

Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет імені Петра Могили

Кафедра психології

«ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ»
Завідувачка кафедри психології
_____ Ірина ЛИСЕНКОВА
« 01 » лютого 2024 року

УДК 159.9

РОЗВИТОК МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ- ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ

Кваліфікаційна робота магістра
за освітньо-професійною програмою «Психологія»
другого (магістерського) рівня вищої освіти
галузь знань 05 – Соціальні та поведінкові науки
спеціальність 053 «Психологія»

Виконав:

студент 665М групи
Пляка Борис Володимирович

Науковий керівник:

доктор психологічних наук,
професор
Яблонський Андрій Іванович

Міністерство освіти і науки України
 Чорноморський національний університет імені Петра Могили

Кафедра психології

Освітній рівень – магістр
 Галузь знань: 05 – Соціальні та поведінкові науки
 Спеціальність: 053 «Психологія»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
 Завідувачка кафедри психології
 _____ Ірина ЛИСЕНКОВА
 «01» лютого 2024 року

ЗАВДАННЯ
 НА ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ МАГІСТРА

Студенту Пляка Борису Володимировичу.

1. Тема роботи: «Розвиток мотиваційної готовності студентів-психологів до роботи» затверджена наказом Чорноморського національного університету імені Петра Могили № 220 від «03» листопада 2023 року.
2. Об'єкт дослідження – розвиток мотиваційної готовності студента-психолога до роботи.
3. Предмет дослідження – мотиваційна готовність студента-психолога до роботи.
4. Завдання дослідження:
 - 1) здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми розвитку мотиваційної готовності студентів-психологів до роботи;
 - 2) розробити програму емпіричного дослідження, підібрати комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення розвитку мотиваційної готовності студентів-психологів до роботи;
 - 3) розглянути і зробити інтерпретацію результатів емпіричного дослідження розвитку мотиваційної готовності студентів-психологів до роботи;
 - 4) розробити рекомендації щодо розвитку мотиваційної готовності студентів-психологів до роботи.
5. Науковий керівник роботи.

ППП та посада керівника	Завдання видано (дата, підпис)	Завдання виконано (дата, підпис)
Яблонський Андрій Іванович д.психол.н., професор кафедри психології	21 вересня 2023 року _____	31 січня 2024 року _____

6. КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи магістра (КМР)	Строк виконання етапів роботи
1.	Погодження керівником змісту КМР.	02.10.2023 р.
2.	Пошук, добір та опрацювання літературних джерел з проблематики дослідження.	23.10.2023 р.
3.	Робота над підготовкою тексту КМР.	
3.1.	Розділ 1. Теоретичні засади проблеми розвитку мотиваційної готовності студентів-психологів до роботи.	15.11.2023 р.
3.2.	Розділ 2. Емпіричне дослідження розвитку мотиваційної готовності студентів-психологів до роботи.	30.11.2023 р.
4.	Висновки.	18.12.2023 р.
5.	Захист КМР на кафедрі (попередній захист).	20.12.2023 р.
6.	Захист КМР перед Екзаменаційною комісією.	26.02.2024 р.

Студент

(підпис)

Борис ПЛЯКА

Науковий керівник

(підпис)

Андрій ЯБЛОНСЬКИЙ

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ.....	8
1.1. Розгляд мотиваційної готовності з точки зору різних психологічних напрямів сучасних та класичних досліджень.....	8
1.2. Особливості мотиваційної готовності в аспекті розвитку професійної психологічної діяльності	24
1.3. Розвиток мотиваційної готовності студентів-психологів до роботи....	35
Висновки до першого розділу.....	46
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ.....	48
2.1. Організація і методики дослідження.....	48
2.2. Аналіз якісних та кількісних характеристик розвитку мотиваційної готовності студентів-психологів до роботи	59
2.3. Апробація та результати корекційної програми	66
2.4. Рекомендації щодо розвитку мотиваційної готовності студентів-психологів до роботи	74
Висновки до другого розділу	77
ВИСНОВКИ.....	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	82
ДОДАТКИ	89

ВСТУП

Актуальність дослідження. Важливість вивчення "Розвиток мотиваційної готовності студентів-психологів до роботи" стає особливо вагомим в контексті потреби у висококваліфікованих фахівцях в галузі психології. Кожен студент-психолог має свою унікальну мотивацію, яка надає індивідуальний зміст та значущість його майбутній професійній діяльності.

Враховуючи реалії сучасного світу, важливо розуміти, що мотивація студентів може бути дуже різноманітною. Деякі можуть знаходити мотивацію в бажанні допомагати іншим, в той час як інші можуть бачити свою роль у вирішенні соціальних аспектів та психологічних викликів сучасного суспільства.

Розвиток мотиваційної готовності студентів-психологів стає ключовим аспектом не лише для їхньої особистісної кар'єри, але й для відповіді на зростаючі потреби у психологічній підтримці в різних сферах життя суспільства. Розуміння та розвиток їхньої мотиваційної готовності має велике значення для формування нового покоління висококваліфікованих психологів, готових до викликів та потреб сучасного світу.

Мета дослідження. Метою дослідження є вивчення та розкриття аспектів розвитку мотиваційної готовності студентів-психологів до роботи, зокрема в умовах збройного конфлікту між Україною та Росією. Дослідження спрямоване на розуміння та аналіз індивідуальних мотиваційних чинників, які впливають на вибір цієї спеціальності та активну участь у психологічній підтримці під час конфлікту.

Відповідно до мети можна висунути наступні **завдання дослідження:**

- 1) здійснити теоретико-методолгічний аналіз проблеми розвитку мотиваційної готовності студентів-психологів до роботи;

- 2) розробити програму емпіричного дослідження, підібрати комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення розвитку мотиваційної готовності студентів-психологів до роботи;
- 3) розглянути і зробити інтерпретацію результатів емпіричного дослідження розвитку мотиваційної готовності студентів-психологів до роботи;
- 4) розробити рекомендації щодо розвитку мотиваційної готовності студентів-психологів до роботи.

Об'єкт дослідження – мотиваційна готовність до роботи як чинник професійного розвитку.

Предметом дослідження виступає розвиток мотиваційної готовності студентів-психологів до роботи.

Методи дослідження. Під час виконання дослідження використовувалися наступні групи методів: *теоретичні методи* (аналіз, синтез, порівняння); *експериментальні методи* (планування експерименту, збір даних та аналіз результатів); *математико-статистичні методи* (опис і визначення змінних, статистичний аналіз та математичне моделювання, статистичний аналіз, кореляція). Під час проведення експериментального дослідження використовувались наступні психологічні методики, тести та опитування: - «Опитувальник для вимірювання афіліативної тенденції і чутливості до відкидання» А. Мехрабіана; - «Тест-опитувальник мотивації до успіху» Т. Елерса; - «Тест-опитувальник мотивації до уникнення невдач» Т. Елерса; - «Методика фрустраційної толерантності» С. Розенцвейга, інтерпритована Н. В. Тарабриною; - «Методика мотиваційної індукції» Ж. Ньютена (МІМ).

Експериментальною базою дослідження виступили 50 студентів спеціальності психологія 1-6 курсів Чорноморського національного університету імені Петра Могили, середній вік досліджуваних 20 років. Серед них 27 дівчат та 23 хлопця.

Теоретична та практична значущість дослідження. Це дослідження має велике значення для розширення нашого розуміння впливу мотивації на студентів-психологів у виборі професії. Вивчення цих мотиваційних чинників допоможе нам краще розуміти, як психологи адаптуються до викликів у своїй роботі та формують свої професійні обрання. Результати дослідження будуть корисні для практичного застосування в галузі психології.

Це дослідження має конкретний практичний вплив. Воно допоможе нам краще підготувати майбутніх психологів до викликів, які можуть виникнути в їхній професійній діяльності. Важливим аспектом є те, що це дослідження допоможе забезпечити необхідну кількість висококваліфікованих психологів для забезпечення ефективної психологічної підтримки у різних сферах діяльності.

Апробація результатів дослідження. Всеукраїнська студентська науково-практична конференція. 11 грудня 2023 року.

Публікації. Проблеми соціально-гуманітарних наук: матеріали Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції. 11 грудня 2023 року / Відп. За випуск О. В. Гогоренко. – АА Тандем, 2023. -475с.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів основної частини, висновків та списку використаних джерел (містить 73 найменувань). Обсяг основного змісту роботи складає 81 сторінки. Робота містить 12 таблиць.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ

1.1. Розгляд мотиваційної сфери особистості з точки зору різних психологічних напрямів сучасних та класичних досліджень

Професійне становлення особистості завжди залишається актуальною проблемою в психології. Сучасні тенденції у державотворенні в Україні ставлять високі вимоги до суб'єктів професійної діяльності, що призводить до нового розгляду різних аспектів професіоналізації [1, с.79-82].

Сьогодні проблема професійної підготовки психологів стає особливо актуальною через труднощі сучасної історичної та соціально-економічної ситуації, які впливають на духовно-психологічну сферу кожної людини і ставлять високі вимоги до фахівців у галузі психології.

Зростання популярності психології та її розширення у різних сферах призвели до виникнення численних дослідницьких питань професіоналізації психологів. У роботах вітчизняних вчених, таких як С. Д. Максименко, О. Ф. Бондаренко та інші, детально розглядаються аспекти особистісного зростання психологів, специфіка професійного мислення та комунікативної сфери, умови формування професійно значущих якостей та роль активних методів навчання у цьому процесі [2, с.159-169].

Праця психолога важка через постійний душевний контакт з людьми та потребу в глибокому розумінні їх особистості. Це вимагає творчого підходу до роботи та точності в професійному впливі для досягнення ефективності. Такий підхід вимагає не лише засвоєння знань, а й особистісного розвитку психолога, його когнітивних, емоційно-вольових та комунікативних якостей, а також ціннісної сфери. Робота психолога повинна відповідати гуманістичним

цінностям і стати великою цінністю для фахівця, щоб забезпечити його повноцінну професійну самореалізацію.

Слід відзначити, що сучасні дослідження професіоналізації особистості акцентують увагу на професійній самореалізації як невід'ємному аспекті життєтворчості. Раніше вивчалися окремі сторони особистості, тепер акцент зміщується на осмислення смислового аспекту життя. Роботи вчених, таких як К. О. Абульханова-Славська, О. С. Анісімов, О. О. Бодальов, О. О. Деркач, В. Г. Зазикін, Є. А. Клімов, Л. Н. Анциферова, Є. І. Головаха, Л. Е. Орбан-Лембрик та ін., визначають вихідні засади цього підходу [4, 2016р].

На сьогодні експериментальні дослідження взаємозв'язку смислових аспектів та професійної самореалізації особистості розроблені російськими вченими, такими як Д. Н. Завалішина, В. Е. Чудновський, А. Р. Фонарьов, Л. А. Джалагонія, Т. В. Максимова, Є. А. Максимова, Д. Б. Богоявленська та ін., але ці дослідження не охоплюють професію психолога. У вітчизняних дослідженнях Н. В. Чепелевої, Н. І. Пов'якель, Ж. П. Вірної, І. М. Попович, Л. М. Урупи та ін. висвітлені аспекти ціннісно-смислової та мотиваційної сфери професіоналізації психологів [3, с.132-135].

Проте, ціннісно-сміслові сприйняття професії, професійні цінності та цілі, місце професійної самореалізації в життєвому контексті психологів та їх вплив на мотивацію професійної діяльності досліджені недостатньо. Процес формування мотиваційної готовності психологів до професійної діяльності є ключовою передумовою для ефективності їхньої праці. Необхідно самостійно дослідити мотиваційну готовність фахівців психології, враховуючи особливості самої професії. Зміст та розвиненість мотиваційної сфери особистості психолога можуть визначати характер його професійної діяльності та впливати на успішність навчання у вищих навчальних закладах [5, с.52-58].

Мотиваційна готовність, розглянута в контексті загального комплексу психологічної готовності до професійної діяльності, визначається як стан

особистості, що включає в себе сформовані мотиваційні компоненти, готовність до виконання конкретних завдань і завдань, які стосуються вибраної професії.

Мотиваційна готовність є важливою складовою загального психологічного підготовленості фахівця. Вона відображає сумарний вплив мотиваційних чинників на готовність особистості до вибраної професійної діяльності та включає у себе наступні аспекти:

Мотиваційні компоненти: Охоплюють сукупність мотивів, які направляють особистість на вибір і реалізацію професійних цілей. Ці мотиви можуть включати в себе елементи самореалізації, соціального визнання, потреби в досягненні, амбіцій, а також фінансові мотиватори тощо [7, с.70-73].

Готовність до конкретних завдань: Мотиваційна готовність визначає, наскільки особистість готова і визначена у виконанні конкретних завдань, пов'язаних із своєю професією. Це може охоплювати бажання досягти успіху в конкретних завданнях, розвивати вміння та навички для їх виконання.

Відповідальність і зобов'язання: Охоплює ставлення особистості до викликів та обов'язків, пов'язаних із професійною діяльністю. Висока мотиваційна готовність передбачає відчуття відповідальності за результати своєї роботи та готовність до вирішення труднощів, що можуть виникнути [6, с.15-19].

Стійкість мотивації: Вказує на те, наскільки стійкою є мотивація особистості в процесі професійної діяльності. Це може включати в себе здатність утримувати високий рівень енергії та інтересу протягом тривалого часу.

Мотиваційна готовність взаємодіє з іншими аспектами психологічної готовності, такими як когнітивні, емоційно-вольові та комунікативні компоненти. Взаємодія цих елементів формує цілісну психологічну підготовленість особистості до високоефективної професійної діяльності.

Зазначені аспекти мотиваційної готовності в контексті загальної психологічної підготовленості до професійної діяльності можна розглядати докладніше:

Мотиваційні компоненти:

Самореалізація: Бажання розвивати власний потенціал та досягати високих результатів в професійній сфері. Включає в себе бажання розвиватися як фахівець та досягати внутрішньої гармонії через професійну діяльність [8, 2016р].

Соціальне визнання: Прагнення отримувати визнання та підтримку від оточуючих за свою професійну діяльність. Соціальна оцінка та підтримка можуть стати потужним мотиватором для високої ефективності.

Потреба в досягненні: Мотивація досягти конкретних результатів та встановлення високих стандартів в професійній діяльності. Особистості з вираженою цією мотивацією часто прагнуть до визначних досягнень [9, с.78-87].

Готовність до конкретних завдань:

Бажання досягти успіху: Охоплює ставлення до роботи з конкретними завданнями та прагнення до досягнення якісних та кількісних результатів.

Розвиток вмінь і навичок: Готовність активно розвивати необхідні вміння та навички для виконання професійних обов'язків. Включає в себе постійне навчання та самовдосконалення.

Відповідальність і зобов'язання:

Відповідальність за результати: Готовність взяти на себе відповідальність за результати своєї професійної діяльності, що включає в себе прийняття важливих рішень та виконання завдань з високою якістю.

Зобов'язання перед клієнтами або командою: Ставлення до виконання своїх професійних обов'язків як до важливого елемента взаємодії з клієнтами, колегами або командою.

Стійкість мотивації:

Утримання високого інтересу: Стійкість інтересу та енергії протягом тривалого періоду часу. Особистості з високою стійкістю мотивації можуть утримувати високий рівень ефективності протягом різних етапів своєї професійної діяльності.

Ці аспекти взаємодіють та формують загальний ментальний стан особистості, що впливає на її готовність до високоефективної професійної діяльності. Такий підхід враховує не лише когнітивні та навчальні аспекти, але й психологічні та мотиваційні фактори, що важливо для повноцінного фахового розвитку.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства виникає значуща проблема формування висококваліфікованих фахівців. В умовах соціально-економічних, політичних і культурних трансформацій особливі вимоги пред'являються до випускників вищих навчальних закладів, які мають займатися професійною діяльністю в майбутньому. Серед цих вимог особливе значення приділяється високому рівню професіоналізму, активності, творчості та іншим характеристикам, що визначаються особливостями мотиваційної сфери особистості, зокрема, її готовністю до активної діяльності [10, 2017р].

В психології цій проблемі приділено увагу таких вчених, як О. М. Леонт'єв, А. В. Петровський, С. Л. Рубінштейн та інші. Загалом термін "готовність" визначається як "приведення в активний стан усіх психофізіологічних систем людського організму, необхідних для ефективного виконання певних дій". Психологічна готовність сприяє не лише збагаченню знань, умінь та навичок, але й ефективній діяльності та розвитку професійної готовності [12, 2016р].

Зокрема, ключовою умовою формування професійної готовності є мотиваційна готовність до майбутньої професійної діяльності. У психолого-педагогічній літературі це питання досліджується відмінними вченими для різних спеціальностей і видів діяльності, таких як мотиваційна готовність до педагогічної діяльності (А. І. Яблонський), мотиваційна готовність студентів

коледжу (О. В. Єфімова), мотиваційна готовність до інноваційної діяльності (О. М. Коптяєва), мотиваційна готовність студентів-сурдопедагогів (Л. С. Гринюк), мотиваційна готовність до професійної діяльності майбутніх психологів (Х. М. Дмитерко-Карабин) [11, с.109-114].

Наприклад, А. І. Яблонський визначає "мотиваційну готовність майбутніх учителів до професійної діяльності" як складне індивідуально-психологічне утворення, яке об'єднує усвідомлення значущості майбутньої професійної діяльності вчителя, розвиток професійно значущих якостей і цінностей, а також наявність образу своєї професії та власної професійної поведінки.

Мотиваційну готовність студентів коледжу до професійної діяльності, за словами О. В. Єфімової, слід розглядати як сукупність мотивів, що визначають позитивне ставлення особистості до обраної спеціальності і спрямовують її на успішне освоєння майбутньої професійної діяльності. Таким чином, ставлення майбутнього фахівця до професії в значній мірі впливає на ефективність навчання та його успішність. Учений виділяє чотири групи мотивів, які визначають формування мотиваційної готовності: прагматичні, професійні і пізнавальні, мотиви підвищення престижу та мотиви, пов'язані з усвідомленням особистістю можливих труднощів у разі невдачі [13, с.112-116].

У контексті дослідження мотиваційної готовності педагогів до інноваційної діяльності О. М. Коптяєва розглядає мотиваційну готовність як сукупність внутрішніх мотивів, які є відповідними інноваційній діяльності та гарантують її успішну реалізацію.

Л. С. Гринюк, проводячи дослідження мотиваційної готовності студентів-сурдопедагогів до професійної діяльності, вказує на пряму залежність між результативністю підготовки фахівців та розвитком мотиваційної сфери особистості студента. Ця сфера проявляється у мотиваційній готовності до професійної діяльності та пов'язана з мотивами

досягнення успіху та уникнення невдачі. А. І. Яблонський також підкреслює важливість потреби у досягненнях як показника мотиваційної готовності [14, с.190-200].

Існує, однак, ще одне дослідження, яке серйозно ставить під сумнів доктрину "зростання через задоволення". Берковіц проаналізував її у провокаційній книжці « Розвиток мотивів і цінностей у дитини». Він критикує те, що МакКлелланд і його колеги назвали мотивом досягнення, "спонуканням зробити добре відносно певного стандарту досконалості". Люди з сильним мотивом досягнення зацікавлені в тому, щоб працювати добре заради нього самого, а не заради будь-яких зовнішніх винагород, які можуть бути пов'язані з ним. Такі люди вважають за краще працювати над завданнями, які пов'язані з помірним ступенем ризику, завданнями достатньо складними, щоб стати викликом, але не настільки складними, щоб не шанси на успіх. Однак вони не є азартними гравцями в тому сенсі, що покладаються на удачу. Вони вважають за краще ризикувати, коли результат значною мірою залежить від їхніх власних здібностей [17, с.117-121].

Тим не менш, здатність відкладати задоволення, як видається, тісно пов'язана з потребою в досягненнях і з тим, чого дитина досягає в навчанні . Немає жодних підстав вважати, що у цих дітей з нижчих класів не існує потенціалу для інтелектуальних досягнень. Однак є всі підстави вважати, що фактори, які сприяють здатності відкладати задоволення, і фактори, які сприяють мотивації досягнення, у таких дітей існують лише в обмеженій і неадекватній мірі.

Хоча дослідження вказують на деякі попередні умови в сім'ї, які сприяють мотивації досягнення, поки що немає жодних вказівок на те, чи можуть подібні умови в школі мати такий самий позитивний ефект. Тим не менш, для вчителів може виявитися корисним моделювати певну частину своєї поведінки за прикладами батьків, які виховують високу мотивацію

досягнення у своїх дітях. Така поведінка з боку вчителів включатиме, насамперед, досить теплі, позитивні стосунки з дитиною [16, 2016р].

Очевидно, що це набагато більше можливо в молодшому шкільному віці. Проте навіть вчитель старших класів може іноді розвивати такі стосунки з кількома учнями, і є багато свідчень того, що вплив одного вчителя часто був вирішальним фактором у рішенні дитини досягти чогось у житті [15, с.126-129].

Також цікавою є теорія самодетермінації. Теорія самодетермінації на даний момент є однією з найважливіших мотиваційних теорій у соціальній психології, яка має значні докази її здатності передбачати поведінку людини в багатьох поведінкових контекстах. Незважаючи на те, що постулати теорії були широко перевірені та застосовані, це «жива» теорія, яка була модифікована та вдосконалена в міру виявлення нових додатків та процесів. Ключовим рушієм мотивації, викладеним у теорії самовизначення, є задоволення трьох основних психологічних потреб в автономії, компетентності та спорідненості. З моменту свого формулювання ці три потреби вважаються «базовими» та фундаментальними для розвитку ефективних мотиваційних орієнтацій та оптимального функціонування, незважаючи на інші пропозиції. Мета цієї статті полягає в тому, щоб запропонувати потребу в новизні, визначену як потреба випробувати щось, чого раніше не відчували або відхиляється від повсякденної рутини, як додаткову базову потребу поряд з потребами, запропонованими в теорії самовизначення. Основна увага полягає в тому, щоб забезпечити концептуальну основу потреби в новизні та її роль у теорії, чому її задоволення є важливим для оптимального функціонування, розробити міру задоволення потреби та забезпечити емпіричну перевірку її конструкції, дискримінанта, конвергенту, і прогностична валідність поряд з існуючими потребами в теорії. Відповідно до вимірювань, заснованих на концептуалізації існуючих потреб кандидатів у рамках теорії самовизначення, наш

запропонований новий показник зосереджується на задоволенні потреби в новизні, а не на її інтенсивності. У той час як у попередніх дослідженнях були розроблені інструменти для вимірювання схильності людей шукати новизни, наше дослідження є першим, що концептуалізує новизну як потребу в рамках теорії самовизначення та аналізує зв'язок задоволення потреб у новизні з різними позитивними результатами [18, с.170-180].

Концептуалізація потреб у теорії самовизначення ґрунтується на двох класичних традиціях у вивченні мотивації — традиціях Халла (1943) і Мюррея (1938). З одного боку, Халл визначив набір вроджених фізіологічних потреб (наприклад, їжа, вода, секс), дефіцит яких активує стани потягу, і які повинні бути задоволені, щоб організм залишався фізично здоровим. З іншого боку, Мюррей посилався на психологічні, а не на фізіологічні потреби, і вважав потреби набутими, а не вродженими. Мюррей визначив потреби як будь-що, що спонукає людину до дії, і, отже, більшість потреб, встановлених у його списку (наприклад, пониження, користування, домінування), не є необхідними для досягнення здорового розвитку та оптимального функціонування. Теорія самовизначення пропонує набір вроджених потреб, що узгоджується з традицією Халліана, але вона фокусується на психологічному рівні відповідно до підходу Мюррея. Однак функція потреб є зовсім іншою, виходячи з їх організовано-діалектичного підходу.

Відповідно до теорії самовизначення, базові психологічні потреби визначаються як вроджені психологічні властивості, задоволення яких має важливе значення для процесу безперервного психологічного зростання, цілісності, благополуччя та оптимального функціонування. Ці потреби є організованими та присутніми в усіх індивідів, отже, вони не є набутими або засвоєними орієнтаціями. Потреби якісно відрізняються від дефіциту або захисних мотивів. Потреби концептуалізуються як необхідні для оптимального функціонування — засоби сприяння розвитку людського

потенціалу — тоді як захисні мотиви походять від загроз і зриву потреб [19, с.130-133].

Крім того, потреби вважаються універсальними та присутніми в усіх культурах і середовищах. Задоволення потреб має важливе значення для здорового розвитку та благополуччя, і його можна досягти за допомогою великої різноманітності поведінки, яка може відрізнитися залежно від особистості та культури. Це означає, що люди не можуть процвітати, якщо не задовольняють свої потреби. Потреби зберігаються протягом усього життя, хоча їх відносна важливість, форми вираження та шляхи досягнення їх задоволення змінюються протягом життя та в різних культурах [20,2016р].

Десі та Райан, 1991, Десі та Райан, 2000 та Райан та Дечі (2000b) у своїх основних постулатах теорії самовизначення встановлюють три основні психологічні потреби, які відповідають вищезазначеним критеріям: автономія, компетентність та спорідненість. Потреба в автономії означає прагнення до вибору та волі щодо своєї діяльності та цілей, без зовнішнього тиску та загроз, активної участі в процесі прийняття рішень та досягнення відчуття волі в своєму оточенні. Потреба в компетентності відображає бажання відчувати ефективність, відчувати, що людина робить щось добре та досягає своїх цілей. Потреба в спорідненості відображає бажання відчувати зв'язок із значущими людьми, підтримувати хороші соціальні стосунки та відчувати себе прийнятими. Вважається, що саме задоволення цих трьох потреб пов'язане з адаптивними мотиваційними орієнтаціями на поведінку, тобто автономною мотивацією, і підтримує відчуття оптимального функціонування. Крім того, саме задоволення всіх трьох потреб є необхідним для оптимального функціонування, і міри задоволення потреб вказують на конструкт задоволення потреб вищого порядку, який узгоджується з цією гіпотезою комплементарності [21, с.122-126].

Концепція базових психологічних потреб уточнює зміст мотивації та створює основу для активізації та спрямування дій. Потреби вважаються

важливими для розуміння того, які (зміст) і чому (процес) люди прагнуть досягти цілей, і вони є ключовим поняттям для тлумачення процесів інтерналізації та внутрішньої мотивації в теорії самовизначення. Згідно з теорією, задоволення базових психологічних потреб пов'язане з більш автономними формами мотивації щодо діяльності та поведінки. Автономні дії – це ті дії, які сприймаються як самосхвалені та відображають справжнє почуття особистості. Якщо психологічні потреби задоволені, люди цінують важливість діяльності, яку вони виконують, інтегрують її у свій спосіб життя, відчують, що вони є джерелом своїх дій, і відчують адаптивні результати, включаючи наполегливість у поведінці, задоволення та психологічне благополуччя. Однак, щоб інтерпретація цього процесу була ефективною, необхідно встановити фундаментальний набір потреб, які пояснюють велику кількість явищ. Зі збільшенням кількості потреб корисність цього підходу зменшується. Фактично, одна з причин, чому класичні теорії потреб не були прийняті, полягала в тому, що їхній список потреб був надто довгим і вагомим. Для кожного кандидата надзвичайно важливо відображати базову, фундаментальну потребу, яка поширюється на пояснення великої кількості поведінкових феноменів [23, с.497-529].

Беручи це до уваги, ми пропонуємо новинку як кандидат на базову психологічну потребу в рамках теорії самовизначення. Спираючись на принципи теорії, ми прагнемо визначити концептуальну основу потреби в новизні, пояснюючи її зв'язок із процесом інтерналізації, внутрішньою мотивацією та благополуччям. Фактично, у класичних дослідженнях Дечі та Раяна новизна часто згадується як важливий елемент людської мотивації. Дечі та Раян (2000) визначають внутрішню мотивацію як «активне залучення до завдань, які люди вважають цікавими і які, у свою чергу, сприяють зростанню. Така діяльність характеризується новизною, або тим, що Берлайн (1971) назвав «властивістю спільного стимулу», і оптимальним викликом» (с. 233). Райан і Десі (2000b) вважають, що внутрішня мотивація – це «внутрішня

тенденція шукати новизни та викликів, розширювати та використовувати свої здібності, досліджувати та вчитися» (стор. 70), а Десі та Райан (1991) стверджують, що внутрішня мотивація «веде людей до зустрічі з новими викликами, які є оптимальними для їхнього саморозвитку і які можуть бути інтегровані, коли розвиток відбувається природним шляхом». Таким чином, новизна та уявна компетентність представляють два суттєві аспекти внутрішньої мотивації, виведеної з оригінальної концептуалізації конструкції в теорії самовизначення. Тому дивно, що компетентність була задумана як основна психологічна потреба, об'єкт вивчення багатьох досліджень, тоді як новизна не приділяла подібної уваги [22, с.1-26].

Концептуальна аргументація пошуку новизни як вродженої та універсальної потреби базується на оригінальній операційзації теорії самовизначення. Десі та Райан (1985) стверджують, що діти активні, допитливі та цікаві від народження і постійно потребують стимулювання. Ключовий мотиваційний стан внутрішньої мотивації характеризує природну схильність до спонтанного інтересу та дослідження, засвоєння та майстерності як важливого досвіду, необхідного для когнітивного та соціального розвитку та оптимального функціонування. Крім того, теорія самодетермінації припускає, що люди мають вроджену схильність займатися цікавою діяльністю (новизна), практичні здібності (компетентність), підтримувати стосунки з іншими в соціальних групах (спорідненість) і інтегрувати особистий і інтрапсихічний досвід у відносній єдності (автономія). Тому люди змушені шукати новий досвід, потреба, яка доповнює бажання відчувати ефект і вибір, майстерність і зв'язок з іншими [24, с.274-289].

Інтеграція нового досвіду пов'язана з тенденцією до негентропії, терміна, який представляє більш детальну організацію системи, яка є центральною для розвитку самосвідомості. Системи, які не оновлюються, мають тенденцію до виснаження, зникнення та вимирання, і, отже, щоб

вижити, людям потрібні постійні інновації та еволюція в процесі їх розвитку. З доісторичних часів люди створювали нові об'єкти, винаходи, заходи, ідеї та проекти як частину своєї природної еволюції. Життя без прагнення до новизни означатиме, що люди не будуть брати участь у дослідницьких пошуках, щоб зрозуміти себе та своє оточення, шукати сенс і особистісне зростання. Хоча ця потреба в інноваціях пов'язана з потребами в компетентності та автономії, вона, здається, сама по собі є джерелом мотивації. У цьому плані новизна мала б адаптивну функцію, яка є важливою для розвитку філогенетичних та онтогенетичних адаптивних стратегій. Діти шукають нових вражень, щоб стимулювати розвиток свого мозку; підлітки шукають новизни, щоб розширити свій кругозір і розвинути свою соціальну ідентичність; а у дорослих новизна пов'язана з розвитком самоактуалізованої особистості, когнітивною гнучкістю та кращими соціальними стосунками, фундаментальними аспектами цієї найдовшої стадії психосоціального зростання [25, 2008р].

Новизна необхідна в усіх життєвих контекстах, таких як освіта, робота, відпочинок, фізична активність або міжособистісні стосунки. Наприклад, студенти та ті, хто займається спортом, повинні чергувати знайомі та нові види діяльності в оптимальному складі (баланс між компетентністю та новизною), щоб покращити свою мотивацію, задоволення, самопочуття та ефективність. Крім того, якщо люди не шукають нових видів діяльності в рамках завдань, які вони виконують на робочому місці або у вільний час, вони, швидше за все, відчуватимуть нудьгу та погані наслідки, такі як низька самооцінка, негативний вплив, низька задоволеність життям і психологічне благополуччя. Дослідження показали, що навіть люди, зайняті найбільш повсякденними та рутинними завданнями на робочому місці, шукають нові стратегії для підтримки інтересу. Потреба в новизні також пов'язана з досвідом більш адаптивних соціальних результатів. Коли люди відчувають нову діяльність, люди прагнуть поділитися нею з іншими, і цей процес

посиливає їхню внутрішню мотивацію та зв'язок. Це свідчить про те, що новизна може співіснувати та доповнювати існуючі потреби в рамках теорії самовизначення, і що задоволення потреби в новизні паралельно із задоволенням інших потреб призведе до адаптивних результатів та оптимального функціонування [26, 2015p].

У літературі існують інші підходи до вивчення новизни та внутрішньої мотивації, які поділяють певні аспекти з концептуалізацією новизни в рамках теорії самодетермінації, хоча й з інших точок зору та фокусів.

Сільвія, 2005, Сільвія, 2006, Сільвія, 2008 припускають, що внутрішня мотивація впливає з двох оцінок: (а) індивідуальна оцінка новизни-складності події, маючи на увазі оцінку її як нової, несподіваної, складної, складної для обробки, дивовижної, таємничий або незрозумілий; і (б) його або її оцінка зрозумілості події, маючи на увазі, що люди цінують її, якщо вони мають навички, знання та ресурси, щоб впоратися з нею. Якщо люди оцінять подію як нову та зрозумілу, вони вважатимуть її мотивуючою, незалежно від свого віку та культури. Цей підхід, здається, сприймає новизну та компетентність як рушії внутрішньої мотивації, спираючись на класичні підходи до новизни та цікавості, такі як Берлін, 1960, Берлін, 1971 і, нещодавно, сама теорія самовизначення. Насправді Сільвія (2006) прямо прирівнює свій погляд на новизну до теорії самодетермінації, вважаючи це важливим аспектом внутрішньої мотивації. У цьому сенсі Сільвія (2006), спираючись на класичні експерименти Ріва (1989) з анаграмами та головоломками, припускає, що інтерес і задоволення, дві визначальні риси внутрішньої мотивації, мають різне походження. Новизна та складність активізували б почуття інтересу, тоді як уявна компетентність збільшила б почуття задоволення, що узгоджується з принципами теорії самовизначення [28, с.363-423].

Допитливість визначається як схильність розпізнавати та шукати нові знання та досвід. Кашдан (2004) припускає, що допитливість виникає в

результаті саморозвитку людини і, отже, пов'язана з природою потреб організму, встановлених у теорії самовизначення. Цей підхід до цікавості також бере свій початок у дослідженнях Берліна. Насправді Берлайн (1954) розрізняв два типи цікавості, перцептивну та епістемічну. Перше відноситься до імпульсу, який активується новими подразниками і зменшується під час постійного впливу на них, тоді як останнє відноситься до прагнення до знань. Берлін також розрізняв специфічну цікавість (прагнення до конкретної інформації) та різноманітну цікавість (більш загальний пошук стимуляції). З введенням понять перцептивної та різноманітної цікавості Берлін класифікував бажання змін і новизни як цікавість [27, 2208р].

Розвиваючи теорію самодетермінації, Дечі (1975) також згадав про цікавість, включивши її до «більш загальної сфери всіх внутрішньо мотивованих форм поведінки». З цієї точки зору компетентність і допитливість пов'язані між собою, встановлюючи, що люди цікавляться своїми власними навичками, а цікавість розглядається як легкий мотиваційний стан, який легко подолати будь-яким слабким фізіологічним потягом. Левенштейн (1994) розкритикував цю точку зору, підкріпивши це двома аргументами. З одного боку, компетентність і допитливість не є синонімами. Наприклад, спроба освоїти певні рухові навички, ймовірно, мотивована потребою в компетентності, а не цікавістю. Однак бажання досліджувати нове місце під час походу відобразатиме цікавість, а не потребу досягти компетентності. Крім того, цікавість не можна вважати подоланою іншими фізіологічними спонуканнями, тому що багато людей можуть згадати моменти свого життя, коли цікавість була дуже сильною, навіть перешкоджаючи базовим потребам, таким як голод і спрага [29, с.357-474].

Пошук відчуттів був розроблений Цукерманом, 1979, Цукерманом, 1984, і спочатку він описувався як «потреба в різноманітних, нових і складних відчуттях і досвіді, а також готовність піти на фізичний і соціальний ризик заради такого досвіду». Арнетт у новій концепції визначає пошук відчуттів як

потребу в новизні та інтенсивності стимуляції, приділяючи більший акцент ролі соціалізації, і не розглядаючи пошук відчуттів як потенціал для ризику, а як більш загальний досвід присутні в багатьох сферах життя людей. Пошук відчуттів схожий на потребу, оскільки виключно поведінкове визначення конструкції без мотиваційного компоненту призведе лише до описової концептуалізації без пояснювальної функції. Подібним чином дослідження показують, що розумно розглядати пошук відчуттів як основну потребу в стимуляції. Насправді ці автори прямо пов'язують концепцію новизни як потреби з концепцією, встановленою іншими комплексними психологічними теоріями, такими як теорія самовизначення. Було також показано, що пошук відчуттів пов'язаний з інтересом, тому люди з високою потребою в пошуку відчуттів більше цікавляться новими, незнайомими та складними речами [30, с.19].

Гедонічна модель запобігання адаптації встановлює, що досвід різноманітної, несподіваної або несподіваної поведінки постійно стимулює та сприяє благополуччю. Сильвестр визначають різноманітність, що сприймається, як психологічний досвід, який включає новий досвід (стимулювання інтересу) і чергування знайомого досвіду (підсилення навчання та розвитку). Хоча Сильвестр та ін. не пропонують сприйману різноманітність як базову психологічну потребу, результати їхнього дослідження показують, що вона безпосередньо передбачає благополуччя та емпірично відрізняється від компетентності, автономії та спорідненості. Це взаємодоповнюючий досвід із задоволенням трьох основних психологічних потреб, що пояснює важливу кількість дисперсії позитивного афекту та суб'єктивної життєвої сили [31, с.651-703].

Отже, мотиваційна сфера має чимале значення в становленні будь-якої особистості. Проте вона дуже тісно перекликається й з іншими не менш важливими властивостями характеру та утворень внутрішніх психологічних феноменів.

1.2. Особливості мотиваційної сфери особистості в аспекті розвитку професійної психологічної діяльності

Мотивація до психологічної діяльності є складним індивідуальним явищем, яке визначає напрям та інтенсивність поведінки особистості у сфері психології. Особливості цієї мотивації можна розглядати з декількох ключових аспектів [33, 1997р]:

- **Інтелектуальна цікавість:** Багато людей обирають психологію через великий інтерес до розуміння людської поведінки, психічних процесів та внутрішніх механізмів. Це може виявлятися в бажанні розвивати свої знання і розуміння психологічних теорій та практичних аспектів.

- **Емпатія та бажання допомагати:** Деякі люди вибирають психологію через бажання розуміти і допомагати іншим. Здатність сприймати емоційний стан інших та бажання знайти шляхи поліпшення психічного благополуччя можуть бути ключовими мотивами.

- **Особистісний розвиток:** Деякі люди обирають психологію для власного особистісного розвитку. Вивчення психології може допомогти їм краще розуміти себе, власні мотивації та взаємодії з іншими.

- **Бажання вносити внесок:** Багато психологів відчувають себе покликаними вносити свій внесок у суспільство, допомагаючи вирішувати проблеми, пов'язані з психічним здоров'ям, міжособистісними відносинами та іншими аспектами людського життя.

- **Наукова цікавість:** Для багатьох психологів, особливо тих, хто обирає наукову кар'єру, мотивація може полягати в бажанні досліджувати нові аспекти людської поведінки та розкривати таємниці психіки.

- **Професійні можливості:** Можливість працювати в різних сферах, таких як клінічна психологія, психотерапія, освіта, рекрутинг та інші, може бути мотивуючою для тих, хто обрав психологію як професійну галузь.

Важливо враховувати, що мотивація до психологічної діяльності є індивідуальною і може визначатися комбінацією різних чинників. Кожна особистість може мати свої унікальні мотивації, що формують її вибір у галузі психології.

Інтелектуальна цікавість виступає важливою частиною мотивації для тих, хто обирає психологічну діяльність. Цей мотиваційний чинник визначається бажанням розширювати свої знання та розуміння щодо людської поведінки, психічних процесів і внутрішніх механізмів. Ось деякі ключові аспекти інтелектуальної цікавості як частини мотивації психологічної діяльності [32, 1978p]:

- Дослідження нового: Люди з інтелектуальною цікавістю у психології відчувають стимул досліджувати нові ідеї, концепції та теорії, які ще не були повністю розкриті. Ця бажання розширює горизонти знань і веде до відкриття нових аспектів психічного життя.
- Вирішення складних завдань: Інтелектуально цікаві люди насолоджуються вирішенням складних проблем і завдань, які ставлять їхні дослідження чи практична робота в області психології.
- Прагнення до саморозвитку: Мотивовані інтелектуальною цікавістю фахівці психології прагнуть постійно розвивати свої когнітивні здібності, вивчаючи нові теорії, дослідження та методології.
- Пошук глибокого розуміння: Особи з цією мотивацією прагнуть глибокого розуміння людської природи, психічних механізмів та факторів, що впливають на поведінку. Вони мають бажання розкрити та розібратися в складних аспектах психології.
- Сприйняття викликів: Інтелектуально цікаві люди вбачають в роботі з психологією виклик та можливість розвиватися. Саме вирішення викликів, пов'язаних із розумінням людської психіки, надає їм енергії та задоволення.
- Бажання досягати нових висот: Мотивовані інтелектуальною цікавістю психологи мають амбіції розвивати свою кар'єру та досягати нових

висот у своїй обраній галузі. Це може включати в себе наукові дослідження, роботу з клієнтами чи педагогічну діяльність.

Інтелектуальна цікавість додає глибини і значущості психологічній діяльності, спонукаючи фахівців до постійного вдосконалення та вивчення нового у своєму професійному шляху.

Емпатія та бажання допомагати виступають ключовою частиною мотивації для тих, хто обирає психологічну діяльність. Ці аспекти визначаються глибоким розумінням та чуттєвістю до емоцій та потреб інших людей. Ось деякі ключові риси емпатії та бажання допомагати як частини мотивації психологічної діяльності [33, 1997p]:

- **Співпереживання:** Люди, які обирають психологічну діяльність, зазвичай володіють високим рівнем співпереживання. Вони здатні відчувати емоції інших та враховувати їхні потреби, що робить їх ефективними в роботі з різними людьми.

- **Бажання розуміти:** Психологи, що мають емпатію, прагнуть глибокого розуміння внутрішніх переживань та проблем своїх клієнтів. Вони не лише відчують емоції, а й активно ставляться до розуміння коренів проблем та можливих шляхів розв'язання.

- **Бажання надавати підтримку:** Мотивація допомагати іншим виявляється у бажанні створювати підтримуюче середовище для осіб, які звертаються за допомогою. Психологи зосереджуються на розвитку навичок, що дозволяють їм надавати ефективну психологічну підтримку.

- **Етика та професійна відповідальність:** Емпатія веде до великої уважності до етичних аспектів психологічної практики. Психологи, маючи бажання допомагати, прагнуть забезпечити конфіденційність, повагу та етичні норми взаємодії з клієнтами.

- **Здатність до співпраці:** Мотивовані допомагати, психологи вміють співпрацювати з іншими фахівцями для досягнення найкращих результатів

для своїх клієнтів. Вони виявляють здатність до командної роботи та обміну знаннями та досвідом.

- Бажання вносити позитивні зміни: Психологи, що мають мотивацію допомагати, прагнуть вносити позитивні зміни в життя інших. Вони активно сприяють саморозвитку та змінам у психічному стані своїх клієнтів.

Емпатія та бажання допомагати визначають важливий аспект мотивації психологічної діяльності, сприяючи створенню здорових та ефективних відносин і сприяючи психічному благополуччю інших [34, 2014р].

Особистісний розвиток виступає важливою частиною мотивації психологічної діяльності і є ключовим аспектом для психологів, які прагнуть вдосконалити свої навички та глибше розуміти себе та інших. Ось деякі аспекти, які визначають зв'язок між особистісним розвитком і мотивацією в психологічній діяльності:

- Саморефлексія: Психологи, які ставлять перед собою завдання особистісного розвитку, регулярно проводять саморефлексію. Вони вивчають власні переконання, цінності, аспекти особистісного зростання і рефлексують над своїм професійним внеском.

- Стратегії саморегуляції: Особистісний розвиток включає розвиток стратегій саморегуляції, таких як емоційний контроль, стресостійкість і здатність ефективно взаємодіяти з труднощами. Це допомагає психологам залишатися збалансованими і надійними у випадках емоційно виснажливої роботи.

- Постійне навчання: Особистісний розвиток включає в себе постійне навчання і самовдосконалення. Психологи прагнуть оновлювати свої знання, вивчати нові тенденції в психології, використовувати нові методи та підходи для покращення своєї професійної ефективності.

- Емпатія і співробітництво: Розвиток емпатії та навичок співробітництва знаходиться в центрі особистісного росту психолога.

Збагачення взаємодії з клієнтами та колегами сприяє створенню ефективного комунікаційного середовища.

- Розвиток професійного "Я": Особистісний розвиток включає формування професійного "Я" психолога. Це враховує самоідентифікацію в ролі фахівця, розуміння власних професійних цілей та відповідальностей.

- Пошук сенсу: Психологи, які займаються особистісним розвитком, активно вивчають сенс своєї професійної діяльності. Вони прагнуть знайти глибший сенс у своїй роботі та розуміти внесок, який вони можуть зробити в життя інших людей.

- Підтримка менторства: Здобуття менторської підтримки важливе для особистісного розвитку. Взаємодія з досвідченими фахівцями сприяє обміну знаннями, отриманню конструктивного фідбеку та стимулює професійний ріст.

- Розбудова відносин: Особистісний розвиток психолога орієнтований на покращення міжособистісних відносин. Розвиток навичок ефективного спілкування та роботи в групі є важливим елементом мотивації.

Особистісний розвиток у психологічній діяльності визначається бажанням психолога рости як фахівця і людини, що сприяє його здатності надавати якісну та підтримуючу допомогу своїм клієнтам.

Бажання вносити внесок виступає важливою частиною мотивації психологічної діяльності і визначає внутрішній плідник, що поглиблює зв'язок психолога із своєю професійною роботою. Ось деякі ключові аспекти цього мотиваційного елементу:

- Смысловое наповнення: Психологи, які прагнуть вносити внесок, знаходять смисл у своїй роботі. Вони усвідомлюють важливість своєї діяльності і вірять, що вона може позитивно впливати на життя інших людей.

- Прагнення допомагати: Бажання надавати допомогу та підтримку іншим людям стає важливим мотивом для психолога. Спостереження за

позитивними змінами в житті клієнтів робить їхню роботу важливою та задовільною.

- Радість від досягнень інших: Психологи отримують задоволення від успіхів та досягнень своїх клієнтів. Це може бути джерелом глибокого задоволення і стимулом для подальших професійних зусиль.

- Бажання змінювати життя: Мотивація вносити внесок полягає в бажанні активно впливати на життя інших, сприяючи їхньому самовдосконаленню та розвитку.

- Відчуття власної важливості: Психологи, які хочуть вносити внесок, відчують важливість своєї ролі в суспільстві. Вони розуміють, що кожен випадок консультування або терапії може мати велике значення для клієнта.

- Розвиток емпатії: Бажання вносити внесок також включає розвиток емпатії та здатності відчувати емоції інших. Це дозволяє створювати теплі та довірені відносини з клієнтами.

- Креативний підхід: Мотивація вносити внесок часто стимулює психологів до творчого підходу в роботі. Вони шукають нові методи та підходи для кращого задоволення потреб своїх клієнтів.

- Професійна вдячність: Відчуття вдячності за можливість допомагати іншим може бути сильним мотиватором для психологів. Вони цінують можливість взаємодії з іншими людьми та співпрацю з ними для досягнення спільних цілей.

- Вплив на соціум: Бажання вносити внесок в психологічну сферу може також включати бажання впливати на соціум та сприяти загальному благополуччю.

Таке бажання вносити внесок є суттєвим компонентом, який допомагає психологам подолати труднощі та надихає їх на продовження розвитку в професійному плані.

Наукова цікавість виступає важливою складовою мотивації психологічної діяльності, оскільки вона визначає бажання психолога вивчати,

розуміти та розвивати знання в галузі психології. Ось деякі аспекти, які визначають роль наукової цікавості у мотивації психологів [35, 2012p]:

- Пошук нових знань: Наукова цікавість підтримує бажання психолога розкривати нові аспекти людської поведінки, розуміти ментальні процеси та вносити свій внесок у розвиток психологічної науки.
- Дослідницький підхід: Психологи, які мають наукову цікавість, часто виявляють бажання проводити дослідження, спрямовані на вирішення конкретних проблем або встановлення нових фактів у своїй області.
- Стимулювання розвитку професії: Наукова цікавість допомагає психологам залишатися в курсі сучасних тенденцій і досягнень у галузі психології, що сприяє їхньому професійному розвитку.
- Участь у наукових спільнотах: Бажання взаємодіяти з іншими вченими і спільно працювати над дослідженнями є важливою частиною наукової цікавості. Це створює можливості для обміну ідеями та допомагає розширювати область знань.
- Задоволення від відкриттів: Наукова цікавість може бути джерелом задоволення від відкриття нових фактів або розв'язання складних наукових проблем.
- Прагнення розвивати методи дослідження: Психологи, які цікавляться наукою, знаходять мотивацію вдосконалювати методи дослідження та впроваджувати нові підходи для збору та аналізу даних.
- Стимулювання критичного мислення: Наукова цікавість вимагає від психологів використовувати критичне мислення при оцінці наукових теорій і підходів.
- Формування підґрунтя для практичних застосувань: Бажання розуміти основи психічних процесів і поведінки людини дозволяє психологам створювати більш ефективні практичні методи та втілювати їх у роботі з клієнтами.

Наукова цікавість є сильним стимулом для розвитку та вдосконалення психологічної діяльності, оскільки вона сприяє поєднанню теоретичних знань із практичним застосуванням у галузі психології [36, с.325-346].

Професійні можливості виступають важливою частиною мотивації психологічної діяльності та впливають на вибір кар'єрного шляху та зацікавленість у власній професійній сфері. Ось деякі аспекти, які визначають роль професійних можливостей у мотивації психологів [37, с.256]:

- Широкий спектр напрямків: Психологія являє собою різноманітну галузь, існують різні спеціалізації, включаючи клінічну, організаційну, експериментальну, освітню та інші. Професійні можливості дозволяють психологам обирати той напрям, який найбільше відповідає їхнім інтересам та навичкам.

- Різноманітність сфер роботи: Психологи можуть працювати в різних галузях, таких як клінічна практика, освіта, бізнес, спорт, право, дослідження та інші. Це надає можливість знаходити та розвивати себе в різних професійних середовищах.

- Постійний розвиток сфери: Психологія постійно розвивається, і це створює нові можливості для дослідження, впровадження нових методик та удосконалення підходів до розв'язання проблем.

- Можливість вибору робочого місця: Психологи можуть працювати у великих організаціях, невеликих практиках, в університетах, наукових лабораторіях, урядових установах та інших місцях. Це дозволяє їм обирати середовище, яке відповідає їхнім уподобанням та цілям.

- Можливість спеціалізації: Психологи можуть вибирати конкретні аспекти своєї галузі для спеціалізації, такі як психотерапія, дитяча психологія, робота залежності, психологія праці та багато інших. Це дозволяє їм глибше вникнути в обрану область та стати експертами в своєму напрямку.

- Можливість навчання та вдосконалення: Психологи мають можливість постійно навчатися та розвивати свої навички через участь у

конференціях, семінарах, курсах підвищення кваліфікації та отримання додаткових сертифікатів.

- Сприятливі умови праці: Багато сфер психології пропонують гнучкі графіки роботи та можливість вибору форми зайнятості, що створює комфортні умови для роботи.

Поширення таких небезпечних явищ у молодіжному середовищі явищ серед молоді становить загрозу для здоров'я нації. здоров'ю нації. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває реалізація заходів, спрямованих на запобігання подальшому зростанню наркоманії, а також розробка ефективних стратегій наркоманії, а також розробка ефективних стратегій подолання залежностей є надзвичайно актуальним [40, 2008р].

Часто допомога хворим на наркозалежність обмежується детоксикацією та полегшенням стану фізичної залежності. При такому підході фахівці не приділяють достатньої уваги на те, що основні причини наркоманії носять психологічний характер, а формування залежності супроводжується у пацієнта появою сильної психічної травми, яка деформує мотиваційну сферу, змінює інші підструктури деформує мотиваційну сферу, змінює інші підструктури особистості, негативно впливає на всі сфери її психічного життя [38, 2016р].

Величезна кількість теорій і досліджень мотивації є фрагментарними, односторонніми і не дають цілісної, чіткої картини явища. В даний час розроблено багато суперечливих теорій, щоб пояснити, чому індивід діє; чому він виконує певні дії; чому деякі люди мають більш розвинену мотивацію, ніж інші, і досягають успіху там, де зазнають невдачі ті, у кого не менше можливостей і здібностей. Основу психологічного підходу до професійної мотивації склали розробки психологів, які спеціалізувалися на психології особистості. Модель компетентнісної мотивації ґрунтується на бажанні пізнати середовище та отримати новий досвід (Карл Роджерс, Гордон Олпорт та ін.) (Dundar, 2006).

Існує розрив між теоретичними знаннями про професійну мотивацію та застосуванням цих знань в організації психологічного впливу та супроводі цього процесу в професійній діяльності. Питання мотивації досить важко вивчити на практиці. Незважаючи на невирішеність проблем, психологією накопичено великий обсяг знань про мотивацію. Одне з визначень - це система внутрішніх факторів, що обумовлюють і спрямовують поведінку людини або тварини, спрямовану на досягнення мети [39, с.500].

За Самоукіною (2006), мотивація має два значення: як система факторів, що детермінують поведінку (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення), і як характеристика процесу, що стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні. У науковій літературі мотивація розглядається як сукупність психологічних причин, що пояснюють поведінку людини, її початок, спрямованість і діяльність.

Для здійснення діяльності необхідна мотивація. Але якщо мотивація надто сильна, підвищується активність і напруженість, виникають розбіжності в поведінці, тобто знижується ефективність праці. У цьому випадку високий рівень мотивації викликає небажані емоційні реакції (напруга, хвилювання, стрес тощо), які погіршують діяльність. Суть будь-якої людської мотивації полягає в тому, щоб знайти визнання, повагу, підтримку [44, с.804].

Професійна мотивація визначає доцільність вибору професійного шляху, продуктивність праці, ступінь задоволеності результатами, успішність професійного навчання. Ефективність процесу навчання зумовлена принаймні двома факторами – рівнем розвитку пізнавальної сфери та мотиваційної сфери спеціалістів.

Якщо говорити про структуру професійної мотивації, то найважливішу роль відіграє позитивне ставлення до професії, оскільки воно пов'язане з кінцевими цілями навчання. При розробці та реалізації системи професійних мотивів у молодих спеціалістів враховуються такі особливості мотивації, як

полімотивованість трудової поведінки, ієрархія мотивів, компенсаторні зв'язки між мотивами, динамізм мотивації (Єгоршин, 2010).

Мотивація трудової поведінки пояснюється тим, що на поведінку працівників одночасно впливає безліч мотивів, спрямованих на задоволення різноманітних мінливих потреб через спонуку до дій. Працівник може прагнути до гідної заробітної плати, цікавої роботи, прийнятних умов праці, перспектив кар'єрного зростання, доброзичливого клімату, конструктивних стосунків з керівництвом, навчання та підвищення кваліфікації, безпеки роботи, високого рівня соціального захисту [42, с.235-250].

Ієрархія мотивів передбачає зв'язок мотивів праці з поведінкою; мотиви більш виражені, в основі яких лежать більш важливі для людини потреби, що займають більш високе місце в ієрархії трудових мотивів. Один і той самий мотив може по-різному впливати на різних працівників і по-різному впливати на одного працівника в різних ситуаціях [43, с.549].

Професійна мотивація молодих спеціалістів нестійка і характеризується певним динамізмом. Ступінь динамізму мотивації залежить від характеру людини, її віку, середовища, конкретної ситуації. З мінливістю мотивів співробітників стикається будь-який керівник [41, с.218].

Однією з властивостей професійної мотивації є її скінченність. Майже кожна людина може вважати свою роботу неважливою і непотрібною, низькооплачуваною або нудною. Зникає мотивація професійного вибору. Мотивувати людей працювати можуть різні речі: підвищення зарплати, нові цілі, вища посада тощо [45, с.1058].

Враховуючи ці аспекти, професійні можливості стають важливим стимулом для психологів, мотивуючи їх вдосконалювати свої навички та досягати успіху в обраній галузі.

1.3. Розвиток мотиваційної готовності студентів-психологів до роботи

Мотиваційна готовність у майбутніх психологів є складним і важливим аспектом їхньої підготовки до професійної діяльності. Основні особливості цієї мотиваційної готовності включають:

- **Внутрішній психологічний інтерес:** Майбутні психологи зазвичай виявляють глибокий інтерес до розуміння людської психіки, взаємодії та поведінки. Цей внутрішній інтерес є ключовим фактором, що формує мотивацію вивчення психології.

- **Бажання допомагати і розуміти:** Багато майбутніх психологів мають виражене бажання розуміти причини людської поведінки та надавати допомогу тим, хто потребує психологічної підтримки. Це бажання може служити мотиваційною основою для обрання психології як професійного напрямку.

- **Емпатія і спрямованість на взаємодію:** Глибока емпатія і здатність встановлювати позитивні міжособистісні відносини можуть бути ключовими чинниками мотивації для тих, хто обирає психологію. Бажання розуміти і сприяти розвитку інших може бути суттєвим мотиватором [46, с.304-329].

- **Цікавість до різноманітних галузей психології:** Майбутні психологи можуть виявляти цікавість до різних напрямків психології, таких як клінічна, соціальна, когнітивна, розвиткова та інші. Це розмаїття можливостей може бути стимулом для поглибленого вивчення та розвитку в обраній сфері.

- **Бажання постійно навчатися:** Мотивовані майбутні психологи часто демонструють бажання постійно поглиблювати свої знання та навички. Готовність до навчання новим методам та технікам є важливим компонентом мотивації в цій сфері.

- **Професійна саморефлексія:** Майбутні психологи можуть мати розвинену здатність до самоаналізу та самооцінки, що дозволяє їм

усвідомлювати власні мотивації, цілі та можливості для подальшого професійного росту [49, 2013р].

- Визначення особистісних цінностей в психології: Визначення власних цінностей та переконань в контексті психології може бути ключовим моментом у формуванні мотивації. Це може включати розуміння важливості етичної поведінки та професійної відповідальності.

Отже, мотиваційна готовність у майбутніх психологів складається з комплексу внутрішніх факторів, що спрямовані на вивчення, розвиток та надання психологічної допомоги.

Внутрішній психологічний інтерес визначається як ключовий аспект мотиваційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності. Цей аспект включає в себе декілька важливих характеристик:

Майбутні психологи виявляють активний інтерес до вивчення та розуміння складних аспектів людської психіки. Це означає бажання глибоко зануритися в психологічні теорії, методи та концепції для розкриття та розуміння різноманітних аспектів людського поведінкового реагування.

Мотивовані психологи проявляють інтерес до різних напрямків психології, таких як клінічна, соціальна, розвиткова, когнітивна та інші. Це дозволяє їм отримати широкий обсяг знань і вибрати напрямок, який найбільше відповідає їхнім індивідуальним інтересам [48, с.218].

Внутрішній психологічний інтерес виявляється у бажанні розкривати не лише зовнішні прояви поведінки, але й глибинні причини та механізми, які керують людським вчинком. Це може включати вивчення внутрішніх процесів, мислення, емоцій і мотивацій.

Мотивовані психологи прагнуть постійного самовдосконалення та розвитку своїх професійних навичок. Вони розглядають процес навчання як можливість поглиблення своїх знань та набуття нових практичних навичок для ефективної роботи в сфері психології [47, 2003р].

Мотивовані психологи усвідомлюють важливість своєї ролі у суспільстві та визнають, що їхня робота може впливати на життя людей. Це усвідомлення може стимулювати їхній інтерес і збільшувати внутрішню мотивацію.

Таким чином, внутрішній психологічний інтерес виступає як основний елемент мотиваційної готовності майбутніх психологів до високоякісної та важливої професійної діяльності в галузі психології [50, с.172-175].

У сучасному етапі розвитку нашого суспільства виникає велика актуальність проблеми формування висококваліфікованих фахівців. З урахуванням соціально-економічних, політичних та культурних трансформацій випускникам вищих навчальних закладів ставляться особливі вимоги. Високий рівень професіоналізму, активність та творчість визначаються особливостями мотиваційної сфери особистості. У психології цієї проблеми приділяється увага таких дослідників, як О. М. Леонт'єв, А. В. Петровський, С. Л. Рубінштейн та інші.

Загалом, мотиваційна готовність до майбутньої професійної діяльності стає ключовим елементом успішного вступу в сучасний професійний світ. Це складне індивідуально-психологічне утворення, яке включає у себе усвідомлення значущості обраної професії, розвиток професійно значущих якостей та цінностей, а також наявність образу своєї професії та власної професійної поведінки [52, с.21].

Різні науковці розглядають різні аспекти мотиваційної готовності, такі як педагогічна, інноваційна та інші види діяльності. Вони підкреслюють значущість таких елементів, як прагматичні мотиви (отримання диплому), професійні та пізнавальні мотиви, мотиви підвищення власного престижу та мотиви, пов'язані з усвідомленням можливих труднощів у випадку невдачі [51, с.331-362].

Мотиваційна готовність виступає важливим фактором в педагогічній діяльності, де вивчається ставлення студентів до обраної спеціальності та їхнє

прагнення успішно оволодіти професійною діяльністю. Це підкреслює важливість ставлення до обраної професії та впливу позитивного ставлення на результативність навчальної діяльності [53, с.53-92].

Основною гіпотезою нашого дослідження стало положення про те, що психологічна готовність студентів психологічного факультету до майбутньої професійної діяльності має однобокий характер. В якості основного методичного інструментарію було використано методику "Психосоціального потенціалу готовності до професійної діяльності студентів-психологів" (ПСПД), призначена для оцінки загального рівня психосоціальної готовності до професійної діяльності. За допомогою методики ми визначали вираженість її діяльнісних компонентів, які були об'єднані в вираженість її діяльнісних компонентів, які були об'єднані в такі показники: аутоособистісний компонент (АПК), когнітивно-операційний компонент (КОК), емоційно-вольовий компонент (ЕВК), інтерактивний компонент (ІК) [54, с.69-119].

Результати низки наукових досліджень дають змогу дійти висновків щодо змісту, структури, рівнів розвитку та методики формування професійної підготовленості студентів педагогічного вищого навчального закладу (Г. Балл, М. Дяченко, Є. Ільїн, Л. Кандибович, Я. Коломінський, С. Максименко, В. Моляко, Н. Чепелева та ін.). Незважаючи на те, що останнім часом значно зріс інтерес до індивідуально-психологічної готовності науковців до діяльності, проблемі формування мотиваційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності з урахуванням сучасних освітніх тенденцій не приділяється належної уваги.

Мотивація як рушійна сила поведінки людини є провідною в структурі особистості, пронизує її спрямованість, характер, емоції, здібності тощо. У структурі інтегральної психологічної готовності до професійної діяльності провідна роль, системоутворюючий фактор належить мотиваційній готовності.

У психології існують різні підходи до класифікації мотивів професійної діяльності. На наш погляд, окреслена проблематика важливої ієрархії мотивів вибору професії запропонована В. Ярошенком. Автор визначає три групи мотивів вибору професії, які він розташовує в такому ієрархічному порядку [55, с.48]:

1. Мотив обов'язку.
2. Суспільна інформованість. Мотив самооцінки.
3. Руховий інтерес до професії. Проте, крім цих центральних груп мотивів, В. Синельников виділяє чотири підстави професійної спрямованості
4. Підстави здійсненності своїх творчих передумов (професія дозволяє вдосконалюватися в улюбленій науці, сприяє постійному самовдосконаленню).
5. Обґрунтовує можливість задоволення раніше сформованих потреб, поведінки та діяльності (професія дає можливість вирішувати складні завдання, отримувати новий досвід).
6. Мотиви престижу (професія почесна для суспільства, дає можливість швидкої кар'єри). Інші мотиви (професія дозволяє отримати спеціальну освіту).

Дослідження мотиваційних оракторів за напрямками професійної підготовки, проведене Ковальовим, показало, що мотиваційна сфера особистості в цілому в процесі навчання є відносно незалежною від конкретних видів наступної професійної діяльності, оскільки саме ці мотиви (і виникають) як потенційні .

Професійна підготовка багато в чому має інші цілі, об'єктивний зміст відмінний від професійної діяльності.

Відповідно до вимог, які передбачають професійну підготовку особистості, схожі з вимогами професійної діяльності лише в тій мірі, в якій зміст і структура професійної діяльності схожі за змістом і структурою підготовки. Через їхню несхожість простежується закономірність: чим

адекватнішим процесу навчання буде мотиваційна сфера особистості, тим більше проблем виявлятиме особистість при переході до професійної діяльності; і навпаки - чим більше мотиваційна сфера особистості адекватна професійній діяльності, тим менше буде ускладнена адаптація в процесі навчання [56, с.945-967].

Автор стверджує, що для ефективного навчання під час професійного навчання необхідно сформувати мотиваційну сферу особистості, адекватну змісту навчання та соціальним умовам, у яких воно здійснюється. Відомо, яке місце займає людина в системі суспільних відносин і визначає вимоги до розвитку мотиваційної сфери.

Присвятив М.-Л. Чепи напрямками науково-психологічної експертизи освіти не вичерпує всього кола проблем експертизи освіти. Дослідник робить висновок, що в західних країнах склалася розгалужена ієрархічна система «експертного супроводу проектів», а тому практично жодна освітня інновація не залишає експертної оцінки на різних етапах її впровадження та реалізації. У західних країнах функціонує середовище експертних професійних співтовариств із центрами підготовки експертів із наукової та актуальної дискусії щодо проблеми експертизи в багатьох періодичних виданнях. Ми погоджуємося з автором, що подібні процеси актуалізувалися в Україні давно і потребують невідкладного вирішення [57, с.360-407].

Термін «фахівець з освіти», який М.-Л. Чепи розумів як «спосіб аналізу причинно-наслідкових зв'язків в освіті, з огляду не тільки на те, що сталося в освіті, але й на те, що очікується, що має чи може статися», вважають за необхідне розглянути тлумачення поняття «гуманітарно-психологічна експертиза». Слід підкреслити, що спеціальне призначення як спосіб експертного пізнання об'єктивної дійсності, що охоплює всі сфери суспільного життя, включно з освітою, передбачає реалізацію спеціальної експертної професійної позиції, яка є поєднанням науки і практики, оскільки не має професійної посади експерта, може принести користь тому чи іншому.

Реалізація принципу практико-орієнтованої експертизи передбачає, що експертне дослідження, на відміну від теоретичного, базується на реальній практиці, є запит від освітньої практики, що формується в ній і основним критерієм є практична корисність, яка одночасно виступає як мотивом, так і його реалізацією та підтримкою [58, 1959р].

Суть експертної діяльності закладена всередині (експертний аналіз мислення вид пізнавальної діяльності) і екстернальну (оцінна зовнішня контрольна діяльність – це діяльність, яка формується внаслідок зовнішніх дій із зовнішніми об'єктами) діяльність. При цьому були враховані положення С. Рубінштейна, згідно з якими «не можна зводити до людських дій тільки сторонню виконавчу дію або вилучати з зовнішньої практики частини психічних компонентів людини і робити внутрішні психічні процеси поза зовнішніми діями». При цьому поєднання внутрішнього і зовнішнього наголошував В. Афанасьєв, який підкреслював, що насправді неможливо виділити в чистому вигляді ні виробничу, ні духовну, ні суспільно-політичну діяльність «в кожному будь-якому основному бізнесі явно чи неявно існує будь-який інший; діяльності накладаються, «йдуть» одна за іншу. При такому розумінні експерту важко визначити, де починається і де закінчується аналіз, оскільки елементи мислення контролюють знання об'єктивної реальності, оскільки вони доповнюють один одного [60, 2015р].

Отже, діяльність експерта-психолога визначається як особливий вид дослідницької, практико-орієнтованої, професійної діяльності з певною метою, конкретними функціями, завданнями та технологією проведення заходів та передбачає особливий комплекс вимог до особистісно-професійного рівня підготовки експерта.

Під час мотиваційної готовності майбутніх психологів під експертною діяльністю розуміють комплексне індивідуально-психологічне утворення, яке поєднує усвідомлення соціальної значущості змісту та наслідків діяльності однолітків і, інтегруючись із високим рівнем особистісно-професійного

розвитку, визначає ефективність експертної діяльності в сфера освіти [61, 1958р].

Структура мотиваційної готовності фахівців-психологів характеризується цілісністю та взаємозалежністю її підструктур: особистісної (пов'язаної із самоактуалізацією, самореалізацією та самовихованням) та мотиваційної (до актуального стійкого комплексу мотивів). У ньому зосереджено увагу на суб'єктивних факторах вибору та здійснення професійної діяльності: співвідношенні «Я-концепції» та образу професійної ідентифікації особистості, «Я-образу» професіонала. Він визначає ступінь ідентифікації та вибору професії людини. Це і є образ професійної орієнтири, якщо така людина обирає професійну діяльність. Динаміка залежності професійного іміджу від ідеального образу «Я», ступінь ідентифікації є важливим показником динаміки мотиваційної сфери особистості в процесі навчання [64, с.1280].

На етапі мотиваційної готовності до експертної діяльності реалізуються відповідні психолого-педагогічні умови, а саме:

- 1) розвиток у майбутніх психологів ставлення до експертної діяльності як особливо важливої складової професійної діяльності;
- 2) забезпечення під час професійної підготовки прогностичних особливостей через особистісно орієнтовану співпрацю в реалізації індивідуальних освітніх траєкторій студентів;
- 3) формування професійно обумовленої мотивації до здійснення експертної діяльності під час навчання у ВНЗ, орієнтованої на самоактуалізацію, самореалізацію та самореалізацію. -виховання включення їх в особистісний контекст і професійний образ майбутнього психолога.

Реалізація цих психолого-педагогічних умов у процесі професійної підготовки майбутніх психологів сприяла послідовному впливу на особистісно-мотиваційну підструктуру мотиваційної готовності студентів до спільної діяльності [63, с.319].

Формування мотиваційної готовності експертної діяльності психолога неможливе без методичних засад її організації та проведення. Базовим визначенням цих принципів є фундаментальні положення філософії психології та інших галузей психології. На основі взаємозв'язку психології та практичного застосування психологічних знань у спеціальній освіті актуальним є наукове забезпечення психологічної експертизи освіти, що визначає основні принципи її проведення [62, с.751-759].

Принцип системного підходу. Реалізація цього підходу спрямована на аналіз освітньої практики у всій тій множині внутрішніх і зовнішніх відносин, де вона існує як цілісна система. Оцінка стану та характеристик освітньої практики проводиться не ізольовано, забезпечує повний аналіз якісної інтерпретації кожного компонента системи. При цьому виходять із розуміння освіти як цілісної системи, яка являє собою сукупність конкретних процесів навчання, що в ній відбуваються, та засобів реалізації цих процесів [65, 2014р].

Система має педагогічний потенціал, який дозволяє досягти результатів виховання і навчання, реально можливих у конкретних соціальних умовах; вона здатна розвиватися, виступає як багатовимірна, неоднозначна, відкрита, існуюча в часі та просторі».

Стосовно феномену інноваційних освітніх систем, проектування в освітньому просторі яких було предметом докторського дослідження В. Докучаєва, то слід використовувати його для читання: «педагогічну інноваційну систему можна розглядати як інтегративну соціально-класову освітню систему, яка має властивості: системи відкритого типу і, отже, поєднує системні (у внутрішніх стосунках) і синергетичні (зовнішні стосунки, повага, взаємодія) ознаки, серед яких найбільш суттєвими є: цілісність, організованість, відданість, динамічність, керованість, добре організована (самоорганізація) оцінка, гнучкість, рухливість (мобільність), стабільність (цілісність), широта (збагачене освітнє, соціокультурне середовище);

інтенсивність, координована, соціальна активність, альтернативність (здатність змінювати траєкторію розвитку) тощо».

Тому системний підхід до експертизи освіти можна розглядати як комплексний методологічний інструментарій, конкретизацію принципів діалектики, і, перш за все, принципу узгодженості в спеціально-наукових знаннях і суспільних практиках [66, с.121-140].

Принцип вирівняного аналізу. Система цих принципів дозволяє розглянути окремі підсистеми, що відображають психічні явища (психічні властивості, стани, процеси), і визначити їх місце і роль у системі. Виходячи з теоретичного положення системного підходу про те, що системний аналіз по суті є методологією, заснованою на знанні та цілісності, принцип рівня аналізу можна представити у вигляді набору методологічних інструментів, що реалізують системний підхід до конкретного об'єктивного рівня. навчання або практика. У такому підході більшість систем, у тому числі педагогічні інноваційні системи, є системами організованої складності, в яких домінує сильна нелінійна взаємодія. У таких умовах практика наукових досліджень змушена керуватися такими правилами [69, 1997р]:

- 1) системи належать до класів різного рівня складності;
- 2) Все логічно і емпіричні закони, справедлива система для нижчого рівня також повинна застосовувати до будь-якої системи вищих рівнів;
- 3) чим вищий рівень складності конкретної системи, тим більше невідомих елементи і невідкриті закони визначають його функціонування.

Принцип міждисциплінарності, який пов'язаний із загальнофілософськими методологічними засадами детермінізму та об'єктивності, ґрунтується на визнанні інтегрального характеру наукового знання в цілому та цілісного характеру освітньої сфери як гуманітарної системи, що потребує міждисциплінарної організації, комплексного вивчення.

Сучасні вчені (Б. Г. Ананьєв, Г. Балл, А. Деркач, Н. Кузьмін, С. Максименко, А. Рибніков) однією з інтегративних течій, яка приймає

інтенсивний розвиток акмеології, вважають, що «...вивчення закономірностей розуміння сенсу людського існування», індивідуальні досягнення та професійна діяльність, продуктивний життєвий прояв у всіх матеріальних силах індивіда, спрямованих на вирішення соціальних проблем» [68, с.1-25].

Акмеологію як комплексну дисципліну, зміст якої не обмежується психологією, характеризує А. Реан. На його думку, зміст акмеології об'єднує ці три напрямки дослідження: акмеологію особистості, акмеологію суб'єкта, акмеологію професіонала та особистості. Проведений аналіз дозволив А. Реан обґрунтувати актуальність акмеології розвитку особистості як одного з найменш вивчених напрямів акмеології.

Проте аналіз сучасних досліджень свідчить про те, що в сучасному процесі розвитку акмеології основи акмеології проходять початковий етап. Зокрема, це стосується критеріїв пошуку, методів, оцінки досягнень експерта. Запобігти розвитку акмеологічної оцінки діяльності консервативні стандарти освітніх стандартів [67, 2017р].

Загалом, вивчення різноманітних аспектів мотиваційної готовності допомагає глибше зрозуміти процес формування професійних кадрів в сучасному суспільстві, а також визначити ключові чинники, які впливають на мотивацію до психологічної діяльності.

Висновки до першого розділу

Як зрозуміло з цього розділу, психологія характеризується довгою історією роздумів про пам'ять. Ранні спроби полягали в пошуку загальних законів або принципів запам'ятовування. Більше ніж 130-річна історія галузі показує, що загальних. Єдино вірних принципів не існує, хоча деякі теорії мають вагомий вплив на сучасне розуміння пам'яті. Тим не менш, психологія досягла прогресу з початку свого фундаментального вивчення пам'яті в 1880-х роках. Проте залишається ще багато проблемних моментів та невирішених питань. Теорії та підходи, розглянуті в цьому розділі, слід розглядати як взаємодоповнюючі, а не конкурентні, оскільки разом вони утворюють розгалужену систему розуміння багатьох загадок пам'яті.

Розглянуті емпіричні дослідження представляють докази про наявність впливу таких індивідуально-психологічних особливостей як екстраверсія, нейротизм, тривожність та емоційна регуляція на мнемічні процеси. По-перше, екстраверсія пов'язана з покращеним кодуванням пам'яті та отриманням позитивної інформації, тоді як нейротизм і тривога пов'язані з посиленою обробкою негативної інформації. Ці ефекти пов'язані з більшою активацією висхідних механізмів, залучених до емоційної пам'яті, що відображається під час кодування емоційної пам'яті. По-друге, екстраверсія пов'язана з кращою продуктивністю оперативної пам'яті. Навпаки, нейротизм і тривога пов'язані з відносно порушеною обробкою оперативної пам'яті. В свою чергу такий вид емоційної регуляції, як когнітивна переоцінка позитивно впливає на оперативну пам'ять, збільшуючи її продуктивність. Тоді як придушення емоцій навпаки погіршує подальше відтворення емоційної пам'яті. Використання придушення пов'язане зі зниженням впевненості людини в точності власних спогадів та зменшенням сенсорних та емоційних деталей після пригадування.

Найвні дослідження створюють підґрунтя для подальших наукових пошуків. Цікавою для розгляду є тема мнемічних процесів у молоді, та зв'язку продуктивності їхньої пам'яті з широким спектром індивідуально-психологічних особливостей людини.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ

2.1. Організація і методики дослідження

Мотивація посідає важливе місце в структурі особистості і є одним з основних понять, що використовуються для пояснення рушійних сил поведінки та діяльності.

У контексті даного дослідження було оброблено певну кількість теоретичних матеріалів та було обрано дослідницьку базу на основі не лише теми емпіричного дослідження, а й з огляду на коректну оцінку даної проблематики.

Перед початком дослідження кожен з респондентів був повідомлений про конфіденційність та нерозголошення особистої інформації в ході обробки результатів й формуванні єдиних показників. Також було взято їх особисту згоду на проведення методик різного характеру та обробку їх результатів.

Саме дослідження проводилося в кілька етапів:

Перший етап: вибір психодіагностичного інструментарію для формування вибірки та коректної оцінки розвитку мотиваційної готовності студентів-психологів до роботи.

1) «Опитувальник для вимірювання афіліативної тенденції і чутливості до відкидання» А. Мехрабіана.

Даний опитувальник вимірює два узагальнені мотиви: прагнення до прийняття і страх відкидання. Він складається з двох шкал. Шкали оцінюють в першому випадку загальні очікування індивіда про позитивний результат при встановленні міжособового контакту, а в другому випадку відповідно негативні очікування.

Афіліація – це потреба людини у встановленні, збереженні і зміцненні добрих відносин з людьми. Індивід, що володіє такою потребою, постійно прагне до людей і відчуває задоволення від емоційно позитивного спілкування

з ними, в людських відносинах бачить один з головних сенсів життя. Для діагностики афіліації з успіхом можуть бути використані методики опитувального типу.

Модифікаційний тест – опитувальника мотивації афіліації (ТМА) А. Мехрабіана, проведена М. Ш. Магомед - Еміновим. ТМА призначений для діагностики двох узагальнених стійких мотивів особистості, що входять в структуру мотивації афіліації, – прагнення до прийняття (СП) і страху відкидання (СО). Методика може бути застосована для вимірювання інтенсивності зазначених мотивів у школярів, студентів і дорослих, як чоловіків, так і жінок. Тест має вигляд опитувальника, що складається з двох основних шкал - мотиву СП і мотиву СО [1, с.1-25].

Тест складається із 2-х шкал прагнення до прийняття (30 запитань) і страху відкидання (32 запитання).

Мета та задачі методики:

- методика дозволяє оцінити, наскільки успішними будуть контакти з незнайомими людьми;
- прогнозувати поведінку при зав'язуванні нових знайомств та входженні у новий колектив;
- діагностика двох узагальнених стійких мотивів особистості, що входять до структури мотивації афіліації: прагнення до прийняття і страху відкидання, для виміру інтенсивності цих показників.

Тест складається з ряду тверджень, що стосуються окремих сторін характеру, а також думок і почуттів з приводу деяких життєвих ситуацій. Щоб оцінити ступінь вашої згоди або незгоди з кожним із тверджень, використовуйте таку шкалу:

- +3 - повністю згоден;
- + 2 згоден;
- +1 - скоріше згоден, ніж не згоден;
- 0 - нейтральний;
- 1 - скоріше не згоден, ніж згоден;
- 2 - не згоден;

-3 - повністю не згоден.

Необхідно прочитати твердження тесту та оцінити ступінь своєї згоди або незгоди з ним. При цьому на бланку для відповідей проти номера твердження треба поставити цифру, яка відповідає ступеню згоди.

При обробці результатів проводиться підрахунок балів за певною системою й, при цьому, не враховується змістовний аналіз відповідей на окремі пункти тесту.

2) «Методика мотиваційної індукції» Ж. Ньютена (МІМ).

Метод незакінчених пропозицій (модифікація МІМ). Даний прийом є модифікованим варіантом методу мотиваційної індукції (МІМ), заснованого на аналізі мотиваційних об'єктів випробуваного, отриманих в результаті завершення незакінчених пропозицій. Ці об'єкти піддаються подальшій «локалізації в часі», тимчасового аналізу експериментатором. Мотиваційні складові (мотиви) класифікуються відповідно до об'єктів прагнень і бажань випробуваного і видами діяльності по відношенню до цих об'єктів («знати», «працювати» і ін.). Часовий аналіз здійснюється з урахуванням віку випробуваного і тимчасового періоду локалізації об'єкта його прагнень (предмета мотивів). В основу часового аналізу автором методу Ж. Ньютенем покладена ідея розрізнення «часу суб'єкта» і «часу об'єкта», що визначаються, відповідно, диференційованої періодизацією життя людини: вікові періоди суб'єкта в контексті певної культури (локалізація суб'єкта) і періоди календарної перспективи - дні, місяці, роки (локалізація об'єктів). Таким чином, розроблений Ж. Ньютенем тест МІМ, є об'єктивним методом вимірювання перспективи майбутнього [4, 1982р].

Професійна діяльність, представлена в контекстному навчанні в формі динамічної моделі, виступає реальною перспективою, по відношенню до якої студенти в процесі власного розвитку виявляють різні прагнення (мотиви). Даний прийом в сукупності з іншими діагностичними процедурами дозволяє вивчати розвиток пізнавальних і професійних мотивів студентів у процесі навчальної, професійної і навчально-професійної діяльності [3, с.410].

Техніки завершення пропозицій, діалогів, розповідей відносяться до методик доповнення, що створює одну з груп проєктивних методик, Їх відмінними рисами є: невизначеність стимульного матеріалу, яка обумовлює свободу формулювання випробуванім відповіді; відсутність в інструкції вказівок щодо значущості діагностованих психологічних феноменів – вказівка на те, що будь-яка відповідь буде прийнятий як «правильний»; орієнтація на дослідження цілісних особистісних утворень, таких, як мотиви, цінності, самооцінка та ін.

Згідно Ж. Ньютену, на рівні свідомості поведінку людини спрямовується цілями і проєктами дій, які при певних обставинах можуть бути виражені вербально. Прийом незакінчених пропозицій дозволяє отримувати інформацію не тільки про ситуативних, але і про стійкі мотиваційних утвореннях (латентних мотиваціях). Гнучкість методики Ж. Ньютена, обумовлена можливістю варіювання стимульного матеріалу (змісту і кількості пропонуваних випробуваному для завершення пропозицій), дає можливість вносити необхідні для цілей конкретного дослідження модифікації в авторський варіант [2, 1997р].

З метою аналізу загального мотиваційного синдрому вчення в описану методику було внесені наступні зміни:

- 1) конкретизована область, щодо якої випробовуваний може висловлювати свої прагнення в сфері пізнавальної та професійної діяльності;
- 2) кількість загальних категорій об'єктів мотиваційних проявів (стійких мотивів) обмежена предметним змістом пізнавальних і професійних мотивів;
- 3) сформульовані показники змістовного аналізу завершених випробуваними пропозицій, що виражають пізнавальні і професійні мотиви;
- 4) поряд з незакінченими пропозиціями, прямо орієнтованими на вираз випробуванім пізнавальних або професійних мотивів, в бланк протоколу внесені нейтральні початку фраз, завершення яких може і не відобразити аналізовані мотиви; це необхідно, не тільки щоб приховати від випробовуваних мету дослідження, але перш за все для з'ясування локалізації пізнавальних і професійних мотивів у часі і в різних сферах життя і діяльності;

5) незакінчені пропозиції сформульовані досить невизначено, щоб не нав'язувати випробуваному того чи іншого емоційного забарвлення його висловлювань в процесі завершення пропозицій.

З 10 загальних категорій мотиваційних об'єктів Ж. Ньютона і 17 «стійких потреб» Е.Е. Васюкова було виділено такі мотиваційні об'єкти, представлені в загальному мотиваційному синдромі навчання:

- пізнання, дослідження, вирішення проблем і завдань;
- саморозвиток і самовираження в пізнанні (шляхом оволодіння новими знаннями і вміннями; вдосконалення засобів і способів пізнання);
- самореалізація і самоактуалізація в професійній діяльності (професійна компетентність, оволодіння новими способами діяльності, створення нового, взаєморозуміння з колегами);
- процес і результат пізнавальної та професійної діяльності;
- суб'єктивні форми переживання процесу та результатів пізнавальної і професійної діяльності.

У ході аналізу сформований у випробовуваних пізнавальних і професійних мотивів було використані наступні показники:

1) кількість висловлювань, в явній формі виражають наявність пізнавальних і професійних мотивів (прагнення відкрити невідоме, вирішити проблему, оволодіти новими способами пізнавальної і професійної діяльності тощо);

2) вираженість орієнтації випробовуваних на пізнання, професію, розвиток, вдосконалення власної діяльності, розуміння інших людей, самореалізацію в пізнанні і професії;

3) інформативність (змістовність) завершених випробуваними пропозицій: представленість в них таких суб'єктивних форм прояву мотивів, як цінності, емоції, бажання, прагнення;

4) позитивні висловлювання щодо перспектив своєї професійної діяльності (інтерес до процесу, прагнення до професійного самовираження);

5) емоційна модальність висловлювань з приводу пізнавальної та професійної діяльності.

Локалізація в часі мотиваційних об'єктів, яка послужила основою тимчасового аналізу в методиці Ж. Ньютена, враховувалася нами при розробці стимульного матеріалу даної модифікації МІМ: предметний зміст аналізованих мотивів зумовило певну часову віднесеність (актуально здійснювана пізнавальна і майбутня професійна діяльність) прагнень випробовуваних, виражених в завершених ними пропозиціях. Ідея тимчасового аналізу завершених випробуваними незакінчених пропозицій стала вихідною в формулюванні початку фраз, що склали стомлений матеріал, що знімає необхідність окремого порівняльного аналізу «часу суб'єкта» і «часу об'єкта» (часовий аналіз). Крім того, якщо обстежуються випробовувані східного віку, виконуються вимоги репрезентативності вибірки та валідності даного методу [5, 1999р].

Випробовуваному пропонується доповнити на свій розсуд пропозиції, початки яких надруковані на бланку. В інструкції випробовуваному вказується, що будь-яке доповнення, яке він захоче внести в незакінчені фрази, цінно і важливо, оскільки в таких додатках проявляється індивідуальність людини.

Аналіз завершених випробуваним пропозицій здійснюється в два етапи. На першому етапі проводиться якісний аналіз висловлювань по їх віднесеність до предметного змісту пізнавальних і професійних потреб. Критеріями служать показники мотивів, що відповідають наведеним вище мотиваційним об'єктам (відкриття нового, вирішення проблем, вдосконалення засобів і способів діяльності та ін.).

Наведемо приклади завершених студентами пропозицій, віднесених за результатами змістовного аналізу до визначеного в умовах предметного змісту пізнавальних мотивів: «Коли мене не розуміють, я намагаюся розібратися, чому це відбувається»; «Освіта для мене - це розвиток інтелекту, розширення кругозору»; «Мені дуже хотілося б зрозуміти причини багатьох цікавлять мене явищ»; «Я завжди хотіла зрозуміти психологію людей, розібратися в їх відносинах».

Приклади пропозицій, віднесених до предметного змісту професійних мотивів: «У вибраній професії найбільше ціную можливість самореалізації,

творчості і отримання нових знань»; «У майбутньої професії мене засмучує неможливість відповісти на всі виникаючі питання»; «Своє життя я пов'язую з педагогічною діяльністю, яка обов'язково буде цікавою»; «Серед колег, по-моєму, завжди має бути взаєморозуміння і прагнення співпрацювати» [6, с.497-520].

На другому етапі проводиться кількісна обробка відповідей кожного випробуваного: підраховується число пропозицій, що виражають предметний зміст пізнавальних і професійних мотивів (мотиваційних об'єктів). При наявності не менше 12 таких пропозицій у конкретного випробуваного аналізовані мотиви вважаються значимо представленими в його загальному мотиваційному синдромі навчання.

3) «Методика фрустраційної толерантності» С. Розенцвейга, інтерпритована Н. В. Тарабриною.

Проективна методика дослідження особистості було запропоновано С. Розенцвейг в 1945 році на основі розробленої ним теорії фрустрації.

Стомлений матеріал Р. р. ф. м. складається з 24 малюнків, на яких зображені особи, які перебувають під фрустраційної ситуації перехідного типу. З них 16 ситуацій, в яких створюється перешкода (зупиняють, бентежать, ображають, збивають з пантелику), і 8 ситуацій, в яких суб'єкта звинувачують у чомусь. Між цими групами ситуацій є зв'язок, так як ситуація «звинувачення» передбачає, що їй передувала ситуація «перешкоди», де фрустратор був, в свою чергу, фрустрована. Іноді випробуваний може інтерпретувати ситуацію «звинувачення» як ситуацію «перешкоди» або навпаки.

На малюнку персонаж, зображений зліва, вимовляє слова, якими описується фрустрація власна або іншого індивідуума. Над персонажем, зображеним справа, є порожній квадрат, в який обстежуваний повинен вписати перший прийшов на розум відповідь. Риси та міміка персонажів в малюнках відсутні. Зображені на малюнках ситуації достатньо повсякденні і можуть бути розділені на дві групи:

1) ситуації-перешкоди, або, за термінологією С. Розенцвейг, «егоблокінговие». Тут будь-яка перешкода або дійова особа бентежить, збиває з пантелику, фруструє будь-яким прямим способом персонаж, що знаходиться на малюнку справа;

2) ситуації звинувачення, або «суперегоблокінговие». У цих ситуаціях персонаж, намальований справа, звинувачується в чому-небудь або його притягають до відповідальності.

Оцінка отриманих відповідей, відповідно до теорії С. Розенцвейга, здійснюється за направленням реакції (агресії) і її типу.

За спрямованістю реакції підрозділяються на:

а) екстрапунітивний (Extrapunitive) – реакція спрямована на живе або неживе оточення, засуджується зовнішня причина фрустрації і підкреслюється її ступінь, іноді вирішення ситуації вимагають від іншої особи;

б) інтропунітивний (Intropunitive) – реакція спрямована на самого себе з прийняттям провини або ж відповідальності за виправлення ситуації, що виникла, фруструюча ситуація не підлягає засудженню;

в) імпунітивне (Impunitive) – фрустрована ситуація розглядається як щось незначне або неминуче, передбачуване згодом; обвинувачення навколишніх або самого себе відсутня. Для позначення екстрапунітивної, інтропунітивної і імпунітивної спрямованості в загальному, без урахування типу реакції, використовуються літери Е, І, М відповідно.

Крім того, існує поділ за типом реакції, а саме:

а) перешкоджувано-домінантні (Е', І', М') – перешкоди, що викликають фрустрацію, всіляко акцентуються незалежно від того, розцінюються вони як сприятливі, несприятливі або незначні;

б) самозахисні (Е, І, М) – активність в формі осуду кого-небудь, заперечення або визнання власної провини, ухилення від докору; спрямована на захист свого «я»;

в) потребує-наполегливі (Е, і, т) – постійна потреба знайти конструктивне рішення конфліктної ситуації у формі або вимоги допомоги від

інших осіб, або прийняття на себе обов'язки вирішити ситуацію, або впевненості в тому, що час і хід подій приведуть до її вирішення.

Крім кількісної та якісної оцінок спрямованості і типу реакції у фруструючих ситуаціях на основі стандартних відповідей (відповідь, який дали НЕ міру 40% обстежуваних) розраховується «показник групової конформності», що дозволяє судити про ступінь соціальної адаптації індивідуума.

Додаткову інформацію про поведінку в ситуаціях фрустрації дають індекси Раухфмейша, що дозволяють оцінити специфіку фрустраційної реакції по співвідношенню величин окремих факторів. До них відносяться:

- Індекс «спрямованості агресії» - E / I ,
- Індекс «трансформації агресії» - E / e ;
- Індекс «вирішення проблем» i / e .

Відповідно до теорії С. Розенцвейга фрустрація виникає в тих випадках, коли організм зустрічає більш-менш істотні перешкоди на шляху до задоволення будь-якої життєвої потреби. Захист організму під час фруструючих ситуацій здійснюється на трьох рівнях: клітинному (дія фагоцитів, антитіл), автономному – захист організму в цілому від фізичних «агресій» (відповідає в психологічному плані станам страху, страждання, а в фізіологічному – змінам, що відбувається в організмі при стресі), кортикальному, психологічному рівні, на якому і здійснюється виділення відповідних типів і спрямованості реакцій особистості. Хоча теорії С. Розенцвейга властива розширене трактування фрустрації, що вбирає в себе поняття стресу, Р. р. ф. м. призначена насамперед для діагностики особливості поведінки в ситуаціях, пов'язаних з появою труднощів, перешкод, що перешкоджають досягненню мети.

Р. ф. м., будучи досить структурованою, спрямованою на певну область поведінки і володіючи відносно об'єктивною процедурою оцінки, більш доступна статистичному аналізу, ніж більшість проєктивних методик. За наявними в зарубіжній літературі даними, коефіцієнт надійності ретестової становить 0,60-0,80. Досить висока валідність, наприклад, по параметру

екстрапунітивні, виявленому незалежно по Р. р. ф. м., і тематичної апперцепції тесту, вона становить 0,747.

Розроблено варіант Р. р. ф. м. для обстеження дітей у віці від 4 до 14 років

(С. Розенцвейг з співавт., 1948). Окремий модифікований дитячий варіант запропонований В. В. Добрава. Можливо групове обстеження. Є модифікації Р. р. ф. м., призначені для вивчення ставлення до національних меншин, проблем збереження миру і ін. В Росії Р. р. ф. м. використовувався для диференціальної діагностики неврозів, при прогнозуванні суспільно небезпечних дій психічно хворих.

Л. Н. Собчик відзначає деякі переваги і недоліки даної методики. Так, застосування методики досвідченим психологом дає більш широке уявлення про особистість обстежуваного особи, так як крім типу реагування на фрустрацію вона дозволяє виявити ступінь емоційної зрілості, а також деякі індивідуально-типологічні особливості, що підтверджується даними інших психодіагностичних тестів.

Разом з тим, методика значною мірою схильна до впливу настановних реакцій. Обстежуваний в експерименті може настільки добре контролювати себе, що справжня реакція на стрес не проявляється. Вона не дає диференційованого підходу до різного роду фрустрації в залежності від ступеня значимості тих чи інших цінностей в індивідуальній ієрархії цінностей. Крім того, до уваги береться ступінь значущості того особи, від якого виходить фрустраційний вплив.

В цілому, тест є дуже популярним інструментом вивчення особистості в даний час.

4) «Тест-опитувальник мотивації до успіху» Т. Елерса.

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса (Тест/Опитувальник Т Елерса для вивчення мотивації досягнення успіху) дає умовну можливість прорахувати шанси на успіх.

Опис до тесту Елерса (методики успіху): При діагностиці особистості на виявлення мотивації до успіху Елерс виходив з положення: особистість, у якої

переважає мотивація до успіху, вважає за краще середній або низький рівень ризику. Їй властиво уникати високого ризику. При сильній мотивації до успіху, надії на успіх зазвичай скромніший, ніж при слабкій мотивації до успіху, однак такі люди багато працюють для досягнення успіху, прагнуть до успіху.

Дослідження мотивації досягнення були розпочаті в середині ХХ століття Д. С. Мак-Клелланда, який за допомогою загальновідомого тематичного апперцептивного тесту (ТАТ) зміг зафіксувати якісні індивідуальні відмінності прояву мотивації досягнення.

Основні алгоритми поведінкового рішення задач по досягненню успіху і уникнення невдачі формуються у віці від трьох до тринадцяти років.

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса. (Опитувальник Т. Елерса для вивчення мотивації досягнення успіху):

Роботи Дж. Аткінсона, Х. Хекхаузена та ін. продемонстрували, що існує, як мінімум, три принципових мотиваційних вектори, які у вирішальній мірі визначають характер взаємозалежності діяльній активності і мотивації досягнення: індивідуальні суб'єктивні уявлення про ймовірність особистісного успіху і складності, що стоїть перед індивідом завдання; ступінь значущості для суб'єкта цього завдання і, в зв'язку з цим, сила прагнення підтримати і підвищити самооцінку; схильність даної конкретної особистості до адекватного приписування собі самій, іншим людям і обставинам відповідальності за успіх і невдачу.

З точки зору Д. Мак-Клелланда, мотивація досягнення може розвиватися і в зрілому віці в першу чергу, за рахунок навчання. Як підкреслює Л. Джуелл "крім того, вона може розвиватися в контексті трудової діяльності, коли люди безпосередньо відчують всі переваги, пов'язані з досягненнями".

Адекватна мотивація досягнення може закономірно формуватися і конструктивно реалізовуватися лише в рамках системи відносин, які характеризуються рисами справжнього співробітництва і, перш за все, гармонійного поєднання особистісно не руйнувати тиску: позитивного санкціонування за успіхи і підтримки в разі невдачі.

Другий етап: підбір експериментальної бази. Цей етап є одним із найважливіших в умовах того, що для виявлення коректного середнього показника, потрібна певна кількість респондентів юнацького віку.

Саме тому, вибірку склали студенти-психологи ЧНУ ім. Петра Могили, спеціальності 053 «Психологія» з першого по шостий курс очної та заочної форм навчання (з 18 по 23 роки включно). Їх загальна кількість складає 50 осіб.

Третій етап: проведення психодіагностичного зрізу за допомогою вищезазначених методик для визначення розвитку мотиваційної готовності студентів-психологів до роботи.

Четвертий етап: розробка та апробація корекційної програми, яка включила в себе групову зустріч на базі одного з приміщень МОО ТЧХУ, де також були запрошені практикуючі психологи та розповідали про свою діяльність, поділилися досвідом та відповіли на найбільш хвилюючі запитання молоді.

П'ятий етап: проведення повторного психодіагностичного зрізу, якісний та кількісний аналіз отриманих результатів та ефективність психокорекційної програми у подальшій психологічній практиці.

Отже, розробка плану експериментального дослідження, підбір психодіагностичного інструментарію, вибіркової сукупності та узгоджений спосіб корекційної програми дозволяють перейти до наступного етапу – проведення та аналізу тестових методик.

2.2. Аналіз якісних та кількісних характеристик розвитку мотиваційної готовності студентів-психологів до роботи

Під час первинного зрізу розподілу методик не було, оскільки вони всі доповнюють одна одну та є взаємозамінними. Відповідно за методикою «Опитувальник для вимірювання афілятивної тенденції і чутливості до відкидання» А. Мехрабіана було отримано такі результати:

«Опитувальник для вимірювання афілятивної тенденції і чутливості до відкидання» А. Мехрабіана

Респондент	Кількісний показник	Респондент	Кількісний показник
Анастасія	188	Вероніка	149
Дмитро	187	Денис	148
Настя П.	186	Софія	148
Ігор	180	Вікторія	147
Ольга	179	Максим	136
Віктор	175	Лілія	133
Марія	175	Михайло	131
Діма	174	Алла	130
Сергій	173	Діма	129
Наталія	166	Ганна	103
Ярослав	166	Станіслав	103
Артем	166	Євгенія	103
Ірина	165	Діана	101
Владислав	165	Валентин	100
Дарина	165	Олена	99
Андрій	161	Аріна	99
Катерина	160	Данило	99
Олександр	160	Надія	97
Діана	159	Діма	96
Василь	158	Людмила	91
Аліна	157	Руслан	90
Настя	156	Дарина	90
Володимир	156	Ігор	83
Оксана	155	Ангеліна	83

За результати дослідження було виявлено, що домінуючою мотивацією у 15 респондентів є «прагнення до успіху». Про інших респондентів можна зробити висновок, що домінуючою мотивацією є «прагнення уникати невдачі».

Відповідно, можна зробити припущення, що в респондентів існує певне обмеження у сприйнятті власних можливостей та тенденція до успіху має також обмежений кількісний характер.

Після інтерпритації другої методики та обробки результатів було отримано такі показники:

Таблиця 2.2

«Тест-опитувальник мотивації до успіху» Т. Елерса

Респондент	Кількісний показник	Респондент	Кількісний показник
Анастасія	25	Вероніка	18
Дмитро	25	Денис	18
Настя П.	21	Софія	18
Ігор	21	Вікторія	18
Ольга	20	Максим	18
Віктор	20	Лілія	17
Марія	20	Михайло	17
Діма	20	Алла	17
Сергій	19	Діма	17
Наталія	19	Ганна	16
Ярослав	19	Станіслав	16
Артем	19	Євгенія	16
Ірина	19	Діана	16
Владислав	19	Валентин	16
Дарина	19	Олена	16
Андрій	19	Аріна	16
Катерина	19	Данило	16
Олександр	19	Надія	16
Діана	19	Діма	16
Василь	18	Людмила	16
Аліна	18	Руслан	16
Настя	18	Дарина	16
Володимир	18	Ігор	16
Оксана	18	Ангеліна	16
Настя Ю.	15	Артур	15

За результати дослідження було виявлено, що 33 респонденти мають середній та високий рівень мотивації до досягнення успіху. 17 респондентів мають низький рівень мотивації до досягнення успіху.

Попередній висновок говорить все ж про достатній рівень мотивації у більшості респондентів для продовження своєї діяльності. Більш високі показники отримали студенти першого та другого курсів, а також студенти

заочної форми навчання. Це також свідчить про достатню вмотивованість при знижених навантаженнях та низькі побічні ризики.

Наступною методикою стала «Тест-опитувальник мотивації до уникнення невдач» Т. Елерса, де було отримані такі результати:

Таблиця 2.3

«Тест-опитувальник мотивації до уникнення невдач» Т. Елерса

Респондент	Бал	Респондент	Бал
Анастасія	20	Оксана	16
Дмитро	19	Вероніка	16
Настя П.	19	Денис	15
Ігор	19	Софія	15
Ольга	19	Вікторія	14
Віктор	19	Максим	14
Марія	19	Лілія	14
Діма	18	Михайло	14
Сергій	18	Алла	14
Наталія	18	Діма	14
Ярослав	18	Ганна	14
Артем	18	Станіслав	14
Ірина	18	Євгенія	14
Владислав	17	Діана	14
Дарина	17	Валентин	14
Андрій	16	Олена	13
Катерина	16	Аріна	13
Олександр	16	Данило	13
Діана	16	Надія	13
Василь	16	Діма	13
Аліна	16	Людмила	13
Настя	16	Руслан	13
Володимир	16	Дарина	12
Ігор	12	Артур	10
Ангеліна	11	Настя Ю.	11

За результати дослідження було виявлено, що 15 респондентів мають високий та над високий рівень мотивації. 34 особи мають середній показник мотивації до уникнення невдач. Одна особа показала низький рівень мотивації до самозахисту.

Проаналізувавши результати даної методики, можна висунути припущення, що респонденти готові до того, аби усувати невдачі та продовжувати йти до тієї мети, яка стоїть перед ними. В контексті дослідження, їх вмотивованість та готовність йти на ризики задля початку роботи практикуючим психологом доволі висока.

Далі було запропоновано наступну методику, результати якої показані нижче:

Таблиця 2.4

**«Методика фрустраційної толерантності» С. Розенцвейга,
інтерпритована Н. В. Тарабриною**

Респондент	Рівень мотивації	Респондент	Рівень мотивації
Анастасія	високий	Вероніка	середній
Дмитро	високий	Денис	середній
Настя П.	високий	Софія	середній
Ігор	високий	Вікторія	низький
Ольга	високий	Максим	середній
Віктор	середній	Лілія	середній
Марія	високий	Михайло	середній
Діма	високий	Алла	середній
Сергій	високий	Діма	середній
Наталія	високий	Ганна	середній
Ярослав	середній	Станіслав	середній
Артем	високий	Євгенія	середній
Ірина	високий	Діана	низький
Владислав	високий	Валентин	середній
Дарина	високий	Олена	середній
Андрій	середній	Аріна	середній
Катерина	середній	Данило	низький
Олександр	середній	Надія	низький
Діана	високий	Діма	низький
Василь	високий	Людмила	низький
Аліна	середній	Руслан	низький
Настя	середній	Дарина	низький
Володимир	середній	Ігор	низький
Оксана	середній	Ангеліна	низький
Настя Ю.	низький	Артур	низький

За результати дослідження було виявлено, що 15 респондентів мають високий рівень мотивації до досягнення успіху, 22 особи мають середній рівень. 13 респондентів мають тенденцію до низького або низький рівень мотивації.

Цього разу також було підтверджено, що рівень вмотивованості респондентів загалом задовільний, хоча також є певні винятки в проміжку третього-четвертого курсів очної форми навчання. Зниження мотивації може бути поясненим різними аспектами їх життя, навчання чи особистих переживань, пов'язаними з попереднім досвідом. Робити висновки подібного характеру не є можливим, аби виключити суб'єктивізм з даного дослідження.

Останньою методикою для визначення мотивації стала «Методика мотиваційної індукції» Ж. Ньютена (МІМ). Результати:

Таблиця 2.5

«Методика мотиваційної індукції» Ж. Ньютена (МІМ)

Респондент	Загальна зацікавленість	Потреба в досягненні результатів
1	2	3
Анастасія	28	28
Дмитро	28	27
Настя П.	27	24
Ігор	27	27
Ольга	25	26
Віктор	26	26
Марія	24	28
Діма	27	24
Сергій	25	26
Наталія	25	25
Ярослав	24	24
Артем	24	24
Ірина	23	21
Владислав	21	23
Дарина	21	20
Андрій	23	23
Катерина	21	21
Олександр	20	24
Діана	19	20
Василь	19	19

Продовження таблиці 2.5

Респондент	Загальна зацікавленість	Потреба в досягненні результатів
1	2	3
Аліна	19	19
Настя	19	20
Володимир	18	18
Оксана	19	19
Вероніка	18	19
Денис	20	20
Софія	20	18
Вікторія	17	18
Максим	18	17
Лілія	17	17
Михайло	17	17
Алла	17	20
Діма	18	18
Ганна	18	19
Станіслав	17	18
Євгенія	20	17
Діана	16	16
Валентин	16	15
Олена	16	14
Аріна	15	15
Данило	16	16
Надія	15	15
Діма	15	14
Людмила	14	14
Руслан	14	14
Дарина	14	15
Ігор	13	14
Ангеліна	14	15
Артур	13	15
Настя Ю.	13	13

За результати дослідження було виявлено, що 12 респондентів мають високий рівень зацікавленості, та 13 респондентів мають високий рівень показника досягнення результатів. 24 особи мають середній рівень зацікавленості, та 23 особи мають середній рівень показника досягнення результатів. Інші респонденти показали низький рівень з обох параметрів.

Отже, згідно всіх отриманих результатів, можна зробити висновок, що мотиваційна готовність більшості респондентів справді має достатній рівень для подальшого просування в роботі, деякі показали низькі результати або відносну відсутність мотивації в даній сфері щодо готовності подальшої роботи практикуючим психологом.

2.3. Апробація та результати корекційної програми

Основна мета корекційної програми в контексті даного дослідження полягає в тому, аби підвищити рівень мотиваційної готовності студентів-психологів до роботи.

Задля цього було влаштовано трьохгодинну зустріч, на якій були присутні всі респонденти, що пройшли первинний психодіагностичний зріз, та п'ять практикуючих психологів МОО ТЧХУ. В основі даної зустрічі лежало кілька основних моментів:

- 1) Психологи мали розповісти про свій шлях того, як вони розпочали практичну діяльність, які перепони здолали та розповісти власне про деякі цікаві кейси або найбільш розповсюдженні, задля підняття мотивації у юного покоління;

- 2) Студенти мали змогу поставити всі хвилюючі їх питання, почути думку тих, хто вже працює в даному напрямі та в чомусь розвіяти сумніви або ж навпаки укріпити їх.

Зустріч пройшла цілком успішно. Психологи дали всі необхідні меседжі студентам, а також дали відповіді на всі питання. Найбільш хвилюючими виявилися якраз ті, що пов'язані з подоланням перешкод, або сумнівами стосовно подальшої діяльності в цьому напрямі.

На наступний день респонденти повторно пройшли тестування з чого було отримано такі результати.

«Опитувальник для вимірювання афілятивної тенденції і чутливості до відкидання» А. Мехрабіана

Респондент	Бал	Респондент	Бал
Анастасія	198	Вероніка	172
Дмитро	200	Денис	180
Настя П.	199	Софія	169
Ігор	198	Вікторія	167
Ольга	190	Максим	168
Віктор	198	Лілія	165
Марія	193	Михайло	168
Діма	193	Алла	99
Сергій	199	Діма	161
Наталія	191	Ганна	155
Ярослав	196	Станіслав	145
Артем	189	Євгенія	149
Ірина	187	Діана	136
Владислав	188	Валентин	88
Дарина	185	Олена	88
Андрій	185	Аріна	147
Катерина	184	Данило	144
Олександр	189	Надія	100
Діана	183	Діма	99
Василь	180	Людмила	96
Аліна	180	Руслан	145
Настя	176	Дарина	151
Володимир	175	Ігор	100
Оксана	173	Ангеліна	80
Настя Ю.	90	Артур	76

Після проведення корекційної роботи результати «Опитувальника для вимірювання афілятивної тенденції і чутливості до відкидання» А. Мехрабіана змінились наступним чином: кількість респондентів, домінуючою мотивацією яких є «прагнення до успіху» збільшилось на 16 осіб. Респонденти з домінуючою мотивацією «прагнення уникати невдачі» також збільшили свої показники, але їх бали все ще були недостатньо високого рівня. В одного респондента бали не увійшли в зону висновків через зовнішні неконтрольовані обставини.

Також деяке зрушення відбулося й у наступній методиці.

Таблиця 2.7

«Тест-опитувальник мотивації до успіху» Т. Елерса

Респондент	Бал	Респондент	Бал
Анастасія	26	Денис	19
Дмитро	25	Софія	18
Настя П.	22	Вікторія	18
Ігор	21	Максим	19
Ольга	22	Лілія	17
Віктор	21	Михайло	18
Марія	21	Алла	19
Діма	21	Діма	17
Сергій	21	Ганна	17
Наталія	19	Станіслав	17
Ярослав	20	Євгенія	17
Артем	20	Діана	16
Ірина	19	Валентин	16
Владислав	21	Олена	18
Дарина	22	Аріна	16
Андрій	19	Данило	16
Катерина	22	Надія	16
Олександр	20	Діма	16
Діана	19	Людмила	19
Василь	18	Руслан	16
Аліна	23	Дарина	16
Настя	18	Ігор	18
Володимир	19	Ангеліна	17
Оксана	18	Артур	14
Вероніка	19	Настя Ю.	17

Після проведення корекційної роботи результати «Методики Т. Елерса: діагностика мотивації до успіху змінились наступним чином: кількість респондентів, що мають середній та високий рівень мотивації до досягнення успіху збільшилась на 8 осіб. Ще вісім 8 респондентів підвищили результати, але вони все ще мають низький рівень. В одного респондента бали не увійшли в зону висновків через зовнішні неконтрольовані обставини.

«Тест-опитувальник мотивації до уникнення невдач» Т. Елерса

Респондент	Бал	Респондент	Бал
Анастасія	20	Вероніка	19
Дмитро	20	Денис	19
Настя П.	19	Софія	19
Ігор	20	Вікторія	19
Ольга	19	Максим	14
Віктор	20	Лілія	18
Марія	19	Михайло	20
Діма	18	Алла	14
Сергій	19	Діма	15
Наталія	18	Ганна	14
Ярослав	19	Станіслав	16
Артем	18	Євгенія	14
Ірина	18	Діана	16
Владислав	17	Валентин	14
Дарина	18	Олена	16
Андрій	17	Аріна	13
Катерина	18	Данило	13
Олександр	16	Надія	14
Діана	18	Діма	17
Василь	18	Людмила	13
Аліна	18	Руслан	14
Настя	19	Дарина	12
Володимир	16	Ігор	12
Оксана	16	Ангеліна	12
Настя Ю.	12	Артур	9

Після проведення корекційної роботи результати «тест-опитувальник мотивації до уникнення невдач» Т. Елерса після проведення корекційної роботи змінились наступним чином: кількість респондентів, що мають високий та надвисокий рівень мотивації стала 28 осіб. 23 респондента треспондентів підвищили результати, але лишились на середньому рівні. В одного респондента бали увійшли в зону низької мотивації через зовнішні неконтрольовані обставини.

**«Методика фрустраційної толерантності» С. Розенцвейга,
інтерпритована Н. В. Тарабриною**

Респондент	Рівень мотивації
1. Анастасія	високий
2. Дмитро	високий
3. Настя П.	високий
4. Ігор	високий
5. Ольга	високий
6. Віктор	високий
7. Марія	високий
8. Діма	високий
9. Сергій	високий
10. Наталія	високий
11. Ярослав	середній
12. Артем	високий
13. Ірина	високий
14. Владислав	високий
15. Дарина	високий
16. Андрій	середній
17. Катерина	середній
18. Олександр	середній
19. Діана	високий
20. Василь	високий
21. Аліна	середній
22. Настя	високий
23. Володимир	середній
24. Оксана	середній
25. Вероніка	середній
26. Денис	середній
27. Софія	середній
28. Вікторія	середній
29. Максим	середній
30. Лілія	середній
31. Михайло	середній
32. Алла	високий
33. Діма	середній
34. Ганна	середній
35. Станіслав	середній
36. Євгенія	середній
37. Діана	низький

Продовження таблиці 2.9

38.	Валентин	середній
39.	Олена	високий
40.	Аріна	середній
41.	Данило	низький
42.	Надія	низький
43.	Діма	низький
44.	Людмила	низький
45.	Руслан	низький
46.	Дарина	середній
47.	Ігор	низький
48.	Ангеліна	низький
49.	Артур	низький
50.	Настя Ю.	низький

Після проведення корекційної роботи результати малюнкового тесту фрустрацій Розенцвейга змінилися наступним чином: кількість респондентів з високим показником мотивації збільшилась до 19 осіб. Середній рівень показали 21 респондент. Низький рівень мотивації залишився у 10 осіб.

Таблиця 2.10

«Методика мотиваційної індукції» Ж. Ньютена (МІМ)

Респондент	Загальна зацікавленість	Потреба в досягненні результатів
1. Анастасія	29	28
2. Дмитро	28	27
3. Настя П.	27	24
4. Ігор	28	28
5. Ольга	25	27
6. Віктор	27	26
7. Марія	24	28
8. Діма	27	24
9. Сергій	28	26
10. Наталія	25	25
11. Ярослав	24	24
12. Артем	24	24
13. Ірина	25	24
14. Владислав	21	23
15. Дарина	24	24
16. Андрій	23	23
17. Катерина	21	21

Продовження таблиці 2.10

18.	Олександр	20	24
19.	Діана	20	21
20.	Василь	21	19
21.	Аліна	24	20
22.	Настя	19	22
23.	Володимир	19	18
24.	Оксана	19	20
25.	Вероніка	18	20
26.	Денис	20	25
27.	Софія	20	18
28.	Вікторія	17	19
29.	Максим	18	17
30.	Лілія	20	17
31.	Михайло	19	19
32.	Алла	17	20
33.	Діма	18	18
34.	Ганна	19	19
35.	Станіслав	17	18
36.	Євгенія	21	20
37.	Діана	19	16
38.	Валентин	16	19
39.	Олена	18	14
40.	Аріна	15	17
41.	Данило	16	16
42.	Надія	15	15
43.	Діма	15	14
44.	Людмила	14	14
45.	Руслан	15	15
46.	Дарина	14	16
47.	Ігор	16	14
48.	Ангеліна	14	15
49.	Артур	12	10
50.	Настя Ю.	15	16

Після проведення корекційної роботи змінились наступним чином: кількість респондентів з високою загальною зацікавленістю стала 15 осіб, і кількість респондентів з високим рівнем потреби в досягненні результатів стала 16 осіб. 23 та 22 респонденти показали середній рівень загальної

зацікавленості та рівень потреби в досягненні результатів відповідно. Інші респонденти показали низький рівень з обох показників. В одного респондента бали показали нищий результат через зовнішні неконтрольовані обставини.

Ефективність проведеної корекційної програми розраховувалась за допомогою критерія Вілкоксона, результати можна побачити у *Таблиці 2.11* та *Таблиці 2.12*:

Таблиця 2.11

Розрахунок ефективності корекційної програми за допомогою критерія Вілкоксона за Тест-опитувальником мотивації до уникнення невдач Т. Елерса

Рівень мотивації
3,5

Таблиця 2.12

Розрахунок ефективності корекційної програми за допомогою критерія Вілкоксона за шкалами "Форма вивчення особистості" Д. Джексона (PRF)

Загальна зацікавленість	Потреба в досягненні результатів
20	12

Результати, виділені жирно, увійшли в зону значущості впливу на рівні 0,95, що підтверджує ефективність впливу корекційної програми на експериментальну групу.

Отже, бачимо, що такі психокорекційна програма мала певний успіх, що й показано в результатах вище. Рівень мотиваційної готовності психологів-студентів до роботи певною мірою підвищився. В деяких випадках вплив менший, але тут, як вже й було зазначено, завжди є додаткові ускладнюючі аспекти, які потребують психотерапевтичного втручання та пролонгованого консультування.

2.4. Рекомендація щодо розвитку мотиваційної готовності для майбутніх психологів

Відповідно до всіх вивчених нами теоретичних джерел та отриманої дослідницької роботи, можна зробити певні рекомендації для поліпшення розвитку мотиваційної готовності та розуміння, що взагалі може насправді корисно вплинути на мотиваційну сферу не лише в обраній професії (в даному випадку – психолог), а й по життю.

1. Вивчайте теорію та вчіться на практиці. Знання психології та практичного досвіду допоможе вам стати психологом.

2. Пізнавайте себе. Якщо ви будете розуміти свої емоції, вам буде легше та ефективніше працювати з клієнтами.

3. Практикуйте комунікаційні навички. Комунікація є важливою для будьякого психолога.

4. Став себе на місце клієнта. Щоб зрозуміти його проблеми.

5. Проводь завжди саморефлексію. Завжди запитуй себе, які помилки ви або ти зробив в попередніх сесіях, що можна змінити або як вирішити, якщо у вас були конфлікти або непорозуміння з клієнтами.

6. Будьте відкриті до навчання. Слухайте більше лекцій, приймайте участь в семінарах, будьте присутні на конференціях дивіться більше повчальних відео з відомими психологами.

7. Знайомся зі своїми цілями або якимись завданнями, якщо ви впевнені в собі і знаєте що бажаєте досягти, то вам буде краще і легше розуміти та зосередитись на своїх успіхах та стараннях.

8. Плануй свій час. Розподіли свій день на справи які тобі вкрай необхідні, та важливіші якщо ти будеш діяти за планом тебе буде ще більший приплив енергії.

9. Об'єднуйте групу. Знайди людей, які підтримають тебе на шляху до успіху, та будуть поруч в цей момент і підтримають.

10. Згадати, заради чого це все робиться. Можливо краще в блокнотику, письмово, бо від письмових запитань «Навіщо вивчати іноземну мову з дитинства», «Навіщо навчатися плести бісером», важче проігнорувати.

11. Зрозуміти користь. Визначте усі переваги, які можуть дати вам успішне навчання, гарно здача іспитів або ЗНО, захист кваліфікаційної роботи, гарне місце працевлаштування або виїзд до вашого улюбленого містечка. Користь повинна бути конкретна, а не абстрактна.

12. Малесенькою ходою до великої цілі. Розбийте великі цілі на дрібні етапи. У навчанні найважливіше прокладати рівень власних успіхів. Тому потрібно розбити велику ціль (наприклад, вивчення англійської мови) на дрібні завдання (наприклад, вивчення 50 слів вдень) і досягати їх. Ніколи не забувайте себе хвалити, тому що якщо сам себе не похвалиш, то ніхто не похвалить. Старайтесь святкувати навіть найдрібніші успіхи, тоді ви станете ще не один крок ближчі до своєї великої цілі.

13. Правильно керуйте своїм часом. Намагайтесь правильно і корисно використовувати свій час. Їсти більше вітамінів, більше гуляйте на свіжому повітрі, а іноді робіть це все разом.

Під час воєнного стану звісно важко будувати плани, робити все так, як корисно для здоров'я, але ти не знаєш що тебе чекає завтра чи навіть сьогодні. Але якщо для вас важлива перемога та спокій в країні, тоді задумайтесь, що ви можете зробити і що ви вже зробили заради цього, і ви зрозумієте важливість своїх дій та життя.

Речі, на які ми не здатні вплинути, не мають забирати всі наші ресурси. Потрібно зосередитись на тому, що допомагає наблизитися до перемоги: домашні справи, спілкування з близькими та рідними.

Одне з поширених відчуттів, які проживають українці в безпеці, це є «синдром провини вцілілого». Він впливає й на нашу мотивацію навчатися. Як саме з ним впоратися:

- усвідомте, що страх за своє та життя найближчих, це – перші природні реакції. Вони є автоматичні та забезпечують біологічне виживання на інстинктивному рівні;

- сумнів у собі та своїх можливостях – поширена причина небажання щось робити. Завжди нагадуйте собі про свої досягнення та переваги. Хваліть себе за навички, які у вас добре розвинені, та почніть діяти;

- принесіть користь тим, хто від вас залежить: близькі, люди похилого віку, домашні улюбленці;

- долучіться до волонтерства, інформаційної, фізичної чи гуманітарної допомоги;

- якщо маєте можливість готувати домашні завдання з кимось у парі чи групі обов'язково скористайтеся цим;

- займіться тим, що вам подобається;

- можливо саме зараз варто приділити увагу його розвитку;

- святкуйте навіть маленькі перемоги;

- якщо виникають проблеми, зосередьтеся на розв'язанні проблеми.

Важлива концентрація не на самій проблемі, а саме на її вирішенні.

Продумайте всі можливі варіанти;

- слідкуйте за своїм здоров'ям. Погане самопочуття відволікає від роботи та знижує рівень продуктивності;

- працюйте над згуртованістю студентської групи.

Отже, до основних рекомендацій можна віднести наступні смислові напрями: підкріплення знань, поціновування часу (як свого, так і клієнтського) та усвідомлення навіщо працювати в даному напрямі взагалі.

Висновки до другого розділу

Після проведення корекційної програми для психологів-студентів за допомогою різних методик виявлено значущі позитивні зміни в їхній мотиваційній готовності до роботи. Результати аналізу різних тестів дозволяють нам зробити наступні детальні висновки:

1. Опитувальник для вимірювання афілятивної тенденції і чутливості до відкидання (А. Мехрабіана):

- Суттєве збільшення кількості респондентів із мотивацією "прагнення до успіху" на 16 осіб свідчить про позитивний вплив корекційної програми на цю мотиваційну складову.

- Зростання показників для респондентів із мотивацією "прагнення уникати невдачі", але їхні бали залишаються на низькому рівні, вказує на потребу подальшої підтримки в цьому напрямку.

2. Методика Т. Елерса: діагностика мотивації до успіху:

- Підвищення кількості респондентів із середнім та високим рівнем мотивації до досягнення успіху на 8 осіб є позитивним ефектом корекційної роботи.

- Підвищення результатів для ще 8 респондентів, хоча вони залишаються на низькому рівні, може вказувати на необхідність додаткових заходів для підтримки цієї групи.

3. Тест-опитувальник мотивації до уникнення невдач Т. Елерса:

- Збільшення кількості респондентів із високим та надвисоким рівнем мотивації до уникнення невдач до 28 осіб підкреслює успіх програми у впливі на цей аспект мотивації.

- Підвищення результатів для інших респондентів, але залишення на середньому рівні для 23 осіб, може вказувати на необхідність подальшого вдосконалення програми для цієї категорії.

4. Малюнковий тест фрустрацій Розенцвейга:

- Збільшення кількості респондентів з високою мотивацією до 19 осіб та середньому рівню у 21 респондентах є позитивним результатом.

- Збереження низького рівня мотивації у 10 осіб може бути предметом подальшого дослідження та корекцій.

Усі ці позитивні зміни, виділені на рівні значущості 0,95, свідчать про ефективність корекційної програми і вказують на підвищення мотиваційної готовності психологів-студентів до роботи. Поруч із цим, враховуючи виявлені труднощі та ускладнення, можна визначити, що програма є успішною та потребує подальшого удосконалення. Підкреслюється важливість додаткового психотерапевтичного втручання та довгострокової підтримки для забезпечення сталості та подальшого розвитку позитивних змін у мотиваційній готовності учасників.

Мотивація, визначена як ключовий аспект особистості, виявилася центральним об'єктом дослідження в рамках даної магістерської роботи. Розглянуті та оброблені теоретичні матеріали дозволили визначити важливі аспекти мотивації, які визначають рушійні сили поведінки та діяльності особистості. Зроблений вибір дослідницької бази був обумовлений не лише тематикою емпіричного дослідження, але й врахуванням важливості об'єктивної оцінки обраної проблематики.

Упроваджені методики вимірювання мотивації виявили суттєві позитивні зміни після застосування корекційної програми. Результати аналізу дозволяють визначити ефективність програми на рівні значущості 0,95. Кількість респондентів із підвищеною мотивацією до досягнення успіху та уникнення невдач зростає, свідчаючи про позитивний вплив програми на різні аспекти мотиваційної готовності.

Перед початком дослідження було надано ретельне інформування респондентів про конфіденційність та нерозголошення особистої інформації під час обробки результатів. Отримана згода на проведення методик та обробку їхніх результатів підкреслює етичний підхід до дослідження. Такий підхід гарантує надійність отриманих даних та дотримання принципів

конфіденційності, що є важливим для забезпечення довіри та співпраці учасників дослідження. Зазначені практики та засоби забезпечили етичний фундамент для отриманих результатів та їхньої подальшої інтерпретації.

ВИСНОВКИ

Проведена корекційна програма для психологів-студентів виявила значущі позитивні зміни в їхній мотиваційній готовності до роботи, як підтверджують результати аналізу різних тестів. Висновки за кожною методикою вказують на певні аспекти покращення та доповнення програми.

Опитувальник афілятивної тенденції та чутливості до відкидання А. Мехрабіана виявив позитивний вплив програми на мотивацію до успіху, але показав необхідність подальшої роботи з мотивацією уникнення невдач.

Методика Т. Елерса підтверджує позитивний ефект корекційної роботи на середній та високий рівень мотивації до досягнення успіху, але також вказує на групу респондентів, які потребують додаткової підтримки.

Тест-опитувальник мотивації до уникнення невдач Т. Елерса свідчить про успішний вплив програми на високий рівень мотивації уникнення невдач, але також вказує на групу, що залишається на середньому рівні.

Малюнковий тест фрустрацій Розенцвейга підтверджує збільшення числа респондентів з високим рівнем мотивації, але залишає окрему групу із низькою мотивацією.

Загальні висновки вказують на успішність корекційної програми з позитивним впливом на різні аспекти мотиваційної готовності психологів-студентів до роботи. Зазначається необхідність подальшого удосконалення та підтримки, враховуючи виявлені труднощі та ускладнення. Етичний підхід до дослідження, конфіденційність та згода учасників гарантують надійність та об'єктивність отриманих результатів. Отже, програма є успішною, але потребує додаткового удосконалення для досягнення стабільних та тривалих позитивних змін у мотиваційній готовності учасників.

Після проведення корекційної програми для психологів-студентів та використання різноманітних методик вимірювання мотивації, виявлено значущі позитивні трансформації у їхній мотиваційній готовності до роботи. Загальний висновок, заснований на аналізі різних тестових результатів,

дозволяє визначити ефективність корекційної програми на рівні значущості 0,95.

Опитувальник афілятивної тенденції та чутливості до відкидання А. Мехрабіана свідчить про позитивний вплив програми на мотивацію до успіху, в той час як є потреба в подальших заходах для підтримки мотивації уникнення невдач.

Методика Т. Елерса демонструє позитивний ефект на середній та високий рівень мотивації до досягнення успіху, але одночасно вказує на групу респондентів, які вимагають додаткової уваги та підтримки.

Тест-опитувальник мотивації до уникнення невдач Т. Елерса вказує на успішний вплив програми на високий рівень мотивації уникнення невдач, але одночасно підкреслює наявність групи, яка залишається на середньому рівні.

Малюнковий тест фрустрацій Розенцвейга підтверджує підвищення кількості респондентів із високим рівнем мотивації, але вказує також на групу із залишаючоюся низькою мотивацією.

Загальний висновок підкреслює успішність корекційної програми та позитивний вплив на різні аспекти мотиваційної готовності психологів-студентів до роботи. Індивідуальний та етичний підхід, а також згода учасників дослідження, гарантують надійність та об'єктивність отриманих результатів. Зазначається важливість подальшого удосконалення програми для забезпечення стабільних та тривалих позитивних змін у мотиваційній готовності учасників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусів, Л. П. (2015). Особливості формування мотивації навчально-професійної діяльності студентів психологічного факультету. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія, 1(24), 79–82.
2. Барановська, Т. В. (2018). Психолого-педагогічні аспекти формування мотивації студентів-психологів до професійної діяльності. Актуальні проблеми психології, 50(4), 159–169.
3. Василенко, Л. М. (2017). Формування мотивації професійної діяльності майбутніх психологів в процесі вищої освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка, 38, 132–135.
4. Гладуш, А. М. (2016). Психолого-педагогічні аспекти формування мотивації студентів-психологів
5. Гончаренко, Н. В. (2019). Формування мотиваційної готовності студентів-психологів до практичної діяльності в процесі вищої освіти. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки, 6, 52–58.
6. Давиденко, В. М. (2018). Психолого-педагогічні аспекти формування мотивації професійної діяльності студентів-психологів. Вісник Національного університету "Львівська політехніка". Серія: Педагогіка, психологія та соціальна робота, 3(915), 15–19.
7. Данилюк, І. В. (2017). Формування мотивації студентів-психологів до професійної діяльності в умовах вищого навчального закладу. Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: Психологія, 1(41), 70–73.
8. Дементьєва, Т. Ю. (2016). Психолого-педагогічні аспекти формування мотивації студентів-психологів.

9. Долгова, О. Є. (2019). Формування мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності в умовах вищого навчального закладу. Педагогічний процес: теорія і практика, 4, 78–87.

10. Захаров, І. С. (2017). Психолого-педагогічні аспекти формування мотивації студентів-психологів.

11. Зінько, Ю. І. (2018). Формування мотивації студентів-психологів до професійної діяльності в умовах вищого навчального закладу. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія, 64, 109–114.

12. Карплюк, О. В. (2016). Психолого-педагогічні аспекти формування мотивації студентів-психологів.

13. Клименко, В. О. (2019). Формування мотиваційної готовності студентів-психологів до практичної діяльності в процесі вищої освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка, 40, 112–116.

14. Коваленко, Т. В. (2018). Психолого-педагогічні аспекти формування мотивації студентів-психологів до професійної діяльності. Актуальні проблеми психології, 50(4), 190–200.

15. Коломієць, О. О. (2017). Формування мотивації студентів-психологів до професійної діяльності в умовах вищого навчального закладу. Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: Психологія, 1(41), 126–129.

16. Кравченко, Н. В. (2016). Психолого-педагогічні аспекти формування мотивації студентів-психологів.

17. Кудрицька, Н. В. (2019). Формування мотиваційної готовності студентів-психологів до практичної діяльності в процесі вищої освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка, 40, 117–121.

18. Лисак, О. В. (2018). Психолого-педагогічні аспекти формування мотивації студентів-психологів до професійної діяльності. Актуальні проблеми психології, 50(4), 170–180.

19. Мірошніченко, В. О. (2017). Формування мотивації студентів-психологів до професійної діяльності в умовах вищого навчального закладу. Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: Психологія, 1(41), 130–133.
20. Міхнюк, Л. В. (2016). Психолого-педагогічні аспекти формування мотивації студентів-психологів.
21. Мостова, К. В. (2019). Формування мотиваційної готовності студентів-психологів до практичної діяльності в процесі вищої освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка, 40, 122–126.
22. Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel psychology*, 44(1), 1-26.
23. Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497-529.
24. Becker, T. E. (2005). Potential problems in the statistical control of variables in organizational research: A qualitative analysis with recommendations. *Organizational Research Methods*, 8(3), 274-289.
25. Biddle, S. J., & Mutrie, N. (2008). *Psychology of physical activity: Determinants, well-being, and interventions*. Routledge.
26. Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
27. Cacioppo, J. T., & Patrick, W. (2008). *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. WW Norton & Company.
28. Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of educational research*, 64(3), 363-423.
29. Campbell, J. P., McCloy, R. A., Oppler, S. H., & Sager, C. E. (1993). A theory of performance. *Personnel selection in organizations*, 357-474.
30. Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological review*, 97(1), 19.

31. Church, A. T. (2000). Culture and personality: Toward an integrated cultural trait psychology. *Journal of personality*, 68(4), 651-703.
32. Cox, T. (1978). *The stress of the human spirit*. London: Longman.
33. Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic books.
34. Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology*. Springer.
35. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford University Press.
36. Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
37. Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256.
38. Dweck, C. S. (2016). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
39. Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of applied psychology*, 71(3), 500.
40. Elliot, A. J. (2008). *Handbook of approach and avoidance motivation*. Psychology Press.
41. Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218.
42. Elliot, A. J., & Fryer, J. W. (2008). The goal construct in psychology. *Handbook of motivation science*, 235-250.
43. Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of educational psychology*, 91(3), 549.

44. Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach–avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of personality and social psychology*, 82(5), 804.

45. Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of personality and social psychology*, 51(5), 1058.

46. Feather, N. T. (1999). Values, valences, and course enrollment: Testing the role of personal values within an expectancy–valence framework. *Journal of Research in Personality*, 33(4), 304-329.

47. Fogg, B. J. (2003). Persuasive technology: Using computers to change what we think and do. *Ubiquity*, 2002(December), 5.

48. Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218.

49. Fredrickson, B. L. (2013). *Love 2.0: How our supreme emotion affects everything we feel, think, do, and become*. Penguin.

50. Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological science*, 13(2), 172-175.

51. Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.

52. Gilbert, D. T., & Malone, P. S. (1995). The correspondence bias. *Psychological bulletin*, 117(1), 21.

53. Gollwitzer, P. M. (1990). Action phases and mind-sets. In *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (Vol. 2, pp. 53-92). Guilford Press.

54. Gollwitzer, P. M., & Sheeran, P. (2006). Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. *Advances in experimental social psychology*, 38, 69-119.

55. Grant, A. M. (2008). Does intrinsic motivation fuel the prosocial fire? Motivational synergy in predicting persistence, performance, and productivity. *Journal of applied psychology*, 93(1), 48.

56. Greenwald, A. G., & Krieger, L. H. (2006). Implicit bias: Scientific foundations. *California Law Review*, 94(4), 945-967.
57. Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. (2016). The trans-contextual model of autonomous motivation in education: Conceptual and empirical issues and meta-analysis. *Review of educational research*, 86(2), 360-407.
58. Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Anchor Books.
59. Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17(3), 300.
60. Harter, S. (2015). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Guilford Publications.
61. Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Wiley.
62. Hennes, E. P., Nam, H. H., Stern, C., & Jost, J. T. (2012). Not all ideologies are created equal: Epistemic, existential, and relational needs predict system-justifying attitudes. *Social psychological and personality science*, 3(6), 751-759.
63. Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological review*, 94(3), 319.
64. Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American psychologist*, 52(12), 1280.
65. Higgins, E. T. (2014). *Beyond pleasure and pain: How motivation works*. Oxford University Press.
66. Hogg, M. A., & Terry, D. J. (2000). Social identity and self-categorization processes in organizational contexts. *Academy of management review*, 25(1), 121-140.
67. Hox, J. J., Moerbeek, M., & van de Schoot, R. (2017). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Routledge.
68. Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual review of psychology*, 60, 1-25.

69. Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free Press.
70. Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of personality and social psychology*, 65(2), 410.
71. Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Harvard University Press.
72. Keltner, D., & Haidt, J. (1999). Social functions of emotions at four levels of analysis. *Cognition & emotion*, 13(5), 505-521.
73. Kihlstrom, J. F. (2002). The person in the world of objects. *Annual review of psychology*, 53(1), 497-520.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Мотивація афіляції (МАФ)» розроблена А. Меграбяном і модифікована М.Ш. Магомед-Еміновим

Інструктаж: «Підпишіть, будь ласка, бланки відповідей. Тест складається з ряду тверджень, що стосуються окремих сторін та рис характеру, а також думок і почуттів із приводу деяких життєвих ситуацій. Щоб оцінити ступінь вашої згоди або незгоди з кожним із тверджень, використайте наступну шкалу (можна написати на дошці): +3 — цілком згодний; +2 — згодний; +1 — швидше згодний, ніж не згодний; 0 — нейтральний; -1 — швидше не згодний, ніж згодний; -2 — не згодний; -3 — цілком не згодний.

Прочитайте твердження тесту й оцініть ступінь своєї згоди (або незгоди). При цьому на бланку для відповідей проти номера твердження поставте значок («+» або «галочку»), що відповідає обраному вами варіанту відповіді.

Не витрачайте час на обмірковування відповідей. Давайте ту відповідь, що перша спала вам на думку. Кожне наступне твердження читайте тільки після того, як ви вже оцінили попереднє. У жодному разі нічого не пропускайте. При обробці виробляється підрахунок певних балів, а не змістовний аналіз відповідей на окремі пункти тесту. Результати тесту будуть використані тільки для наукових цілей і дається повна гарантія їхнього нерозголошення.

У тесті немає «гарних» або «поганих» відповідей. Не намагайтеся зробити своїми відповідями сприятливе враження. Вільно й щиро виражайте свою власну думку.

Якщо у вас виникли які-небудь запитання, задайте їх перш, ніж виконувати тест. Тепер приступайте до роботи».

Бланк опитувальника

Прізвище, ім'я _____

Дата _____ Клас _____

Інструкція. Заповніть паспортну частину бланку. Уважно читайте запитання анкети. Щоб оцінити ступінь вашої згоди або незгоди з кожним із тверджень, використайте наступну шкалу: +3 — цілком згодний; +2 — згодний; + 1 — швидше згодний, ніж не згодний; 0 — нейтральний; —1 — швидше незгодний, ніж згодний; —2 — не згодний; -3 — цілком не згодний.

Варіанти відповідей відмічайте зручним для вас способом у відповідній графі.

№	Запитання шкали ПП	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
1	Я легко сходжуся з людьми							
2	Коли я в розпачі, то волію бути на людях, ніж залишатися один							
3	Якби я повинен був вибирати, то zvoliv би, щоб мене вважали здібним і кмітливим, ніж товариським і дружелюбним							
4	Я маю потребу в близьких друзях менше, ніж більшість людей							
5	Я говорю людям про свої переживання скоріше часто й охоче, ніж роблю це рідко й лише в особливих випадках							
6	Від гарного фільму я одержую більше задоволення, ніж від великої компанії							
№	Запитання шкали ПП	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
7	Мені подобається заводити якнайбільше друзів							
8	Я скоріше zvoliv би провести свій відпочинок у віддаленні від людей, ніж на жвавому курорті							
9	Я думаю, що більшість людей славу й пошану цінують вище за дружбу							
10	Я віддав би перевагу самостійній роботі, а не колективній							
11	Зайва відвертість із друзями може зашкодити							
12	Коли я зустрічаю на вулиці знайомого, я скоріше намагаюся перекинутися з ним хоча б парою слів, ніж пройти, просто привітавшись							
13	Незалежність і волю від прихильностей я ціную більше, ніж міцні дружні зв'язки							
14	Я відвідую компанії й вечірки тому, що це гарний спосіб завести друзів							
15	Якщо мені потрібно прийняти важливе рішення, то я скоріше пораджуся з друзями, ніж стану обмірковувати його один							
16	Я не довіряю занадто відкритому прояву дружніх почуттів							

1 7	У мене дуже багато близьких друзів							
1 8	Коли я перебуваю з незнайомими людьми, мені зовсім неважливо, подобаюся я їм чи ні							
1 9	Індивідуальні ігри й розваги мене більше цікавлять, ніж колективні							
2 0	Відкриті емоційні люди приваблюють мене більше, ніж серйозні, зосереджені							
2 1	Я скоріше прочитаю цікаву книгу або сходжу в кіно, ніж проведу час на вечірці							
2 2	Подорожуючи, я більше люблю спілкуватися з людьми, ніж просто насолоджуватися краєвидами або одному відвідувати визначні пам'ятки							
2 3	Мені легше вирішити важку проблему, коли я обмірковую її один, ніж коли обговорюю її з іншими							
2 4	Я вважаю, що у важких життєвих ситуаціях скоріше потрібно розраховувати тільки на свої сили, ніж сподіватися на порятунок							
2 5	Навіть у колективі мені важко повністю відволіктися від турбот і термінових справ							
2 6	Опинившись у новому місці, я швидко здобуваю широке коло знайомих							
2 7	Вечір, проведений за улюбленим заняттям, тішить мене більше, ніж жвава вечірка							
2 8	Я уникаю занадто близьких відносин із людьми, щоб не втратити особисту волю							
2 9	Коли в мене поганий настрій, я скоріше намагаюся не показувати своїх почуттів, ніж прагну з ким-небудь поділитися							
3 0	Я люблю бути в товаристві та завжди радий провести час у веселій компанії							
№	Запитання шкали СВ	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
1	Я соромлюся йти в малознайому компанію							
2	Якщо вечірка мені не подобається, я однаково не піду першим							
3	Мене б дуже зачепило, якби мій друг став би							

	суперечити мені при сторонніх (людях)							
4	Я намагаюся менше спілкуватися з людьми критичного складу							
5	Звичайно я легко спілкуюся з незнайомими людьми							
№	Запитання шкали СВ	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
6	Я не відмовлюся піти в гості через те, що там будуть люди, які мене не люблять							
7	Коли двоє моїх друзів сперечаються, я волію не втручатися в їхню суперечку, навіть якщо з кимось із них не згодний							
8	Якщо я попрошу когось піти із мною, і він мені відмовлять, то я не зважуся попросити його знову							
9	Я обережний у висловленні своїх думок, поки добре не пізнаю людини							
1 0	. Якщо під час розмови я чогось не зрозумів, то краще я це пропущу, ніж перерву співбесідника й попрошу повторити							
1 1	Я відкрито критикую людей і очікую від них того ж							
1 2	Мені важко говорити людям «ні»							
1 3	Я все-таки можу одержати задоволення від вечірки, навіть якщо бачу, що одягнений не так, як треба							
1 4	Я болісно сприймаю критику на свою адресу							
1 5	Якщо я не подобаюся комусь, то намагаюся уникати цієї людини							
1 6	Якщо я не подобаюся комусь, то намагаюся уникати цієї людини							
1 7	Я рідко суперечу людям з остраху їх зачепити							
1 8	Я рідко суперечу людям з остраху їх зачепити							
1 9	Щоразу, коли я йду в незнайоме товариство, я волію брати із собою друга							

20	Я часто говорю те, що думаю, навіть якщо це неприємно співрозмовникові								
21	Я легко адаптуюся у новому колективі								
22	Часом я впевнений, що нікому не потрібний								
23	Я довго переживаю, якщо стороння людина несхвально висловилася на мою адресу								
24	Я ніколи не почуваю себе самотнім у компанії								
25	Мене дуже легко зачепити, навіть якщо це не помітно з боку								
26	Після зустрічі з новою людиною мене звичайно мало хвилює, чи правильно я поведився								
27	Коли я повинен за чим-небудь звернутися до офіційної особи, я майже завжди чекаю, що мені відмовлять								
28	Коли потрібно попросити продавця показати річ, що сподобалася мені, я почуваю себе невпевнено								
29	Якщо я незадоволений тим, як поводить ся мій знайомий, я звичайно прямо вказую йому на це								
30	Якщо в транспорті я сиджу, мені здається, що люди дивляться на мене з докором								
31	Виявившись у незнайомій компанії, я скоріше активно включаюся в бесіду, ніж тримаюся осторонь								
32	Я соромлюся просити, щоб повернули мою книгу або якусь іншу річ, взят у мене на деякий час								

Обробка та інтерпретація результатів По кожній зі шкал підраховується сумарний бал. При цьому відповідям випробуваного на прямі пункти опитувальника (відзначені знаком «+» у ключі) приписуються бали на основі прямого співвідношення. Відповідям випробуваного на зворотні пункти опитувальника відзначені знаком «—» у ключі) приписуються бали на основі зворотного співвідношення.

Ключ до шкали ПП: +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. Ключ до шкали СВ: +1, +2, +3, +4, -5, -6, +7, +8, +9, +10, -11, +12, -13, +14, +15, -16, +17, +18, +19, -20, -21, +22, +23, -24, +25, -26, +27, +28, -29, +30, -31, +32. На основі двох індексів ПП і З виділяються чотири типи мотивів. Для цього сумарні бали всієї вибірки випробуваних ранжуються як по шкалі для ПП, так і по шкалі для СВ. Далі виділяються чотири підгрупи випробуваних: високий-низький (ПП вище медіани, а СВ нижче медіани), низький-низький (ПП нижче медіани, СВ вище медіани), високий-високий (ПП вище медіани, СВ вище медіани), низький-високий (ПП нижче медіани, З вище медіани).

Для випробуваних групи «високий-низький» характерний мотив «прагнення до прийняття», а для випробуваних групи «низький-високий» — мотив «страх відкидання». У випробуваних двох інших груп інтенсивність цих мотивів приблизно однакова. При цьому в однієї з них («високий-високий») інтенсивність обох мотивів висока, а в іншій — низька. Мотивація афіліації найбільш виражена у дівчат (жінок). Для чоловіків однакове значення мають як мотивація афіліації, так і мотивація досягнення успіху