомфорт	6, 42, 43, 49, 50, 83, 85	14 – 28 (14– 35)
I	а	Внутрішній контроль	4, 5, 11, 12, 19, 27, 37, 51, 63, 68, 79, 91, 98	26 – 52 (26– 65)
	б	Зовнішній контроль	13, 25, 36, 52, 57, 70, 71, 73, 77	18 – 36 (18– 45)
D	а	Домінування	58, 61, 66	6 – 12 (6– 15)
	б	Підлеглість	16, 32, 38, 69, 84, 87	12 – 24 (12– 30)
8		Ескапізм (уникнення проблем)	17, 18, 54, 64, 86	10 – 20 (10– 25)

Зона невизначеності в інтерпретації результатів за кожною шкалою для підлітків подана в дужках, для дорослих – без дужок. Результати «до» зоні

невизначеності інтерпретуються як надзвичайно низькі, а «після» самого високого показника в зоні невизначеності – як високі.

Методика «Адаптованість студентів до ЗВО»**Дубовицької Т. Д., Крилової А. В.**

Методика складається з 16 тверджень до яких студенти повинні висловити свої згоди.

Інструкція. З метою створення умов для підвищення якості навчання у ЗВО, просимо вас висловити свою думку з приводу запропонованих тверджень і поставити відповідну цифру навпроти номера твердження. Варіанти відповідей: «так» – 2; «важко сказати» – 1; «ні» – 0.

Список тверджень

1. Я активний у групі, часто беру ініціативу на себе.
2. Тримаюсь осторонь, проявляю стриманість у відносинах, оскільки одногрупники можуть мене неправильно зрозуміти.
3. Одногрупники проявляють до мене інтерес і прагнуть спілкуватися зі мною.
4. Можу впливати на думки і погляди одногрупників з урахуванням своїх інтересів.
5. Мені важко спілкуватися, знаходити спільну мову зі своїми одногрупниками.
6. Мені комфортно в групі, я легко виконую її норми і правила.
7. Одногрупники ставляться до мене насторожено, мало спілкуються зі мною.
8. Мені складно звернутися по допомогу до одногрупників.
9. На всіх заняттях відчуваю себе впевнено і комфортно.
10. У навчанні я можу повною мірою проявити свою індивідуальність, здібності.
11. На заняттях мені важко виступати, висловлювати свої думки.
12. Багато навчальних предметів є складними для мене, я важко опановую їх.

13. Успішно і вчасно справляюся з усіма навчальними завданнями з предметів.

14. У мене є власна думка з предметів, які вивчаються, і я завжди її висловлюю.

15. Мені важко поставити запитання, звернутися за допомогою до викладача.

16. Потребую допомоги і додаткових консультацій викладачів з багатьох предметів.

Обробка результатів здійснюється шляхом переведу цифр в бали відповідно до ключа і наступного підсумовування отриманих балів окремо за кожною шкалою і методикою в цілому.

Прямі судження (цифра 0 означає 0 балів; цифра 1 – 1 бал; цифра 2 – 2 бали): 1; 3; 4; 6; 9; 10; 13; 14.

Зворотні судження (цифра 0 означає 2 бали; цифра 1 – 1 бал; цифра 2 – 0 балів): 2; 5; 7; 8; 11; 12; 15; 16.

Шкала адаптованості до навчальної групи. Підраховується сума балів з таких питань: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8.

Шкала адаптованість до навчальної діяльності. Підраховується сума балів з таких питань: 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16.

Високі показники за шкалою адаптованості до навчальної групи свідчать про те, що студент відчуває себе в групі комфортно, легко знаходить спільну мову з однокурсниками, виконує прийняті в групі норми і правила. За необхідності може звернутись до одногрупників за допомогою, здатний проявити активність і взяти ініціативу в групі на себе. Одногрупники також приймають і підтримують його погляди та інтереси.

Низькі показники за шкалою адаптованості до навчальної групи свідчать про те, що студент має труднощі в спілкуванні з одногрупниками. Він тримається осторонь, проявляє стриманість у відносинах. Йому складно знайти спільну мову з одногрупниками, звернутись до них по допомогу. Він

не поділяє прийняті в групі норми і правила, одногрупники не розуміють і не приймають його поглядів.

Високі показники за шкалою адаптованості до навчальної діяльності свідчать про те, що студент легко опановує навчальні предмети, успішно і вчасно виконує навчальні завдання; за необхідності може звернутись по допомогу до викладача, вільно висловлює свої думки, може проявляти свою індивідуальність і здібності на заняттях.

Низькі показники за шкалою адаптованості до навчальної діяльності говорять про те, що студенту складно опанувати навчальні предмети і виконувати навчальні завдання, виступати на заняттях, висловлювати свої думки. За потреби він не може поставити питання викладачеві. Такий студент не проявляє свою індивідуальність і здібності на навчальних заняттях, потребує додаткових консультацій з багатьох предметів, що вивчаються