

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В.Н.КАРАЗІНА

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ

КАФЕДРА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему: «Ставлення до навчання у зв'язку з регуляційними, емоційними й мотиваційними особливостями студентів старших та молодших курсів».

Студентки 4 курсу групи ПС-41 першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти
освітньо-професійної програми
«Психологія»
за спеціальністю 053 – психологія
Глебової Анастасії Олександрівни

Керівник: доц. каф.
загальної психології, кандидат
психологічних наук Гімаєва Ю.А.

Чотирьохрівнева шкала оцінювання _____
Кількість балів: _____

Члени комісії _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

(підпис) (прізвище та ініціали)

(підпис) (прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У ЗВ'ЯЗКУ З ОСОБИСТІСНИМИ, ЕМОЦІЙНИМИ Й МОТИВАЦІЙНИМИ ОСОБЛИВОСТЯМИ СТУДЕНТІВ.	5
1.1. Особливості ставлення до навчання студентів різних курсів.	5
1.2. Регуляційні особливості особистості студентів як чинник їх ставлення до навчання.	9
1.3 Мотиваційні особливості особистості студентів як чинник їх ставлення до навчання	13
1.4. Емоційні особливості особистості студентів як чинник їх ставлення до навчання.	16
Висновки до розділу 1.	21
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У ЗВ'ЯЗКУ З ОСОБИСТІСНИМИ, ЕМОЦІЙНИМИ Й МОТИВАЦІЙНИМИ ОСОБЛИВОСТЯМИ СТУДЕНТІВ СТАРШИХ ТА МОЛОДШИХ КУРСІВ.	23
2.1. Методи та контингент дослідження.	23
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.	25
2.3. Кореляційний аналіз ставлення до навчання з регуляційними, мотиваційними та емоційними особливостями студентів старших та молодших курсів.	33
Висновки до розділу 2.	39
ВИСНОВКИ	42
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	45
АНОТАЦІЯ.	48
ДОДАТКИ	49

ВСТУП

Ставлення студентів до навчання є предиктором його результативності, що включає як якість засвоєння знань, так і ймовірність подальшого їх використання в професійній діяльності.

В залежності від етапу навчання, ставлення до нього має певні особливості. Першокурсники, очевидно, мають зовсім інші емоції та думки стосовно університетського життя, процесу навчання та своєї подальшої професійної діяльності, ніж студенти четвертих курсів, які вже адаптувалися до вишу, поринули в доросле життя, і з плином часу та набуттям досвіду змінили ставлення до обраної царини та безпосереднього процесу навчання.

На ставлення студентів до навчання, головним чином, впливає велика кількість особистісних, емоційних, мотиваційних особливостей, які є, з одного боку, індивідуальними для кожного, з іншого – також пов'язані з особливостями вікового періоду.

Таким чином, актуальність теми дослідження полягає в тому, що головне завдання освітньої системи – продуктивність навчання, обумовлене ставленням до нього студентів, яке великою мірою залежить від особливостей їх особистості і має певні закономірності в залежності від етапу навчання.

Об'єкт дослідження: особистість студента.

Предмет дослідження: регуляційні, мотиваційні та емоційні особливості студентів старших та молодших курсів з різним ставленням до навчання.

Мета дослідження: виявити зв'язки регуляційних, емоційних та мотиваційних особливостей студентів старших та молодших курсів з їх ставленням до навчання.

Гіпотеза дослідження: Студенти старших курсів демонструють стабільне ставлення до навчання, яке більше пов'язане з мотивацією, у той час як студенти молодших курсів можуть бути менш стабільними у своїй мотивації та ставленні до навчання, яке більше пов'язане з їх емоційними особливостями. Студенти старших курсів виявляють вищий рівень саморегуляції, емоційної стійкості та врівноваженості, водночас студенти молодших курсів можуть бути більш схильні до емоційної збудливості та лабільності.

Завдання дослідження:

1. Теоретично дослідити поняття ставлення до навчання та його чинники, такі як регуляційні, емоційні та мотиваційні особливості особистості студентів;
2. Провести емпіричне дослідження ставлення до навчання студентів старших та молодших курсів;
3. Емпірично виявити регуляційні, емоційні й мотиваційні особливості студентів старших та молодших курсів;
4. Виявити зв'язки регуляційних, мотиваційних і емоційних особливостей студентів з їх ставленням до навчання.

Перелік емпіричних методів дослідження:

1. Семантичний дифереціал (12-шкальний СД Ч. Осгуда);
2. Опитувальник «Контроль за дією» (НАКЕМР-90) (Ю. Куль);
3. Методика вивчення мотивації навчання у виші (Т. Ільїна);
4. Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI, Форма В);

Перелік статистичних методів обробки результатів опитування: середнє значення; t-критерій Ст'юдента; коефіцієнт кореляції Спірмена.

Характеристика вибірки: 67 студентів бакалаврату вищих навчальних закладів України (старших та молодших курсів в рівній кількості). Вік досліджуваних від 17 до 23 років.

Практична значущість дослідження даної теми полягає в тому, що отримані знання можуть допомогти зробити процес навчання конкретного індивіда продуктивнішим та покращити навчальну систему загалом.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У ЗВ'ЯЗКУ З ОСОБИСТІСНИМИ, ЕМОЦІЙНИМИ Й МОТИВАЦІЙНИМИ ОСОБЛИВОСТЯМИ СТУДЕНТІВ

1.1. Особливості ставлення до навчання студентів різних курсів.

Ставлення до навчальної діяльності є важливим психологічним фактором, який впливає на активність людини в навчальному процесі та його результативність. Г. Костюк вказує, що успішність навчально-виховного процесу залежить не лише від рівня засвоєння матеріалу, а й від того, як учні ставляться до самого процесу навчання.

Під «ставленням» розуміється внутрішня, активна, інтегрована й динамічна позиція особистості по відношенню до себе та навколишнього світу. Це ставлення є емоційно-оцінним і формується на основі життєвого досвіду людини, виявляючись у професійно-навчальній діяльності [2]. Ставлення студентів до навчання тісно пов'язане з академічною мотивацією, разом утворюючи комплекс, що включає мотиваційно-ціннісні й емоційні складові. Академічна мотивація охоплює взаємопов'язані пізнавальні, соціальні, утилітарні та професійні мотиви.

Ставлення до навчання є частково динамічною, частково стабільною системою усвідомлених вибіркового зв'язків особистості як суб'єкта навчального процесу з різними об'єктами навчання, значення яких оцінюються на основі особистого досвіду та оцінок значущих для особистості людей [2].

Дослідники можуть визначати різні компоненти структури ставлення студентів до навчання, але можна виділити головні три: емоційно-оцінний (подобається чи не подобається), змістовний (система мотивів) і поведінковий (результати навчальної діяльності, академічна успішність) [6]. Емоційний компонент визначається як почуття та емоції, які студенти переживають стосовно навчального процесу. Емоції часто виникають у результаті оцінки різних аспектів навчання і можуть як сприяти кращому засвоєнню знань, так і, навпаки, уповільнювати навчальний процес, в залежності від того, чи є ці емоції позитивними чи негативними.

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

Я. В. Козуб у своєму дисертаційному дослідженні, визначає емоційне ставлення до навчання – як систему емоційних установок (почуттів), що характеризуються готовністю до переживання тих, або інших емоцій в певних навчальних ситуаціях, емоційне налаштування на основні складові процесу навчання та його учасників [4]. Характеризуючи емоційні ставлення, дослідниця наголошує на двох основних характеристиках: цілісності (охоплюють всю людину); змінності (змінюються згодом під впливом інформації, яку отримує суб'єкт). Існують як в актуальному так і у латентному виді, закріплюються в пам'яті внаслідок повторень. Вчена наголошує, що сумніви може викликати тільки теза про переважну неусвідомленість емоційного ставлення. Емоційне ставлення закріплене в емоційній пам'яті суб'єкта, але реалізується воно в конкретних ситуативних емоціях, усвідомлюються саме емоції, а не саме ставлення. Ставлення ж відіграє роль своєрідного фрейму, чинника, що зобов'язує людину певним чином емоційно реагувати на об'єкт ставлення [2].

Пора студентства, як правило, припадає на віковий період пізньої юності або ранньої дорослості, який можна назвати «золотою порою» в контексті психічних функцій та можливостей для розвитку особистості. Цей період характеризується максимальною продуктивністю когнітивних функцій, стабілізацією характеру та активним формуванням моральних й естетичних цінностей особистості [11]. Перед студентом стоїть завдання оволодіти широким спектром соціальних ролей, які характеризують дорослу людину, таких як громадянські, професійно-трудові, статево-гендерні та інші.

Сама по собі адаптація до вишу є великим навантаженням на психічні, психологічні та фізичні ресурси індивіда, адже система навчання тут відрізняється від шкільної, змінюються ролі, з'являється новий колектив, нові умови, зростає

відповідальність, та потреба в самоорганізації. Також вступ до вишу може супроводжуватися переїздом в інше місто і початком самостійного життя окремо від батьків, що створює ще більше стресове навантаження.

Як зазначає В. П. Казміренко, соціально-психологічна адаптація студентів у середовищі ЗВО складається з: 1) професійно-фахової адаптації, що зумовлює пристосування до змісту, умов та самостійної організації навчальної діяльності, формування навичок та спрямувань у навчальній і науковій роботі; 2) активного чи пасивного пристосування особистості до оточення, побудова стосунків і взаємин у студентських групах, формування стилю особистісної поведінки; 3) соціально-фахову адаптацію як прийняття суспільних вимог до майбутньої професійної діяльності [4].

Таким чином, перед першокурсниками головним чином стоїть завдання адаптації до студентського життя, що включає в себе залучення до студентських форм колективного життя та оптимізацію самостійної навчальної роботи. Навчання у виші, порівняно зі шкільним, вимагає значно більше самостійної роботи, яка включає потребу в більшій самодисципліні для відвідування занять і виконання завдань, вміння конспектувати, самооцінці своїх знань, а також потребу в самостійному опрацюванні літератури. Різке ламання багаторічного звичного робочого стереотипу може спричинити низьку академічну успішність, сильний стрес і нервові зриви, а процес вироблення нового може відбуватися як рівномірно, так і стрибкоподібно, залежно від типу нервової системи студента [11]. Таким чином, першокурсники можуть погано засвоювати знання не через погану підготовку в школі, а через нерозвиненість навичок самостійної роботи.

Успішна адаптація до навчання в університеті проявляється у високих та стабільних показниках успішності, гарному фізичному та психічному стані, помірному рівні стресу і відчутті суб'єктивного благополуччя. З іншого боку, дезадаптація позначається на зниженні здатності до концентрації, погіршенні пам'яті, труднощах у мовленні, страху перед контрольними роботами або публічними виступами, а також іншими труднощами, пов'язаними з навчанням. Негативні емоції

блокують пізнавальні процеси, що веде до зниження продуктивності та складнощів у засвоєнні матеріалу [16].

Для першокурсників властиве підвищення почуття власної гідності, зумовлене отримання нового статусу, відносно збільшення свободи дій, найбільша піддатливість впливу викладачів та громадських організацій, найвища залученість до університетських заходів та студентських організацій. На початку студентам властиво мати багато надій і позитивних очікувань щодо навчання, зазвичай наявна висока навчальна мотивація, яка обумовлена вірою в те, що виш відкриє для них багато можливостей самореалізації та кар'єрного зростання. Також, студентам властива певна ідеалізація навчального закладу та романтизація студентського життя, які потім спричинять розчарування, обумовлене зіткненням з реальністю, яка відрізняється від перших очікувань.

На другому курсі, зазвичай, найважчий період адаптації вже завершено і виражається напружена навчальна діяльність. В програмі з'являється більше спеціалізованих предметів, а вимоги до студентів підвищуються. Другокурсники вже краще організовують свій навчальний процес, мають своє коло спілкування та досвід поєднання навчання з особистим життям. В навчальній мотивації часто може відбутися спад через невідповідність очікуванням щодо нього та загалом студентського життя, ускладнення навчання та появу більш спеціалізованих предметів, які наповнені великим обсягом теорії, яка не тільки може бути важкою для вивчення, а ще й не здаватися студентові застосовуваною на практиці, що може спричинити розчарування. Також, в цей період часто відбувається переоцінка вибору професії, деякі студенти розчаровуються, а деякі навпаки – стають більш впевненими у своєму виборі. Починається активний пошук кар'єрних орієнтирів та досвіду. Також, цей період характеризується піковим «відсівом» людей, які потрапили на навчання тій спеціальності, яку обрали відносно випадково, компромісно (наприклад, якщо не вийшло вступити туди, куди хотілося) або через примус батьків [18]. На наступних курсах кількість таких студентів значно менша.

На третьому курсі студенти поглиблено вивчають спеціальність, вже мають розуміння як використувати свої знання на практиці. Якщо студент правильно

обрав для себе спеціальність, то з великою ймовірністю вже має уявлення щодо свого кар'єрного шляху, шукає практики та планує свій подальший розвиток після закінчення бакалаврата. Ставлення до навчання стає стабільнішим.

В цей час багато студентів вже мають роботу, причому необов'язково пов'язану з їх спеціальністю, а й таку, яка розглядається як джерело певних фінансових доходів, адже для молоді природньо прагнути скоріше фінансово відокремитися від батьків або навіть створити власну сім'ю. На третьому курсі студенти мають достатньо досвіду навчання у виші, щоб виявляти менший рівень тривоги щодо нього [11]. Це може проявлятися в зменшенні докладання зусиль для виконання навчальних завдань, зменшенні стурбованості щодо академічної успішності, студентського рейтингу та стосунків з викладачами.

Студенти четвертого курсу мають, як правило, звужені навчальні інтереси та шукають більш раціональні шляхи і форми спеціальної підготовки. Більшість студентів вже знайомі з професією по-справжньому завдяки проходженню навчальної практики. Четвертий курс – це завершальний етап бакалаврського навчання, який може спричинити в студента стресові стани через страх майбутнього, страх змін та необхідність написання дипломної роботи і/або підсумкових екзаменів, підготовка до яких займає дуже багато часу і ресурсів. Проте, знаходження на завершальному етапі також може стати чинником підвищення навчально-професійної мотивації [3].

1.2. Регуляційні особливості особистості студентів як чинник їх ставлення до навчання.

Окрім безпосередньо емоційних та мотиваційних особливостей можна виділити ще один аспект особистості, який найбільше впливає на ставлення студентів до навчання. Ми наголошуємо на регуляційних можливостях особистості як на важливому такому факторі.

Концепція саморегуляції розкривається в рамках гуманістичного напрямку психології, де особистість розглядається як суб'єкт, здатний до самовдосконалення та вільного вибору дій. Однак найбільш повно та виокремлено розглядається у соціально-когнітивній теорії особистості А. Бандури, в якій даний феномен

особистості актуалізується як результат взаємодії її поведінки та індивідуальних характеристик, зокрема, мисленні, яке є важливим компонентом самоконтролю та саморозвитку [19].

Саморегуляція та самоєфективність — одні з важливіших аспектів теорії А. Бандури, які базуються на когнітивних механізмах. Вони стосуються здатності людини керувати власною поведінкою через внутрішні винагороди чи покарання в межах саморегуляції, а також переконання в здатності досягати бажаних результатів завдяки власним зусиллям у випадку самоєфективності [15]. Хоча Бандура визнає роль зовнішніх стимулів, він акцентує на важливості внутрішніх факторів, таких як самопідкріплення і самопокарання, які значно розширюють можливості для навчання та самовдосконалення

Самопідкріплення насамперед діє через мотиваційний ефект, коли людина встановлює для себе стандарт і оцінює свої вчинки відповідно до цього стандарту [12]. Оскільки багато дій не мають чітко визначених критеріїв успіху, люди зазвичай оцінюють свої досягнення відносно власних, індивідуально встановлених стандартів. І навіть за наявності зовнішніх винагород, таких як медалі, людина все одно може задовольнятися лише тим, що перевершила свій власний рівень і досягла особистих цілей.

Власні стандарти можуть формуватися завдяки наявності моделі наслідування у вигляді інших людей або окремих їх характеристик чи проявів. Однак, якщо в якості моделі обирається набагато більш розвинена в якихось аспектах або навичках особистість, це може призвести до непродуктивних результатів та низької самооцінки.

Термін «самоєфективність» підкреслює важливість уявлень людини про її здібності і можливості та їх регуляторну роль [8]. Людина не здатна досягти поставленої мети, якщо не вірить у свою здатність це зробити. Водночас, навіть у найскладніших ситуаціях, вона може знайти сили не здатися, якщо має впевненість у власних можливостях.

Також, А. Бандура стверджує, що між переконанням про власні можливості та ставленням до себе не існує прямого зв'язку. Люди можуть вважати себе

неефективними в певній діяльності, але це не завжди призводить до зниження самооцінки, якщо ця діяльність не є для них важливою.

Ю. Куль виділяє два види вольової регуляції: саморегуляцію та самоконтроль, і поділяє людей на особистостей з орієнтацією на діяльність та на стан. Орієнтовані на діяльність, успішніше долають стресові ситуації, реалізують намічені плани та досягають своїх цілей [12]. Автор підкреслює важливість самоуправління як вищого рівня когнітивних процесів, що є основою вольової поведінки. Процеси самоуправління включають як саморегуляцію (яка включає інтеграцію внутрішніх і зовнішніх впливів), так і самоконтроль, що спрямований на досягнення цілей, підтримку їх реалізації та усунення неактуальних цілей. Ефективність діяльності залежить від здатності особистості управляти внутрішніми конфліктами через самоконтроль. Однак, гіперконтроль може бути шкідливим, оскільки обмежує діяльність і виснажує ресурси, необхідні для досягнення мети.

У структурі саморегуляції Ю. Куль виділяє такі компоненти: самовизначення, самомотивація та саморелаксація [12]. Самовизначення допомагає узгодити цілі з внутрішніми потребами, самомотивація підтримує стабільний рівень мотивації, а саморелаксація сприяє регулюванню емоційного стану та підтримці внутрішньої рівноваги, що також є важливим для ефективної діяльності. Також, автор визначає різні типи самоконтролю, які важливі для ефективної діяльності: контроль за діями після невдачі, під час планування та в процесі реалізації плану. Він також виділяє низку механізмів, що сприяють досягненню цілей, таких як мотиваційний контроль, контроль уваги, перцептивний контроль, емоційний і поведінковий контроль. Ці механізми функціонують на свідомому та несвідомому рівнях і допомагають підтримувати активність і спрямованість на досягнення результатів.

Можна стверджувати, що сформованість системи саморегуляції особистості є одним з основних факторів успіху діяльності, в нашому випадку – навчанні та професійному становленні. Низький рівень функціонування її компонентів або неузгодженість між ними не тільки знижують ефективність діяльності, але й перешкоджають успішній адаптації особистості до різних умов, що, наприклад, може

яскраво проявитися у студентів на молодших курсах та при зміні умов навчання старших (наприклад, перехід на дистанційне навчання) [11].

Індивідуальні особливості саморегуляції визначаються тим, як людина організовує та стратегічно планує досягнення своїх цілей, зважаючи на важливі як внутрішні, так і зовнішні фактори, оцінює ефективність своїх дій і коригує поведінку для отримання оптимальних результатів, що відповідають її власним стандартам.

Важливим компонентом саморегуляції особистості є воля, яка є здатністю активувати необхідні ресурси для досягнення певної поставленої мети. Воля зумовлює здатність людини діяти відповідно до власної цілі, незважаючи на внутрішні чи зовнішні перешкоди, включаючи відкладання миттєвих задоволень та регуляції власних емоційних імпульсів на користь довгострокової мети [8].

Можна виділити три основні компоненти саморегуляції: пізнавальний, емоційний та виконавчий [11]. Пізнавальний компонент відповідає за пошук рішень, контроль їх виконання та оцінку результатів діяльності. Виконавчий компонент включає вольові зусилля, які сприяють реалізації обраних рішень. Емоційний компонент стимулює ці процеси через внутрішню мотивацію, підсилюючи зусилля завдяки моральним аспектам, таким як почуття обов'язку, честі та впевненості. Р. Ассаджолі запропонував підхід до структури саморегуляції довільної діяльності, виділивши кілька основних її етапів: - усвідомлене визначення мети, її оцінка, що стає основою для мотиваційного процесу; - глибоке осмислення можливих варіантів дій; - вибір оптимальної мети серед кількох варіантів; - підтвердження вибору, що закріплює мотивацію на обрану мету; - планування дій, враховуючи доступні ресурси та обставини; - реалізація намічених кроків [4].

На думку дослідників такі структурні елементи особистості як цінності, образ «Я», ідеал, рівень домагань, самооцінка та самоконтроль утворюють систему саморегуляції, в якій їх взаємодія є необхідною для забезпечення активності особистості [8]. Ідеал відображає уявлення про бажаний результат діяльності, образ «Я» сформований на основі порівняння себе з іншими людьми та відображає поточний стан і уявлення про процеси змін, а цінності та цілі визначають процес постановки завдань та прийняття рішень. Самооцінка, як показник поточних

досягнень, важлива для оцінки ефективності діяльності, а рівень домагань пов'язаний із критеріями успіху. Таким чином, саморегуляція особистості забезпечує рух від поточного стану «Я» до бажаного. Отже, самооцінка є невід'ємним елементом саморегуляції.

Як показують дослідження, у віці 17-19 років в людини ще недостатньо розвинута свідомо саморегуляція, тому деяким студентам властиво не зволікати на наслідки своїх дій, а також концентруватися на задоволенні власних гедоністичних потреб [8]. Це безпосередньо впливає на ставлення до навчання, успіхи в ньому та професійне становлення в цей період.

Отже, саморегуляція особистості є важливим фактором ставлення студентів до навчання, адже зумовлює їх мотивацію, волю, регулює їх та емоції відповідно до поставлених цілей і забезпечує адаптацію до змін. Також включає в себе здатність до самооцінки та самоаналізу, що дає студентам можливість корегувати власні плани й дії та дає змогу рефлексувати щодо свого ставлення і таким чином впливати на навчальну, професійну та будь-яку іншу діяльність.

1.3 Мотиваційні особливості особистості студентів як чинник їх ставлення до навчання.

В дослідженнях, спрямованих на оптимізацію навчального процесу в ВНЗ, найбільше уваги завжди приділялося розвитку інтелектуальної сфери студентів, а формування емоційно-мотиваційної сфери особистості студента залишалось поза увагою. Проте, в більш сучасних дослідженнях мотивацію навчання визначають одним з основних чинників успішної академічної діяльності. Тому вивчення мотиваційних особливостей в парадигмі вищої освіти, яка передбачає максимальне розкриття індивідуальних здібностей людини, є наразі дуже важливою темою для подальшого дослідження.

За С. С. Занюком, мотивація – це сукупність факторів, які визначають активність особистості; це всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які спонукають людину до певної поведінки [1]. Адже мотивація зумовлена не тільки безпосередньо особливостями мотиваційної сфери особистості, а й ситуативними

факторами, такими як специфіка діяльності, конкретної ситуації, вплив інших людей та подій.

Важливо розрізняти зовнішню та внутрішню мотивацію. Внутрішня направлена на отримання позитивних емоцій від самої дії або пов'язана зі значимістю цієї дії для людини. Тож, в цьому випадку людина не розраховує на отримання певної винагороди або похвали в результаті цієї дії, а буде спиратися на її значущість для неї. Стимул до дії у випадку з зовнішньою мотивацією не базується на особистісних переконаннях та значущістю дії, а спрямований назовні – на досягнення конкретної цілі і винагороди в результаті дії [7].

Якщо розглядати внутрішню мотивацію в контексті навчальної діяльності, її можна характеризувати як внутрішню потребу студента в самому процесі навчання, в особистісному зростанні. В цьому випадку студент діятиме незалежно від зовнішніх стимулів та не буде очікувати винагороди чи покарання. Внутрішніми стимулами можуть бути отримання задоволення від процесу навчання, прагнення до нового, до саморозвитку. У випадку зовнішньої мотивації, навчальна діяльність буде підкріплюватись саме зовнішніми чинниками: винагорода у вигляді схвалення зі сторони викладачів чи від інших студентів, або покарання у вигляді поганої оцінки.

Студенти, які мають внутрішню мотивацію, більше схильні до досягнення навчального успіху, тож цей вид мотивації є більш ефективним. В той час як студенти з зовнішньою мотивацією схильні показувати гарні результати лише на початку навчального процесу. Якщо в подальшому їм не вдається знайти внутрішню мотивацію, їх успішність стрімко погіршується.

Можна виділити дві направленості мотивації: мотивація до досягнення успіху та мотивація до уникнення невдачі. На перший погляд може здатися, що ці характеристики мають негативну кореляцію, тобто чим більше людина прагне до успіху в діяльності, тим менше вона боїться невдачі, і навпаки. Проте, це необов'язково так. Значне прагнення до успіху може поєднуватись з не менш сильним страхом невдачі. Особливо це стосується випадків, коли людина ставить до успішності, як до, перш за все, показника своєї схвалюваності в суспільстві або має інші бентежні асоціації з наслідками невдачі [8].

Індивіди, орієнтовані на досягнення успіху частіше за все схильні брати середні або трохи вище середнього за складністю виконання завдання, адже легкі не достатньо задовольняють потребу в успіху, а важкі підвищують ймовірність невдачі. Таким особистостям властива активність, віра в себе, наполегливість у боротьбі з труднощами та, зазвичай, адекватна оцінка своїх можливостей. На відміну від налаштованих на уникнення невдач особистостей, вони концентрують увагу на розширенні своїх можливостей, а не пошуку потенційних причин невдачі.

Суб'єкти, з переважаючою мотивацією на уникнення невдач, зазвичай обирають легкі завдання, адже з ними найбільша ймовірність впоратися, або важкі, в роботі з якими можна вважати неуспіх не особистою проблемою, а такою, що спричинена зовнішніми факторами. Загалом, цим людям властиво шукати проблему саме у навколишньому середовищі та в останню чергу розглядати свій особистий вклад. Адже це, в підсумку, потребувало б певних змін, за які несуть відповідальність тільки вони самі, а в свої сили достатньої віри не мають. Вони плывуть за течією, діють за найменшим супротивом, а при зустрічі з труднощами здають назад.

Отже, на ставлення до діяльності, зокрема й навчальної, впливають не тільки зовнішні фактори та здібності людини, а й прагнення досягти успіху. Студенти з сильною мотивацією досягнення успіху, мають достатньо впевненості в собі, щоб ставити амбітні цілі й проявляти свої здатності перед викладачами та одногрупниками, розвиватися в напрямку підвищення своєї продуктивності й професійності як майбутнього спеціаліста. З уникненням невдач навпаки – прагнення ухилитися від докладання зусиль, проблем і зайвої відповідальності, тобто сконцентрованість на недопусканні помилок, адже вони стривожені думкою інших про них.

Якщо більш детально розглядати чинник мотивації навчання, то можна виокремити синонімічний термін – мотив навчання. Мотив (фр. *motif*, від лат. *moveo* – рухаю) – внутрішня спонукальна сила, що забезпечує інтерес особистості до пізнавальної діяльності, активізує розумові зусилля. Мотивами можуть виступати потреби, інтереси, емоції, ідеали тощо [1].

Мотиви поділяють на:

- Соціальні. Вони полягають в бажанні людини зайняти певний соціальний статус у суспільстві загалом або в конкретній соціальній групі (наприклад, в студентській групі або в робочому колективі).

- Спонукальні. Вони базуються на емоційних проявах. В академічній діяльності можуть проявлятися як цікавість до певного предмету, привабливість або непривабливість викладача, страх отримати погану оцінку або бажаність гарної оцінки, як наслідок – похвали [7].

- Пізнавальні. Вони пов'язані зі змістом академічної діяльності, її процесом, отриманням задоволення від нього та підкріпленням пізнавального інтересу.

Чим більш наповненими і вагомими є ці мотиви для конкретного студента, тим сильніше його спонукання до навчання.

Таким чином, мотиваційну сферу особистості формує багато складових і кожна, під впливом ситуативних факторів, впливає на навчальну діяльність і академічну успішність студентів. Слід розуміти їх специфіку, щоб підвищити продуктивність навчання конкретного студента і навчальної системи загалом.

1.4. Емоційні особливості особистості студентів як чинник їх ставлення до навчання.

У зарубіжній та вітчизняній психології існує чимало теоретичних робіт на тему емоцій, емоційності та їх функціонального значення як внутрішніх чинників діяльності, в тому числі й навчання. Однак проблема ще потребує достатнього вивчення і залишається надзвичайно актуальною, особливо в контексті конкретної людської діяльності.

Емоції значно впливають на процес діяльності і в першу чергу забезпечують її енергетичну базу й служать для неї мотивами. Емоції визначають якісні та кількісні аспекти поведінки, а також забезпечують селективність сприйняття – вибір об'єктів середовища, які чинять вплив на людину і мають для неї значення [5].

Емоційність – це чутливість до емоціогенних ситуацій, характеристика особистості, яка визначає особливості реагування на емоційні стимули. Емоційні характеристики та емоційність в цілому описують особистість на різних рівнях її

психічної структури й відіграють важливу роль у регулюванні її поведінки та діяльності, в значній мірі визначають спосіб взаємодії людини з навколишнім середовищем [5].

Емоційність являє собою підструктуру темпераменту. Її властивості безпосередньо виконують функцію регуляції динаміки психічних процесів і станів, і, відповідно, опосередковано – динаміку властивостей особистості. Також, дослідниками було виявлено зв'язок емоційності з когнітивними здібностями, що підкріплює думку про важливість її впливу на діяльність людини, зокрема, продуктивність навчання [1].

Емоційність характеризують якісні показники, що несуть інформацію про емоційну модальність й змістовність, що виражається в об'єкті переживань. Кожній людині притаманна різна схильність до переживання певних емоцій. Термін «емоційна спрямованість» означає, на який тип емоційних переживань орієнтована особистість, які служать для неї цінністю і мотивом поведінки, до яких вона прагне в своїй діяльності, зокрема, в навчанні. За спрямованістю виділяють такі види емоцій: альтруїстичні (на основі потреби в допомозі іншим), комунікативні (на основі потреби в спілкуванні), романтичні (прагнення до всього надзвичайного), глоричні (потреба в самоствердженні), гностичні (потреба в «когнітивній гармонії»), праксичні (переживання викликані діяльністю), пугнічні (на основі потреби в подоланні небезпек), естетичні (викликані сприйняттям творів мистецтва і природи), гедоністичні (потреба в задоволенні тілесного і душевного комфорту) та акізитивні (у зв'язку з інтересом до накопичення речей поза потребою в них) [5].

Різні науковці можуть визначати характеристики емоційного реагування з певними відмінностями. Однак загалом емоційність включає такі формально-динамічні параметри як: емоційна збудливість, емоційна стійкість, глибина переживання емоцій, лабільність-ригідність, емоційна чуйність, експресивність.

Першим дослідником, який ввів поняття «емоційної стійкості» та «емоційної нестійкості» (нейротизму) був Г.Ю Айзенк. Поняття емоційної стійкості він визначає як стійкість особистості відносно зовнішніх подразників, збереження спокою при іншому впливі [6]. Емоційну нестійкість або нейротизм психолог розглядав як

неврівноваженість процесів збудження та гальмування. Айзенк зазначав, що тип темпераменту впливає на рівень нейротизму індивіда, в той час як особливості діяльності на нього впливу не мають.

Деякі дослідники дають характеристику емоційної стійкості саме в контексті діяльності і визначає її як властивість особистості акумулювати емоційні характеристики заради досягнення поставленої мети. Вони трактують емоційну стійкість як функціональну систему, яка допомагає індивіду в регуляції емоційного стану. Цілісність такого процесу саморегуляції можливий тільки в поєднанні раціональних, емоційних та тілесних проявів.

Польський дослідник Я. Рейковський вважає, що емоційна стійкість – це здатність особистості в стані емоційного збудження зберігати направленість своїх дій, тримаючи під контролем свій емоційний стан, не піддаючись емоційним реакціям [4]. На його думку, емоційна стійкість може визначати ступінь емоційного збудження, і, у разі не перевищення допустимих порогових значень, за яких можуть наступати астеничні реакції, зовсім не буде заважати особистості ефективно виконувати будь-яку діяльність. Чутливість до емоціогенних подразників за твердженням Я. Рейковського і є параметром визначення ступеня емоційної стійкості. У особистостей з низькою емоційною чутливістю можна спостерігати високі показники емоційної стійкості. І для того, щоб у них підвищувався рівень емоційного збудження, необхідні сильні подразники.

Висока емоційна стійкість позитивно впливає на навчальну діяльність студента. Р. Торндайк та Е. Хаген зазначали, що люди, які мають досить високий рівень емоційної стійкості, схильні до стабільних настроїв, намірів, інтересів. Також такі люди зазвичай мають менш виражене почуття провини, схильні до оптимістичності та бадьорості. Р. Кеттел висунув термін тотожний емоційній стійкості – «афективну стійкість». Афективну стійкість дослідник визначає як відсутність невротичних симптомів та іпохондричних проявів у людини, відчуття спокою та стійкість інтересів [5].

За Дж. Гілфордом емоційна нестійкість – це збудливість, песимістичність, заклопотаність, постійна зміна настрою. За П. Фрессом – це чутливість особистості

до емоціогенних ситуацій. Таким чином, емоційно нестійким студентам важче продуктивно реагувати на виклики в навчальній діяльності, що може сказатися на їх академічній успішності.

Дослідники розділяють емоційну стійкість на такі компоненти як: - мотиваційний - сила мотивів впливає на рівень емоційної стійкості та на діяльність людини; - емоційний - кожна особистість має певний емоційний подолання екстремальних ситуацій та їх негативного впливу; - вольовий - саморегуляція діяльності особистості; - інтелектуальний - оцінка ситуації індивідом, прогнозування подальших мін, вибір способу дій, прийняття рішень.

Г.П. Дзвоник [3] виділяв різні ресурси підструктур емоційної стійкості. До них відносяться: психофізіологічні, емоційно-вольові, адаптивні та соціально-перцептивні. Він зазначає, що опанування прийомів емоційно-вольової регуляції на психологічному та психофізіологічному рівнях, а також розвиток індивідуальних характеристик є найбільш ефективними способами формування емоційної стійкості.

Однією з основних властивостей емоційності особистості також є емоційна збудливість. Емоційна збудливість характеризує швидкість і силу виникнення емоції відповідно до інтенсивності впливу подразника [9].

Емоційна збудливість проявляється в таких особливостях поведінки як дратівливість, вразливість, чутливість, запальність. Спостерігаючи за людьми ми можемо помітити, що в одних характерні їм емоції виникають при навіть незначному впливі подразника, а щоб зрушити спокій інших, потрібні фактори значної інтенсивності. Коли ми говоримо про емоційну збудливість слід враховувати, що в однієї людини різні емоції можуть виникати з різною легкістю, проте загалом можна спостерігати і певні загальні тенденції.

Прояви підвищеної збудливості можуть виражатися по-різному. Наприклад, одна людина може бути неспокійною, імпульсивною та рухливою, а інша ззовні не видавати ніяких ознак, проте мати підвищену асоціативну активність, тобто безперервний потік різних думок і фантазій, який супроводжується відчуттям занепокоєння. Надмірне вираження цієї характеристики означає легкість виникнення

сильних емоцій, погіршує самоконтроль індивіда та загальну ефективність поведінки. Отже, чинить негативний вплив на навчальну діяльність.

Висока емоційна збудливість підвищує ризик виникнення емоційного вигорання або може вже свідчити про розвиток цього синдрому [9]. Синдром емоційного вигорання – це реакція організму на тривалий вплив стресу, виснаження емоційної, когнітивної, фізичної енергії. Він може проявлятися у почутті спустошеності, емоційного перенапруження, безнадійності, занепокоєння. В таких умовах в студентів втрачається інтерес до навчання, виникає негативне ставлення до обраної професії чи своїх здібностей.

Варто зазначити, що дещо підвищена збудливість ще не свідчить про проблеми, слід враховувати й інші індивідуальні особливості особистості, включно з віком. Період студентства – це юнацький вік, перехід до дорослості, який характеризується підвищеною емоційністю. Це пов'язано з психологічними викликами дорослішання, інтенсивним становленням особистості студента та формування її стійких характеристик. В цей період закінчують своє формування основні компоненти емоційних властивостей.

Ще однією характеристикою емоційності є емоційна лабільність. Вона характеризується швидким і різким емоційним реагуванням людини на зміни подразників, вільно переходом з одних емоційних станів в інші [4]. При емоційній лабільності особистості властива емоційна нестійкість та збудливість. Тобто після згасання певної реакції легко виникає нова, замість закономірного настання стану спокійної байдужості. Висока емоційна лабільність характерна для особистостей істеричного типу [5]. Вони можуть мати певні проблеми в міжлюдських контактах та нестабільність в діяльності, адже надмірна вираженість емоційної лабільності характеризує людину як імпульсивну, реактивну, з поганим самоконтролем. На успішність в навчанні ця характеристика впливає негативно, адже постійна зміна емоційних станів і реакцій погіршує інтелектуальну активність, чинить дизбаланс в емоційному ресурсі, погіршує концентрацію на навчальних завданнях та може відобразитися й в нестабільності ставлення до діяльності, в нашому випадку – до навчання.

Емоційна лабільність властива для осіб з високим нейротизмом, а емоційна ригідність – з низьким. Емоційна ригідність – це той найбільший для людини проміжок часу, впродовж якого емоція ще проявляється, при тому, що обставини змінилися і її збудник перестав діяти. Емоційно ригідні люди характеризуються певною «в'язкістю» їх емоцій, яка пов'язана з фіксацією на якихось важливих для індивіда об'єктах, подіях, які викликають і нього хвилювання [4].

Висновки до розділу 1

1. Ставлення студентів до навчання є важливим чинником, що визначає їхню успішність та адаптацію в університеті. Зміни в ставленні виникають під впливом різних факторів, таких як академічна мотивація, соціальна адаптація та особистісний розвиток. Першокурсники часто мають високу мотивацію, але з часом можуть стикатися з розчаруванням через труднощі навчання. З досвідом ставлення стабілізується, і студенти більше зосереджуються на практичному застосуванні знань. Успішна адаптація залежить від здатності зберігати позитивне ставлення, подолати стрес та ефективно поєднувати навчання з іншими аспектами життя.

2. Особистісні особливості студентів, зокрема регуляційні механізми, відіграють важливу роль у формуванні їхнього ставлення до навчання. Концепція саморегуляції, що включає в себе пізнавальні, емоційні та виконавчі компоненти, визначає здатність студентів організувати своє навчання, ставити цілі, контролювати емоції та коригувати поведінку для досягнення успіху. Важливими аспектами є воля, самооцінка та рівень домагань, які впливають на мотивацію і здатність адаптуватися до змін. З огляду на те, що в молодому віці саморегуляція ще розвивається, це може впливати на навчальну діяльність та професійне становлення студентів. Тому розвиток саморегуляції є необхідним для успішної адаптації студентів до університетського навчання і їхнього професійного росту.

3. Мотиваційні особливості студентів є важливим чинником їх ставлення до навчання та академічної успішності. Внутрішня мотивація, яка ґрунтується на задоволенні від процесу навчання та саморозвитку, є більш стійкою та ефективною, ніж зовнішня мотивація, що залежить від зовнішніх стимулів. Студенти з внутрішньою мотивацією більш схильні до досягнення успіху, тоді як зовнішня

мотивація може призводити до зниження результативності з часом. Таким чином, мотивація є важливим чинником формування ставлення до навчання та професійного розвитку, і розуміння цих особливостей допомагає оптимізувати навчальний процес і підвищити ефективність навчання.

4. Емоції та особливості емоційності особистості грають ключову роль у формуванні поведінки, мотивації та реакцій людини. Висока емоційна стійкість може позитивно впливати на навчальну діяльність та академічну успішність, сприяючи стабільному настрою та ефективному реагуванню на подразники зі збереженням направленості своїх дій. Натомість емоційна нестійкість може призводити до проблем у навчанні. Емоційна збудливість впливає на швидкість та силу виникнення емоцій у відповідь на подразники і надмірна її проявленість може призвести до проблем з самоконтролем та загальною ефективністю поведінки. Висока емоційна лабільність може негативно впливати на навчання, спричиняючи інтенсивні емоційні реакції та зміни настрою. Також, великий вплив на процес і ставлення до навчання мають позитивні та негативні переживання, де перші сприяють підвищенню мотивації і покращенню когнітивних процесів, а другі мають протилежний ефект.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНИХ ТА ЕМОЦІЙНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТУДЕНТІВ З РІЗНОЮ АКАДЕМІЧНОЮ УСПІШНІСТЮ ТА СТАВЛЕННЯМ ДО НАВЧАННЯ.

2.1. Методи та контингент дослідження.

Емпіричне дослідження ставлення до навчання у зв'язку з регуляційними, емоційними й мотиваційними особливостями студентів старших та молодших курсів проводилось у тестовому форматі з використанням інструменту «Гугл-форми». Ми обрали 4 методики:

1. Семантичний дифереціал (12-шкальний СД Ч. Осгуда);
2. Опитувальник «Контроль за дією» (НАКЕМР-90) (Ю. Куль);
3. Методика вивчення мотивації навчання у виші (Т. Ільїна);
4. Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI, Форма В).

Також, на початку досліджуваним було поставлене питання про їх курс навчання та середній академічний бал.

Семантичний диференціал (12-шкальний СД Ч. Осгуда). Методика представляє собою 12 пар біполярних градуїованих шкал з прикметників, за якими потрібно оцінити запропонований стимул. Кожна шкала відноситься до одного з трьох факторів: Оцінки, Сили та Активності. Фактор оцінки спрямований на визначення позитивного чи негативного ставлення досліджуваного до стимула, фактор сили – його потенціалу, впливу на досліджуваного, фактор активності – можливості реалізації потенціалу, активність цього процесу. Досліджуваним запропоновано оцінити поняття «навчання у виші». Для кожного фактора мінімальний бал становить -12, максимальний становить 12. Текст методики наведено у Додатку А, інформацію щодо обробки даних наведено в Додатку Б.

Опитувальник «Контроль за дією» (НАКЕМР-90) (Ю. Куль). Складається з 36 питань з двоваріантою шкалою відповідей. Методика створена для виявлення особливостей регуляції діяльності особистості, а саме спрямованості її механізмів на трьох етапах реалізації наміру: «Контроль за дією під час планування» - КД(п);

«Контроль за дією під час реалізації» - КД(р); «Контроль за дією під час невдач» - КД(н). Високі бали, набрані за кожною шкалою, означають «орієнтацію на дію», а низькі – «орієнтацію на стан». Орієнтація на дію визнана більш ефективним способом регуляції діяльності і передбачає спрямованість суб'єкта на активні дії, на протилежну орієнтації на стан, яка зумовлюється застряганням на переживаннях. За кожною шкалою можливо набрати від 0 до 12 балів. Текст методики наведено у Додатку В, інформацію щодо обробки даних наведено в Додатку Г.

Методика вивчення мотивації навчання у виші (Т. Ільїна). Методика складається з 50 питань та містить 3 шкали: «Здобуття знань» (цікавість, прагнення до знань); «Опанування професії» (прагнення оволодіти професійними знаннями та сформувати професійно важливі якості); «Отримання диплома» (прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення пошуку обхідних шляхів при складанні іспитів і заліків). За шкалою Отримання знань максимум становить 12,6 бала, за шкалою Оволодіння професією - 10 балів, за шкалою Отримання диплому - 10 балів. Текст методики наведено у Додатку Г, інформацію щодо обробки даних наведено в Додатку Д.

Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI, Форма В). Опитувальник призначений для діагностики психічних станів і їх властивостей, особливостей особистості. Складається з 114 питань, містить 12 шкал, з яких в подальшому аналізі ми використали 6, які описують саме емоційні особливості особистості.

Перелік використаних шкал: Шкала I (невротичність); Шкала II (спонтанна агресивність); Шкала IV (дратівливість, збудливість); Шкала VI (врівноваженість); Шкала VII (реактивна агресивність); Шкала XI (N) (емоційна лабільність). Отримані сумарні бали за кожною шкалою переводяться в стандартні оцінки. Вони розділяють результати на категорії за силою вираженості характеристики: 1-3 бали – низький рівень вираженості, 4-6 – середній, 7-9 – високий. Текст методики наведено у Додатку Е, інформацію щодо обробки даних наведено в Додатку Є.

Контингент дослідження. В дослідженні взяли участь 67 студентів бакалаврату вищих навчальних закладів України. Вік досліджуваних від 17 до 23

років. Досліджувані були розподілені на 2 групи відповідно до їх курсу початку: молодші (1-2 курси) – 30 досліджуваних та старші (3-4 курси) – 37 досліджуваних. Розподіл за статтю є рівномірним в обох групах: молодші курси – 14 жінок та 16 чоловіків, старші курси – 19 жінок та 18 чоловіків.

Оброблені індивідуальні результати за кожною методикою представлені в Додатку Ж, індивідуальні відповіді досліджуваних – в Додатку З.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.

Академічна успішність студентів старших та молодших курсів.

В нашому дослідженні буде доречним звернути увагу на відсотковий розподіл студентів за їх показниками академічної успішності і порівняти групи досліджуваних між собою (Таблиця 1).

Таблиця 1

Відсотковий розподіл показників академічної успішності серед студентів старших та молодших курсів

Сер. бал	60-69 балів	70-79 балів	80-89 балів	90-100 балів
Група				
Молодші курси	3,3%	30%	40%	26,7%
Старші курси	5,5%	24,3%	40,5%	29,7%

Результати показують, що велика частка всіх студентів має академічну успішність вище середнього та високу і значної різниці між групами студентів не знайдено. Проте, частки студентів з найнижчою та найвищою академічною успішністю більші серед старших курсів, а з середньою успішністю частка менша. Таку тенденцію можна пояснити диференціацією навчальної мотивації, що стає більш вираженою на старших курсах. Частина студентів досягає максимального залучення в навчальну діяльність і, відповідно, демонструє високі академічні результати, тоді як інші — втрачають мотивацію, стикаються з виснаженням ресурсів або складнощами балансування навчання з іншими сферами життя, що призводить до зниження успішності.

Семантичний диференціал (12-шкальний СД Ч. Осгуда).

Дана методика дозволяє визначити справжнє ставлення студентів до навчання у ВНЗ шляхом оцінки ними поняття «навчання у виші» за запропонованими шкалами. Зведені результати за кожною групою представлені на Таблиці 2.

Фактор Оцінки характеризує позитивне чи негативне ставлення людини до даного слова, фактор Сили – вплив слова, а фактор Активності вказує на те, якої міри активності воно потребує в її сприйнятті.

Всі середньогрупові показники є позитивними, проте не високими, отже, загалом спостерігається середньою мірою позитивне ставлення студентів до навчання у виші, воно викликає помірну напругу та потребує помірної, активності в їх сприйнятті. Показники молодших курсів є досить рівномірними, жоден з них не є значно відмінним від інших. Всі середні показники групи старшокурсників менші, а за фактором Оцінки мають високозначущу відмінність від студентів молодши курсів. Це можна пояснити тим, що вчорашні абітурієнти ще недостатньо знайомі з навчанням у виші, справжнім студентським життям та обраною спеціальністю, тому мають завищені очікування від них і, можливо, самих себе. На 3-4 курсі відсоток людей, які планують працювати за обраною спеціальністю стає більшим, вони починають шукати раціональні шляхи отримання практичних знань, а досвід немалої кількості теоретичних, мало застосовуваних на практиці дисциплін негативно впливає на їх ставлення до навчання у виші.

Таблиця 2

Середні значення та результати t-критерію Стьюдента за факторами семантичного диференціалу у студентів молодших і старших курсів

Група \ Шкала	Фактор Оцінки			Фактор Сили			Фактор Активності		
	Сер. бал	% від макс.	t-крит., p	Сер. бал	% від макс.	t-крит., p	Сер. бал	% від макс.	t-крит., p
Молодші курси	0,95	54%	$t = 3,148$; $p = 0,002$	0,83	53,5%	$t = 0,917$; $p = 0,363$	0,77	53,2%	$t = 1,318$; $p = 0,192$
Старші курси	0,38	51,6%		0,64	52,7%		0,13	50,6%	

Примітка. p — рівень значущості. **Жирним** виділено значущі відмінності ($p < 0,05$), **жирним курсивом** — високозначущі ($p < 0,01$).

Опитувальник «Контроль за дією» (НАКЕМР-90) (Ю. Куль).

Аналіз результатів за даною методикою показав, що за шкалами контролю на етапі планування та реалізації дії (КД(п) і КД(р)) статистично значущих відмінностей між молодшими та старшими курсами не виявлено (Таблиця 3). Це вказує на відносно подібний рівень здатності до цілепокладання й контролю виконання завдань у студентів незалежно від курсу навчання. Контроль за дією під час планування є високим в обох групах.

За шкалою «контроль під час невдачі» виявлено статистично значущу різницю. Студенти старших курсів демонструють значущо вищий рівень саморегуляції під час помилок чи невдач, що свідчить про більшу емоційну стабільність, адаптивність та більший досвід подолання труднощів у навчальній діяльності. Ці результати узгоджуються з віковими та освітніми відмінностями: з роками навчання студенти краще навчаються долати фрустрацію та відновлювати мотивацію після невдач.

Таблиця 3

Середні значення та результати t-критерію Стьюдента за шкалами методики НАКЕМР-90 у студентів молодших і старших курсів

Група \ Шкала	Контроль за дією під час планування			Контроль за дією під час реалізації			Контроль за дією під час невдачі		
	Сер. бал	% від макс.	t-крит., p	Сер. бал	% від макс.	t-крит., p	Сер. бал	% від макс.	t-крит., p
Молодші курси	7,07	58,9%	t = 0,918; p = 0,362	4,3	35,8%	t = 1,583; p = 0,118	4,7	39,2%	t = 2,284 ; p = 0,026
Старші курси	7,57	63,1%		5,1	42,5%		6,2	51,7%	

Примітка. p — рівень значущості. **Жирним** виділено значущі відмінності ($p < 0,05$), **жирним курсивом** — високозначущі ($p < 0,01$).

Методика вивчення мотивації навчання у виші (Т. Ільїна).

Середньогрупові показники студентів старших та молодших курсів за кожною зі шкал методики дослідження мотивації навчання у виші наведені в Таблиці 4.

Таблиця 4

Середні значення та результати t-критерію Стьюдента за шкалами методики
«Мотивація навчання у виші» у студентів молодших і старших курсів

Група \ Шкала	Надбання знань			Оволодіння професією			Отримання диплома		
	Сер. бал	% від макс.	t-крит., p	Сер. бал	% від макс.	t-крит., p	Сер. бал	% від макс.	t-крит., p
Молодші курси	6,78	53,8%	t = 1,076; p = 0,286	5,9	59%	t = 1,83; p = 0,072	3,55	35,5%	t = 0,232; p = 0,817
Старші курси	7,5	59,5%		6,35	63,5%		3,3	33%	

Примітка. p — рівень значущості. Курсивом виділено тенденції до значущості ($p < 0,1$).

З представлених даних бачимо, що серед студентів усіх курсів мотивація до оволодіння професією є вищою за інші. Результати демонструють тенденцію до значущої відмінності між групами за показниками цієї шкали: на старших курсів він є вищим, ніж на молодших. Це пояснюється визначенням старшокурсників з їх професійною спрямованістю: частина відраховуються, а частина навпаки — затверджується в своєму виборі. Проте, є частка студентів, які знаходяться посередині: наприклад, які вступили до вишу з наявною цікавістю до спеціальності, але в процесі навчання втратили її і вирішили не відраховуватися, шкодуючи витраченого часу або розглядаючи отримання диплому як підстраховку: «Якщо не вийде працювати тим, ким подобається, то буду працювати за цією спеціальністю», також можливо, що цікавості до спеціальності не було з самого початку, але вступати на неї примусили батьки або ж вплинули якісь інші обставини, наприклад, високий рівень престижності спеціальності або бажання уникнути служби в армії.

За шкалою «Отримання диплому» обидві групи мають низькі та нижчі за інші середні показники. Для освітньої системи і суспільства загалом це є хорошим знаком, адже отримання диплому, за відсутності іншої мотивації навчання, є лише формальністю, яка мало підвищує подальші шанси на успішну, з усіх точок зору, роботу, а також є показником того, що думка про те, що людині обов'язково мати якийсь диплом про вищу освіту втрачає актуальність і молодь стає ближчою до того, щоб орієнтуватися на власні бажання і цілі, а не залежити від нав'язаних думок.

Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI, Форма В).

З 12 шкал Фрайбурзького особистісного опитувальника ми взяли до аналізу шість, які характеризують емоційність особистості, а отже, мають безпосереднє відношення до нашого дослідження. Середньогрупові результати за цими шкалами представлені на Таблиці 5.

Таблиця 5

Середні значення та результати t-критерію Стьюдента за емоційними характеристиками (FPI) у студентів молодших і старших курсів

Шкала	Група	Молодші курси	Старші курси	t-критерій, p
		Сер. бал	Сер. бал	
I Невротичність		6,13	4,38	$t = 3,381; p = 0,001$
II Спонтанна агресивність		7,05	5	$t = 4,755; p = 0,000$
IV Дратівливість, збудливість		6,15	5,16	$t = 1,851; p = 0,069$
VI Врівноваженість		4,43	4,95	$t = 0,986; p = 0,328$
VII Реактивна агресивність		6,27	4,92	$t = 2,369; p = 0,021$
XI Емоційна лабільність		6,97	5,92	$t = 2,755; p = 0,008$

Примітка. *p* — рівень значущості. **Жирним** виділено значущі кореляції ($p < 0,05$), **жирним курсивом** — високозначущі ($p < 0,01$).

Шкала «невротичність» характеризує рівень невротизації особистості. Середньогрупові показники обох груп досліджуваних за цією шкалою є середніми, проте мають статистично значущу різницю (Таблиця 5). Відсотковий розподіл вираженості невротичності (Таблиця 5.1) серед молодших курсів вказує на те, що більшість з цих студентів мають високий рівень невротичності, їм властиво важко виходити зі скрутного положення, приділяти багато уваги своїм почуттям, притаманна відсутність об'єктивності оцінки себе та інших людей, несталість в планах і уподобаннях. Це можна пояснити особливостями вікового періоду та стресом, спричиненим початком нового життєвого етапу. А у старшокурсників вираженість невротичності помітно менша через адаптацію до вишу та дорослого життя.

Таблиця 5.1

Відсотковий розподіл результатів за шкалою «I Невротичність»

Група \ Категорія	Низький	Середній	Високий
	Молодші курси	7%	40%
Старші курси	18,9%	62,2%	18,9%

Наступною характеристикою методики FPI є «Спонтанна агресивність». Середньогрупові показники за даною шкалою мають статистично значиму різницю і знаходяться в різних діапазонах: «висока вираженість» - для молодших курсів і «середня вираженість» - для старших (Таблиця 5). На Таблиці 5.2 представлений відсотковий розподіл студентів на категорії за ступенем прояву в них спонтанної агресивності. Тут також бачимо значну різницю між групами: по-перше, серед молодших курсів відсутні низькі показники спонтанної агресивності, по-друге, серед них високу вираженість має майже така ж частка студентів, як середню вираженість серед старших курсів. Високі показники за даною характеристикою у молодших курсів зумовлені недостатньою емоційною та регуляційною зрілістю, характерною для віку, та стресом, викликаним змінами, пов'язаними зі вступом до вишу, зазвичай є неусвідомленою та має імпульсивний характер. Висока спонтанна агресивність може мати такі негативні наслідки як: труднощі в міжособистісній взаємодії, зниження концентрації, схильність до імпульсивних рішень та вигорання. Проте, усвідомивши і скерувавши спонтанну агресивність у корисне русло, можна досягти амбіційності та активності у навчанні.

Таблиця 5.2

Відсотковий розподіл результатів за шкалою «II Спонтанна агресивність»

Група \ Категорія	Низький	Середній	Високий
	Молодші курси	0	33,3%
Старші курси	18,9%	62,2%	18,9%

Наступною характеристикою є «Дратівливість, збудливість». Обидва середньогрупові показники знаходяться в межах середньої вираженості властивості

(Таблиця 5). На Таблиці 5.3 представлений відсотковий розподіл досліджуваних категоріями за ступенем проявленості характеристики. Бачимо, що різниця між двома групами несуттєва, за виключенням однакового розподілу студентів з середнім та високим рівнем дратівливості серед молодших курсів, натомість, серед старшокурсників переважає середня вираженість даної характеристики. Отже, рівень емоційної збудливості студентів не має істотного зв'язку з етапом їх навчання.

Особистості з низькою емоційною збудливістю характеризуються стабільністю емоційного стану, власних переконань, стійкістю до подразників, більшим емоційним ресурсом. Все це сприяє високій академічній успішності і знижує ризик емоційного вигорання, яке чинить на неї руйнівний вплив. Проте, серед нашої вибірки у всіх групах, включно з групою з високою академічною успішністю дуже малий відсоток студентів з низькою емоційною збудливістю. Це можна пояснити особливостями вікового періоду, системи навчання в Україні та стресом, спричиненим повномасштабною війною.

Таблиця 5.3

Відсотковий розподіл результатів за шкалою «IV Дратівливість, збудливість»

Група \ Категорія	Низький	Середній	Високий
Молодші курси	13,4%	43,3%	43,3%
Старші курси	18,9%	54,1%	27%

Шкала «Врівноваженість» відображає стійкість досліджуваних до стресу. Середньогрупові показники та відсотковий розподіл досліджуваних за даною шкалою демонструють відсутність суттєвої різниці між двома групами студентів. В обох переважає середній рівень врівноваженості. Він сприяє позитивному, стабільному та помірно активному ставленню до навчання.

Таблиця 5.4

Відсотковий розподіл результатів за шкалою «VI Врівноваженість»

Група \ Категорія	Низький	Середній	Високий
Молодші курси	30%	60%	10%
Старші курси	27%	54,1%	18,9%

Наступною характеристикою є реактивна агресивність. Всі середньогрупові показники знаходяться в межах середньої вираженості властивості (Таблиця 5). На таблиці 5.5 представлений відсотковий розподіл досліджуваних по категоріях за ступенем проявленості характеристики.

Таблиця 5.5

Відсотковий розподіл результатів за шкалою «VII Реактивна агресивність»

Група \ Категорія	Низький	Середній	Високий
Молодші курси	5,3%	36,8%	57,9%
Старші курси	33,3%	33,3%	33,3%

Кількість представників високої вираженості реактивної агресивності є найбільшим у першій групі і становить більшу її частину. Частки з середньою та низькою вираженістю поступово зменшуються. Отже, студентам молодших курсів властива висока реактивна агресивність, на відміну від старшокурсників, які за результатами методики мають однаковий відсотковий розподіл за цією шкалою. Висока вираженість реактивної агресивності, який, за результатами дослідження, притаманний студентам молодших курсів, наділяє їх схильністю до різких негативних реакцій на зовнішні стресові фактори і потребує розвитку навичок конструктивного реагування на подразники, адже конфлікти знижують якість комунікації та кооперації, може негативно впливати на навчальну мотивацію через агресивну реакцію на труднощі та невдачі.

Студенти з позитивним ставленням до навчання та високою академічною успішністю повинні бути досить незалежними від впливу інших, мати свою думку і вміти її відстояти та, водночас, вміти працювати з іншими злагоджено, природньо вливатися в суспільство, помірно орієнтуватися на суспільні норми і мати високий самоконтроль. Отже, для продуктивної навчальної діяльності найоптимальнішою є середня вираженість реактивної агресивності, а найменш сприятливою є високий показник за даною характеристикою.

Останньою характеристикою емоційності особистості у Фрайбурзькому особистісному опитувальнику є емоційна лабільність. З наведених нижче даних

можна зробити висновок про загалом високі показники лабільності серед студентів, адже більше половини досліджуваних в обох групах мають високі показники за цією шкалою, а низькі має дуже мала частка студентів (Таблиця 5.6). Це можна пояснити особливостями вікового періоду та впливом стресу, спричиненого повномасштабною війною в Україні.

Таблиця 5.6

Відсотковий розподіл результатів за шкалою «ХІ Лабільність»

Група \ Категорія	Низький	Середній	Високий
Молодші курси	0%	26,3%	73,7%
Старші курси	3%	40,3%	56,7%

Чим вища емоційна лабільність особистості, тим більш сильною і різкою є її реакція на зміни подразників. Емоційно лабільна особистість характеризується реактивністю, нестійкістю та збудливістю. Такі риси негативно впливають на академічну мотивацію, успішність та ставлення до навчання, адже зумовлюють перебування студента в стані помірному або сильного емоційного збудження більшість часу, що чинить дисбаланс в емоційному ресурсі, знижує самоконтроль особистості, заважає продуктивній інтелектуальній активності, а відтак і якісному виконанню навчальних завдань, а також може відображатися в нестабільності ставлення до навчання.

2.3. Кореляційний аналіз ставлення до навчання з регуляційними, мотиваційними та емоційними особливостями студентів старших та молодших курсів.

З метою дослідження взаємозв'язку між ставленням до навчання та регуляційними, емоційними й мотиваційними особливостями особистості студентів старших та молодших курсів нами було проведено кореляційний аналіз за допомогою рангового коефіцієнта Спірмена. Для виявлення відмінностей між студентами молодших та старших курсів, розрахунки кореляцій проводилися окремо для кожної з груп.

Результати кореляційного аналізу рівня академічної успішності з факторами семантичного диференціалу представлені на Таблиці 6. Було виявлено значущий зв'язок між академічною успішністю та фактором Оцінки семантичного диференціалу у старших курсів та високозначущий – у молодших. Інші фактори проявили тільки тенденцію до значущості: фактор Сили та Активності у молодших курсів та фактор Активності – у старших. Ці результати свідчать про те, що ставлення до навчання та академічна успішність найбільше пов'язані саме серед студентів молодших курсів. Це можна пояснити тим, що на старших курсах студенти вже більше втомлені навчанням, мають меншу стривоженість, зумовлену більшим досвідом навчання у виші («Не станеться нічого страшного, якщо я виконаю певне завдання не так добре, як можна було б» або «Не буду робити зайвої роботи заради формальної оцінки»), а також менше уваги приділяють академічним балам через те, що їх самооцінка вже менше пов'язана з репутацією у викладачів та однокурсників. Також, слід відмітити, що з набуттям досвіду навчання у виші, студенти мають більш диференційоване ставлення до дисциплін, адже вони краще розуміють, які напрямки спеціальності їм подобаються, і визначаються з кар'єрною орієнтацією.

Таблиця 6

Рангові коефіцієнти кореляції Спірмена між рівнем академічної успішності та факторами семантичного диференціалу

Група \ Фактор	Фактор Оцінки	Фактор Сили	Фактор Активності
Молодші курси	$\rho = 0,479$; $p = 0,0078$	$\rho = 0,079$; $p = 0,68$	$\rho = 0,096$; $p = 0,61$
Старші курси	$\rho = 0,398$; $p = 0,014$	$\rho = 0,022$; $p = 0,897$	$\rho = 0,071$; $p = 0,676$

Примітка. ρ — коефіцієнт кореляції Спірмена; p — рівень значущості.

Жирним виділено значущі кореляції ($p < 0,05$), **жирним курсивом** — високозначущі ($p < 0,01$).

Результати кореляційного аналізу між ставленням до навчання та показниками мотивації до навчання у виші представлені на Таблиці 7. У молодших курсів виявлено значущий позитивний зв'язок фактора Сили з мотивацією до отримання диплома та фактора Активності з мотивацією до набуття знань. В цій групі не було виявлено жодних значущих кореляцій з мотивацією до оволодіння професією, адже на початкових етапах навчання студенти ще не мають достатнього розуміння і досвіду в

спеціальності, проте часто мають високу цікавість до отримання знань, що, як показують наведені дані, відображається на сприйнятті навчання у виші як такого, що потребує високої активності. У старших курсів виявлено більше показників високих кореляцій. Фактор Активності так само має значущий зв'язок з мотивацією набуття знань, як і в молодших курсів. Фактори Оцінки та Активності показали значущі кореляції з мотивацією оволодіння професією, що свідчить про зв'язок прагнення опанувати спеціальність зі ступенем задоволеності навчанням і активності цього процесу. Також у старших курсів наявний високозначущий зв'язок фактора Оцінки з набуттям знань, що є закономірним, адже, як вже показало наше дослідження, в студентів ця спрямованість мотивації до навчання є ваговою. Важливим показником є виявлений в обох групах значущий зв'язок між фактором Сили та мотивацією отримання диплому. Висока вираженість такої мотивації свідчить про сприйняття навчання як такого, що викликає велику напругу, адже для отримання диплому потрібно успішно закінчити 4 курси, що є напружуючим фактором для студентів, які не мають вираженої мотивації до отримання знань чи оволодіння професією. Отже, загалом, зв'язок ставлення до навчання з мотивацією навчання у виші є слабшим у студентів молодших курсів, що зумовлено їх нестабільністю через брак досвіченості.

Таблиця 7

Рангові коефіцієнти кореляції Спірмена між факторами семантичного диференціалу та шкалами методики «Мотивація навчання у виші» у студентів молодших і старших курсів

Група		Фактор Оцінки	Фактор Сили	Фактор Активності
Молодші курси	Набуття знань	$\rho = 0,29$; $p = 0,115$	$\rho = 0,126$; $p = 0,505$	$\rho = 0,41$; $p = 0,024$
	Оволодіння професією	$\rho = 0,18$; $p = 0,347$	$\rho = 0,305$; $p = 0,098$	$\rho = 0,273$; $p = 0,144$
	Отримання диплому	$\rho = 0,12$; $p = 0,528$	$\rho = 0,389$; $p = 0,031$	$\rho = 0,17$; $p = 0,37$
Старші курси	Набуття знань	$\rho = 0,42$; $p = 0,009$	$\rho = 0,098$; $p = 0,562$	$\rho = 0,343$; $p = 0,038$
	Оволодіння професією	$\rho = 0,38$; $p = 0,018$	$\rho = 0,27$; $p = 0,1$	$\rho = 0,36$; $p = 0,025$
	Отримання диплому	$\rho = 0,19$; $p = 0,26$	$\rho = 0,33$; $p = 0,044$	$\rho = 0,21$; $p = 0,213$

Примітка. ρ — коефіцієнт кореляції Спірмена; p — рівень значущості.

Жирним виділено значущі кореляції ($p < 0,05$), **жирним курсивом** — високозначущі ($p < 0,01$), курсивом — тенденції до кореляції ($0,05 \leq p < 0,1$).

Результати кореляційного аналізу між ставленням до навчання та показниками контролю за дією на різних етапах діяльності представлені на Таблиці 8. У молодших курсів виявлено високозначущий зворотній зв'язок між фактором Активності ставлення до навчання у виші та показником контролю над дією під час невдачі. Отже, у цих студентів спостерігається така закономірність: чим більшої активності вимагає навчання в їх сприйнятті, тим меншою є їхня спроможність контролю діяльності під час невдачі. Цей зв'язок є дуже логічним, адже, як відомо висока активність діяльності є фактором зниження свідомого контролю над нею, тобто переважаюча орієнтація особистості на її внутрішній стан відволікає від ефективного подолання труднощів в діяльності. Цей висновок доповнюється виявленою в студентів молодших курсів значущою кореляцією того ж фактору Активності з контролем над дією під час планування.

Отже студенти молодших курсів сприймають навчання у виші як діяльність, що потребує більшої активності та залученості, ніж студенти старших курсів, які більше адаптовані до вишу, мають кращу спроможність до контролю за дією та меншу втривоженість. Їх ставлення до навчання здебільшого зумовлене мотивацією, яка, в

наслідок набутого досвіду, є стабільнішою та більш сформованою, ніж в студентів молодших курсів, що вже було показано в нашому дослідженні.

Таблиця 8

Рангові коефіцієнти кореляції Спірмена між факторами семантичного диференціалу та шкалами НАКЕМР-90 у студентів молодших і старших курсів

Група		Фактор Оцінки	Фактор Сили	Фактор Активності
Молоші курси	Контроль за дією під час планування	$\rho = -0,255$; $p = 0,173$	$\rho = -0,157$; $p = 0,406$	$\rho = -0,363$; $p = 0,049$
	Контроль за дією під час реалізації	$\rho = 0,145$; $p = 0,445$	$\rho = -0,278$; $p = 0,137$	$\rho = 0,055$; $p = 0,773$
	Контроль за дією під час невдачі	$\rho = 0,067$; $p = 0,724$	$\rho = -0,048$; $p = 0,801$	$\rho = -0,49$; $p = 0,006$
Старші курси	Контроль за дією під час планування	$\rho = 0,071$; $p = 0,677$	$\rho = -0,109$; $p = 0,52$	$\rho = 0,076$; $p = 0,654$
	Контроль за дією під час реалізації	$\rho = 0,012$; $p = 0,944$	$\rho = 0,106$; $p = 0,53$	$\rho = 0,016$; $p = 0,926$
	Контроль за дією під час невдачі	$\rho = 0,053$; $p = 0,755$	$\rho = -0,155$; $p = 0,36$	$\rho = 0,273$; $p = 0,102$

Примітка. ρ — коефіцієнт кореляції Спірмена; p — рівень значущості.

Жирним виділено значущі кореляції ($p < 0,05$), **жирним курсивом** — високозначущі ($p < 0,01$).

Результати кореляційного аналізу між емоційними характеристиками та ставленням до навчання у виші наведено в Таблиці 9. У студентів молодших курсів виявлено кілька статистично значущих зв'язків. Зокрема, фактор Активності має високозначущий позитивний зв'язок із шкалою невротичності, що може свідчити про те, що студенти з високим рівнем емоційної нестабільності сприймають навчання як діяльність, яка часто викликає емоційне напруження, збудження або тривогу. Також встановлено значущий позитивний зв'язок між цим же фактором і дратівливістю, що свідчить про емоційну чутливість та імпульсивні реакції студентів молодших курсів в контексті навчальної діяльності. Також в цій групі виявлено значущий позитивний зв'язок між фактором Оцінки та врівноваженістю, який можна трактувати як ознаку того, що ті студенти, які загалом сприймають навчання у виші позитивно, мають також кращу емоційну стабільність і спокійніше ставлення до навчальних труднощів. Це може свідчити про позитивне емоційне ставлення до навчання в тих, хто має внутрішній баланс і менше піддається емоційним коливанням. Додатково

спостерігаються тенденції до кореляцій між фактором Активності і такими емоційними проявами, як реактивна агресивність та емоційна лабільність. Ці тенденції лише підкреслюють загальну картину вираженості емоційної вразливості на ранніх етапах професійної підготовки, коли навчання є ще дуже психоемоційно навантаженим явищем.

З набуттям досвіду та зрілості, емоційність ставлення до навчання стає стабільніше. Студенти адаптуються до цієї діяльності, покращують здібності до саморегуляції та відчувають менше емоційного напруження. Такий висновок підтверджується єдиною виявленою значущою кореляцією в студентів старших курсів: між фактором Активності ставлення та емоційною врівноваженістю. Він демонструє, що активне залучення до навчання на пізніших етапах часто супроводжується більшою емоційною стабільністю, тобто зумовлене здебільшого не емоційним напруженням, а усвідомленим ставленням. Варто також відзначити тенденцію до позитивного зв'язку між фактором Оцінки та спонтанною агресивністю у старших курсів. Такий результат можна розглядати як прояв амбівалентного ставлення до навчання: з одного боку, воно оцінюється як важливе й цінне, а з іншого – все ще викликає напруження й внутрішню реактивність, можливо, через більш прагматичне ставлення до нього, перевантаження або підвищену потребу у визначенні своєї професійної спрямованості.

Таким чином, емоційні характеристики значною мірою впливають на те, як студенти сприймають навчання у виші, особливо на ранніх етапах. У молодших курсів переважають кореляції, що вказують на емоційну напругу, нестійкість та фрустраційні реакції. У старших курсів, навпаки, виявлено зв'язок активного ставлення до навчання з емоційною врівноваженістю, що свідчить про більшу інтегрованість емоційного та поведінкового компонентів.

Таблиця 9

Рангові коефіцієнти кореляції Спірмена між факторами семантичного диференціалу та емоційними характеристиками (FPI) у студентів молодших і старших курсів

Група		Фактор Оцінки	Фактор Сили	Фактор Активності
Молодші курси	I Невротичність	$\rho = -0,084$; $p = 0,659$	$\rho = 0,108$; $p = 0,569$	$\rho = 0,546$; $p = 0,002$
	II Спонтанна агресивність	$\rho = 0,141$; $p = 0,458$	$\rho = -0,006$; $p = 0,976$	$\rho = 0,231$; $p = 0,219$
	IV Дратівливість	$\rho = 0,067$; $p = 0,726$	$\rho = -0,056$; $p = 0,770$	$\rho = 0,391$; $p = 0,033$
	VI Врівноваженість	$\rho = 0,414$; $p = 0,023$	$\rho = -0,183$; $p = 0,334$	$\rho = -0,24$; $p = 0,201$
	VII Реактивна агресивність	$\rho = 0,339$; $p = 0,067$	$\rho = -0,275$; $p = 0,141$	$\rho = -0,013$; $p = 0,947$
	XI Емоційна лабільність	$\rho = 0,132$; $p = 0,486$	$\rho = -0,003$; $p = 0,987$	$\rho = 0,348$; $p = 0,06$
Старші курси	I Невротичність	$\rho = -0,095$; $p = 0,575$	$\rho = 0,135$; $p = 0,425$	$\rho = -0,25$; $p = 0,136$
	II Спонтанна агресивність	$\rho = 0,322$; $p = 0,052$	$\rho = 0,08$; $p = 0,638$	$\rho = -0,057$; $p = 0,739$
	IV Дратівливість	$\rho = -0,079$; $p = 0,64$	$\rho = 0,119$; $p = 0,482$	$\rho = -0,099$; $p = 0,561$
	VI Врівноваженість	$\rho = 0,162$; $p = 0,339$	$\rho = 0,01$; $p = 0,953$	$\rho = 0,401$; $p = 0,014$
	VII Реактивна агресивність	$\rho = -0,06$; $p = 0,725$	$\rho = -0,012$; $p = 0,943$	$\rho = 0,025$; $p = 0,882$
	XI Емоційна лабільність	$\rho = -0,168$; $p = 0,319$	$\rho = 0,127$; $p = 0,455$	$\rho = -0,228$; $p = 0,174$

Примітка. ρ — коефіцієнт кореляції Спірмена; p — рівень значущості.

Жирним виділено значущі кореляції ($p < 0,05$), **жирним курсивом** — високозначущі ($p < 0,01$), курсивом — тенденції до кореляції ($0,05 \leq p < 0,1$).

Висновки до розділу 2.

Отже, підсумовуючи результати нашого емпіричного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Аналіз академічної успішності студентів показав, що більшість із них демонструють результати вище середнього та високі, і суттєвих відмінностей між групами не виявлено. Проте серед старшокурсників спостерігається більша частка студентів як із найвищими, так і з найнижчими показниками успішності, тоді як частка студентів із середнім рівнем успішності зменшується. Це свідчить про зростання диференціації навчальної мотивації: частина студентів із досвідом навчання активно прагнуть досягти високих результатів, тоді як інші втрачають мотивацію через виснаження ресурсів або незадоволення навчальним процесом.

2. Вивлено, що, не залежно від курсу, студенти мають середньою мірою позитивне ставлення до навчання у виші і сприймають його як таке, що викликає

помірну напругу та потребує помірної активності, проте у старшокурсників оцінка навчання менш оптимістична порівняно зі студентами молодших курсів. Це можна пояснити тим, що першокурсники зазвичай мають завищені очікування від студентського життя та обраної спеціальності. Натомість старшокурсники, які вже встигли зіткнутися з його реаліями, частіше відчувають розчарування, а також критичніше осмислюють освітній процес, кількість часу і зусиль, які потрібно докласти.

3. Виявлено, що студенти старших курсів мають значущо вищий рівень контролю за дією під час невдачі, ніж студенти молодших курсів та він є вище середнього, що свідчить про розвиток емоційної стійкості, адаптивності та набуття досвіду подолання труднощів у процесі навчання. Рівні контролю за дією при плануванні й реалізації є подібними, незалежно від курсу навчання.

4. Мотивація оволодіння професією є провідною на всіх етапах навчання і має тенденцію до значущої різниці між студентами старших та молодших курсів, що вказує на відсів студентів, які розчарувалися в спеціальності, та зміцнення професійної орієнтації тих, хто залишився, а іншого. Також слід відмітити, що серед усіх студентів мотивація до отримання диплому є низькою, що є гарним знаком для освітньої системи та суспільства загалом, адже переважання такої мотивації над іншими свідчило б про орієнтацію студентів на формальний показник успіху, який мало впливає на справжню, з усіх точок зору, успішність роботи.

5. Студенти молодших курсів виявляють значущо вищу невротичність, спонтанну та реактивну агресивність, що свідчить про їх емоційну нестабільність, вразливість до стресу та недостатню зрілість. Старшокурсники демонструють значущо нижчі показники за цими шкалами, що може бути результатом адаптації та емоційного дозрівання. Проте в обох групах спостерігається високий рівень емоційної лабільності, що може бути пов'язано як з віковими особливостями, так і з впливом зовнішніх стресових факторів, зокрема війни.

6. У студентів молодших курсів виявлено значущу кореляцію між академічною успішністю та фактором Оцінки ставлення до навчання, а також тенденції до значущості з факторами Сили і Активності. Старші курси мають слабші ці кореляції,

що можна пояснити зменшенням стурбованості щодо показників успішності та навчання загалом. Фактори Оцінки і Активності у старших курсів значущо корелюють з мотивацією оволодіння професією, а фактор Активності – з мотивацією набуття знань. Фактор Сили має значущий зв'язок з мотивацією отримання диплому в обох групах. За показниками контролю на етапах планування та реалізації дії між молодшими та старшими курсами статистично значущих відмінностей не виявлено. Водночас старші курси мають значущо вищий рівень контролю під час невдачі, що демонструє їх вищу емоційну стабільність, адаптивність та досвіченість у подоланні труднощів. У молодших курсів виявлено зворотний зв'язок між фактором Активності ставлення до навчання та контролем під час невдачі, що вказує на більшу емоційну напруженість і слабший контроль у стресових ситуаціях. У молодших курсів фактор Активності ставлення до навчання має високозначущі позитивні кореляції з невротичністю та дратівливістю (високозначущий та значущий, відповідно), що свідчить про їх емоційну нестабільність і імпульсивність у навчальній діяльності. Фактор Оцінки в цій групі має позитивну кореляцію з емоційною врівноваженістю. У старших курсів фактор Активності має позитивну кореляцію з емоційною врівноваженістю, що свідчить про більш усвідомлене і стабільне ставлення до навчання.

ВИСНОВКИ

Наше дослідження було присвячене вивченню регуляційних, мотиваційних та емоційних особливості студентів старших та молодших курсів з різним ставленням до навчання. На основі опрацьованої літератури та аналізу емпіричних даних було зроблено низку важливих висновків щодо зв'язку ставлення студентів до навчання з їх регуляційними, емоційними й мотиваційними особливостями. Також, виявлено специфіку цих показників у студентів старших та молодших курсів.

1. Ставлення студентів до навчання є важливим чинником успішності та вдалої адаптації в університеті, і змінюється під впливом розвитку особистості та набуття досвіду в навчальній і професійній діяльності. Першокурсники часто мають високу мотивацію, але з часом стикаються з труднощами, що може призвести до розчарування. З досвідом ставлення стабілізується, і студенти зосереджуються на практичному застосуванні знань. Регуляційні особливості особистості відіграють важливу роль у формуванні ставлення до навчання, визначаючи здатність організовувати навчальний процес, контролювати емоції та ставити цілі. Мотивація є важливим фактором у досягненні успіху в навчанні. Емоційна стійкість та рівноваженість також позитивно впливає на навчання, забезпечуючи стабільніше ставлення та ефективне реагування на стрес.

2. Загалом, студенти виявляють середньою мірою позитивне ставлення до навчання у виші і сприймають його як таке, що викликає помірне напруження та потребує помірної активності, проте у старшокурсників оцінка навчання менш оптимістична порівняно зі студентами молодших курсів. Це можна пояснити тим, що першокурсники зазвичай мають завищені очікування від студентського життя та обраної спеціальності. Натомість, старшокурсники, які вже встигли зіткнутися з його реаліями, критичніше осмислюють освітній процес, мають більш сформоване ставлення до обраної спеціальності та розуміють важливість для професійного успіху практики й навчання поза ВНЗ. Більшість студентів незалежно від курсу навчання мають академічну успішність вище середнього або високу. Проте серед старших курсів більше студентів із найвищими та найнижчими показниками успішності, що

свідчить про посилення диференціації мотивації: одні максимально залучаються в навчання, інші – втрачають мотивацію через виснаження або втрату цікавості.

3. Дослідження показало, що емоційна лабільність, агресивність та невротичність більш виражені у студентів молодших курсів, що може бути наслідком стресу через початок адаптації до нового життєвого етапу та загалом меншої емоційної зрілості через переважно молодший вік. Студенти старших курсів мають подібну до молодших здатність до саморегуляції під час планування та реалізації дії, проте вищу під час невдач, що загалом підтверджує нашу гіпотезу. Мотивація оволодіння професією є провідною на всіх етапах навчання і є дещо вищою на старших курсах, що вказує на відсів студентів, які розчарувалися в спеціальності, та зміцнення професійної орієнтації тих, хто залишився. Також слід відмітити, що серед усіх студентів мотивація до отримання диплому є низькою, що є гарним знаком для освітньої системи та суспільства загалом, адже переважання такої мотивації над іншими свідчило б про орієнтацію студентів на формальний показник успіху, який мало впливає на справжню, з усіх точок зору, успішність роботи.

4. Виявлено, що ступінь позитивності емоційного ставлення до навчання сильно пов'язаний з академічною успішністю серед старших курсів та сильніше серед молодших. Це підкреслює важливість емоційного сприйняття навчання для внутрішньої мотивації студентів, особливо на ранніх етапах навчання, коли, як показало дослідження, в якості провідних факторів ставлення до нього виступають саме особливості емоційності. У студентів молодших курсів, на відміну від старших, виявлені зв'язки між сприйняттям навчання у вищій як активного процесу та здібностями до контролю за дією, тобто спостерігається така закономірність: чим більш активним повинно бути навчання в їх сприйнятті, тим меншими є їхні навички контролю цієї діяльності.

І серед старших, і серед молодших курсів мотивація до отримання диплому пов'язана з напруженим ставленням до навчання, що яскраво виражається серед студентів, в яких така мотивація переважає над мотивацією отримання знань чи оволодіння професією, адже без зацікавленості в процесі навчання необхідність успішно закінчити 4 курси є фактором великої напруги для студента. У всіх студентів

вираженість мотивації до набуття знань пов'язана з позитивністю ставлення до навчання та сприйняттям його як діяльності, що потребує активності та залученості. Серед старших курсів виявлено зв'язок мотивації оволодіння професією з активністю навчання та позитивним ставленням до нього, а також зв'язок позитивного ставлення до навчання з прагненням до знань. Отже, найбільше пов'язане з мотивацією ставлення до навчання студентів старших курсів.

Виявлено, що серед молодших курсів вища невротичність та дратівливість пов'язані з вищою активністю у навчанні, адже ці явища можуть спонукати особистість впоратися з емоційною напругою завдяки активним діям, щодо її джерела. Також виявлено, що у студентів молодших курсів вища врівноваженість пов'язана з позитивнішим ставленням до навчання. Серед старших курсів виявлено зв'язок врівноваженості зі ступенем активності, якого на думку студента потребує навчання.

Загалом, результати дослідження підтверджують нашу гіпотезу про переважаючі фактори ставлення студентів молодших і старших курсів до навчання та про відмінності в їх регуляційних, емоційних та мотиваційних особливостях. У старшокурсників же ставлення до навчання найбільше пов'язане з особливостями мотивації, яка внаслідок отримання досвіду навчання у виші та знайомства зі спеціальністю є значно більш стабільною та обґрунтованою.

Практична значущість нашого дослідження полягає в тому, що його результати можуть бути використані викладачами та адміністрацією вищих навчальних закладів для оптимізації навчальних програм, методів викладання та підходів до мотивації з урахуванням специфіки особливостей студентів на різних курсах навчання.

Перспективи майбутніх досліджень включають такі напрями як: розширення вибірки (наприклад, порівняння студентів певних спеціальностей, різних форм навчання), що дозволить встановити специфіку виявлених закономірностей в різних освітніх контекстах; проведення лонгітюдного дослідження для відстеження динаміки змін особливостей студентів впродовж навчання; розробка та перевірка тренінгових програм, спрямованих на розвиток регуляційних, мотиваційних та емоційних факторів успіху та добробуту студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дзвоник Г.П. Роль емоційної стійкості в професійному самоздійсненні фахівця // Актуальні проблеми психології. – 2016. - Том 5. - Вип. 16. - С. 24–29.
<http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v5/i16/5.pdf>
2. Жданюк Л.О. Теоретичні аспекти ставлення до навчання у студентів // Вісник Харківського Національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. – 2017. – Психологія., Вип. 55. – С. 338–344.
http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2017_3%281%29_16
3. Заяц М. Особливості розвитку особистості студента // Вісник психології і соціальної педагогіки [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
https://www.psych.kiev.ua/ОСОБЛИВОСТІ_РОЗВИТКУ_ОСОБИСТОСТІ_СТУДЕНТА
[А](#)
4. Кириченко Т.В. Психологічний зміст саморегуляції особистості // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – 2019. – С. 82–87.
[http://www.irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=nvkhp_2017_3\(1\)_16](http://www.irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=nvkhp_2017_3(1)_16)
5. Кордунова Н.О Дмитріюк Н.С. Емоційна стійкість як важлива складова особистості у період фахової підготовки // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – 2019. – С. 129–138.
<https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/158819/158083>
6. Кузнецов М. А. Емоційне ставлення студентів до навчання : монографія / М. А. Кузнецов, Я. В. Козуб ; Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Харків : Діса плюс, 2017. С. – 284.
<https://dspace.hnpu.edu.ua/items/5c774da6-ede9-42cb-8df9-44d11ab1b60c>
7. Лазуренко О.О. Емоційність як особливий психологічний феномен і предмет сучасних досліджень // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – 2013. – Том 6. – С. 236–243.

<http://appsychology.org.ua/data/jrn/v6/i9/25.pdf>

8. Мельнікова К. О. Особливості емоційної саморегуляції особистості в період ранньої молодості : кваліфікаційна робота. – Кривий Ріг. – 2024. С – 71.

<https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/10348/1/%d0%9a%d0%a0 %d0%9c%d0%b5%d0%bb%d1%8c%d0%bd%d0%b8%d0%ba%d0%be%d0%b2%d0%b0.pdf>

9. Оніпко З. С. Дослідження сформованості рівня емоційної стійкості у студентів технічного ВНЗ // Науковий журнал «Габітус». – 2021. – Вип. 23. – С. 73-77.

<https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/9fc521a1-222c-412e-82d9-6f1710f81859/content>

10. Піменова О.О., Гапончук О.М. Мотивація до навчання студентів в умовах воєнного тсану// Науковий журнал «Габітус». – 2023. – Вип. 47. – С. 36-39.

<http://habitus.od.ua/journals/2023/47-2023/5.pdf>

11. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Загальна психологічна характеристика студентського віку. // Вісник психології і соціальної педагогіки [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

https://www.psyh.kiev.ua/Подоляк_Л.Г.,_Юрченко_В.І.Загальна_психологічна_характеристика_студентського_віку

12. Попчук М. А. Співвідношення та діагностика стильових і метакогнітивних особливостей контролю у навчальній діяльності студентів // Технології розвитку інтелекту. - 2016. - Т. 2 Вип. 1.

http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10

[&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=tri_2016_2_1_7](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=tri_2016_2_1_7)

13. Притула О.А. Мотивація на досягнення успіху та мотивація на уникнення невдач як основні мотиви професійної діяльності кризис-менеджерів // Актуальні проблеми психології. – 2015. - Т. 5, - Вип 15. - С. 201–208.

<http://appsychology.org.ua/data/jrn/v5/i15/22.pdf>

14.Сергієнко Н.П. Особливості емоційної збудливості студентів на різних етапах навчання. // Фаховий збірник наукових праць «Габітус». - 2021. – Вип. 21. - С. 126-130.

<http://habitus.od.ua/journals/2021/21-2021/38.pdf>

15.Хижняк А. Е. Психологічні особливості мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ : кваліфікаційна робота магістра. – Запоріжжя. – 2020. С – 89.

<https://www.ukrlogos.in.ua/10.11232-2663-4139.15.21.html>

16.Циганчук Т. В. Динаміка переживання стресу студентами 1-4 курсів ВНЗ // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; за ред. Максименка С. Д. – К., 2010. – Т. XII, ч. 6. – С. 360–367.

<https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1161/1/%D0%A6%D1%8B%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D1%87%D1%83%D0%BA.pdf>

17.Шевченко С. В. Особливості діагностики навчальної мотивації здобувачів вищої освіти. // Теорія і практика сучасної психології. – 2019. – Т. 2, № 1. – С. 159–163.

http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2019/part_2/32.pdf

18.Яворовська Л.М, Камишнікова Р.Ф., Поліванова О. Є., Яновська С.Г., Куделко С.М. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. – 2013. – Вип. 3 / – X. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – С. – 88.

<https://ekhnuir.karazin.ua/server/api/core/bitstreams/4a451a06-abb8-435e-984f-d0da0d8e9444/content>

19.Hazrati-Viari A. The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2012. – Vol. 32. – P. 367–371.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.055>

20.Klimanska M., Haletska I. Psychometric characteristics of the questionnaire on positive and negative affects (OPANA), based on the PANAS scales // Psychological journal. – 2020. – Vol. 6, no. 4. – P. 119–132.

<https://doi.org/10.31108/1.2020.6.4.10>

АНОТАЦІЯ

Ставлення до навчання у зв'язку з регуляційними, емоційними й мотиваційними особливостями студентів старших та молодших курсів

У роботі вивчені особливості ставлення студентів молодших та старших курсів до навчання а також відмінності між ними в контексті їхніх регуляційних, емоційних та мотиваційних особливостей.

Емпіричне дослідження охопило студентів бакалаврату українських ВНЗ, розподілених на дві групи: молодші курси (1–2 курси) та старші (3–4 курси).

Результати дослідження засвідчили, що ставлення до навчання у виші на різних його етапах пов'язане з різним співвідношенням мотиваційних, емоційних і регуляційних чинників: у молодших курсів воно більше пов'язане з емоційною сферою, у старших — мотиваційною. Виявлено, що більшість студентів незалежно від курсу мають академічну успішність вище середнього або високу, проте серед старших курсів кількість студентів із найвищими та найнижчими показниками успішності більша. Студенти старших курсів мають подібну до молодших здатність до контролю діяльності під час планування й реалізації дій, але демонструють вищу регуляцію у випадках невдач. У студентів молодших курсів зафіксовано зв'язок між сприйняттям навчання як активного процесу та нижчою здатністю до контролю дій. Серед молодших курсів вища невротичність і дратівливість пов'язані з вищою активністю в навчанні, що може свідчити про спроби впоратися з емоційною напругою через дію. Мотивація до отримання диплому є низькою у більшості студентів, що свідчить про позитивні тенденції – орієнтацію на зміст освіти, а не на формальні атрибути успішності.

Ключові слова: ставлення до навчання, семантичний диференціал, мотивація навчання у виші, контроль за дією, характеристики емоційності, студенти молодших курсів, студенти старших курсів.

ABSTRACT

Attitude towards studying in connection with regulatory, emotional and motivational characteristics of senior and junior students

The study explores the peculiarities of students' attitudes toward learning among junior and senior university students, as well as the differences between them in the context of their regulatory, emotional, and motivational characteristics.

The empirical research involved undergraduate students from Ukrainian higher education institutions, divided into two groups: junior (1st–2nd years) and senior (3rd–4th years) courses.

The results showed that students' attitudes toward university studying at different stages are associated with varying contributions of motivational, emotional, and regulatory factors: in junior students, it is more related to the emotional sphere, while in senior students – to the motivational one. It was found that most students, regardless of year, have above-average or high academic performance, though the proportion of students with both the highest and the lowest levels of academic achievement is greater among senior students. Senior students demonstrate similar abilities to juniors in regulating activity during planning and implementation, but higher regulation in situations of failure. Among juniors, a link was found between perceiving learning as an active process and lower ability to control actions. Higher neuroticism and irritability in junior students are associated with higher learning activity, which may indicate attempts to cope with emotional tension through action. The motivation to obtain a diploma is generally low among students, indicating a positive trend — an orientation toward the substance of education rather than formal indicators of success.

Keywords: attitude toward learning, semantic differential, motivation for university study, action control, emotional characteristics, junior students, senior students