Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Кафедра практичної психології та інноваційних оздоровчих технологій

До захисту допущено
кафедрою практичної психології та інноваційних оздоровчих технологій
протокол №____ від _____
завідувач кафедри _____ Наталія КУЧЕРЕНКО
(підпис) (ім'я, прізвище)

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
здобувача освіти першого(бакалаврського) рівня вищої освіти
(першого (бакалаврського) / другого (магістерського))

«Психологічні чинники професійної мотивації студентів старших курсів»

Спеціальність (спеціалізація) 053 Психологія
(код та найменування спеціальності; спеціалізації спеціальності)
Освітня програма Практична психологія
(назва освітньої програми)

Здобувач вищої освіти _____ Поліна ЗАЛУЖНА
(підпис) (ім'я, прізвище)
Керівник роботи _____ Андрій ЛОМАКІН
(підпис) (ім'я, прізвище)

Харків – 2026

Міністерство освіти і науки України

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»

Кафедра практичної психології та інноваційних оздоровчих технологій

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
Завідувач кафедри
Наталія КУЧЕРЕНКО
(ім'я, прізвище)

(підпис)
«___» _____ 2026 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

здобувача першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
(першого (бакалаврського) / другого (магістерського))
Залужної Поліни Володимирівни
(прізвище, ім'я, по батькові здобувача)
Спеціальність (спеціалізація) 053 Психологія
(код та найменування спеціальності; спеціалізації спеціальності)
Освітня програма Практична психологія
(назва освітньої програми)

1. Тема роботи: «Психологічні чинники професійної мотивації студентів старших курсів»

керівник роботи Ломакін Андрій Олександрович, кандидат технічних наук
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом по Університету від «15» грудня 2025 року, №4801-5/400

2. Строк подання здобувачем роботи: «25» травня 2026 року

3. Вихідні дані до роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до першого та другого розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків, текст роботи складає 67 сторінок, з них обсяг основного тексту 53 сторінки, список використаних джерел нараховує 14 позицій.

4. Перелік питань, які потрібно розробити:

1. Проаналізувати наукові психологічні підходи до проблеми професійної мотивації у сучасній психологічній науці та визначити сутність

поняття «професійна мотивація» в контексті діяльності студентів старших курсів. 2. З'ясувати психологічні чинники формування професійної мотивації в юнацькому віці та виявити особливості мотиваційної сфери студентів старших курсів. 3. Дослідити рівень і структуру мотиваційних показників студентів 3–4 курсів бакалаврату та першого курсу магістратури за допомогою комплексу психодіагностичних методик. 4. Встановити взаємозв'язки між психологічними чинниками професійної мотивації студентів старших курсів та виявити латентну факторну структуру досліджуваних змінних. 5. Розробити практичні рекомендації щодо розвитку та оптимізації професійної мотивації студентів для психологів закладів вищої освіти, науково-педагогічних працівників і самих студентів.

5. План роботи

№ з/п	Назва етапів роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Робота з літературними джерелами, складання бібліографії з теми, написання теоретичної частини роботи	16.03.2026-05.04.2026	Виконано
2	Підбір психодіагностичних методик та проведення дослідження	06.04.2026-20.04.2026	Виконано
3	Математико-статистична обробка даних дослідження. Опис експериментальних даних дослідження.	23.04.2026-04.05.2026	Виконано
4	Оформлення висновків та рекомендацій	08.05.2026-24.05.2026	Виконано
5	Підготовка та подання дипломної роботи до захисту (здача дипломної роботи керівникові на перевірку; виправлення зроблених зауважень; здача остаточного варіанта дипломної роботи; отримання відгуку та рецензії; підготовка виступу).	25.05.2026	Виконано

6. Дата видачі завдання: «16» грудня 2025 року

Здобувач вищої освіти _____ Поліна ЗАЛУЖНА
(підпис) (ім'я, прізвище)

Керівник роботи _____ Андрій ЛОМАКІН
(підпис) (ім'я, прізвище)

РЕФЕРАТ

Дипломна робота містить 67 сторінок, 4 рисунки, 9 таблиць, 14 літературних джерел, 3 додатки.

Об’єкт дослідження: професійна мотивація студентів закладів вищої освіти.

Предмет дослідження: психологічні чинники, що детермінують рівень і структуру професійної мотивації студентів старших курсів, а саме: мотивація досягнення успіху, орієнтація на успіх / уникнення невдачі, компоненти мотиваційного комплексу професійної діяльності та рівень самооцінки особистості.

Мета дослідження: здійснити комплексне теоретико-емпіричне дослідження психологічних чинників професійної мотивації студентів старших курсів та розробити практичні рекомендації щодо її розвитку і підтримки в умовах закладу вищої освіти.

Основні завдання дослідження: 1. Проаналізувати наукові психологічні підходи до проблеми професійної мотивації у сучасній психологічній науці та визначити сутність поняття «професійна мотивація» в контексті діяльності студентів старших курсів. 2. З’ясувати психологічні чинники формування професійної мотивації в юнацькому віці та виявити особливості мотиваційної сфери студентів старших курсів. 3. Дослідити рівень і структуру мотиваційних показників студентів 3–4 курсів бакалаврату та 1-го курсу магістратури за допомогою комплексу психодіагностичних методик. 4. Встановити взаємозв’язки між психологічними чинниками професійної мотивації студентів старших курсів та виявити латентну факторну структуру досліджуваних змінних. 5. Розробити практичні рекомендації щодо розвитку та оптимізації професійної мотивації студентів для психологів закладів вищої освіти, науково-педагогічних працівників і самих студентів.

Практичне значення: полягає в можливості використання отриманих результатів для підвищення ефективності освітнього процесу та професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Результати дослідження можуть бути застосовані в діяльності закладів вищої освіти для виявлення особливостей мотиваційної сфери студентів старших курсів, а також для своєчасного визначення чинників, що сприяють або перешкоджають формуванню стійкої професійної мотивації. Це дозволяє викладачам і кураторам академічних груп коригувати навчально-виховний процес із урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів.

Отримані дані можуть бути використані практичними психологами закладів освіти для розробки та впровадження тренінгових програм, спрямованих на підвищення рівня професійної мотивації, розвиток внутрішніх мотиваційних ресурсів, а також профілактику емоційного вигорання та зниження навчальної активності.

Таким чином, практичне значення роботи полягає у можливості її використання для вдосконалення психологічного супроводу студентів та підвищення рівня їх професійної мотивації.

Ключові слова: професійна мотивація, студенти старших курсів, психологічні чинники, мотивація до успіху, самооцінка.

ABSTRACT

The thesis contains 67 pages, 4 figures, 9 tables, 14 literary sources, and 3 appendices.

Object of the study: professional motivation of students in higher education institutions.

Subject of the study: psychological factors determining the level and structure of professional motivation of senior students, namely: motivation for success, orientation towards success / avoidance of failure, components of the motivational complex of professional activity, and the level of self-esteem of the individual.

Purpose of the study: to conduct a comprehensive theoretical and empirical study of the psychological factors of professional motivation of senior students and to develop practical recommendations for its development and support in the conditions of a higher education institution.

Main objectives of the study: 1. To analyze scientific psychological approaches to the problem of professional motivation in modern psychological science and to determine the essence of the concept of «professional motivation» in the context of the activities of senior students. 2. To clarify the psychological factors in the formation of professional motivation in adolescence and to identify the features of the motivational sphere of senior students. 3. . To investigate the level and structure of motivational indicators of students of 3–4 years of bachelor's level and 1st year of master's level using a complex of psychodiagnostic methods. 4. To establish the interrelationships between the psychological factors of professional motivation of senior students and to identify the latent factor structure of the studied variables. 5. To develop practical recommendations for the development and optimization of students' professional motivation for psychologists in higher education institutions, academic staff, and the students themselves.

Practical significance: lies in the possibility of using the obtained results to increase the effectiveness of the educational process and professional training of higher education applicants.

The research results can be applied in the activities of higher education institutions to identify the features of the motivational sphere of senior students, as well as to timely determine the factors that promote or hinder the formation of stable professional motivation. This allows teachers and academic group advisors to adjust the educational process taking into account the individual psychological characteristics of students.

The obtained data can be used by practical psychologists in educational institutions to develop and implement training programs aimed at increasing the level of professional motivation, developing internal motivational resources, as well as preventing emotional burnout and reduced learning activity.

Thus, the practical significance of the work lies in the possibility of its use to improve the psychological support of students and increase the level of their professional motivation.

Keywords: professional motivation, senior students, psychological factors, success motivation, self-esteem.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ 13

1.1. Поняття професійної мотивації у сучасній психологічній науці 13

1.2. Психологічні чинники формування професійної мотивації в юнацькому віці 20

1.3. Особливості мотиваційної сфери студентів старших курсів 26

Висновки до розділу 1 32

РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ СТАРШИХ КУРСІВ 35

2.1. Організація та методи дослідження 35

2.2. Аналіз результатів дослідження мотиваційної спрямованості студентів старших курсів 37

2.3. Взаємозв'язок психологічних чинників та рівня професійної мотивації (кореляційний аналіз) 44

2.4. Тренінгова програма: «Розвиток професійної мотивації студентів старших курсів» 51

Висновки до розділу 2 54

ВИСНОВКИ 57

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 61

ДОДАТКИ 63

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема професійної мотивації студентської молоді належить до тих, що не втрачають своєї наукової актуальності незалежно від епохи, проте набувають особливого звучання в переломні суспільні моменти. Для сучасної України, яка переживає докорінну трансформацію ринку праці на тлі воєнного часу та євроінтеграційних процесів, питання про те, що спонукає майбутнього фахівця до опанування обраної спеціальності і яким чином можна підтримати цей внутрішній ресурс, набуває не лише теоретичного, а й виразного практичного виміру. Заклади вищої освіти сьогодні зіштовхуються з парадоксом: студент формально здобуває фах, проте нерідко робить це під впливом зовнішніх обставин, а не власного усвідомленого вибору, що неминуче позначається на якості підготовки і подальшій фаховій реалізації.

Старші курси є критичним етапом формування професійної ідентичності: саме на третьому-четвертому роках навчання бакалаврату та першому році магістратури відбувається консолідація мотиваційного профілю, а виявлені на цьому етапі деформації – переважання уникальної мотивації, зовнішньої негативної регуляції чи нечіткого образу «Я» – можуть закріпитися і вплинути на всю подальшу фахову траєкторію. Психологи та педагоги закладів вищої освіти потребують конкретних, емпірично обґрунтованих орієнтирів для психологічного супроводу студентів, а відтак кореляційний та факторний аналіз мотиваційних змінних надає саме такий інструментальний ресурс. Сучасні умови воєнного стану суттєво деформують мотиваційний профіль студентської молоді, посилюючи утилітарні та захисні мотиви на шкоду пізнавальним і творчим, що робить вивчення наявного стану мотиваційної сфери особливо нагальним саме зараз.

Теоретичне підґрунтя для вивчення цієї проблеми було закладено у працях А. Маслоу [9], К. Замфіра, Е. Деці та Р. Райана [11], чиї концепції розкрили ієрархічну природу потреб і принципове значення внутрішньої мотивації для стійкості та якості будь-якої діяльності. Подальший розвиток

ці ідеї отримали в дослідженнях Д. Ургане та Л. Вінія, які запропонували інтегративну рамку шести провідних мотиваційних теорій [12], а також у вітчизняних роботах Є. В. Резвих, І. Є. Булах [5], М. Д. Белея, О. В. Федик [1], Л. М. Тягур [6] та інших науковців, які зосередили увагу на специфіці мотиваційної сфери студентів психолого-педагогічних спеціальностей. Водночас у переважній більшості наявних досліджень розглядається або загальна структура мотивації, або окремі її компоненти – мотивація досягнення, орієнтація на успіх чи уникнення невдачі. Комплексний підхід, що одночасно охоплює мотивацію досягнення, структуру мотиваційного комплексу за К. Замфіром та рівень самооцінки як взаємопов'язаних чинників, у дослідженнях студентів старших курсів представлений значно менше. Саме ця прогалина і визначила напрям та дизайн пропонованої роботи.

Об'єкт дослідження – професійна мотивація студентів закладів вищої освіти.

Предмет дослідження – психологічні чинники, що детермінують рівень і структуру професійної мотивації студентів старших курсів, а саме: мотивація досягнення успіху, орієнтація на успіх / уникнення невдачі, компоненти мотиваційного комплексу професійної діяльності та рівень самооцінки особистості.

Мета дослідження – здійснити комплексне теоретико-емпіричне дослідження психологічних чинників професійної мотивації студентів старших курсів та розробити практичні рекомендації щодо її розвитку і підтримки в умовах закладу вищої освіти.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**:

1. Проаналізувати наукові психологічні підходи до проблеми професійної мотивації у сучасній психологічній науці та визначити сутність поняття «професійна мотивація» в контексті діяльності студентів старших курсів.

2. З’ясувати психологічні чинники формування професійної мотивації в юнацькому віці та виявити особливості мотиваційної сфери студентів старших курсів.

3. Дослідити рівень і структуру мотиваційних показників студентів 3–4 курсів бакалаврату та 1-го курсу магістратури за допомогою комплексу психодіагностичних методик.

4. Встановити взаємозв’язки між психологічними чинниками професійної мотивації студентів старших курсів та виявити латентну факторну структуру досліджуваних змінних.

5. Розробити практичні рекомендації щодо розвитку та оптимізації професійної мотивації студентів для психологів закладів вищої освіти, науково-педагогічних працівників і самих студентів.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети застосовувався комплекс взаємодоповнювальних методів. Теоретичні методи охоплювали аналіз, синтез та узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження, систематизацію теоретичних підходів до вивчення професійної мотивації. Емпіричні методи включали стандартизоване психодіагностичне тестування за чотирма методиками: діагностику мотивації до успіху Т. Елерса, методику «Мотивація успіху і боязнь невдачі» А. О. Реана (МУН), методику «Мотивація професійної діяльності» К. Замфіра в модифікації А. О. Реана та методику дослідження самооцінки особистості С. А. Будассі. Математично-статистична обробка результатів здійснювалась за допомогою описової статистики та кореляційного аналізу за критерієм Спірмена, із використанням програм IBM SPSS Statistics та Microsoft Excel.

Організація і проведення емпіричного дослідження. Вибірку дослідження склали 30 студентів 3–4 курсів бакалаврату та студентів першого курсу магістратури спеціальності 053/С4 «Психологія» Навчально-наукового інституту «Українська інженерно-педагогічна академія» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (23 особи жіночої статі та 7 – чоловічої, віком від 19 до 23 років).

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості використання отриманих результатів для підвищення ефективності освітнього процесу та професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Результати дослідження можуть бути застосовані в діяльності закладів вищої освіти для виявлення особливостей мотиваційної сфери студентів старших курсів, а також для своєчасного визначення чинників, що сприяють або перешкоджають формуванню стійкої професійної мотивації. Це дозволяє викладачам і кураторам академічних груп коригувати навчально-виховний процес із урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів.

Отримані дані можуть бути використані практичними психологами закладів освіти для розробки та впровадження тренінгових програм, спрямованих на підвищення рівня професійної мотивації, розвиток внутрішніх мотиваційних ресурсів, а також профілактику емоційного вигорання та зниження навчальної активності.

Таким чином, практичне значення роботи полягає у можливості її використання для вдосконалення психологічного супроводу студентів та підвищення рівня їх професійної мотивації.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 69 сторінку тексту. Робота містить 9 таблиць і 4 рисунки.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

1.1. Поняття професійної мотивації у сучасній психологічній науці

Проблема мотивації належить до числа фундаментальних у психологічній науці, а питання професійної мотивації студентів набуває дедалі більшої актуальності в умовах швидкозмінного ринку праці та постійного ускладнення вимог до фахівців. Власне мотиваційна сфера особистості, за переконанням більшості дослідників, визначає спрямованість, інтенсивність і стійкість людської активності в тій чи тій галузі.

Сам термін «мотивація» походить від латинського «movere» – рухати, спонукати, і в науковій літературі найчастіше визначається як процес ініціації й підтримання цілеспрямованої поведінки [12]. У психологічній науці розрізняють щонайменше три рівні аналізу мотивації: рівень мотиву як конкретного спонукання, рівень мотивації як динамічного процесу та рівень мотиваційної сфери особистості як відносно стійкого психологічного утворення. Зазначена багаторівнева природа феномену зумовлює різноманіття підходів до його вивчення та значну неоднорідність понятійного апарату в науковій літературі.

Термін «мотивація» вперше ввів у науковий обіг філософ Артур Шопенгауер, хоча систематичне вивчення цього феномену розпочалося лише у XX столітті. Класичні теорії А. Маслоу, Б. Скіннера та К. Замфіра заклали підвалини для розуміння рушійних сил людської активності та встановили певну ієрархічну логіку потреб і стимулів [9]. А. Маслоу стверджував, що потреби людини розташовані у вигляді піраміди: фізіологічні та потреба в безпеці передують соціальним, потребі в повазі та самоактуалізації. Ця структура, хоча й піддається критиці як надто спрощена, донині зберігає пояснювальну цінність у контексті аналізу мотиваційної сфери студентів [9].

Румунський дослідник К. Замфір, чиї роботи стали широко відомими у вітчизняній психологічній традиції завдяки адаптованій А. Реаном методиці,

запропонував трикомпонентну структуру мотивації: внутрішня мотивація виникає з потреб самої людини і безпосередньо пов’язана з процесом та результатом професійної діяльності; зовнішня позитивна охоплює мотиви, що лише опосередковано стосуються змісту діяльності – заробітна плата, кар’єрний ріст, визнання; зовнішня негативна зумовлена уникненням покарань, критики чи осуду. Принципово важливо, що, за концепцією К. Замфіра, саме внутрішня мотивація є найбільш ефективною та стійкою, тоді як зовнішня позитивна і зовнішня негативна, хоча й можуть у певний момент стимулювати діяльність, порівняно швидко втрачають спонукальну силу.

Теоретичним підґрунтям сучасних досліджень у цій галузі є теорія самодетермінації Е. Деці та Р. Райана. Автори ж стверджують, що люди мають уроджену потребу в самовизначенні й автономії, а внутрішня мотивація формується через задоволення трьох базових психологічних потреб: автономії як відчуття контролю над власними діями, компетентності як здатності ефективно виконувати завдання та зв’язності як відчуття включеності в соціальне середовище [11]. Коли освітнє середовище підтримує ці потреби, студенти розвивають стійкий внутрішній потяг до навчання. Натомість, якщо умови навчання обмежують автономію або підривають почуття компетентності, внутрішня мотивація пригнічується, а людина стає схильною до виконання діяльності виключно задля зовнішніх стимулів. Важливо, що теорія самодетермінації розглядає мотивацію не як дихотомію «є або немає», а як континуум від амотивації через різні форми регуляції до автономної внутрішньої мотивації.

Суттєвий внесок у розуміння мотивації зробила теорія «фіксованого» та «розвиваючого» мислення К. Двек. Студенти з фіксованим мисленням вважають свої здібності сталими, тому уникають ризику та занадто болісно реагують на невдачі. Ті, хто сповідує розвиваюче мислення, навпаки, сприймають труднощі як можливість для зростання, демонструють більшу наполегливість і відкритість до нових знань. Ця установка безпосередньо

визначає спрямованість мотивації студента на оволодіння компетентностями, а не на лише формальне виконання навчальних вимог.

Досить показовим є те, що різні дослідницькі традиції – психологія особистості, педагогічна психологія, організаційна психологія – виробили власні підходи до вивчення мотивації, що призвело до значної термінологічної різноманітності. Д. Ургане та Л. Вінія у огляді теорій мотивації у навчанні запропонували інтегративну рамку, що об'єднує шість провідних теорій: очікування-цінності, соціально-когнітивну, самодетермінації, інтересу, цільових орієнтацій і атрибуції [12]. Автори ідентифікують шість стадій дії – ситуація, Я, мета, дія, результат, наслідки, і прив'язують до кожної з них відповідні мотиваційні конструкти. Зазначений підхід дозволяє побачити, де різні теорії перетинаються, а де суттєво розходяться у своїх прогнозах і рекомендаціях.

Поняття «професійна мотивація» в психологічній літературі трактується в кількох площинах. Перша з них розглядає мотивацію як процес формування мотиву: Є. Резвих наполягає на тому, що мотивація відображає невпинний вибір і прийняття рішень людиною на основі зважування альтернатив [5]. Друга площина – детермінаційна: С. Занюк і А. Колот визначають мотивацію як сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукають людину до діяльності та визначають її форму, спрямованість та інтенсивність[3]. Третя – спонукальна: В. Крилова і М. Мескон акцентують на тому, що мотивація є тим, що зумовлює вибір професії та підтримує тривале виконання пов'язаних із нею обов'язків.

Вітчизняна психологічна традиція збагачена роботами, що висвітлюють мотиваційно-ціннісний компонент як ключовий у структурі професійної діяльності. Є. В. Резвих і І. Є. Булах у дослідженні, проведеному на вибірці дорослих фахівців, констатують, що переважання внутрішньої мотивації корелює з прагненням до особистісного й професійного зростання, задоволеністю власною діяльністю та готовністю брати на себе відповідальність. Натомість у тих, у кого домінує зовнішня негативна

мотивація, професійна діяльність сприймається як важкий і складний процес [5]. Дослідники підкреслюють: мотивація є водночас відносно стійким і відносно мінливим динамічним психологічним утворенням, тобто вона зазнає впливу і внутрішніх, і зовнішніх чинників, які можуть бути як постійними, так і ситуативними.

Для систематизації сучасних поглядів на поняття «мотивація» та «професійна мотивація студентів» нижче наведено зведений огляд ключових теоретичних підходів і концепцій, що є найбільш релевантними для предмету дослідження.

У сучасній психологічній науці мотивація студентів розглядається в межах низки теоретичних підходів, що відображають її багатовимірність та складну структуру. Так, А. Маслоу у концепції ієрархії потреб, що належить до гуманістичного підходу, визначає мотивацію як процес, що формується на основі ієрархічно організованих потреб — від базових фізіологічних до потреб самоактуалізації. Відповідно, студент включається в навчальну діяльність за умови задоволення потреб нижчих рівнів, що створює основу для переходу до вищих мотиваційних цілей [9].

У межах когнітивно-мотиваційного підходу Е. Десі та Р. Раян у теорії самодетермінації розглядають мотивацію як поділ на внутрішню та зовнішню. Центральними є базові психологічні потреби автономії, компетентності та причетності, задоволення яких забезпечує формування та підтримку стійкої внутрішньої мотивації до навчання [11].

Інтегративний підхід представлений у роботі Д. Ургане та Л. Вінія, які на основі мета-аналізу систематизували шість провідних теорій академічної мотивації: теорію очікування-цінності, соціально-когнітивну теорію, теорію самодетермінації, теорію інтересу, теорію досягальних цілей та атрибутивну теорію. Кожна з них пояснює окремі аспекти мотиваційної поведінки студента, формуючи цілісне уявлення про мотиваційний процес [12].

Емпірично-теоретичні дослідження Є. Резвих та І. Булах розглядають мотивацію професійної діяльності дорослих, виокремлюючи три її складові:

внутрішню мотивацію, що пов’язана з процесом і результатом діяльності, зовнішню позитивну та зовнішню негативну. При цьому внутрішня мотивація визначається як найбільш ефективна для забезпечення результативності діяльності [5].

У дослідженні Л. М. Тягур та Е. Л. Бергхауер-Олас, присвяченому професійній мотивації майбутніх психологів, виявлено гендерні відмінності у структурі мотивації та встановлено, що у студентів домінує помірно висока мотивація до успіху. Провідну роль відіграє внутрішня мотивація, яка пов’язана з особистісним і кар’єрним розвитком [6].

М. Д. Белей та О. В. Федик у порівняльно-емпіричному дослідженні мотивації студентів закладів вищої освіти встановили, що провідними мотивами є прагнення до оволодіння фахом, здобуття глибоких знань та суспільного визнання, тоді як мотивація сумніву суттєво знизилася порівняно з початком 2000-х років [1].

О. Васильченко у межах емпіричного дослідження мотивів вибору соціономічних професій визначає, що на професійний вибір впливають соціальні, пізнавальні та творчі мотиви. Домінуючою є орієнтація на тип професій «людина – людина», а провідною потребою виступає прагнення до цікавої та суспільно корисної діяльності [2].

У міжнародному порівняльному дослідженні І. Апрєлєва та співавт. встановлено, що мотивація навчання студентів формується під впливом особистісних, професійних, психолого-педагогічних та соціально-психологічних чинників. Підвищення рівня мотивації можливе через активізацію групових форм навчання та впровадження інноваційних освітніх методів [7].

Дослідження Х. Сяопіня та співавт., виконане з використанням структурного моделювання, показало, що задоволення базових психологічних потреб (автономії, компетентності та причетності) опосередковано підсилює внутрішню мотивацію та кар’єрні потреби, що в комплексі сприяє розвитку інноваційної поведінки [13].

Загалом у сучасних теоретичних підходах до мотивації студентів підкреслюється, що внутрішня мотивація є ключовим предиктором академічної успішності та стійкого професійного розвитку, а її формування визначається взаємодією особистісних і соціально-освітніх чинників [8].

Аналіз цих даних, дозволяє зробити висновок про методологічний плюралізм у дослідженні мотивації студентів: різні наукові школи акцентують увагу на різних її аспектах, однак усі сходяться в тому, що саме внутрішня, автономна мотивація є найбільш ефективним і стійким регулятором навчально-професійної діяльності.

Поняття «професійна мотивація» у сучасній психологічній літературі трактується як специфічний різновид мотивації, пов’язаний з вибором та реалізацією майбутньої фахової діяльності. На відміну від навчальної мотивації, яка спрямована на засвоєння знань і умінь у межах освітнього процесу, професійна мотивація охоплює ширший діапазон спонукань – від інтересу до змісту обраної спеціальності до прагнення самореалізуватись у конкретній соціальній ролі. К. Замфір у своїй структурній моделі виокремив три складові: внутрішню мотивацію (задоволення від самого процесу та результату праці), зовнішню позитивну (матеріальна винагорода, визнання, статус) та зовнішню негативну (уникнення покарань і несхвалення). У педагогічній та організаційній психології загальновизнаним є положення про те, що оптимальним є мотиваційний комплекс, у якому внутрішня мотивація займає провідне місце, тоді як зовнішня позитивна відіграє роль доповнення, а зовнішня негативна зведена до мінімуму [5].

Важливо враховувати динамічний характер професійної мотивації студентів: вона не залишається незмінною протягом усього навчання у закладі вищої освіти, а зазнає суттєвих трансформацій на різних курсах. Дослідження засвідчують, що на першому курсі мотивація нерідко ідеалізована й відірвана від реальних вимог фаху; на другому-третьому курсах спостерігається певний спад, пов’язаний із розчаруванням у первинних очікуваннях; натомість на 4Б та 1М курсах відбувається

консолідація мотиваційної структури й формується більш усвідомлена, зріла орієнтація на майбутню практичну діяльність [1; 6]. Саме тому вивчення мотиваційної сфери студентів старших курсів має особливу наукову та практичну цінність: на цьому етапі відбувається кристалізація ставлення до обраного фаху та формуються стійкі стратегії фахового зростання.

Студенти старших курсів – суб'єкти, що перебувають на межі між навчально-пізнавальною та власне професійною діяльністю, є особливою дослідницькою групою. У психологічних дослідженнях показано, що саме на цьому етапі студентська молодь найбільш інтенсивно звертається до питань сенсу майбутньої праці, відповідності власних якостей вимогам фаху та перспектив самореалізації в обраній сфері. Мотиви, що домінують у цей період, безпосередньо визначають рівень вкладання зусиль у фахову підготовку, готовність до самостійної роботи з клієнтами чи вирішення складних практичних задач, а також загальну задоволеність власним вибором. Тому психологічний аналіз чинників, що формують і підтримують професійну мотивацію студентів саме на завершальному етапі навчання, є необхідним підґрунтям як для теоретичного розуміння феномену, так і для практичної роботи психологів вишу щодо підвищення якості підготовки фахівців.

Отже, слід зазначити, що поняття «професійна мотивація» є багатовимірним конструктом, що охоплює ціннісні, спонукальні й регуляторні аспекти ставлення особистості до обраного фаху. Сучасна психологія пропонує широкий спектр теоретичних моделей від класичних ієрархічних до інтегративних – проте консенсус полягає в тому, що найбільш стійку та ефективну мотивацію забезпечує внутрішня орієнтація, підкріплена задоволенням базових психологічних потреб у навчальному середовищі. Аналіз чинників, що зумовлюють саме цей тип мотивації у студентів старших курсів, стане предметом подальшого розгляду в наступних підрозділах.

1.2. Психологічні чинники формування професійної мотивації в юнацькому віці

Юнацький вік, що охоплює приблизно період від 17 до 25 років, є однією з найбільш сензитивних фаз розвитку особистості стосовно формування її мотиваційної сфери. Саме в цей час відбувається активне самовизначення, вибудовуються і переглядаються ціннісні орієнтири, формується стійкий образ «Я» в контексті майбутньої фахової ролі. Для студентів, зокрема тих, хто навчається на старших курсах, характерне суперечливе поєднання вже сформованих уявлень про обраний фах і водночас гострої потреби в підтвердженні правильності власного вибору.

Під психологічним чинником професійної мотивації у контексті даного дослідження розуміється внутрішня або зовнішня умова, що опосередковано чи безпосередньо зумовлює виникнення, підтримку або трансформацію спонукань студента до опанування обраної спеціальності та реалізації себе в ній. Психологічні чинники є різнорівневими: одні укорінені в особистісних структурах (характер, темперамент, диспозиційні особливості), інші мають ситуативний або контекстуальний характер (якість педагогічного середовища, соціальна підтримка) [12]. Саме їх взаємодія визначає конкретний мотиваційний профіль студента, що й обумовлює необхідність системного підходу до їх вивчення.

Серед особистісно-психологічних чинників провідне місце посідає самоефективність – суб’єктивне переконання людини у власній здатності успішно виконувати певну діяльність. Академічна самоефективність є одним із найвагоміших предикторів не лише навчальних досягнень, але й стійкості мотивації до фахового зростання. Дослідження серед студентів медичних і психологічних спеціальностей засвідчило, що студенти з вищими показниками самоефективності виявляли більш виражену орієнтацію на оволодіння фахом і суттєво рідше демонстрували мотивацію уникнення або сумніву щодо обраної спеціальності [1]. Суміжним за значущістю є конструкт «розвивального мислення» (на відміну від «фіксованого»):

студенти, які розглядають власні здібності як такі, що розвиваються, виявляють вищу стійкість до демотивуючих ситуацій і схильні сприймати труднощі як навчальний ресурс.

Значущим за силою впливу є блок емоційно-вольових чинників, насамперед академічна тривожність і психологічне благополуччя. Академічна тривога, особливо пов'язана з іспитами та оцінюванням, негативно позначається на сприйнятій успішності й водночас деформує мотиваційну структуру студента, перетягуючи ресурс уваги від орієнтації на опанування фаху до орієнтації на уникнення провалу. Дослідження М. Рожман, І. Вречко та П. Томниць підтвердило, що мотивація є найважливішим психологічним предиктором академічної успішності студентів, тоді як тривожність, особливо іспитова, значно знижує суб'єктивну академічну успішність [10]. Водночас психологічне благополуччя та вміння керувати стресом виступають буферними чинниками, що захищають внутрішню мотивацію навіть у несприятливих навчальних умовах. Студенти з вищим рівнем психологічного благополуччя демонструють більш стійку залученість до навчання і частіше обирають глибокі стратегії засвоєння матеріалу [4].

Соціально-психологічні чинники формування мотивації юнаків у закладі вищої освіти пов'язані насамперед із задоволенням базової психологічної потреби в причетності. Дослідження серед студентів вищих фахових коледжів встановило, що сприйнята підтримка однолітків позитивно прогнозує академічну залученість через ланцюговий медіаторний механізм: підтримка формує академічну надію, яка, своєю чергою, зміцнює відчуття причетності до обраної спеціальності й підсилює мотивацію до навчання [14]. Ця закономірність підтверджує базовий постулат теорії самодетермінації про те, що задоволення потреби в причетності є необхідною передумовою виникнення автономної, внутрішньо детермінованої мотивації [13]. Якість стосунків з викладачами відіграє не менш вагому роль: педагог,

що підтримує автономію студента, підвищує його внутрішню мотивацію, тоді як контролюючий стиль закономірно пригнічує пізнавальний інтерес.

Середовищно-інституційні чинники охоплюють широкий спектр характеристик навчального середовища. У дослідженні студентів педагогічних спеціальностей показано, що освітнє середовище, яке цілеспрямовано підтримує розвиток автономії, компетентності та причетності, є потужним зовнішнім ресурсом формування стійкої внутрішньої мотивації навіть серед тих студентів, у яких вихідний рівень мотивації до фаху був низьким [8]. Зокрема, залучення студентів до проектних і дослідницьких активностей, практична спрямованість навчального контенту, розмаїтість форм роботи – усе це суттєво підсилює мотиваційний ресурс юнаків. Натомість відрив теоретичної підготовки від реальних вимог фаху є типовим інституційним чинником, що зумовлює демотивацію на старших курсах.

Когнітивно-рефлексивні чинники, такі як стиль атрибуції, рефлексивна здатність і метакогнітивна саморегуляція визначають ставлення студента до власних успіхів і невдач у навчанні. Атрибуція невдачі внутрішнім стабільним причинам («я нездатна людина») систематично знижує мотивацію до подальших зусиль, тоді як атрибуція нестабільним або зовнішнім чинникам (недостатня підготовка, складність конкретного завдання) підтримує наполегливість [12]. Здатність до рефлексії забезпечує студентові адекватний образ власних ресурсів і дозволяє гнучко коригувати навчальні стратегії. Саме мотиваційно-ціннісна та когнітивно-рефлексивна складові разом утворюють «ядро» мотиваційного профілю, тоді як решта чинників відіграють роль підсилювальних або стримувальних умов.

Особливо значущим для розуміння мотивації студентів юнацького віку є врахування контексту, в якому відбувається навчання. Для сучасних українських студентів умови воєнного часу є потужним дестабілізуючим чинником, що суттєво деформує мотиваційний профіль, підсилюючи мотиви самозбереження та утилітарні мотиви за рахунок пізнавальних і творчих. В

умовах екзистенційної загрози студенти-психологи демонструють виражені гендерні відмінності у домінуючих мотивах: чоловіки частіше орієнтуються на мотиви самозахисту, тоді як жінки зосереджуються на соціальних і кар'єрних мотивах, що підкреслює необхідність врахування контекстуальних чинників при вивченні мотиваційної сфери студентів.

Характеристика виокремлених груп психологічних чинників та їх специфічного впливу на формування професійної мотивації студентів юнацького віку представлена у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Психологічні чинники формування професійної мотивації студентів юнацького віку

Група чинників	**Конкретні чинники**	**Вплив на професійну мотивацію**
Особистісно-психологічні	Самоефективність; локус контролю; «Я-концепція»; тип мислення (фіксоване / розвивальне); нейротизм; рівень домагань	Визначають суб'єктивну впевненість у здатності опанувати фах; впливають на наполегливість у навчанні та готовність долати труднощі
Мотиваційно-ціннісні	Співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації; ієрархія ціннісних орієнтацій; суб'єктивна цінність майбутньої діяльності; орієнтація на досягнення / уникнення невдачі	Зумовлюють тривалість і стійкість мотиваційного зусилля; внутрішня мотивація корелює з глибоким засвоєнням знань та стійкістю інтересу до фаху
Когнітивно-рефлексивні	Академічна самоефективність; саморегуляція; критичне мислення; стиль атрибуції успіху й невдачі	Забезпечують адекватну оцінку власних ресурсів і перспектив; визначають стратегії навчальної поведінки та цілепокладання

Продовження табл. 1.1

Емоційно-вольові	Рівень тривожності (академічна тривога); стресостійкість і копінг-стратегії; психологічне благополуччя; вольова саморегуляція	Хронічна тривожність деформує мотиваційну структуру; психологічне благополуччя є передумовою стійкої залученості до навчання
Соціально-психологічні	Підтримка однолітків і родини; ідентифікація з референтною групою; міжособистісний клімат у групі; сприйнята причетність до спільноти ЗВО	Задоволення потреби в причетності (SDT) підсилює внутрішню мотивацію; підтримка однолітків формує академічну надію та професійну ідентичність
Середовищно-інституційні	Автономно-підтримуючий стиль педагога; практична спрямованість курсів; організація навчального процесу; залучення до проектних і дослідницьких активностей	Освітнє середовище, що підтримує автономію, компетентність і причетність, є ключовим зовнішнім ресурсом формування стійкої внутрішньої мотивації

Аналіз табл. 1.1 засвідчує, що жоден із виокремлених чинників не діє ізольовано: реальний мотиваційний профіль студента є результатом складної взаємодії всіх шести груп. Так, висока самоефективність може компенсувати дефіцит зовнішньої підтримки; натомість навіть сприятливе інституційне середовище не гарантує стійкої мотивації за умови переважання зовнішньої негативної мотивації та низького психологічного благополуччя. Саме ця системна взаємозалежність зумовлює складність прогнозування та корекції мотиваційного профілю у практичній роботі зі студентами і потребує від дослідника багатовимірного методологічного підходу.

Для наочного відображення взаємозв’язку між виокремленими групами чинників та їх інтегруючого впливу на центральний конструкт нижче представлено структурно-функціональну схему (рис. 1.1).

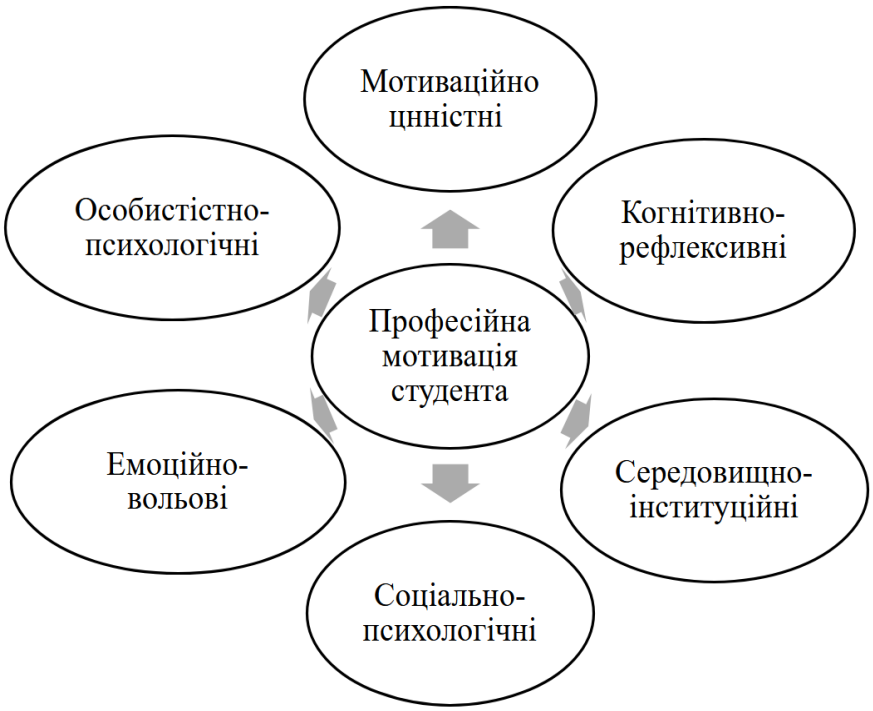

Рис. 1.1. Структурно-функціональна схема психологічних чинників формування професійної мотивації студентів юнацького віку

Як видно з рис. 1.1, центральним конструктом схеми є «Професійна мотивація студента», на який конвергують впливи шести груп чинників. Особистісно-психологічні та когнітивно-рефлексивні чинники утворюють «внутрішній пояс» впливу, зумовлений стабільними рисами й установками особистості. Натомість соціально-психологічні та середовищно-інституційні чинники репрезентують «зовнішній пояс», пов’язаний з контекстом навчання і соціальним оточенням студента. Мотиваційно-ціннісні й емоційно-вольові чинники займають проміжне місце – вони є одночасно відносно стійкими диспозиційними утвореннями і водночас чутливими до ситуаційних впливів. Стрілки на схемі ілюструють напрям впливу кожної групи на центральний конструкт, підкреслюючи полідетермінованість і системний характер формування мотивації в юнацькому віці.

Для юнацького віку, і особливо для студентів старших курсів, посилюється орієнтація на кар’єрні потреби та прагматичне бачення власного фахового майбутнього, що, як показує дослідження на основі SDT,

опосередковано підсилює внутрішню мотивацію через механізм інтерналізації кар'єрних цілей [14].

Підсумовуючи теоретичний аналіз, слід зазначити, що психологічні чинники формування професійної мотивації в юнацькому віці є багаторівневими, взаємозалежними і динамічними. Запропонована класифікація з шести груп охоплює весь спектр детермінант мотиваційного процесу – від стабільних особистісних рис до мінливих ситуаційних умов. Найбільш стійку й ефективну мотивацію забезпечує поєднання сформованої самоефективності, розвивального мислення, психологічного благополуччя та підтримуючого навчального середовища. Ця теоретична модель слугуватиме концептуальним підґрунтям для емпіричного дослідження, описаного в наступних розділах.

1.3. Особливості мотиваційної сфери студентів старших курсів

Перехід студента з молодших на старші курси не є простою зміною академічного рівня, насправді відбувається суттєва якісна трансформація усієї мотиваційної сфери. На 3Б-1М курсах особистість уже набула певного досвіду навчальної діяльності, пройшла перші виробничі практики, зіткнулася з реальними вимогами майбутньої професії. Мотиваційна сфера стає одночасно складнішою і стабільнішою, але разом із цим нерідко зазнає кризових явищ, пов'язаних із невідповідністю очікувань і дійсності. Розуміння специфіки цього етапу має принципове значення для психологічного супроводу освітнього процесу.

Теоретичним підґрунтям для розуміння внутрішньої та зовнішньої мотивації студентів є теорія самодетермінації (Self-Determination Theory, SDT), розроблена Р. Райаном та Е. Десі. Відповідно до неї, базові психологічні потреби людини – в автономії, компетентності та причетності – є універсальними, і саме їх задоволення в освітньому середовищі зумовлює виникнення стійкої внутрішньої мотивації. Натомість тиск, надмірний контроль або нехтування цими потребами неминуче пригнічують

пізнавальний інтерес і переводять студента в режим зовнішнього регулювання поведінки [11]. Як показало масштабне дослідження серед студентів закладів вищої фахової освіти Китаю, задоволення базових психологічних потреб через автономно-підтримуюче навчальне середовище не лише посилює внутрішню мотивацію, а й через неї опосередковано стимулює кар'єрні прагнення та інноваційну поведінку [13].

В інтегративній теоретичній рамці, яку запропонували Д. Ургане та Л. Вінія за результатами масштабного метааналізу провідних мотиваційних теорій, структуровано шість концептуальних підходів, що пояснюють різні аспекти навчальної мотивації: теорію очікування-цінності, соціально-когнітивну теорію, теорію самодетермінації, теорію інтересу, теорію досягальних цілей та атрибутивну теорію [12]. Автори наголошують, що жодна з них окремо не є вичерпною, проте їх інтеграція в єдину аналітичну модель дозволяє охопити весь спектр мотиваційних детермінант – від ситуаційних до диспозиційних. Особливо значущим для розуміння мотивації студентів старших курсів є конструкт суб'єктивної цінності майбутньої діяльності, який виступає провідним предиктором наполегливості й академічної успішності.

Вітчизняна психологія також зробила помітний внесок у розробку поняття «мотивація професійної діяльності». Є. Резвих та І. Є. Булах у дослідженні мотиваційної сфери дорослих фахівців виокремили три структурних компоненти: внутрішню мотивацію, що пов'язана безпосередньо з процесом і результатом праці, зовнішню позитивну (кар'єрне зростання, матеріальне заохочення) та зовнішню негативну (уникнення покарання, критики). При цьому внутрішня мотивація виявилась найбільш стійкою й ефективною, тоді як переважання зовнішньої негативної мотивації корелювало з низькою ефективністю діяльності та сприйняттям праці як тягаря [5]. Схожу структуру виявлено й у студентів педагогічних спеціальностей: дослідження П. Дауткалієвої та колег засвідчило, що на момент передвипускного курсу більшість студентів демонструють низький

рівень власне професійної мотивації, тоді як превалюють навчально-успіхові та соціально-статусні мотиви [8].

Показники мотиваційної сфери студентів старших курсів нерідко пов’язані зі зростанням тривожності щодо майбутнього. Наближення завершення навчання загострює питання працевлаштування, відповідності набутих компетентностей вимогам ринку праці, власного місця в суспільстві. Водночас порівняльне дослідження М. Д. Белея та О. В. Федика засвідчило суттєве покращення ситуації порівняно з початком 2000-х рр. [1]. Якщо тоді мотивація сумніву щодо обраної спеціальності становила 35–43%, то нині – лише 6–7%. Дослідники пов’язують таку динаміку зі зростанням престижу відповідних спеціальностей і загальним підвищенням свідомості у виборі навчального закладу. Серед студентів-психологів на старших курсах провідними є мотиви прагнення стати висококваліфікованим фахівцем (24%), отримувати задоволення від навчання та накопичувати знання для впевненості у собі (20%), займатися творчою та науковою діяльністю (19%) [1].

Аналіз мотиваційних пріоритетів студентів спеціальностей соціономічного профілю, здійснений О. Василенко, виявив домінування трьох груп мотивів: соціальних (бажання допомагати іншим, налагоджувати соціальні зв’язки, саморозвиватися), пізнавальних (прагнення оволодіти новими знаннями) та творчих (бажання реалізувати власний творчий потенціал у майбутній роботі). Водночас матеріальні та статусні мотиви посідали значно нижчі позиції в ієрархії [2]. Натомість дослідження серед студентів медичних і психологічних спеціальностей, проведене М. Д. Белеєм та О. В. Федик, засвідчило, що для студентів-психологів особливо виразними є мотиви оволодіння фахом, прагнення до наукової діяльності й особистісного зростання, тоді як мотивація сумніву та розчарування обраним фахом, що на початку 2000-х рр. охоплювала до 43% студентів, нині скоротилась до 6–7% [1]. Це свідчить про позитивну динаміку в структурі мотиваційних орієнтацій сучасних студентів.

Дослідження психологічних чинників мотивації навчання студентів ЗВО, проведене групою українських науковців на чолі з І. В. Апрєлєвою, показало, що мотивація до навчання є сукупністю психологічних чинників, через вплив яких встановлюється взаємозв'язок між бажанням студента навчатися та реальною навчальною поведінкою [7]. Науковці класифікували зазначені чинники на чотири групи: особистісні (структура особистості, прагнення до самореалізації), професійні (рівень орієнтації на майбутню діяльність), психолого-педагогічні (особливості організації навчання) та соціально-психологічні (мікроклімат у студентській групі, стосунки з викладачами). Вагомим висновком стало те, що підвищення мотивації є можливим за умови поєднання кількох стратегій: дискусійного навчання, роботи в малих групах, участі в конкурсах і конференціях, а також застосування інноваційних технологій.

Дослідження Д. Перізат та ін., проведене на третьокурсниках педагогічних спеціальностей Казахстану, показало загальну тенденцію до зниження рівня професійної мотивації в середині навчання: більшість студентів демонстрували низькі показники за шкалами когнітивного мотиву, мотиву успіху та внутрішньої мотивації, тоді як мотиви уникнення і соціальні мотиви займали провідні позиції [8]. Водночас студенти-психологи виявились виключенням із цієї закономірності, демонструючи кращу відповідність між навчальною і повсякденною мотиваційною спрямованістю особистості. Автори пояснюють такий результат специфікою психолого-педагогічного навчання, яке орієнтоване не лише на засвоєння знань, але й на трансформацію власної особистості.

Особливістю мотиваційної сфери студентів старших курсів є те, що до цього часу формується більш диференційоване ставлення до навчання. Якщо на молодших курсах студенти схильні сприймати навчальне середовище більш однорідно – або з ентузіазмом, або з формальним ставленням, то на старших відбувається «вибіркова» мотивація: певні дисципліни й теми привертають підвищену увагу, тоді як інші сприймаються як другорядні.

Такий вибірковий характер мотивації свідчить про дедалі більшу інструментальну орієнтацію студента, що само по собі є нормальним явищем, але потребує відповідного педагогічного реагування.

Мотиваційний профіль студентів старших курсів відрізняється також за характером цілепокладання. Дослідження Х. Сяопіня та ін. вказує на те, що студенти з вищими показниками кар'єрних потреб виявляють значно більш виражену інноваційну поведінку [13]. На старших курсах студент уже здатен більш реалістично оцінювати зв'язок між своїм навчанням і майбутньою кар'єрою, що робить кар'єрні цілі більш дієвим мотиватором. Важливо, однак, що кар'єрні потреби є ефективними не самі по собі, а виключно у взаємодії з внутрішньою мотивацією: студент, якому цікавий зміст майбутньої роботи і який водночас бачить, як навчання наближає його до омріяних цілей, демонструє найвищий рівень залученості.

Дослідження Л. М. Тягур та Е. Л. Бергхауер-Олас відображає ще одну закономірність: студенти четвертого курсу мають найвищий рівень мотивації до успіху серед усіх курсів, причому їхня домінуюча мотивація нерідко пов'язана з матеріальним виміром майбутньої кар'єри [6]. У цьому немає нічого аномального: на четвертому курсі студент уже достатньо зрілий, аби усвідомлювати реалії ринку праці й пов'язувати свій академічний успіх із конкретними соціально-економічними перспективами. Пікове зростання мотивації досягнення саме на четвертому курсі автори пояснюють наближенням важливого освітнього рубежу – отримання диплому бакалавра і початку повноцінного кар'єрного шляху.

Натомість у студентів першого курсу магістратури спостерігається парадоксальна стабілізація: 75% демонструють середній рівень мотивації, тоді як надмірно висока чи надмірно низька мотивація є рідкістю [6]. Це явище дослідники трактують як вияв набутої зрілості: людина, що завершує навчання, поступово знижує рівень «показного» академічного завзяття і переходить до більш реалістичного, збалансованого ставлення до своєї діяльності. Перехід від «студентського» до «фахівецького» рольового

самосприйняття відбувається нелінійно, і мотиваційна динаміка цього переходу є важливим предметом дослідження.

Не менш важливим для характеристики мотиваційної сфери студентів старших курсів є питання самосвідомості щодо власних мотиваційних чинників. Студент, котрий розуміє, чому він навчається, які потреби задовольняє навчання, яким чином здобуті знання слугуватимуть його майбутньому, – такий студент значно краще долає труднощі й зберігає мотивацію навіть у кризові моменти. Навпаки, студент із нерефлексованою мотивацією вразливий до демотивації при зіткненні з першими серйозними перешкодами.

Систематизацію особливостей мотиваційної сфери студентів різних курсів представлено в табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Особливості мотиваційної сфери студентів різних курсів навчання

Показник	**Молодші курси (1–2 бакалаврату)**	**Старші курси (3–4 бакалаврату; 1 магістратури)**
Домінуючий тип мотивації	Зовнішня (статус, диплом, бажання батьків)	Внутрішня (зміст професії, самореалізація, компетентність)
Рівень ідентифікації з професією	Низький або нестабільний	Помірний–високий, усвідомлений
Характер цілепокладання	Переважно ситуативне	Далекосяжні кар’єрні цілі, стратегічне планування
Самоефективність	Нестабільна, залежна від зовнішньої оцінки	Відносно стійка, заснована на накопиченому досвіді
Тривожність щодо майбутнього	Помірна або низька	Підвищена, пов’язана з працевлаштуванням
Ставлення до змісту навчання	Формальне	Критично-вибіркове, інструментальне

Отже, можна визначити узагальнену тенденцію, що дозволяє виокремити три умовні мотиваційні фази у навчанні студентів: фазу

входження (1–2 курс) з переважанням зовнішньої мотивації; фазу поглиблення (3–4 курс) з поступовим зростанням внутрішньої мотивації та посиленням кар'єрної орієнтації; фазу кристалізації (4Б; 1М курси), коли відбувається або стійке закріплення внутрішньої мотивації у зв'язці з кар'єрними цілями, або відкат до середнього рівня на тлі наближення реального виходу на ринок праці та відповідної тривоги. Особливості кожного з цих переходів потребують диференційованого психологічного супроводу.

Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз проблеми професійної мотивації студентів дозволив встановити, що у сучасній психологічній науці мотивація розглядається як складне, багаторівневе та динамічне психічне утворення, яке визначає спрямованість, інтенсивність, стійкість і регуляцію діяльності особистості. Професійна мотивація є специфічним різновидом мотивації, що формується у процесі професійного самовизначення та реалізується через систему мотивів, цінностей, цілей і потреб, пов'язаних із майбутньою фаховою діяльністю

Аналіз класичних і сучасних психологічних концепцій засвідчив, що проблема мотивації досліджується в межах різних теоретичних підходів: гуманістичного, когнітивного, діяльнісного, соціально-когнітивного та інтегративного. Незважаючи на відмінності у трактуванні механізмів мотивації, більшість дослідників сходяться у визнанні провідної ролі внутрішньої мотивації як найбільш ефективного та стійкого регулятора професійної діяльності. Саме внутрішня мотивація забезпечує високу навчальну залученість, професійне самовдосконалення, готовність до подолання труднощів та стійкість до фрустраційних впливів.

Встановлено, що концептуально найбільш продуктивною для пояснення мотивації студентської молоді є теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Райана, відповідно до якої розвиток внутрішньої мотивації безпосередньо

залежить від ступеня задоволення базових психологічних потреб особистості — потреби в автономії, компетентності та соціальній причетності [11]. Освітнє середовище, яке підтримує самостійність студента, створює умови для переживання успіху та забезпечує позитивний міжособистісний клімат, сприяє формуванню стійкої професійної мотивації та професійної ідентичності.

У результаті аналізу наукових джерел визначено, що формування професійної мотивації у юнацькому віці має полідетермінований характер і залежить від взаємодії особистісно-психологічних, мотиваційно-ціннісних, когнітивно-рефлексивних, емоційно-вольових, соціально-психологічних та середовищно-інституційних чинників. Найбільш значущими серед них є самоефективність, рівень психологічного благополуччя, тип мислення, рівень тривожності, особливості саморегуляції, підтримка значущого соціального оточення та автономно-підтримуючий стиль взаємодії викладача зі студентами.

Теоретичний аналіз показав, що юнацький вік є сензитивним періодом для професійного самовизначення та формування стійких професійних орієнтацій. Саме у студентські роки відбувається інтенсивне переосмислення професійних цілей, співвіднесення власних здібностей із вимогами майбутнього фаху та формування професійної ідентичності. Професійна мотивація студентів у цей період є особливо чутливою до впливу зовнішніх соціальних і освітніх умов, а також до внутрішніх переживань, пов’язаних із самооцінкою, успішністю та перспективами майбутнього працевлаштування.

Виявлено, що мотиваційна сфера студентів старших курсів має специфічні особливості порівняно зі студентами молодших курсів. Для старшокурсників характерними є: підвищення усвідомленості професійного вибору, посилення кар’єрної орієнтації, зростання ролі внутрішньої мотивації, більш виражена професійна ідентифікація та прагнення до самореалізації у майбутній діяльності. Водночас саме на цьому етапі можуть загострюватися професійні сумніви, тривожність щодо майбутнього

працевлаштування та емоційне виснаження, що робить проблему підтримки професійної мотивації особливо актуальною.

Аналіз сучасних емпіричних досліджень засвідчив, що ефективне формування професійної мотивації студентів можливе за умови комплексного психологічного та педагогічного супроводу освітнього процесу. Важливими умовами її розвитку є: практична спрямованість професійної підготовки, використання інтерактивних та дослідницьких методів навчання, підтримка професійної автономії студентів, створення позитивного психологічного клімату у студентській групі та стимулювання професійної рефлексії.

Отже, проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок, що професійна мотивація студентів старших курсів є складним інтегративним утворенням, формування якого визначається взаємодією особистісних, когнітивних, емоційних та соціально-освітніх чинників. Встановлені теоретичні положення становлять методологічне підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження психологічних чинників професійної мотивації студентів старших курсів та обґрунтовують вибір методичного інструментарію дослідження.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ СТАРШИХ КУРСІВ

2.1. Організація та методи дослідження

Емпіричне дослідження психологічних чинників професійної мотивації студентів старших курсів було організоване та проведене на базі Навчально-наукового інституту «Українська інженерно-педагогічна академія» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Вибірку склали 30 студентів 3–4 курсів бакалаврату та 1-го курсу магістратури денної форми навчання. Загальна структура дослідження передбачала реалізацію кількох послідовних етапів: підготовчого, діагностичного та аналітико-інтерпретаційного.

Підготовчий етап охоплював теоретичний аналіз наукової літератури, формулювання гіпотези та добір відповідного діагностичного інструментарію. Діагностичний етап включав безпосереднє проведення тестування з використанням обраних методик. Завершальний, аналітико-інтерпретаційний, етап передбачав кількісну й якісну обробку отриманих даних, їх систематизацію та змістовну інтерпретацію.

Характеристика вибірки. Досліджувані є студентами психологічного напряму підготовки, вік яких варіюється від 19 до 23 років. Серед 30 учасників дослідження переважають особи жіночої статі (23 особи, або 76,7%), тоді як чоловіки складають 23,3% вибірки (7 осіб). Усі досліджувані мають однаковий освітній рівень та перебувають на схожому етапі професійного становлення, що забезпечує достатню однорідність групи й уможливлює коректне порівняння отриманих результатів.

Гіпотеза дослідження. Передбачається, що рівень та характер професійної мотивації студентів старших курсів детермінується комплексом взаємопов’язаних психологічних чинників, зокрема: рівнем мотивації досягнення успіху (методика Т. Елерса), співвідношенням орієнтації на успіх та уникнення невдачі (методика А. О. Реана МУН), структурою

мотиваційного комплексу особистості (внутрішня, зовнішня позитивна та зовнішня негативна мотивація за К. Замфіром в модифікації А. О. Реана), а також рівнем самооцінки (методика С. А. Будассі). Прогнозується, що між внутрішньою мотивацією та зовнішньою негативною буде виявлено значущий негативний зв'язок, тоді як між мотивацією досягнення успіху та зовнішньою позитивною мотивацією – значущий позитивний; самооцінка виступатиме предиктором характеру мотиваційного комплексу.

Відповідно до сформульованої гіпотези було розроблено діагностичний комплекс, який складається з чотирьох взаємодоповнювальних психодіагностичних інструментів (додаток Б). Кожна з обраних методик спрямована на вимірювання окремого психологічного конструкту, пов'язаного з мотиваційною сферою особистості студента.

Процедура проведення дослідження. Тестування проводилось в онлайн форматі за допомогою сервісу Google Form. Для участі у дослідженні було отримано добровільну згоду студентів. Усі досліджувані отримували посилання на онлайн форму з усіма методиками та інструкціями до них (додаток В).

Математично-статистична обробка даних здійснювалась за допомогою програмного забезпечення IBM SPSS Statistics (версія 23) та Microsoft Excel. Застосовувались такі методи: описова статистика (обчислення середніх значень, стандартних відхилень, медіани, квартилів, коефіцієнтів асиметрії та ексцесу); кореляційний аналіз за критерієм рангової кореляції Спірмена (rs) для виявлення статистично значущих зв'язків між досліджуваними змінними; однофакторний дисперсійний аналіз з метою порівняння показників між групами студентів різних курсів (3, 4, 1М) та між групами за статтю.

2.2. Аналіз результатів дослідження мотиваційної спрямованості студентів старших курсів

Аналіз емпіричних даних здійснювався послідовно за кожним з чотирьох психодіагностичних інструментів з подальшим зіставленням отриманих результатів між собою та в розрізі демографічних характеристик вибірки (стать, курс навчання). Отримані результати за методиками наведено у Додатку А.

Результати за методикою Т. Елерса (мотивація до успіху).

Середній показник за методикою Т. Елерса по вибірці склав M = 16,73 бала (SD = 3,59; Mdn = 16,50; Min = 11; Max = 24). Позитивна, але незначна асиметрія розподілу (0,248) свідчить про те, що більшість показників зосереджена в нижньо-середній частині шкали, а відносно високі значення є поодинокими. Описова статистика за показниками наведена у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Описова статистика за показниками методик (n = 30)

Змінна	N	M (сер.)	SD	Min	Q1	Медіана	Q3	Max	Асиметрія	Ексцес
Мотивація до успіху (Елерс)	30	16,733	3,591	11	14	16,5	19	24	0,248	-0,803
Мотивація успіху / страх невдачі (МУН)	30	13,533	3,471	7	11	14	16	19	-0,208	-1,013
Самооцінка особистості (Будассі, r)	30	0,568	0,178	0,29	0,412	0,57	0,705	0,88	0,12	-1,183

Розподіл досліджуваних за рівнями мотивації до успіху відображено у рис. 2.1.

Як свідчать дані рис. 2.1, жодного досліджуваного з низьким рівнем мотивації до успіху у вибірці виявлено не було, що вже є показовим само по собі. Половина студентів (50,0%; n = 15) демонструє середній рівень мотивації до досягнення успіху, тоді як третина (33,3%; n = 10) характеризується помірно високим рівнем. Лише кожен шостий досліджуваний (16,7%; n = 5) має дуже високий рівень мотиваційного прагнення до успіху. Отже, переважаючою тенденцією у вибірці є помірна, стабільна мотивація без полярних крайнощів, що загалом узгоджується з теоретичними уявленнями про оптимальні рівні досягальної мотивації, за якими надмірно висока мотивація так само дисфункційна, як і низька.

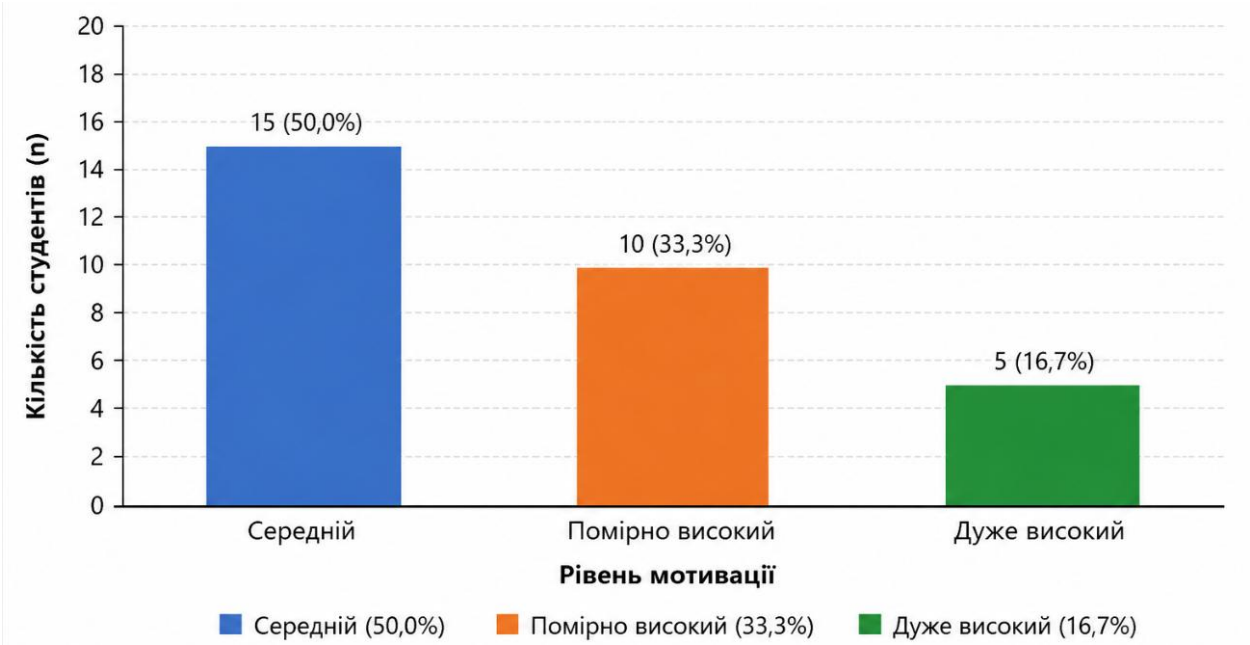

Рис. 2.1. Розподіл досліджуваних за рівнями мотивації до успіху (методика Т. Елерса, n = 30)

Результати за методикою А. О. Реана «Мотивація успіху і боязнь невдачі» (МУН).

Середній бал за шкалою МУН становив M = 13,53 (SD = 3,47; Mdn = 14,00; Min = 7; Max = 19). Негативна асиметрія розподілу (–0,208) вказує на зміщення більшості індивідуальних значень у бік вищих балів, тобто на переважання орієнтації на успіх над острахом невдачі. Детальний розподіл досліджуваних за типологічними категоріями методики наведено на рис. 2.2.

Найвиразнішою тенденцією, що фіксується з рис. 2.2, є домінування у понад половини вибірки (53,3%; n = 16) чітко вираженої мотивації досягнення успіху. У поєднанні з тими, хто виявляє тенденцію до успіху (16,7%; n = 5), частка студентів з переважно позитивною мотиваційною орієнтацією сягає 70,0%. Лише один досліджуваний (3,3%) демонструє виражений страх невдачі, ще четверо (13,3%) тяжіють до уникнення як до провідної стратегії. Таке співвідношення загалом сприятливе з погляду психологічного прогнозу: більшість студентів старших курсів орієнтується на досягнення, а не на самозахист від невдачі. Водночас 13,3% (n = 4) з невизначеним мотиваційним полюсом становлять групу ризику в контексті можливого зниження академічної залученості у стресових умовах передипломного навчання.

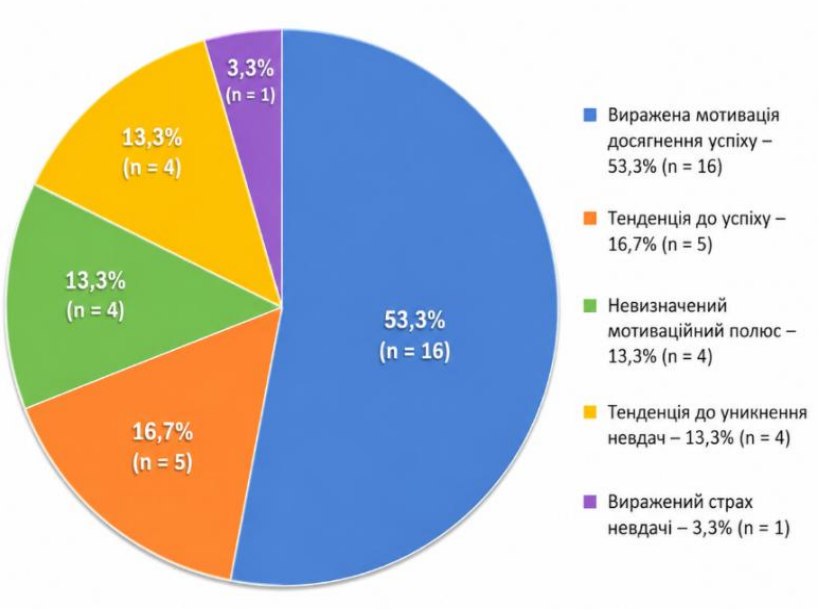

Рис. 2.2. Розподіл досліджуваних за типом мотиваційної орієнтації (методика А. О. Реана «МУН», n = 30)

Результати за методикою К. Замфіра в модифікації А. О. Реана (мотивація професійної діяльності).

Показники трьох компонентів мотиваційного комплексу розподілились таким чином: внутрішня мотивація (ВМ) M = 4,22 (SD = 0,63; Min = 3,0; Max = 5,0); зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ) M = 2,79 (SD = 0,57; Min = 2,0;

Max = 4,0); зовнішня негативна мотивація (ЗНМ) M = 1,53 (SD = 0,49; Min = 1,0; Max = 2,5). Відтак загальна картина вибірки відповідає оптимальному мотиваційному комплексу за критерієм ВМ > ЗПМ > ЗНМ (4,22 > 2,79 > 1,53).

Аналіз індивідуальних мотиваційних комплексів виявив, що переважна більшість студентів – 86,7% (n = 26) – мають оптимальний тип ВМ > ЗПМ > ЗНМ. Решта 13,3% (n = 4) характеризуються проміжним типом мотиваційного комплексу. Жодного досліджуваного з несприятливим типом (ЗНМ > ЗПМ > ВМ) у вибірці виявлено не було, що є позитивним результатом і свідчить про зрілу мотиваційну структуру більшості студентів старших курсів. Дані щодо середніх значень трьох компонентів мотивації подано в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Описова статистика компонентів мотиваційного комплексу за методикою К. Замфіра – А. О. Реана (n = 30)

Змінна	N	M (сер.)	SD	Min	Q1	Медіана	Q3	Max	Асиметрія	Ексцес
Внутрішня мотивація (ВМ)	30	4,217	0,625	3	4	4	4,875	5	-0,223	-0,954
Зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ)	30	2,789	0,571	2	2,33	2,67	3	4	0,377	-0,502
Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ)	30	1,533	0,49	1	1	1,5	2	2,5	0,313	-1,107

Наведені дані табл. 2.3 наочно ілюструють ієрархічну перевагу ВМ над обома видами зовнішньої мотивації: різниця між ВМ і ЗПМ становить 1,43 бала, а між ВМ і ЗНМ – 2,69 бала. Низьке середнє значення ЗНМ (M = 1,53)

свідчить про те, що страх критики, покарання чи осуду не є значущим рушієм поведінки досліджуваних у навчально-професійній сфері. Натомість висока ВМ (M = 4,22 із максимально можливих 5,0) вказує на те, що для більшості студентів важливим залишається сам процес набуття фахових компетентностей і задоволення від майбутньої праці.

Результати за методикою С. А. Будассі (самооцінка особистості).

Отримано середнє значення коефіцієнта рангової кореляції як показника самооцінки r = 0,57 (SD = 0,18; Min = 0,29; Max = 0,88; Mdn = 0,57). Відповідно такий рівень відповідає зоні адекватної самооцінки з тенденцією до помірного завищення (за критеріями С. А. Будассі: r від +0,38 до +0,89). Розподіл досліджуваних за рівнями самооцінки подано у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Розподіл досліджуваних за рівнем самооцінки (методика С. А. Будассі, n = 30)

Рівень самооцінки	Діапазон r	n	%
Занижена	від –1 до –0,38	0	0,0
Нечітке уявлення про Я	від –0,37 до +0,37	5	16,7
Адекватна / тенденція до завищення	від +0,38 до +0,89	25	83,3
Неадекватно завищена	від +0,90 до +1	0	0,0
Разом		30	100,0

Дані табл. 2.3 свідчать про те, що абсолютна більшість студентів (83,3%; n = 25) характеризується адекватним рівнем самооцінки з тенденцією до помірного завищення, що є нормативним показником для юнацького віку і відображає достатньо реалістичне ставлення до власних якостей при загальному позитивному самосприйнятті. У 16,7% (n = 5) зафіксовано нечітке уявлення про співвідношення «Я ідеального» і «Я реального», що може свідчити або про недостатньо розвинену рефлексивну здатність, або про перехідний стан переосмислення власної особистості в ситуації наближення

до реальної фахової діяльності. Жодного досліджуваного із заниженою або неадекватно завищеною самооцінкою у вибірці виявлено не було.

Порівняльний аналіз за статтю та курсом. Результати однофакторного дисперсійного аналізу за фактором курсу навчання представлено у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Результати порівняння показників між групами студентів різних курсів (n = 30)

Залежна змінна	M (3 курс)	SD (3 курс)	M (4 курс)	SD (4 курс)	M (1М курс)	SD (1М курс)	F	p
Мотивація до успіху (Елерс)	16,2	3,79	17,08	2,87	16,88	4,61	0,164	0,85
Мотивація/страх невдачі (МУН)	11,7	3,62	15,17	3,01	13,38	3,07	3,133	0,0598
Внутрішня мотивація (ВМ)	4,05	0,5	4,21	0,69	4,44	0,68	0,846	0,4402
Зовн. позитивна мотивація (ЗПМ)	2,77	0,5	3,03	0,64	2,46	0,4	2,685	0,0864
Зовн. негативна мотивація (ЗНМ)	1,55	0,5	1,62	0,48	1,38	0,52	0,616	0,5473
Самооцінка особистості (Будассі r)	0,6	0,14	0,57	0,18	0,52	0,23	0,403	0,672

Як видно з табл. 2.4, жодна з шести змінних не виявила статистично значущих відмінностей між курсами на рівні $p \leq 0,05$. Проте показник МУН демонструє найвиразнішу тенденцію ($F = 3,133$, $p = 0,060$), яка лише незначно не досягає порогу значущості. Аналіз середніх значень свідчить, що студенти 4-го курсу мають найвищу орієнтацію на успіх ($M = 15,17$), тоді як у третьокурсників вона є нижчою ($M = 11,70$), що відповідає зафіксованій у літературі закономірності пікового зростання мотивації досягнення саме на

четвертому курсі [5]. Відносно невеликий обсяг вибірки (n = 30) є ймовірною причиною того, що наявні тенденції не набувають статистичної значущості.

Примітно, що з точки зору динаміки за курсами рівень самооцінки виявляє помітну, хоча й статистично незначущу тенденцію до зниження: на 3-му курсі середній коефіцієнт r = 0,601, на 4-му – r = 0,571, на 5-му – r = 0,524 (F = 0,403, p = 0,672). При цьому всі магістри зі значенням r < 0,38 (n = 4) потрапили до категорії «нечіткого уявлення», тоді як на 3-му курсі усі десять досліджуваних мали адекватну самооцінку. Подібна тенденція може відображати посилення рефлексивних процесів на завершальному етапі навчання, коли студент активно порівнює власні реальні якості з ідеальним образом фахівця, що нерідко супроводжується певним «тверезінням» і зниженням суб’єктивної впевненості у собі.

Розподіл типів мотиваційних комплексів у розрізі курсів навчання виявив загальну стабільність оптимального профілю: на третьому курсі оптимальний тип зафіксовано у 9 із 10 досліджуваних (90,0%), на четвертому – у 10 із 12 (83,3%), на першому магістерському – у 7 із 8 студентів (87,5%). Попри незначні коливання у відсотках, статистично значущих відмінностей між курсами за показниками ВМ, ЗПМ і ЗНМ виявлено не було (F(ВМ) = 0,846, p = 0,440; F(ЗПМ) = 2,685, p = 0,086; F(ЗНМ) = 0,616, p = 0,547). Водночас варто звернути увагу на тенденцію до зростання ВМ від 3-го курсу (M = 4,05) до 1-го магістратури (M = 4,44), що узгоджується з теоретичними уявленнями про поглиблення внутрішньої мотивації на завершальному етапі навчання [5].

Результати однофакторного дисперсійного аналізу за фактором статі представлено у табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Результати порівняння показників між групами студентів різної статі (n = 30)

Залежна змінна	M (Ж)	SD (Ж)	M (Ч)	SD (Ч)	F	p
Мотивація до успіху (Елерс)	16,78	3,58	16,57	3,91	0,018	0,8944
Мотивація/страх невдачі (МУН)	13,13	3,78	14,86	1,77	1,344	0,2562
Внутрішня мотивація (ВМ)	4,26	0,6	4,07	0,73	0,484	0,4925
Зовн. позитивна мотивація (ЗПМ)	2,72	0,54	3	0,67	1,246	0,2738
Зовн. негативна мотивація (ЗНМ)	1,5	0,48	1,64	0,56	0,447	0,5091
Самооцінка особистості (Будассі r)	0,55	0,17	0,61	0,21	0,6	0,4449

Аналіз відмінностей за статтю не виявив жодного значущого результату (всі $p > 0,25$), що може свідчити про однорідність мотиваційних профілів жіночої та чоловічої підгруп у досліджуваній вибірці. Середні значення ВМ у жінок ($M = 4,26$) і чоловіків ($M = 4,07$) практично збігаються, тоді як у показнику МУН чоловіки дещо випереджають жінок (Мч = 14,86 проти Мж = 13,13), проте ця різниця також не досягає статистичної значущості ($F = 1,344$, $p = 0,256$).

2.3. Взаємозв’язок психологічних чинників та рівня професійної мотивації (кореляційний аналіз)

Виявлення взаємозв’язків між досліджуваними психологічними чинниками є ключовим завданням емпіричного етапу роботи, оскільки саме характер і спрямованість цих зв’язків дозволяють перевірити сформульовану гіпотезу та зрозуміти, яким чином окремі компоненти мотиваційної сфери й самооцінки співвідносяться між собою у студентів старших курсів. З цією метою здійснено кореляційний аналіз за критерієм рангової кореляції

Спірмена (rs), який не передбачає нормальності розподілу і є коректним для психодіагностичних шкал. Рівень статистичної значущості прийнятий на рівні $p \leq 0,05$, а сила зв'язку інтерпретується відповідно до загальноприйнятих критеріїв: $|rs| < 0,30$ – слабкий зв'язок; 0,30–0,59 – помірний; 0,60–0,79 – значний; $\geq 0,80$ – сильний.

Повна матриця попарних кореляцій між шістьма досліджуваними змінними (мотивація до успіху за Елерсом, орієнтація на успіх/уникнення невдачі за МУН, внутрішня мотивація ВМ, зовнішня позитивна мотивація ЗПМ, зовнішня негативна мотивація ЗНМ, самооцінка за Будассі) подана у табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Матриця рангових кореляцій Спірмена між досліджуваними змінними

Змінна	1	2	3	4	5	6
1. Елерс (мотив. до успіху)	—	0,238	0,008	**0,573****	0,184	-0,065
2. МУН (орієнт. на успіх)		—	-0,182	**0,456***	0,223	0,181
3. ВМ (внутр. мотивація)			—	**-0,428***	**-0,630****	-0,307
4. ЗПМ (зовн. позит. мотив.)				—	**0,586****	0,134
5. ЗНМ (зовн. негат. мотив.)					—	**0,384***
6. Будассі r (самооцінка)						—

*Примітка: ** p < 0,01; * p < 0,05; н/з – незначущий зв'язок.*

Загалом із 15 можливих попарних зв'язків між шістьма змінними статистично значущими виявились шість (40,0%), що свідчить про помірну щільність кореляційної мережі. Три зв'язки значущі на рівні $p < 0,01$ і три – на рівні $p < 0,05$. Розглянемо кожен із виявлених зв'язків докладніше.

Якщо говорити про зв'язок між мотивацією до успіху (Елерс) та зовнішньою позитивною мотивацією (ЗПМ), то найвираженішим у блоці значущих зв'язків виявився позитивний кореляційний зв'язок між показником мотивації до успіху за методикою Т. Елерса та зовнішньою позитивною мотивацією ($rs = +0,573$; $p = 0,001$). Помірний за силою позитивний зв'язок означає, що студенти з вищим рівнем загальної мотивації

до досягнення успіху водночас вище оцінюють значущість зовнішніх позитивних стимулів: матеріальної винагороди, кар'єрного зростання та соціального престижу. Ця закономірність видається психологічно обґрунтованою: висока мотивація до успіху є широким конструктом, що охоплює як внутрішні, так і зовнішні форми спонукання, тому зростання загальної досягальної мотивації закономірно супроводжується підвищенням чутливості до зовнішніх підкріплень. Аналогічну тенденцію фіксували у своєму дослідженні Л. М. Тягур та Е. Л. Бергхауер-Олас, зазначаючи, що студенти з вищим рівнем мотивації до успіху нерідко пов'язують власні досягнення з конкретними матеріальними та кар'єрними перспективами [5].

Проаналізуємо зв'язок між орієнтацією на успіх (МУН) та зовнішньою позитивною мотивацією (ЗПМ). Значущий позитивний зв'язок виявлено також між показником методики А. О. Реана «МУН» і зовнішньою позитивною мотивацією ($rs = +0,456$; $p = 0,011$). Студенти, у яких переважає надія на успіх над острахом невдачі, схильні надавати більшої ваги зовнішнім позитивним мотивам у своїй майбутній діяльності. За своїм змістом наведений зв'язок доповнює попередній: орієнтація на успіх як стійка мотиваційна установка корелює з активним прагненням до зовнішнього визнання і матеріального підкріплення своїх досягнень. Відтак обидва «досягальні» конструкти мотивація до успіху та уникнення невдач узгоджено пов'язані з ЗПМ, що вказує на спільну зовнішньо-орієнтовану мотиваційну вісь у структурі досліджуваних змінних.

Разом з тим між мотивацією до успіху та уникненням невдач значущого зв'язку виявлено не було ($rs = +0,238$; $p = 0,206$). Попри концептуальну близькість обох методик, вони вимірюють дещо різні аспекти досягальної мотивації: Методика Елерса фіксує загальний рівень прагнення до успіху, тоді як МУН відображає баланс між надією на успіх і страхом невдачі. Відсутність значущої кореляції між ними підтверджує, що обидва інструменти є відносно незалежними і додають унікальну психодіагностичну інформацію до загального мотиваційного профілю.

Далі охарактеризуємо зв’язок між внутрішньою мотивацією (ВМ) та зовнішньою позитивною мотивацією (ЗПМ). Негативний значущий зв’язок між ВМ і ЗПМ (rs = –0,428; p = 0,018) відображає класичне протиставлення між внутрішньою та зовнішньою орієнтацією в мотиваційній структурі особистості. Студенти, для яких провідним мотивом є задоволення від самого процесу фахової діяльності та можливість самореалізації (ВМ), схильні надавати меншого значення матеріальним стимулам і соціальному статусу (ЗПМ). Виявлена закономірність узгоджується з теоретичними положеннями теорії самодетермінації Е. Деці та Р. Райана, згідно з якими внутрішня та зовнішня мотивація є не просто різними, а певною мірою конкуруючими регуляторними системами [12]. Водночас помірна, а не сильна сила зв’язку (|rs| = 0,428) вказує на те, що ВМ і ЗПМ не є цілковито протилежними і можуть поєднуватись в одному мотиваційному профілі, що власне і відображає «проміжний» тип мотиваційного комплексу за Замфіром.

Далі розглянемо зв’язок між внутрішньою мотивацією (ВМ) та зовнішньою негативною мотивацією (ЗНМ). Відтак найбільш вираженим серед усіх виявлених зв’язків є негативна кореляція між ВМ і ЗНМ (rs = –0,630; p = 0,000). Цей значний за силою від’ємний зв’язок є, мабуть, найбільш психологічно змістовним результатом усього кореляційного аналізу. Чим вищим є рівень внутрішньої мотивації студента – тим меншу роль у його ставленні до майбутньої фахової діяльності відіграють страх критики, прагнення уникнути покарання та несхвалення. Такого роду закономірність має вагоме теоретичне та практичне значення: вона підтверджує, що розвиток внутрішньої мотивації є надійним психологічним механізмом витіснення зовнішньої негативної мотивації зі структури мотиваційного комплексу особистості. Саме тому студенти з оптимальним мотиваційним комплексом ВМ > ЗПМ > ЗНМ демонструють не лише вищу задоволеність процесом навчання, але й нижчий рівень тривожності щодо оцінювання та контролю [4].

Виявлений зв’язок підтверджує одну з теоретичних гіпотез дослідження: внутрішня мотивація та зовнішня негативна мотивація є антагоністичними конструктами, і їхнє співвідношення відображає глибинну якість мотиваційної сфери особистості студента.

Наступним охарактеризую зв’язок між зовнішньою позитивною (ЗПМ) та зовнішньою негативною (ЗНМ) мотивацією. Позитивний значущий зв’язок між двома видами зовнішньої мотивації ($r_s = +0{,}586$; $p = 0{,}001$) є цілком закономірним з теоретичного погляду і водночас несе важливу психодіагностичну інформацію. Студенти, для яких важливі зовнішні позитивні стимули (кар’єра, зарплата, визнання), одночасно більш чутливі й до зовнішніх негативних впливів (критика, покарання). Ця закономірність відображає загальну «зовнішню» орієнтацію особистості: ті, чия поведінка визначається передусім зовнішнім середовищем, реагують на весь його спектр – як на позитивні заохочення, так і на негативні санкції. Виявлений зв’язок узгоджується з концепцією К. Замфіра, згідно з якою обидва різновиди зовнішньої мотивації є проявами єдиного більш глибинного конструкту – орієнтації на зовнішній локус контролю у сфері діяльності [4].

Перейдемо до характеристики зв’язку між зовнішньою негативною мотивацією (ЗНМ) та самооцінкою (Будассі). Слабкий, але статистично значущий позитивний зв’язок між ЗНМ і коефіцієнтом самооцінки за Будассі ($r_s = +0{,}384$; $p = 0{,}036$) виявився єдиним значущим зв’язком самооцінки у матриці. Студенти з вищим рівнем самооцінки (вищим коефіцієнтом r, що відображає більшу відповідність «Я реального» та «Я ідеального») дещо більше схильні до зовнішньої негативної мотивації. На перший погляд це може видатись парадоксальним, проте психологічне пояснення полягає в наступному: адекватна позитивна самооцінка формує у студента чітке уявлення про власний ідеальний образ, невідповідність якому болісно переживається, що і підвищує чутливість до критики та оцінювання з боку значущих оточуючих. Іншими словами, студент із розвиненим образом «Я ідеального» має більше «захищати», а тому більше уникати загроз цьому

образу. Слабка сила цього зв’язку (|rs| = 0,384) свідчить про те, що самооцінка є відносно автономним психологічним конструктом у структурі досліджуваних змінних, що частково пояснює її невисокі навантаження на основні фактори у факторно-аналітичній моделі.

Проаналізуємо далі незначущі зв’язки. Поряд із шістьма значущими кореляціями слід окремо звернути увагу на зв’язки, що не досягли статистичної значущості, але є концептуально важливими. Зокрема, між ВМ і самооцінкою виявлено від’ємну тенденцію (rs = –0,307; p = 0,099), яка стоїть на межі значущості й, можливо, набула б статистичного підтвердження у більшій за обсягом вибірці. Зв’язок між МУН і ВМ виявився незначущим і практично нульовим (rs = –0,182; p = 0,337), що підтверджує теоретичне розмежування між загальною орієнтацією на успіх і власне внутрішньою мотивацією до конкретної фахової діяльності. Між курсом навчання та жодною з досліджуваних змінних статистично значущих кореляцій також не виявлено (всі rs < 0,24; всі p > 0,20), проте описові тенденції зростання ВМ (rs = +0,236, p = 0,210) та зниження самооцінки (rs = –0,193, p = 0,306) у напрямку від третього до першого магістерського курсу заслуговують на увагу в контексті лонгітюдних досліджень.

Загальна структура виявлених зв’язків дозволяє окреслити два відносно незалежних кластери змінних у мотиваційній сфері студентів (рис. 2.3). Перший кластер об’єднує змінні досягальної та зовнішньо-позитивної мотивації: Елерс, МУН і ЗПМ пов’язані між собою позитивними кореляціями і формують «зовнішньо-досягальну» вісь мотиваційної структури. Другий кластер об’єднує ВМ і ЗНМ через сильний негативний зв’язок і утворює «внутрішньо-автономну» вісь, де зростання внутрішньої мотивації системно витісняє негативно-захисну. Самооцінка за Будассі займає проміжне місце між кластерами, пов’язуючись переважно із ЗНМ і не виявляючи значущих зв’язків з досягальними конструктами.

Результати, відображені у табл. 2.6, загалом підтверджують сформульовану гіпотезу про комплексний, взаємопов’язаний характер

психологічних чинників професійної мотивації студентів старших курсів. Водночас отримані дані дозволяють уточнити та диференціювати первинне гіпотетичне припущення.

Підтверджено, що рівень мотивації досягнення (Елерс і МУН) має змістовний зв'язок зі структурою мотиваційного комплексу – але не з його внутрішньою складовою, а саме із зовнішньою позитивною мотивацією. Студенти, орієнтовані на успіх, активно використовують зовнішні позитивні стимули як підкріплення власної досягальної поведінки.

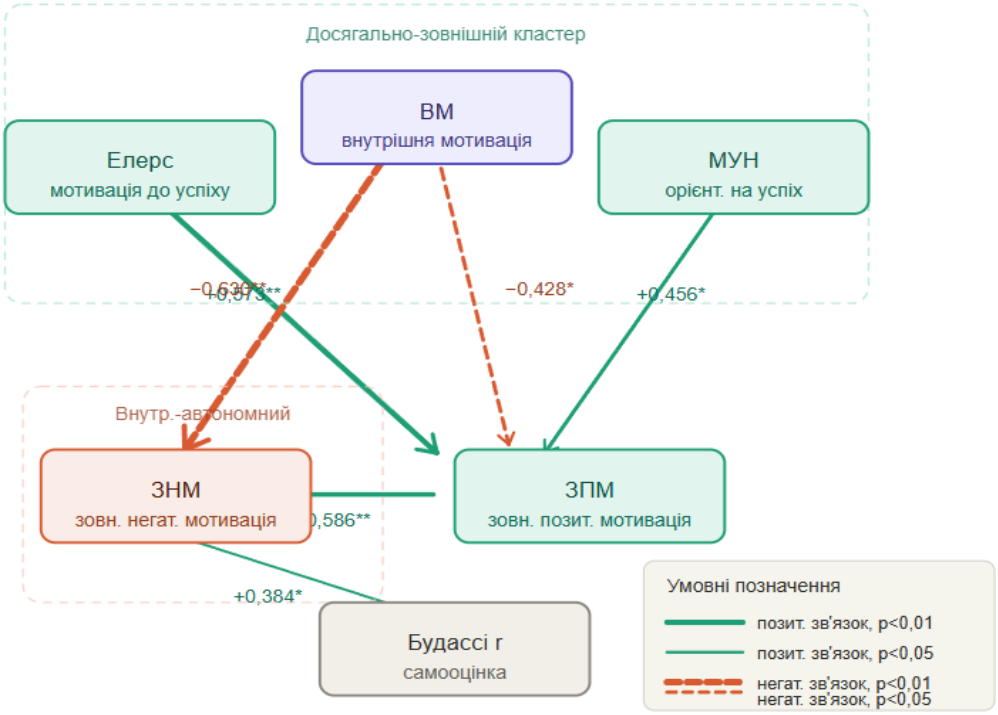

Рис. 2.3. Схема значущих кореляційних зв'язків між досліджуваними змінними (n = 30)

Найбільш виразним та психологічно значущим результатом є сильний негативний зв'язок між ВМ і ЗНМ (rs = –0,630), що підтверджує теоретичне положення про антагонізм між внутрішнім і негативно-зовнішнім регулюванням у мотиваційній сфері. Цей результат має пряме практичне значення: зусилля, спрямовані на розвиток внутрішньої мотивації студентів, водночас знижують роль страху критики та покарання як рушіїв їхньої навчальної і фахової активності.

Самооцінка особистості пов’язана з досліджуваними мотиваційними конструктами лише опосередковано та слабко, виявляючи значущий зв’язок виключно із ЗНМ. Це означає, що рівень самооцінки є відносно незалежним від характеру мотиваційної орієнтації чинником, і його вплив на мотиваційний комплекс реалізується через специфічний механізм – чутливість до зовнішнього оцінювання і прагнення відповідати власному ідеальному образу.

Отримані результати кореляційного аналізу узгоджуються з теоретичними положеннями концепції К. Замфіра–А. О. Реана про внутрішню та зовнішню мотивацію, теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Райана [12], а також із висновками вітчизняних емпіричних досліджень, що фіксують взаємозалежність між внутрішньою мотивацією і загальною ефективністю навчально-фахової діяльності [4; 5]. Виявлена мережа зв’язків дає підстави стверджувати, що провідним психологічним механізмом формування оптимального мотиваційного профілю студентів старших курсів є не просто розвиток будь-якої мотивації, а саме укріплення внутрішньої мотиваційної складової – як умови, що системно витісняє страх, уникання і зовнішній контроль.

2.4. Тренінгова програма: «Розвиток професійної мотивації студентів старших курсів»

Тренінгова програма складається з 5 занять тривалістю 60-90 хвилин, які проводяться протягом 5 днів. Кожне заняття складається з теоретичної частини (мінілекція), практичної частини (три вправи) та рефлексії.

Мета тренінгу: сприяти розвитку професійної мотивації студентів старших курсів шляхом усвідомлення власних професійних цілей, внутрішніх ресурсів, цінностей, перспектив професійного становлення та формування позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Завдання тренінгу

1. Поглибити усвідомлення студентами власних професійних інтересів і потреб.

2. Сформувати позитивне ставлення до майбутньої професії.

3. Розвинути навички професійного самовизначення та постановки цілей.

4. Підвищити рівень внутрішньої мотивації до професійної діяльності.

5. Розвинути впевненість у власних професійних можливостях.

6. Сприяти формуванню відповідальності за професійне майбутнє.

Запропонована тренінгова програма спрямована на розвиток професійної мотивації студентів старших курсів, формування позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності, усвідомлення професійних цінностей та перспектив професійного розвитку. Реалізація програми сприяє підвищенню внутрішньої мотивації, професійної впевненості та готовності студентів до самореалізації у професійній сфері.

Таблиця 2.7

Етапи тренінгової програми «Розвиток професійної мотивації студентів старших курсів»

День	**Теоретична частина**	**Практична частина**	**Рефлексія**
1	Мінілекція: «Професійна мотивація та її значення».	Вправа 1. «Знайомство через професію» – учасники називають себе та пояснюють, чому обрали професію. Вправа 2. «Мої професійні очікування» – визначення очікувань, страхів і мотивів щодо майбутньої професії. Вправа 3. «Колесо професійного життя» – самооцінка професійної готовності за різними показниками.	Учасники діляться власними враженнями від заняття, аналізують свої професійні мотиви та усвідомлюють, наскільки їхній вибір професії є внутрішньо вмотивованим.

Продовження табл. 2.7

2	Мінілекція: «Професійні цінності та професійне самовизначення	Вправа 1. «Мої цінності» – визначення найважливіших професійних та життєвих цінностей. Вправа 2. «Професія моєї мрії» – створення образу професійного майбутнього. Вправа 3. «SMART-цілі» – формування короткострокових і довгострокових професійних цілей.	Учасники аналізують власні професійні цінності та визначають, наскільки їхні життєві цілі відповідають обраній професії.
3	Мінілекція: «Внутрішня мотивація як основа професійного розвитку»	Вправа 1. «Мої сильні сторони» – визначення власних професійних і особистісних ресурсів. Вправа 2. «Мотиваційні бар'єри» – виявлення причин зниження мотивації та шляхів їх подолання. Вправа 3. «Лист самому собі» – формування позитивної професійної перспективи.	Учасники оцінюють власний емоційний стан, рівень внутрішньої мотивації та впевненості у своїх можливостях.
4	Мінілекція: «Самореалізація у професійній діяльності».	Вправа 1. «Мій професійний маршрут» – створення плану професійного розвитку. Вправа 2. «Співбесіда» – рольова гра для розвитку професійної впевненості. Вправа 3. «Мотиваційний плакат» – створення групового плаката «Моя професія – моє майбутнє».	Учасники аналізують власні професійні перспективи та визначають кроки, необхідні для досягнення професійної самореалізації.
5	Мінілекція: «Саморозвиток і підтримка професійної мотивації»	Вправа 1. «Мої досягнення» – усвідомлення особистісних змін після тренінгу. Вправа 2. «Професійний девіз» – формування позитивної професійної установки. Вправа 3. «Теплі слова» – взаємна підтримка та позитивне завершення тренінгу.	Підсумкова рефлексія спрямована на усвідомлення особистісних змін, отриманого досвіду та результатів участі у тренінгу.

Висновки до розділу 2

Емпіричне дослідження психологічних чинників професійної мотивації студентів старших курсів, проведене на вибірці з 30 осіб (76,7% жінок, 23,3% чоловіків) віком 19–23 років, дозволило сформулювати такі висновки.

За методикою Т. Елерса, жоден досліджуваний не має низького рівня мотивації до успіху: 50,0% демонструють середній рівень, 33,3% – помірно високий, 16,7% – дуже високий. За методикою А. О. Реана (МУН) 70,0% студентів орієнтовані на успіх (53,3% – виражена орієнтація, 16,7% – тенденція), тоді як виражений страх невдачі виявлено лише у 3,3% вибірки. Переважна більшість (86,7%) має оптимальний мотиваційний комплекс за К. Замфіром–А. О. Реаном: ВМ > ЗПМ > ЗНМ (середні значення: ВМ = 4,22; ЗПМ = 2,79; ЗНМ = 1,53). Самооцінка 83,3% студентів є адекватною з тенденцією до помірного завищення (середній r = 0,568 за Будассі). Це свідчить про зрілість мотиваційної сфери більшості досліджуваних.

Статистично значущих відмінностей за факторами статі та курсу навчання не виявлено (усі $p > 0,05$), однак визначено змістовні тенденції. Студенти 4-го курсу мають найвищу орієнтацію на успіх (М = 15,17) порівняно з 3-м (М = 11,70) та 1-м курсом магістратури (М = 13,38), ($F = 3,133$, $p = 0,060$ – на межі значущості). Внутрішня мотивація зростає від 3-го курсу бакалаврату до 1-го курсу магістратури (з 4,05 до 4,44), а самооцінка виявляє тенденцію до зниження (з 0,601 до 0,524), що може відображати посилення рефлексії та «тверезіння» оцінок напередодні виходу на ринок праці.

Кореляційний аналіз (rs Спірмена) виявив шість статистично значущих зв’язків (40% від усіх можливих), що підтверджує взаємопов’язаність досліджуваних чинників:

1. Найсильніший зв’язок – негативний між внутрішньою мотивацією (ВМ) та зовнішньою негативною мотивацією (ЗНМ): $rs = –0,630$ ($p < 0,01$). Це підтверджує антагонізм між задоволенням від діяльності та страхом критики/покарання.

2. Позитивний зв’язок між мотивацією до успіху (Елерс) та зовнішньою позитивною мотивацією (ЗПМ): rs = +0,573 (p < 0,01). Студенти з високою досягальною мотивацією чутливі до винагороди, кар’єри та престижу.

3. Позитивний зв’язок між ЗПМ та ЗНМ: rs = +0,586 (p < 0,01), що свідчить про єдиний «зовнішній локус» мотивації.

4. Позитивний зв’язок між орієнтацією на успіх (МУН) та ЗПМ: rs = +0,456 (p < 0,05).

5. Негативний зв’язок між ВМ та ЗПМ: rs = –0,428 (p < 0,05), що відображає конкуренцію внутрішніх та зовнішніх позитивних стимулів.

6. Слабкий позитивний зв’язок між самооцінкою (Будассі) та ЗНМ: rs = +0,384 (p < 0,05), який інтерпретується як більша чутливість до критики при вищій узгодженості «Я-реального» та «Я-ідеального».

Сформульовану гіпотезу підтверджено частково. Підтверджено, що рівень професійної мотивації детермінується комплексом чинників, але самооцінка виявилась слабким предиктором (значущий зв’язок лише із ЗНМ). Найбільш вагомим чинником виявилося співвідношення ВМ та ЗНМ, тоді як мотивація досягнення успіху пов’язана переважно із зовнішньою позитивною мотивацією, а не з внутрішньою.

Практичні рекомендації розроблено для трьох категорій: психологів (скринінг мотиваційного комплексу на 3-му курсі, корекція образу «Я»), науково-педагогічних працівників (публічне визнання досягнень, автономно-підтримуючий стиль, проектне навчання, наближення до фахової реальності) та студентів (рефлексивне журналювання, SMART-цілі, групи підтримки). Окремо наведено систему тренінгових вправ («Мотиви мого навчання», «Професійне дерево цілей», «Колесо компетентностей» тощо).

Таким чином, емпіричне дослідження засвідчило, що психологічними чинниками професійної мотивації студентів старших курсів виступають: рівень внутрішньої мотивації (як ключовий ресурс), співвідношення орієнтації на успіх / уникнення невдачі, вираженість зовнішньої позитивної

мотивації та – опосередковано – рівень самооцінки. Виявлений сильний негативний зв’язок між ВМ та ЗНМ (rs = –0,630) має пряме практичне значення: розвиток внутрішньої мотивації є найефективнішим механізмом зниження страху невдачі та захисної мотивації у майбутній професійній діяльності студентів.

ВИСНОВКИ

Виконане теоретико-емпіричне дослідження психологічних чинників професійної мотивації студентів старших курсів дозволило отримати цілісну картину мотиваційної сфери майбутніх фахівців на завершальному етапі університетського навчання та сформулювати науково обґрунтовані висновки відповідно до поставлених завдань.

У ході теоретичного аналізу наукових психологічних підходів до проблеми професійної мотивації встановлено, що у сучасній психологічній науці мотивація розглядається як багатовимірний, динамічний і системний феномен, який визначає спрямованість, інтенсивність та стійкість професійної діяльності особистості. Основними теоретичними підходами до вивчення професійної мотивації є гуманістичний підхід А. Маслоу, когнітивно-мотиваційний підхід Е. Десі та Р. Райана, інтегративний підхід Д. Ургане та Л. Вінія, а також концепції внутрішньої і зовнішньої мотивації К. Замфіра. Встановлено, що професійна мотивація студентів старших курсів є специфічним різновидом мотивації, який охоплює систему внутрішніх і зовнішніх спонукань, пов’язаних із вибором професії, професійним самовизначенням, прагненням до самореалізації та готовністю до майбутньої фахової діяльності. Теоретичний аналіз підтвердив, що найбільш ефективною та стійкою є внутрішня мотивація, яка формується за умов задоволення базових психологічних потреб особистості — автономії, компетентності та причетності.

З’ясовано, що професійна мотивація у юнацькому віці формується під впливом комплексу взаємопов’язаних психологічних чинників. До провідних чинників належать особистісно-психологічні (самоефективність, рівень домагань, тип мислення, локус контролю), мотиваційно-ціннісні (співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації, орієнтація на успіх або уникнення невдачі), когнітивно-рефлексивні (саморегуляція, стиль атрибуції, критичне мислення), емоційно-вольові (тривожність, психологічне благополуччя, стресостійкість), соціально-психологічні (підтримка

однолітків, міжособистісний клімат, відчуття причетності) та середовищно-інституційні чинники (автономно-підтримуючий стиль взаємодії викладача, практична спрямованість навчання, організація освітнього процесу). Встановлено, що мотиваційна сфера студентів старших курсів характеризується підвищеною орієнтацією на професійну самореалізацію, прагненням до професійної компетентності та більш усвідомленим ставленням до майбутньої професійної діяльності. Водночас у частини студентів спостерігається зростання тривожності щодо майбутнього працевлаштування та професійної реалізації, що може негативно впливати на стійкість мотивації.

Емпіричне дослідження на вибірці з 30 студентів 3–4 курсів бакалаврату та 1-го курсу магістратури показало загалом сприятливу картину мотиваційної сфери. За методикою Т. Елерса жоден досліджуваний не виявив низького рівня мотивації до успіху: половина вибірки (50,0%; n = 15) відповідає середньому рівню, третина (33,3%; n = 10) – помірно високому, кожен шостий студент (16,7%; n = 5) – дуже високому. За методикою А. О. Реана «МУН» у 53,3% досліджуваних переважає чітко виражена мотивація досягнення успіху, ще у 16,7% – тенденція до успіху; виражений страх невдачі зафіксовано лише у 3,3% вибірки. Аналіз компонентів мотиваційного комплексу за К. Замфіром–А. О. Реаном виявив ієрархічне переважання внутрішньої мотивації над обома видами зовнішньої: ВМ = 4,22 > ЗПМ = 2,79 > ЗНМ = 1,53, що відповідає оптимальному типу. Переважна більшість студентів (86,7%; n = 26) має оптимальний мотиваційний комплекс типу ВМ > ЗПМ > ЗНМ; несприятливого типу не зафіксовано в жодного досліджуваного. За методикою С.А. Будассі 83,3% студентів характеризуються адекватною самооцінкою з тенденцією до помірного завищення (r від +0,38 до +0,89), що є нормативним показником для юнацького віку. Виявлена тенденція до поступового зниження рівня самооцінки від третього курсу (М = 0,601) до першого курсу магістратури (М = 0,524) пояснюється посиленням рефлексивних процесів і реалістичнішим

порівнянням «Я реального» з ідеальним образом фахівця на завершальному етапі навчання.

Кореляційний аналіз за критерієм Спірмена виявив шість статистично значущих зв'язків із п'ятнадцяти можливих. Найбільш вираженим і психологічно значущим є негативний зв'язок між внутрішньою мотивацією та зовнішньою негативною мотивацією ($rs = –0,630$; $p < 0,01$), що підтверджує антагоністичну природу цих двох мотиваційних конструктів і свідчить про те, що зміцнення внутрішньої мотивації є надійним механізмом системного витіснення страху критики й покарання зі структури мотиваційного комплексу. Встановлено також значущі позитивні зв'язки: між мотивацією до успіху за Елерсом і зовнішньою позитивною мотивацією ($rs = +0,573$; $p < 0,01$), між орієнтацією на успіх за МУН і зовнішньою позитивною мотивацією ($rs = +0,456$; $p < 0,05$) та між двома видами зовнішньої мотивації – позитивною і негативною ($rs = +0,586$; $p < 0,01$), що відображає загальну «зовнішню» орієнтацію особистості як єдиний латентний конструкт. Самооцінка виявила єдиний значущий зв'язок – із зовнішньою негативною мотивацією ($rs = +0,384$; $p < 0,05$), що пояснюється підвищеною чутливістю студентів з розвиненим образом «Я ідеального» до загроз цьому образу з боку оціночного середовища.

На основі результатів дослідження розроблено практичні рекомендації щодо розвитку та оптимізації професійної мотивації студентів старших курсів. Для психологів закладів вищої освіти рекомендовано впровадження психопросвітницьких і тренінгових програм, спрямованих на розвиток внутрішньої мотивації, професійної самооцінки, навичок саморегуляції та подолання тривожності. Для науково-педагогічних працівників доцільним є створення автономно-підтримуючого освітнього середовища, використання інтерактивних і практикоорієнтованих методів навчання, підтримка професійної ініціативності студентів та залучення їх до науково-дослідницької діяльності. Самим студентам рекомендовано розвивати навички рефлексії, професійного цілепокладання, самоменеджменту та

формувати усвідомлене ставлення до власної професійної перспективи. Реалізація запропонованих рекомендацій сприятиме підвищенню рівня професійної мотивації, академічної залученості та професійної готовності майбутніх фахівців.

Отже, гіпотеза дослідження підтверджена: рівень і характер професійної мотивації студентів старших курсів дійсно детермінується комплексом взаємопов’язаних психологічних чинників. Провідним серед них є структура мотиваційного комплексу, насамперед співвідношення внутрішньої та зовнішньої негативної мотивації. Самооцінка особистості є відносно автономним чинником, що впливає на мотиваційний профіль опосередковано – через механізм чутливості до зовнішнього оцінювання. Мотивація досягнення успіху пов’язана переважно із зовнішньою позитивною складовою мотиваційного комплексу і є інтегральним показником загальної досягальної спрямованості особистості. Виявлені закономірності мають виразний практичний потенціал: вони вказують на те, що цілеспрямована психологічна робота з розвитку внутрішньої мотивації студентів є не лише засобом підвищення академічної успішності, а й надійним інструментом профілактики фахового вигорання та забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белей М. Д., Федик О. В. Мотивація учбово-професійної діяльності студентів ЗВО: пріоритети та змістово-динамічні особливості. Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. 2025. № 4. С. 18–24. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-4-2

2. Василенко О. Характеристика основних мотивів обрання абітурієнтами закладів вищої освіти професій соціономічного профілю. Молодь і ринок. 2025. № 1(233). С. 113–118. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322522

3. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник / С.С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304с.

4. Лавринюк О., Кириченко В. МОТИВАЦІЯ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ТЕОРІЙ. Журнал соціальної та практичної психології. 2023. № 1. С. 34–39. URL: https://journals.univ.zhitomir.ua/index.php/psy/article/view/74/66.

5. Резвих Є., Булах І. Мотивація професійної діяльності дорослих. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2022. Вип. 17(62). С. 96–108. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/d0a9d542-eb1b-4c37-809e-21ded8b8c0c7/content

6. Тягур Л. М., Бергхауер-Олас Е. Л. Професійна мотивація майбутнього психолога під час війни. Журнал «Перспективи та інновації науки». 2024. № 4(38). С. 1069–1084. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4(38)-1069-1084

7. Aprielieva I. V., Demchenko V. A., Kovalevska A. V., Kovalevska T. Yu., Hladun T. S. Psychological Factors Influencing on the Motivation to Study of Students of TEI. Propósitos y Representaciones. 2021. Vol. 9, SPE(2), e993. DOI: http://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE2.993

8. Dautkalieva P., Ormanova Z., Axakalova Zh., Baibekova M., Ingaybekova T. Psychological and pedagogical conditions for professional

motivation of pedagogical specialties students. Cypriot Journal of Educational Science. 2022. Vol. 17(2). P. 626–642. DOI: https://doi.org/10.18844/cjes.v17i2.6858

9. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation. Psychological Review. 1943. Vol. 50. P. 370–396

10. Rožman M., Vrečko I., Tominc P. Psychological factors impacting academic performance among business studies' students. Education Sciences. 2025. Vol. 15(2). Article 121. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci15020121

11. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York : The Guilford Press, 2017. 756 p.

12. Urhahne D., Wijnia L. Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. Educational Psychology Review. 2023. Vol. 35. Article 45. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9

13. Xiaoping X., Chenhui W., Jiawei T., Dian J., Fanghe X. The driving mechanism of innovative behavior of vocational education students: an analysis of the role of psychological satisfaction, intrinsic motivation and career needs. Frontiers in Psychology. 2026. Vol. 17. Article 1724865. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1724865

14. Zhu Y., Lu H., Wang X., Ma W., Xu M. The relationship between perceived peer support and academic adjustment among higher vocational college students: the chain mediating effects of academic hope and professional identity. Frontiers in Psychology. 2025. Vol. 16. Article 1534883. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1534883

ДОДАТКИ

Додаток А

Зведена таблиця результатів дослідження психологічних чинників професійної мотивації студентів старших курсів (n=30)

ID	Стать	Вік	Курс	Елерс (бали)	МУН (бали)	ВМ	ЗПМ	ЗНМ	Будассі (r)
С-01	Ч	19	3	12	14	4	3	1,5	0,55
С-02	Ж	20	3	15	8	4,5	2,33	1	0,42
С-03	Ч	20	4	18	16	3,5	3,33	2	0,78
С-04	Ж	23	1М	22	12	5	2,33	1	0,35
С-05	Ж	20	4	14	18	4	2,67	1,5	0,61
С-06	Ж	19	3	17	7	3	3,67	2	0,48
С-07	Ч	21	4	11	15	5	2	1	0,82
С-08	Ч	20	4	19	13	4	3,33	2,5	0,39
С-09	Ж	21	4	16	17	4,5	3	1,5	0,65
С-10	Ж	23	1М	13	9	3,5	2	1	0,29
С-11	Ж	23	1М	20	16	4	3	2	0,58
С-12	Ж	23	1М	15	11	5	2,33	1	0,71
С-13	Ж	21	4	18	19	3,5	4	2	0,44
С-14	Ж	20	3	23	8	4,5	3	1,5	0,85
С-15	Ж	20	3	12	15	4	2	1	0,53
С-16	Ж	21	4	17	14	5	3	2	0,38
С-17	Ж	20	3	14	10	3,5	2,67	2,5	0,67
С-18	Ж	20	3	21	17	4	3,33	1,5	0,76
С-19	Ч	23	1М	16	13	5	2,33	1	0,31
С-20	Ж	19	3	19	16	4	2,67	2	0,59
С-21	Ж	19	3	13	12	4,5	2,67	1	0,47
С-22	Ч	21	4	22	18	3	4	2	0,83
С-23	Ж	21	4	15	9	5	2	1	0,36
С-24	Ч	21	4	18	15	4	3	1,5	0,62
С-25	Ж	23	1М	11	14	4,5	2,67	2	0,74
С-26	Ж	21	4	20	11	5	2,67	1	0,41
С-27	Ж	21	4	17	17	4	3,33	1,5	0,56
С-28	Ж	23	1М	14	13	3,5	2	2	0,88
С-29	Ж	23	1М	24	19	5	3	1	0,33
С-30	Ж	19	3	16	10	4,5	2,33	1,5	0,69

Додаток Б

Опис методик, що були використані

Методика 1. Діагностика мотивації до успіху Т. Елерса. Методика розроблена Т. Елерсом і широко застосовується у вітчизняній та зарубіжній психодіагностичній практиці для вимірювання рівня мотивації особистості до досягнення успіху. Стимульний матеріал містить 41 твердження, на кожне з яких досліджуваний відповідає «так» або «ні». Загальна сума балів є основним показником рівня мотиваційної спрямованості: від 1 до 10 балів свідчить про низьку мотивацію до успіху; від 11 до 16 балів відповідає середньому рівню; від 17 до 20 балів вказує на помірно високий рівень мотивації; понад 21 бал характеризує дуже високий рівень мотивації до досягнення успіху. Методика відрізняється простотою процедури проведення, високою надійністю та задовільними показниками конструктної валідності, що й обумовлює її широке застосування у дослідженнях мотиваційної сфери студентської молоді.

Методика 2. «Мотивація успіху і боязнь невдачі» А. О. Реана. Методика А. О. Реана призначена для діагностики позитивної (надія на успіх) і негативної (страх невдачі) мотиваційних тенденцій, насамперед у контексті навчальної та професійної діяльності. Опитувальник складається з 20 тверджень із дихотомічною шкалою відповідей. Інтерпретація кількісних показників здійснюється таким чином: від 1 до 7 балів свідчать про переважання мотивації уникнення невдачі; результат від 14 до 20 балів вказує на домінування мотивації досягнення успіху; показники від 8 до 13 балів характеризують невиражений мотиваційний полюс (при цьому значення 8–9 балів мають тенденцію до уникнення невдачі, тоді як 12–13 балів відображають слабко виражену тенденцію до прагнення успіху). Теоретичним підґрунтям методики є концепція мотивації досягнення, розроблена у працях Д. Макклелланда та Х. Хекхаузена.

Разом з тим, для більш повноцінного розуміння мотиваційної структури особистості студента недостатньо обмежуватись лише загальними показниками

орієнтації на успіх чи уникнення невдачі. Не менш важливим видається аналіз конкретної структури мотивів безпосередньо професійної діяльності.

Методика 3. «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір у модифікації А. О. Реана. Зазначена методика орієнтована на діагностику мотивації у сфері професійної діяльності та ґрунтується на концепції внутрішньої і зовнішньої мотивації. Інструкція передбачає оцінювання досліджуваним значущості семи мотивів професійної діяльності за п'ятибальною шкалою.

Шкала мотивів професійної діяльності (К. Замфір у модифікації А. О. Реана)

№	Мотив професійної діяльності	1	2	3	4	5
1	Грошовий заробіток					
2	Прагнення до просування по роботі					
3	Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег					
4	Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей					
5	Потреба у досягненні соціального престижу та поваги з боку інших					
6	Задоволення від самого процесу і результату роботи					
7	Можливість найповнішої самореалізації саме у даній діяльності					

Обробка результатів передбачає обчислення трьох показників: внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) та зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ). Розрахунок здійснюється за такими формулами:

ВМ=(оцінка п.6+оцінка п.7)/2

ВПМ=(оцінка п.1+оцінка п.2+оцінка п.5)/3

ВНМ=(оцінка п.3+оцінка п.4)/2

Показник вираженості кожного типу мотивації є числом у діапазоні від 1 до 5. На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості як тип співвідношення трьох зазначених видів мотивації. Оптимальними вважаються такі поєднання: ВМ > ЗПМ > ЗНМ або ВМ = ЗПМ > ЗНМ. Найменш сприятливим є мотиваційний комплекс типу ЗНМ > ЗПМ > ВМ. Між цими полюсами розміщуються проміжні варіанти мотиваційних комплексів.

Методика 4. Дослідження самооцінки особистості С. А. Будассі. Методика С. А. Будассі спрямована на кількісне вимірювання самооцінки особистості шляхом зіставлення уявлень людини про «Я ідеальне» і «Я реальне». В основу покладено процедуру рангування: досліджуваному пропонується перелік із 48 особистісних якостей, з яких необхідно обрати 20, що найбільшою мірою характеризують ідеальну особистість. Обрані якості ранжуються двічі: спочатку за ступенем їх бажаності для еталонної особистості (ряд d_1), а потім за мірою їх вираженості у самого досліджуваного (ряд d_2). Рівень самооцінки визначається за коефіцієнтом рангової кореляції:

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

де r є коефіцієнтом кореляції, який виступає показником рівня самооцінки особистості, а Σd^2 є сумою квадратів різниць рангів.

Коефіцієнт r може набувати значень від -1 до +1. Значення від -0,37 до +0,37 свідчать про слабкий або відсутній зв’язок між «Я ідеальним» і «Я реальним», що може вказувати на нечітке уявлення людини про власний ідеал. Позитивний зв’язок у діапазоні від +0,38 до +0,89 інтерпретується як адекватна самооцінка з тенденцією до завищення, тоді як значення від +0,9 до +1 вказують на неадекватно завищену самооцінку. Значення від -0,38 до -1 відображають занижену самооцінку, причому її вираженість зростає в міру наближення коефіцієнта до -1.

Додаток В

Посилання на опитувальники на платформі Google Forms, які були використанні під час написання роботи

Посилання на гугл-форму з відповідями респондентів за методикою “Діагностика мотивації до успіху” Т. Елерса, що була використана в дипломній роботі: https://forms.gle/2y4GfjoV4xJmZxxbA

Посилання на гугл-форму з відповідями респондентів за методикою «Мотивація професійної діяльності» К. Замфіра (модифікація А. Реана), що була використана в дипломній роботі: https://forms.gle/6ajWA6Hefj6tjhHUA

Посилання на гугл-форму з відповідями респондентів за методикою «Мотивація успіху і боязнь невдачі» А. О. Реана, що була використана в дипломній роботі: https://forms.gle/zW1dDrpEvEduxSaT8