

**МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ**

Кафедра психології та педагогіки

**«ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ
СТУДЕНТІВ- ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»**

кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти 2 курсу
заочної форми навчання
спеціальності: 053 Психологія
Гей Ганна Василівна

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор
Бужина Ірина Вячеславівна

Рецензент:
кандидат педагогічних наук, доцент
Бужина Ірина Вячеславівна

Кваліфікаційна робота допущена до захисту
«__» _____ 20__р., протокол № ____
кандидат психологічних наук, доцент
_____ **Бабчук Олена Григорівна**

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	6
1.1. Сутність мотиваційної готовності до професійної діяльності	6
1.2. Особливості розвитку особистості майбутніх психологів у процесі навчально-професійної діяльності	10
1.3. Специфіка розвитку мотиваційної готовності до професійної діяльності студентів-психологів	19
Висновки до розділу 1	24
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	27
2.1. Діагностика рівнів сформованості мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності	27
2.2. Реалізація формувального впливу, спрямованого на розвиток мотиваційної готовності студентів-психологів	38
2.3. Аналіз змін показників мотиваційної готовності студентів-психологів після формувального етапу дослідження	44
Висновки до розділу 2	46
ВИСНОВКИ	48
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	51
ДОДАТКИ	57

ВСТУП

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти в Україні характеризується посиленням гуманістичної спрямованості освітнього процесу, орієнтацією на особистісний розвиток здобувача освіти та підготовку фахівця, здатного до усвідомленої професійної діяльності, саморозвитку й відповідального професійного вибору. У контексті підготовки майбутніх психологів особливої ваги набуває проблема формування їхньої мотиваційної готовності до професійної діяльності, оскільки саме вона визначає характер включення особистості у фахову підготовку, ставлення до професії, стійкість професійних намірів і готовність до подальшої самореалізації.

Гуманізація навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти передбачає цілісний підхід до формування особистості майбутнього психолога, зокрема його ціннісних орієнтацій, смислів, професійних ідеалів та мотиваційних установок. Особистісно орієнтована психологія розглядає підготовку фахівця не лише як засвоєння знань і навичок, а як процес становлення професійної самосвідомості, розвитку внутрішньої готовності до прийняття професійної ролі та відповідальності за психологічний вплив на інших людей.

У зв'язку з цим особистість майбутнього психолога постає в центрі уваги науковців, які досліджують різні аспекти його професійного розвитку на етапі навчання у закладі вищої освіти. Водночас, попри значну кількість наукових праць, проблема мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності залишається недостатньо систематизованою та потребує подальшого емпіричного вивчення, що й зумовлює актуальність даного дослідження.

Проблема професійного становлення особистості студента розглядалася в наукових дослідженнях у різних теоретичних контекстах. Специфіка студентського віку як важливого етапу формування професійної самосвідомості висвітлена у працях К. Абульханової [1], В. Жмир [19], О. Кокун [24], О. Підкопаєва [34] та інших. Розвиток професійної самосвідомості як центральної

лінії становлення особистості майбутнього фахівця досліджували Л. Грень [12], С. Єрохін [17], С. Король [25], І. Тітов [43], Н. Юдіна [48].

Проблеми професійної підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти розкриті у працях Н. Гончарова [7], Т. Жванія [18], Н. Осташа [31], М. Рева [39], Т. Тітова [45] та інших. Разом із тим аналіз наукових джерел засвідчує, що мотиваційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності розглядається фрагментарно, переважно в межах загальної проблеми професійної готовності, що актуалізує потребу її цілеспрямованого дослідження.

Об'єкт дослідження – психологічна готовність студентів-психологів до професійної діяльності як цілісне особистісно-професійне утворення.

Предмет дослідження – психологічні аспекти мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні аспекти мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності, а також перевірити ефективність формувального впливу, спрямованого на її розвиток.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що мотиваційна готовність студентів-психологів до професійної діяльності має нерівномірний характер сформованості, а її цілеспрямований розвиток у процесі професійної підготовки сприятиме підвищенню рівня усвідомленої професійної спрямованості, внутрішньої мотивації та готовності до самовдосконалення.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати основні психологічні підходи до вивчення проблеми мотиваційної готовності особистості до професійної діяльності.
2. Розкрити психологічну сутність та структуру мотиваційної готовності майбутніх психологів у контексті професійного становлення.
3. Обґрунтувати критерії та показники сформованості мотиваційної готовності студентів-психологів з урахуванням її психологічних аспектів.
4. Підібрати та апробувати комплекс психодіагностичних методик для дослідження мотиваційної готовності студентів-психологів.

5. Дослідити рівні сформованості мотиваційної готовності студентів-психологів на констатувальному етапі експерименту.

6. Розробити та реалізувати формувальний вплив, спрямований на розвиток психологічних аспектів мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності.

7. Проаналізувати динаміку змін показників мотиваційної готовності студентів-психологів на контрольному етапі дослідження та оцінити ефективність формувального впливу.

Теоретико-методологічна основа дослідження ґрунтується на положеннях діяльнісного підходу, ідеях особистісно орієнтованої психології, концепціях професійного становлення та мотивації діяльності.

Методи дослідження включали теоретичний аналіз наукових джерел, психодіагностичні методики, формувальний експеримент, методи кількісної та якісної обробки даних.

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні змісту поняття мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності, визначенні її структурних компонентів і рівнів сформованості, а також в обґрунтуванні ефективності формувального впливу на розвиток мотиваційної сфери майбутніх психологів.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у процесі професійної підготовки студентів-психологів, зокрема при викладанні фахових дисциплін та організації форм роботи, спрямованих на розвиток професійної мотивації.

Структура магістерської роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. У роботі послідовно представлено теоретичний аналіз проблеми, опис і результати емпіричного дослідження, а також узагальнено основні підсумки проведеної роботи.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Сутність мотиваційної готовності до професійної діяльності

Визначальною ознакою готовності до професійної діяльності виступає її інтегративний характер. Він виявляється у впорядкованості внутрішніх психічних структур, узгодженості базових компонентів особистості фахівця, а також у стабільності, стійкості та наступності їх функціонування. Професійна готовність, у цьому сенсі, має риси, що свідчать про психологічну єдність і цілісність особистості та діяльності, яку вона здійснює.

Поняття професійної готовності традиційно розглядається в межах теорії діяльності як особливий психічний стан. З одного боку, воно постає результатом процесу професійної підготовки, а з іншого – проявляється як установка на виконання певної діяльності. Внаслідок цього готовність до діяльності може бути інтерпретована як цілісний прояв особистості, що відображає специфічний внутрішній стан суб'єкта, пов'язаний із наявністю образу структури дії та стійкою спрямованістю свідомості на її реалізацію.

Формування професіоналізму значною мірою відбувається у процесі розвитку здібностей та їх поступового збагачення. Йдеться насамперед про складні та спеціальні здібності як індивідуально-психологічні якості, що визначають успішність оволодіння певною діяльністю та вдосконалення в ній. Рівень професіоналізму особистості безпосередньо залежить від сформованості професійно важливих якостей, тобто таких характеристик суб'єкта праці, які істотно впливають на результативність діяльності.

Серед особистісно-індивідуальних особливостей, необхідних для успішної професійної діяльності загалом, виокремлюються загальна інтелектуальність, творчий склад мислення, дотримання моральних і правових норм поведінки, чіткість і логічність мовлення, аналітичність, розвинена інтуїція та спостережливість. Водночас для кожного конкретного напрямку діяльності існує свій набір специфічних якостей, без яких професійна реалізація ускладнюється.

Психологічна готовність трактується як стан мобілізації ресурсів суб'єкта праці для виконання конкретної діяльності. Відповідно до узагальнених наукових підходів, готовність як психологічне утворення включає когнітивний, мотиваційний, емоційний та діяльнісний компоненти, що перебувають у тісній взаємодії.

У наукових працях Б. Барчі [3], Н. Гончаорова [10], О. Підкопаєва [34] та інших дослідників мотиваційно-ціннісний компонент визначається як провідний у структурі готовності. Н. Юдіна розглядає мотивацію діяльності як систему чотирьох основних спонукань: мети, значення і смислів, інтересу та потреб. Науковицею підкреслюється, що у широкому значенні мотивація має змістовний і динамічний аспекти, а у вузькому – формується потребою у діяльності та зовнішнім щодо неї мотивом, який задає конкретну цільову установку. Суперечлива єдність цих складових виступає рушійною силою будь-якої діяльності [48].

З позицій Л. Гренюк мотивація навчальної діяльності розуміється як співвідношення цілей, до яких прагне студент, і рівня його внутрішньої активності. У навчальному процесі мотивація проявляється через прийняття цілей і завдань навчання як особистісно значущих. Ключовими елементами мотивації студентів закладу вищої освіти виступають пізнавальна мотивація та мотивація досягнення успіху, стимулювання яких підвищує ефективність навчальної діяльності [13].

Пізнавальні мотиви та мотиви досягнення успіху поділяються на внутрішні й зовнішні. Внутрішня навчальна мотивація охоплює внутрішні мотиви вступу до педагогічного закладу, широкі пізнавальні інтереси та релевантні професійні мотиви. Зовнішня мотивація формується зовнішніми причинами вибору навчання, вузькими пізнавальними мотивами та іррелевантними професійними установками. За умов внутрішньої мотивації успіх сприймається як результат власних зусиль і якісної діяльності, тоді як за зовнішньої – як оцінка з боку суспільства та орієнтація на неї.

У процесі переходу від навчально-пізнавальної до навчально-дослідницької, а згодом і до навчально-професійної діяльності змінюються предмет діяльності та її мотиви. О. Підкопаєва підкреслює, що зі зростанням рівня розвитку навчальної діяльності її смисл набуває психологічно вирішального значення, а мотив перетворюється на стійке особистісне утворення, а не випадковий зовнішній стимул [34].

У структурі мотивації навчання доцільно виокремлювати мотиваційно-сміслові утворення, зокрема пізнання, досягнення, домінування та афіліацію, які функціонують як складна багатофункціональна система. Пізнання проявляється у прагненні до глибоких професійних знань і розширення життєвого досвіду. Досягнення пов'язується з орієнтацією на результат, впевненістю у власних силах, наполегливістю та самостійністю. Задоволеність досягненням сприяє реалістичному цілеутворенню, самовдосконаленню та зростанню ефективності діяльності.

У зв'язку з цим у структурі мотиваційного компонента готовності студентів виокремлюються такі утворення: задоволеність вибором професії; професійно-ціннісне самовизначення; спрямованість професійного розвитку; потреба у професійному саморозвитку. Вони відображають як глибинні особистісні смисли, так і практичну орієнтацію на майбутню діяльність [31].

Проблематика мотивації діяльності традиційно займає центральне місце у гуманітарних науках, оскільки саме розуміння мотиваційних механізмів дозволяє забезпечити ефективність діяльності людини та цілеспрямований розвиток особистості й соціальних груп. Найвищу результативність демонструє діяльність, що ґрунтується на поєднанні здібностей і мотивації. Відповідно, важливим завданням управління є не лише раціональний розподіл функцій, а й підтримання високого рівня мотивації.

Методологічною основою дослідження мотиваційної сфери виступає герменевтичний підхід, орієнтований на цілісне розуміння внутрішнього світу людини. Б. Барчі зазначає, що герменевтичний метод є власне психологічним,

оскільки забезпечує безпосереднє пізнання психічної реальності іншого через її моделювання у психіці дослідника [4, с. 118].

Розробка моделі мотиваційної сфери особистості розглядається як конкретний прояв теорії «концептуального інтелекту» розглянуте в роботі Н. Гончарова [7], відповідно до якої інтелект формується на основі концептуального мислення і навчання. Засвоєння мови, формування системи значень і концептів створює підґрунтя для розвитку інтелектуальної діяльності, що включає нарратизацію, імажинацію та аргументацію.

Науковець підкреслює, що понятійне мислення є вищою формою розвитку інтелекту, яка виникає в результаті інтеграції ранніх форм пізнавальної діяльності [8, с. 47]. З урахуванням цього для аналізу мотиваційної сфери було застосовано аксіоматичний підхід.

Мотиваційна сфера особистості розглядається не як проста сукупність мотивів, а як ядро особистості, у якому перетинаються її основні властивості [3]. Аналіз наукових джерел дозволив виділити низку понять, що характеризують мотиваційну сферу, а також психічні явища й особистісні властивості, які детермінують мотиваційний процес.

На основі критеріїв онтогенетичної послідовності, рівня усвідомлення, вродженості – набутості та функціональності було здійснено класифікацію мотиваційних феноменів і побудовано модель мотиваційної сфери особистості, що включає чотири складові: орієнтаційну, мобілізаційну, актуалізаційну та реалізаційну. Вони утворюють чотирьохтактний цикл, який відображає динаміку мотиваційних процесів упродовж життя людини.

Орієнтаційна складова забезпечує загальну та диференціальну орієнтацію у середовищі, мобілізаційна – активізацію ресурсів, актуалізаційна – перехід потенціалу у реальні можливості, реалізаційна – втілення цінностей і смислів у діяльності. Кожна з них виконує специфічну функцію та водночас інтегрується в єдину систему [12].

У результаті мотиваційна сфера особистості постає як цілісне, динамічне утворення, що забезпечує стійкість, стабільність і цілісність особистості через

регуляцію спонукальних сил діяльності. Запропонована модель має значний прогностичний потенціал для психологічної практики, оскільки дозволяє прогнозувати поведінку, професійну діяльність і життєві вибори людини, а також проектувати розвиток її обдарованості та ефективності діяльності в різних соціальних контекстах.

1.2. Особливості розвитку особистості майбутніх психологів у процесі навчально-професійної діяльності

Юнацький вік розглядається як один із ключових етапів життєвого шляху людини, у межах якого відбувається перехід від залежного дитинства до самостійної та відповідальної дорослості. Рання юність постає фазою глибоких змін, що поєднує завершення фізичного, зокрема статевого, дозрівання з поступовим набуттям соціальної зрілості, яка проявляється в засвоєнні суспільних норм, правил і цінностей, необхідних для повноцінного функціонування у дорослому житті.

Традиційно перехід від дитинства до дорослості поділяють на два вікові етапи: підлітковий вік та юність, яку, своєю чергою, розрізняють на ранню і пізню. Водночас хронологічні межі цих періодів у наукових джерелах визначаються по-різному. Так, у вітчизняній психіатрії вік від 14 до 18 років відносять до підліткового, тоді як у психології осіб 16–18 років зазвичай зараховують до юнацького віку. Саме цей період у більшості випадків співпадає з навчанням у старших класах загальноосвітньої школи [37, с. 50].

Явище акселерації зумовило зсув вікових меж підліткового періоду у бік молодшого віку, внаслідок чого підлітковий етап розвитку нині охоплює приблизно проміжок від 10–11 до 14–15 років. Відповідно, юність також починається раніше. Рання юність, яка зазвичай триває у межах 15–17 років, є лише початковою фазою складного процесу особистісного становлення, що загалом завершується близько 20–21 року [38, с. 116].

Науковці визначають ранню юність у вікових межах 14–18 років, наголошуючи, що поділ переходу до дорослості на підлітковий і юнацький етапи

є умовним. На практиці цей період часто звужується до 15–17 років, і тоді юнацький вік фактично співпадає зі старшим шкільним віком. Для старшокласників характерним стає прагнення звільнитися від надмірного контролю з боку дорослих, зокрема батьків і вчителів, а також від нав'язаних норм і правил. У цьому контексті виокремлюють домагання автономії у поведінковій сфері, емоційній сфері та сфері цінностей, що відображає потребу у самостійному прийнятті рішень і формуванні власних життєвих орієнтирів [46, с. 49].

Рання юність нерідко описується як своєрідний «третій світ», що існує між дитинством і дорослістю. У цей період особистість перебуває на порозі реального дорослого життя, оцінюючи теперішнє крізь призму майбутнього та активно шукаючи сенс власного існування. Якщо обмежитися розглядом розвитку лише як змін окремих психічних функцій, то більшість основних новоутворень формується ще у підлітковому віці, а в юності вони переважно закріплюються й удосконалюються [19].

Протягом ранньої юності особистість досягає межі відносної зрілості. У цей час завершується інтенсивний соматичний розвиток, стабілізується функціонування організму, а також відбувається завершення первинної соціалізації [38]. За спостереженнями В. Жмир, утверджуючись у власному світогляді, самовизначаючись і прагнучи до індивідуальної неповторності, юнаки і дівчата демонструють вищий рівень навчальної активності та комунікативності порівняно з підлітковим віком. Вони починають узгоджувати близькі й віддалені життєві перспективи, що нерідко супроводжується переживанням кризи ідентичності [19].

У цей віковий період зазнає якісних змін і пізнавальна сфера. Як зазначає В. Петришен, процес сприймання у ранній юності досягає складніших рівнів розвитку, перетворюючись на інтелектуально організований процес. Це проявляється у здатності до довільного, планомірного спостереження, а також у розвитку самоспостереження за власними діями, переживаннями та думками. Удосконалюється репродуктивна уява, активно розвивається творча, а пам'ять

характеризується зростанням довільності та ефективності логічного запам'ятовування. Відбувається її спеціалізація відповідно до провідних інтересів і професійних намірів старшокласників [33].

Розвиток уваги у ранньому юнацькому віці виявляється у здатності тривало зосереджуватися на пізнавальних об'єктах, протидіяти відволікаючим чинникам, ефективно розподіляти й переключати увагу. Особливого значення набуває післядовільна увага, яка формується за умов наявності стійких навчальних інтересів. Для юнаків і дівчат з чітко окресленими пізнавальними або професійними інтересами саме ці об'єкти стають центром уваги.

У старшому шкільному віці цілеспрямовано формуються вольові риси характеру, зокрема наполегливість, витримка, самоконтроль, критичність, здатність до обдуманих рішень. Водночас продуктивність діяльності в ранній юності часто залежить від емоційного стану. Можуть виникати труднощі з переходом від відпочинку до праці, схильність до лінощів або відволікань. Захоплення яскравими, «надзвичайними» подіями інколи призводить до знецінення повсякденних обов'язків, що стає джерелом міжособистісних конфліктів [20].

Інтенсивне інтелектуальне дозрівання є ще однією важливою характеристикою юнацького віку. Мислення стає більш економним і продуктивним, формується система узагальнених операцій, що забезпечує перехід до дедуктивно-гіпотетичного способу міркування. У зрілій юності мислення остаточно поєднується з мовленням, формується внутрішнє мовлення як провідний механізм організації пізнавальних процесів, що дозволяє говорити про становлення повноцінного теоретичного мислення [42, с. 83].

Л. Дунець звертає увагу на трансформацію системи інтересів у юнацькому віці. Руйнування попередніх домінант інтересів і поява нових, зокрема інтересу до власної особистості, спрямованості у майбутнє, прагнення до подолання труднощів і романтики, зумовлюють зміну мотиваційної структури та соціальної ситуації розвитку особистості [16].

У ранній юності зазнає змін і мотиваційна сфера, насамперед у площині потреб та інтересів. Ці зміни детермінуються як біологічними, так і когнітивними чинниками. Для сучасних юнаків характерними є потреби у високій оцінці власного фізичного розвитку, у спілкуванні, незалежності, творчій самореалізації, повазі та досягненні успіху, а також у розвитку власного «Я» [2, с. 305].

Пошук власної ідентичності поступово завершується формуванням «Я-концепції». Старшокласники більш адекватно сприймають себе, демонструють вищий рівень самоповаги й розвиненішу саморегуляцію. Їхній емоційний стан стає стабільнішим і більш усвідомленим, а поведінка – стриманішою та врівноваженішою незалежно від типу темпераменту [2, с. 56].

За спостереженнями В. Моргуна та І. Тітова, юнаки, перебуваючи на межі дорослості, орієнтовані передусім у майбутнє. Сприйняття власного психологічного часу формує внутрішню картину особистісного становлення. За певних умов можливе переживання переходу від минулого до теперішнього як особистісного регресу, коли минуле ідеалізується і сприймається як період, пов'язаний із найвищими цінностями. У таких випадках «Я-ідеальне» тяжіє до минулого, а теперішнє і минуле можуть зливатися в єдиний смисловий полюс [28, с. 139].

Розвиток рефлексії та самосвідомості в юнацькому віці суттєво посилюється під впливом низки взаємопов'язаних чинників. Передусім ідеться про зміну соціального статусу особистості, що виявляється у зростанні відносної самостійності, усвідомленні суспільного престижу та значущості майбутньої професійної діяльності. Вагомого значення набувають і нові форми діяльності, які передбачають ширші можливості вибору, більшу свободу дій і відповідальність за прийняті рішення. Розширення соціального оточення, кола контактів і значущих інших сприяє формуванню нових уявлень про себе та своє місце серед людей. Додатковим стимулом розвитку самосвідомості виступає досягнення віку юридичної й громадянської зрілості, що пов'язане з необхідністю відповідати за власні вчинки перед суспільством. Сукупність

зазначених факторів зумовлює переосмислення критеріїв самооцінки, зміну образу «Я», активізацію пізнавальних інтересів і соціальних мотивів навчальної та практично-професійної діяльності [2, с. 286].

У ранньому юнацькому віці становлення самосвідомості значною мірою детермінується внутрішніми суперечностями особистісного розвитку. Найбільш відчутними серед них є протиріччя між потребою у соціальному визнанні та обмеженими можливостями її задоволення, між прагненням до самостійності й протекційним ставленням дорослих, зокрема батьків. Вагомою залишається суперечність між потребою у самоосмисленні й самоідентифікації та недостатністю або суперечливістю інформації про себе, а також несформованістю вмінь її інтеграції та переосмислення. Не менш значущими є напруження між потребою у розумінні та переживанням самотності, відчуженості, а також між прагненням до професійного самовизначення й реальними труднощами або недостатньою мотивацією щодо реалізації вибору [49].

Для юнацького віку загалом характерні підвищена чутливість і легкість виникнення емоційних переживань, нестійкість настрою та поведінки, часті коливання самооцінки, зміни фізичного самопочуття. Емоційні реакції можуть бути надмірно інтенсивними й не завжди адекватними ситуації, що ускладнює контроль над проявами радості, гніву чи образи. Водночас емоції часто відзначаються ригідністю, інертністю та схильністю до самопідтримки. Юнаки переживають потребу у сильних емоційних враженнях і схильні отримувати задоволення від самого факту переживання. Разом із цим у старшокласників нерідко спостерігається відмова від поставлених цілей навіть за умови їх об'єктивної значущості, що пояснюється ще недостатньо сформованою волевою регуляцією [21].

У період ранньої юності триває переорієнтація спілкування з дорослих на однолітків. В основі цього процесу лежить складна взаємодія двох протилежних потреб: прагнення до відокремлення та водночас до належності, включеності у певну групу. Перша реалізується переважно через емансипацію від дорослих,

друга – через міжособистісні стосунки з ровесниками. Н. Осташа зазначає, що провідною для старшокласників є мотивація, спрямована на власну особистість. Дещо меншою мірою представлена мотивація спілкування, тоді як ділова мотивація, пов'язана з навчальною та іншою діяльністю, посідає третє місце. Водночас простежується тенденція до зростання ділової мотивації від 9 до 10 класу за рахунок зниження значущості мотивації спілкування. Носіями цієї тенденції переважно виступають юнаки, тоді як дівчата частіше зберігають пріоритет мотивації міжособистісних контактів [31].

Дослідження І. Тітова свідчать, що мотиви спілкування мають гендерну специфіку: для дівчат більш характерним є прагнення до обміну думками та переживаннями, а також інтерес до внутрішнього світу іншого; для хлопців провідними виступають спільність інтересів і спільна діяльність [43].

Ю. Калюжна підкреслює, що ранній юнацький вік тісно пов'язаний із морально-особистісним, екзистенційним і професійним виборами, які здійснюються паралельно та взаємно зумовлюють один одного. Це вимагає сформованості відповідних потреб і здібностей, що дозволяють молодій людині реалізувати себе у професійній діяльності, громадському та майбутньому сімейному житті. Вирішального значення набуває здатність до теоретичного мислення, орієнтації у складних подіях сучасного світу, що проявляється у формуванні наукового, теоретичного світогляду. Не менш важливою є розвинена рефлексія, яка забезпечує усвідомлене й критичне ставлення до себе. Сформовані в сукупності, ці якості становлять психологічну основу соціального й особистісного самовизначення, яке є центральним новоутворенням раннього юнацького віку [21].

Юнацький вік посідає особливе місце у загальній логіці особистісного розвитку, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивне формування самосвідомості та системи міжособистісних відносин. Активізується розвиток свідомості, коли людина починає осмислювати власне буття, своє ставлення до світу, функції й обов'язки, що визначає перехід до свідомого етапу характероутворення. Проблема формування характеру в юнацькому віці

привертала увагу багатьох дослідників, зокрема О. Боровик, Н. Гончарова, Ю. Калюжна, Я. Невідома та інших [6; 7; 23; 29].

Аналіз наукових джерел свідчить, що характерологічні властивості в юнацтві мають різноманітні форми прояву. Спостерігається підвищений рівень психічної збудливості та тривожності, що частково зумовлено гормональними змінами, водночас емоційні реакції стають більш диференційованими порівняно з підлітковим віком. Знижується імпульсивність, зростають показники емоційної стійкості та здатності до психічної саморегуляції [8]. Більшість дослідників наголошують, що суперечності особистісного розвитку в юнацькому віці набувають особливої гостроти, відображаючи перехід до дорослості й супроводжуючись глибокою перебудовою всіх підструктур особистості.

Саме в юності активізується когнітивний і моральний розвиток: ускладнюється мислення, відбувається систематизація понять, зростає чутливість до проблем справедливості, з'являється інтерес до філософських питань і формування власного «морального кодексу». Посилюється егоцентризм, актуалізується прагнення до просторової та психологічної автономії, вибудовується світогляд як система життєвих орієнтацій, підвищується вимогливість до самооцінки. Це створює умови для свідомого самотворення характеру. Моральне самовиховання в юнацькому віці відбувається завдяки зростанню ролі самоактивності особистості [36, с. 34-35]. Юнаки та дівчата починають критично осмислювати суспільні моральні норми, усвідомлювати власні риси характеру й цілеспрямовано працювати над їх удосконаленням.

До новоутворень юнацького віку відносять становлення зразків свідомої поведінки, необхідною умовою яких є достатній рівень самосвідомості та рефлексії [5]. Характер формується як результат морального виховання і свідомого самовиховання, а його риси залежать як від позиції особистості в групі, так і від ставлення до себе та готовності працювати над власними якостями. Саме система ставлень до себе, інших людей і світу загалом задає напрям поведінки та визначає вектор особистісного розвитку – гармонійний або

дисгармонійний. Ігнорування моральних цінностей або їх підміна хибними орієнтирами сприяє формуванню егоїзму, агресивності та інших дисгармонійних рис, що ускладнює взаємини людини зі світом.

Гармонійність характеру в юнацькому віці визначається не лише актуальними життєвими обставинами, а й усією попередньою історією розвитку особистості. У цей період формується здатність до саморегуляції поведінки та активного впливу на умови власного життя. Усвідомлюючи свої досягнення й недоліки, співвідносячи їх із суспільними вимогами та життєвими перспективами, юнаки і дівчата прагнуть до самовдосконалення через самоосвіту й самовиховання [4].

Водночас І. Тітов звертав увагу на суперечливість характеру в юнацькому віці, яка проявляється у поєднанні мрійливості та практичності, прагнення до насолоди і самообмеження, доброти й агресивності, розбіжностей між декларованими моральними принципами та реальною поведінкою. Емоційна неврівноваженість, схильність до екзальтації, труднощі самоконтролю зумовлюють часті міжособистісні конфлікти. Це водночас період оптимізму, романтики та інтенсивних переживань дружби й любові, які можуть як стимулювати розвиток позитивних рис, так і послаблювати волюву сферу [43].

Характерологічний розвиток у юності має виразне соціальне підґрунтя, оскільки на нього впливають не лише вікові, а й соціокультурні чинники. Характер формується у взаємодії особистості з культурним середовищем, у якому вона зростає [36]. Вплив сучасної культури нерідко створює умови ціннісної невизначеності, що сприяє формуванню типу потенційно дисгармонійної особистості, схильної до внутрішніх конфліктів і психологічних труднощів [41].

Додаткове психічне напруження в юнацькому віці зумовлюється зростанням інформаційного навантаження, розширенням спектра діяльностей, необхідністю професійного самовизначення, підвищенням відповідальності за результати навчання та значним інтелектуальним навантаженням. У дослідженнях Т. Тітова та інших підкреслюється уразливість емоційної сфери

юнаків і дівчат. Підвищена емоційність, з одного боку, сприяє розвитку емпатії та глибоких почуттів, а з іншого – створює передумови дисгармонійного характерологічного розвитку [45].

На відміну від молоді XX століття, для якої були характерні культивування вольових якостей, сучасна молодь частіше демонструє пасивність і слабку волю на тлі високого рівня інтелекту та інформаційної обізнаності при недостатній сформованості духовних орієнтирів [38]. Втрата духовного підґрунтя призводить до того, що значна частина юнаків і дівчат входить у доросле життя з ознаками інфантильності та моральної незрілості, що супроводжується хронічним психологічним дискомфортом або створенням напружених взаємин із близьким оточенням [36].

Характерологічна дисгармонійність ускладнює здатність до переживання вищих духовних почуттів, побудови довірливих стосунків і повноцінної самоактуалізації. Наявність психологічних проблем часто виступає індикатором дисгармонійності характеру, що актуалізує потребу у своєчасній психолого-педагогічній профілактиці [36].

Характер сучасних юнаків і дівчат формується під впливом суперечливих соціокультурних і вікових чинників. Гормональна перебудова та деструктивні соціальні впливи можуть сприяти дисгармонійності, водночас розвиток моральної самосвідомості, рефлексії та мотивації самовиховання створює психологічні умови для особистісного зростання. Переживання психологічного дискомфорту стимулює розвиток самоконтролю та усвідомлення власних вчинків, що дозволяє говорити про юнацький вік як сензитивний період свідомого характероутворення.

М. Савчин та Л. Василенко розглядають студентський вік як сензитивний період для розвитку соціогенних потенцій особистості, підкреслюючи вагомий вплив вищої освіти на формування психіки й професійної спрямованості мислення [42, с. 102].

В. Петришин виокремлює студентський вік як період високого освітнього рівня, пізнавальної мотивації та соціальної активності, у межах якого інтенсивно

відбувається соціалізація та розвиток вищих психічних функцій. Особистість студента розглядається з психологічної, соціальної та біологічної сторін, що дозволяє комплексно оцінити умови та механізми її розвитку [33].

У контексті даного дослідження розвиток особистості студентів доцільно аналізувати крізь призму соціальної ситуації розвитку, психологічних новоутворень та рівня сформованості емоційної компетентності.

1.3. Специфіка розвитку мотиваційної готовності до професійної діяльності студентів-психологів

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема формування висококваліфікованих фахівців набуває особливої актуальності. Соціально-економічні, політичні та культурні трансформації зумовлюють зростання вимог до випускників закладів вищої освіти, які мають бути не лише професійно підготовленими, а й здатними до активної, творчої, відповідальної діяльності в умовах постійних змін. У цьому контексті ключового значення набувають особливості мотиваційної сфери особистості майбутнього спеціаліста, зокрема рівень сформованості його мотиваційної готовності до професійної діяльності.

У психологічній науці проблема готовності особистості до діяльності розроблялася в працях В. Гордієнко [11], Л. Дунець [16], С. Король [25] та інших дослідників. Загалом поняття «готовність» трактується як приведення в активний стан усіх психофізіологічних систем організму, необхідних для ефективного виконання певних дій [5]. Психологічна готовність не обмежується лише наявністю знань, умінь і навичок, а виступає важливою передумовою результативної діяльності, професійного становлення та подальшого особистісного розвитку.

Професійна готовність забезпечує успішне виконання професійних обов'язків, сприяє швидкій адаптації до змінних умов праці та створює підґрунтя для безперервного професійного вдосконалення. Однією з провідних умов її формування є мотиваційна готовність до майбутньої професійної діяльності, яка

визначає спрямованість особистості, стійкість професійних намірів і активність у процесі навчально-професійної підготовки.

У психолого-педагогічних дослідженнях мотиваційна готовність до професійної діяльності розглядається з урахуванням специфіки різних професій та видів діяльності. Науковцями проаналізовано мотиваційну готовність до педагогічної діяльності (Л. Грень [12]), готовність до інноваційної діяльності (Ю. Калюжна [22]), а також ціннісно-мотиваційну готовність студентів-психологів (Н. Гончарова [10]). Такий спектр досліджень свідчить про багатовимірність даного феномену та його залежність від змісту професійної підготовки.

Зокрема, К. Ященко підкреслює, що мотиваційна готовність майбутніх фахівців є складним індивідуально-психологічним утворенням, яке поєднує усвідомлення значущості майбутньої професії, сформованість професійно важливих якостей і цінностей, наявність цілісного образу професійної діяльності та власної професійної поведінки. Важливою складовою цього утворення є стійке прагнення здійснювати професійну діяльність після завершення навчання у вищому навчальному закладі [49].

Н. Юдіна розглядає мотиваційну готовність студентів як сукупність мотивів, що зумовлюють позитивне ставлення особистості до обраної спеціальності, спрямовують її на оволодіння майбутньою професійною діяльністю та забезпечують успішність цього процесу [48]. Такий підхід акцентує увагу на ролі ціннісного ставлення до професії як важливого чинника ефективності навчальної діяльності.

Дослідницею виділено чотири групи мотивів, які беруть участь у формуванні мотиваційної готовності: прагматичні мотиви, пов'язані з отриманням диплому; професійні та пізнавальні мотиви, що відображають прагнення стати висококваліфікованим фахівцем; мотиви підвищення власного соціального престижу; мотиви, зумовлені усвідомленням можливих негативних наслідків у разі недосягнення успіху. У сукупності ці мотиви формують індивідуальну структуру професійної спрямованості студента.

У межах дослідження мотиваційної готовності педагогів до інноваційної діяльності О. Підкопаєва визначає її як сукупність внутрішніх мотивів, адекватних змісту інноваційної діяльності, які забезпечують успішне її засвоєння та практичну реалізацію [34]. Такий підхід підкреслює значущість внутрішньої мотивації як основи готовності до складних і нестандартних професійних завдань.

Н. Осташа, аналізуючи мотиваційну готовність студентів-психологів, наголошує на прямій залежності результативності професійної підготовки від рівня сформованості мотиваційної сфери особистості. Мотиваційна готовність, за її висновками, тісно пов'язана з мотивами досягнення успіху та уникнення невдачі, які істотно впливають на активність і наполегливість студентів у навчальному процесі [31].

Подібною позиції дотримується й С. Єроїн, який відносить потребу у досягненні успіху до ключових показників мотиваційної готовності, підкреслюючи, що узагальнений мотив досягнення виступає важливим регулятором професійної активності [17].

До окреслення структурних компонентів мотиваційної готовності до професійної діяльності в наукових дослідженнях існують різні підходи, що відображають багатовимірність і складність цього психологічного феномену. Різні автори, спираючись на специфіку професійної діяльності та особливості підготовки фахівців, пропонують власні моделі структури мотиваційної готовності, акцентуючи увагу на її особистісних, ціннісних і діяльнісних аспектах.

У структурі мотиваційної готовності до педагогічної діяльності виокремлює дві цілісні та взаємопов'язані підструктури – особистісну і мотиваційну. Особистісна підструктура включає сформовані педагогічно значущі якості, тоді як мотиваційна репрезентує систему стійких мотивів, що спонукають до професійної діяльності. Обидві підструктури інтегруються через професійну діяльність і в сукупності визначають рівень сформованості психологічної готовності до неї.

Л. Гренюк аналізуючи мотиваційну готовність студентів, розглядає її як складне утворення, до компонентів якого належать особистісно-професійні характеристики, зокрема емоційна стійкість і позитивне ставлення до діяльності, спрямованість на обрану сферу діяльності та рівень професійної освіти, а також ціннісно-смислові й життєві орієнтації. Такий підхід підкреслює важливість гармонійного поєднання особистісних і професійних складових у формуванні готовності до майбутньої праці [13].

У контексті інноваційної діяльності виокремлює як основні компоненти мотиваційної готовності інтерес до новизни, бажання впроваджувати інновації у професійній діяльності, позитивні емоційні переживання, пов'язані з інноваційними процесами, а також прагнення переосмислювати власний професійний і особистісний досвід крізь призму інноваційності. Провідним, формувальним компонентом мотиваційної готовності до інноваційної діяльності, на думку авторки, виступає саме інтерес, зумовлений новизною змісту та способів діяльності.

Х. Дмитерко-Карабина, досліджуючи мотиваційну готовність майбутніх практичних психологів, до її структурних елементів відносить позитивне ставлення до професії, стійкий інтерес до неї, орієнтацію на професійні мотиви та цінності, потребу у здійсненні обраної діяльності, а також потребу в досягненнях і самовдосконаленні. У такому розумінні мотиваційна готовність постає як інтегративне утворення, що поєднує емоційно-ціннісне ставлення до професії з активною спрямованістю на професійне зростання [14].

Мотиваційну готовність до професійної діяльності можна розглядати як усвідомлений, активно-діяльнісний стан особистості, який забезпечує її професійну та особистісну самореалізацію і самоактуалізацію в процесі розв'язання професійних завдань. Цей стан ґрунтується на психолого-педагогічній компетентності, особистісному й професійному досвіді, творчому використанні індивідуально-психічних особливостей та інтелектуального потенціалу в реальних умовах професійної діяльності.

До структурних компонентів мотиваційної готовності до професійної діяльності доцільно віднести задоволеність здійсненим професійним вибором, сформовану професійну самовизначеність, бажання працювати за обраним фахом у майбутньому, що зумовлюється зацікавленістю змістом професійної діяльності, а також наявність цілісного комплексу стійких мотивів, які підтримують і регулюють професійну активність.

Водночас у науковій літературі практично відсутні спеціальні дослідження, присвячені мотиваційній готовності до професійної діяльності студентів філософських спеціальностей. Це відкриває перспективи для подальших наукових пошуків у зазначеному напрямі та свідчить про актуальність розширення предметного поля досліджень мотиваційної готовності.

В українських реаліях проблема фахової підготовки майбутніх психологів є особливо значущою у зв'язку зі зростанням потреб суспільства у кваліфікованій психологічній допомозі. Сфери реклами, бізнесу, промисловості, менеджменту, консультативної та терапевтичної практики, а також виховання підростаючого покоління потребують фахівців, здатних ефективно працювати з різними категоріями населення. Одним із ключових шляхів розв'язання цієї проблеми виступає якісна професійна підготовка майбутніх психологів, зокрема їх готовність до консультативної роботи зі школярами, батьками та іншими соціальними групами.

У процесі професійної підготовки майбутній психолог має досягти такого рівня особистісного розвитку, який забезпечував би високу продуктивність його діяльності. Сучасний фахівець цієї галузі повинен постійно прагнути до збагачення знань, удосконалення професійної майстерності, бути чутливим до запитів часу та орієнтувати свою діяльність на безперервний творчий пошук [1].

Разом із тим успішність професійної підготовки студентів-психологів значною мірою визначається їх мотивацією, яка зумовлює спрямованість на засвоєння професійних знань і формування практичних умінь. За останні роки мотивація студентів до навчання зазнала змін під впливом суспільно-

економічних чинників, зокрема можливостей працевлаштування, вартості навчання, престижності професії. Переважання зовнішніх мотивів у структурі професійного навчання, що нерідко спостерігається у закладах вищої освіти, проявляється у формалізованому ставленні до навчального процесу, зниженні творчої активності, відсутності самостійної постановки навчальних цілей та недостатній зацікавленості у майбутній професійній діяльності. Внаслідок цього проблема особистісного становлення студентів-психологів у професійному аспекті має постійно перебувати у фокусі уваги вищої школи [3].

Особливо важливим завданням у системі професійної підготовки студентів-психологів є формування готовності до консультативної діяльності. Значущість цього аспекту зумовлена тим, що в процесі консультування психолог глибоко залучається у внутрішній світ клієнта, значно більше, ніж у процесах психологічної просвіти чи діагностики. У зв'язку з цим успішна готовність до консультативної роботи передбачає не лише володіння відповідними знаннями й техніками, а передусім наявність професійно важливих особистісних якостей, які стають основним інструментом діяльності поряд із професійними вміннями [2].

Внаслідок цього мотиваційна готовність студентів-психологів до консультативної діяльності постає як складний, багаторівневий феномен, що відображає потенційну здатність майбутніх фахівців ефективно реалізувати себе у професійній діяльності та застосувати здобуті у вищій школі знання, уміння й навички. Ця готовність насамперед виявляється через специфіку мотивації молоді як цілісної системи спонукань до професійного становлення і самореалізації.

Висновки до першого розділу

Проблематика професійного становлення особистості традиційно посідає важливе місце в психологічній науці. Сучасні державотворчі процеси, що відбуваються в Україні, висувають підвищені вимоги до суб'єктів професійної діяльності, що зумовлює нові акценти у вивченні різних аспектів професіоналізації. У цих умовах дослідницький інтерес дедалі більше

зосереджується не лише на результатах професійної підготовки, а й на внутрішніх психологічних передумовах ефективної діяльності фахівця.

Особливої актуальності нині набуває проблема професійної підготовки психологів. Складна історична, соціально-економічна ситуація, що пронизує всі сфери суспільного життя, безпосередньо відображається на духовно-психологічному стані людини і формує стійке соціальне замовлення на професію психолога. Це, у свою чергу, зумовлює високі вимоги до рівня професіоналізму, особистісної зрілості та внутрішньої готовності фахівців до виконання складних професійних завдань.

Зростання популярності психології та розширення сфер її практичного застосування сприяли формуванню широкого кола наукових проблем, пов'язаних із професіоналізацією психологів. У вітчизняній науці накопичено значний теоретичний і емпіричний матеріал з питань професійного становлення майбутніх психологів. У працях дослідників розкриваються проблеми особистісного зростання психологів у процесі професійної підготовки, специфіка професійного мислення та комунікативної сфери, умови формування професійно значущих якостей, роль активних і інтерактивних методів навчання, а також вплив виховних чинників на становлення особистості майбутнього фахівця.

Специфіка діяльності психолога полягає у постійній необхідності глибокого душевного контакту з іншою людиною, проникненні у її внутрішній світ, повазі до індивідуальності та унікальності клієнта. Така діяльність вимагає поєднання творчого підходу з високою точністю професійного впливу, адже саме це забезпечує його ефективність і безпечність. У зв'язку з цим особливі вимоги висуваються не лише до рівня засвоєння знань, умінь і навичок, а й до особистісного розвитку психолога, сформованості його когнітивних, емоційно-вольових і комунікативних якостей, а також до ціннісної сфери.

Психолог у процесі професійної діяльності неминує транслює власні ціннісні орієнтири, тому його внутрішня ціннісна спрямованість має відповідати гуманістичним і духовним засадам професії. За таких умов сама професійна

діяльність психолога набуває для нього високої особистісної значущості й усвідомлюється як цінність, до якої прагнуть на глибинному мотиваційно-смысловому рівні. Це створює реальні передумови для повноцінної професійної самореалізації.

Сучасні дослідження професіоналізації особистості демонструють зміщення наукових акцентів від аналізу окремих характеристик до розуміння професійної самореалізації як складової цілісної життєтворчості людини, способу реалізації смислу її життя.

Дотичними до зазначеної проблематики є дослідження вітчизняних учених, у яких аналізуються ціннісно-смыслові та мотиваційні аспекти професіоналізації фахівців психології. Водночас такі аспекти, як ціннісно-смыслове ставлення до професії, місце професійної самореалізації у цілісній системі життєвих смислів психолога та вплив цих чинників на формування мотиваційної готовності до майбутньої діяльності, залишаються недостатньо дослідженими.

У межах цієї проблематики особливої значущості набуває питання мотиваційної готовності психологів до професійної діяльності як ключової передумови ефективності їхньої праці. У вітчизняній і зарубіжній науці розроблено загальні концепції психологічної готовності до професійної діяльності, а також моделі готовності фахівців окремих професій, переважно педагогічного спрямування.

Такий стан наукової розробленості проблеми зумовлює необхідність спеціального, цілеспрямованого дослідження мотиваційної готовності фахівців психології з урахуванням особливостей самої професії. Розвиненість і зміст мотиваційної сфери психолога можуть визначати як конструктивний, так і деструктивний характер його професійної діяльності, а також впливати на успішність оволодіння фахом у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Саме значущість і недостатня теоретична та прикладна розробленість зазначених аспектів зумовили вибір теми даного дослідження.

РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Діагностика рівнів сформованості мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності

Констатувальний етап емпіричного дослідження був спрямований на виявлення реального стану сформованості мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності на початковому етапі наукового пошуку. На цьому етапі здійснювалося фіксування наявного рівня розвитку досліджуваного феномену без цілеспрямованого формувального впливу, що дало змогу отримати об'єктивне уявлення про особливості мотиваційної сфери майбутніх фахівців та визначити проблемні зони, які потребують подальшої корекційно-розвивальної роботи.

Метою констатувального етапу дослідження стало визначення рівнів сформованості мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності за визначеними критеріями та показниками, а також аналіз якісних особливостей мотиваційної сфери майбутніх психологів на етапі професійної підготовки.

Емпіричне дослідження проводилося на базі закладу вищої освіти психологічного профілю у процесі навчальної діяльності студентів. У констатувальному етапі експерименту взяли участь 40 студентів спеціальності «Психологія», які здобувають вищу освіту та перебувають на етапі професійного становлення. Добір вибірки здійснювався з урахуванням однорідності освітнього середовища та приблизно однакового рівня професійної підготовки, що забезпечило коректність подальшого аналізу отриманих результатів.

У межах дослідження мотиваційна готовність до професійної діяльності розглядалася як складне інтегративне утворення, що охоплює систему мотивів, цінностей, установок і прагнень, які зумовлюють усвідомлене ставлення студента до обраної професії, готовність до її практичної реалізації та орієнтацію на професійне самовдосконалення. Відповідно до теоретичного аналізу було

визначено три взаємопов'язані критерії сформованості мотиваційної готовності студентів-психологів: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-смысловий та діяльнісно-орієнтаційний.

Мотиваційно-ціннісний критерій відображає внутрішнє ставлення студента до майбутньої професійної діяльності та характеризує рівень усвідомлення її особистісної значущості. До показників цього критерію було віднесено інтерес до професії психолога, ціннісне ставлення до психологічної діяльності, а також задоволеність обраним професійним шляхом. Інтерес до професії проявляється у стійкому прагненні до пізнання змісту майбутньої діяльності, зацікавленості психологічною проблематикою, активності у професійно орієнтованих видах навчальної роботи. Ціннісне ставлення до професії виражається у визнанні соціальної та особистісної значущості професії психолога, орієнтації на гуманістичні ідеали, готовності працювати з людьми та нести професійну відповідальність. Задоволеність професійним вибором виявляється у впевненості студента у правильності обраної спеціальності, позитивному емоційному ставленні до навчання за фахом та відсутності внутрішніх сумнівів щодо майбутньої професійної реалізації.

Когнітивно-смысловий критерій характеризує рівень усвідомлення студентами змісту та вимог професійної діяльності психолога, а також сформованість професійних уявлень і смислів. До його показників було віднесено усвідомлення професійних цілей, розуміння специфіки психологічної діяльності та сформованість професійних намірів. Усвідомлення професійних цілей передбачає наявність чітких уявлень про перспективи професійного розвитку, розуміння значення професійної підготовки для майбутньої діяльності. Розуміння специфіки професійної діяльності психолога проявляється у здатності адекватно оцінювати зміст, умови, труднощі та відповідальність професії, а також у знанні основних напрямів практичної психологічної роботи. Сформованість професійних намірів характеризується орієнтацією студента на подальшу діяльність у сфері психології, прагненням реалізувати себе саме в обраній професійній галузі.

Діяльнісно-орієнтаційний критерій відображає готовність студентів до активної професійної самореалізації та практичного застосування набутих знань. До його показників належать спрямованість на професійне самовдосконалення, активність у професійно значущій діяльності та орієнтація на досягнення успіху в майбутній професії. Спрямованість на професійне самовдосконалення виявляється у прагненні до розвитку професійно важливих якостей, готовності до безперервного навчання та підвищення власної компетентності. Активність у професійно значущій діяльності проявляється у залученості студентів до практичних занять, тренінгів, науково-дослідної роботи, волонтерської або консультативної діяльності. Орієнтація на досягнення успіху характеризує рівень наполегливості, цілеспрямованості та внутрішньої мотивації до реалізації професійних планів.

Оцінювання рівнів сформованості кожного з показників здійснювалося за бальною шкалою від 3 до 0 балів. Високий рівень прояву показника оцінювався у 3 бали та характеризувався стійким, усвідомленим і внутрішньо зумовленим виявом відповідної ознаки. Достатній рівень оцінювався у 2 бали та відображав наявність показника, однак із ситуативними коливаннями або недостатньою стійкістю. Середній рівень оцінювався в 1 бал і свідчив про фрагментарний, нестійкий або переважно зовнішньо зумовлений характер прояву показника. Низький рівень оцінювався у 0 балів і засвідчував відсутність або мінімальний прояв відповідної ознаки, байдужість до професійної діяльності чи невизначеність професійних намірів.

Визначення рівнів сформованості мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності здійснювалося на основі аналізу проявів усіх показників за мотиваційно-ціннісним, когнітивно-смісловим та діяльнісно-орієнтаційним критеріями. Кожен рівень відображає цілісну картину внутрішньої готовності майбутнього фахівця до професійної самореалізації та характеризується специфічним поєднанням мотиваційних, смислових і поведінкових проявів.

Високий рівень сформованості мотиваційної готовності до професійної діяльності характеризується стійкою, усвідомленою та внутрішньо зумовленою орієнтацією студента на професію психолога. Інтерес до професійної діяльності на цьому рівні має глибокий, пізнавально-ціннісний характер і проявляється у постійному прагненні до розширення професійних знань, активному залученні до фахово орієнтованих дисциплін, ініціативності у виконанні навчальних і практичних завдань. Професія психолога сприймається не лише як майбутня сфера зайнятості, а як значуща життєва цінність і спосіб особистісної самореалізації.

Ціннісне ставлення до професійної діяльності на високому рівні виявляється у чіткому прийнятті гуманістичних і професійно-етичних засад психологічної практики, готовності працювати з внутрішнім світом іншої людини, усвідомленні соціальної відповідальності професії. Задоволеність обраним професійним шляхом є стійкою і супроводжується впевненістю у правильності зробленого вибору, позитивним емоційним фоном навчання та відсутністю внутрішніх сумнівів щодо майбутньої професійної перспективи.

Усвідомлення професійних цілей на цьому рівні має чіткий і конкретний характер. Студенти демонструють сформоване бачення власного професійного майбутнього, розуміють етапи професійного зростання та значення поточної підготовки для досягнення довгострокових цілей. Розуміння специфіки професійної діяльності психолога є глибоким і реалістичним: усвідомлюються не лише привабливі сторони професії, а й її складність, емоційна напруженість, відповідальність та необхідність постійного саморозвитку. Професійні наміри відзначаються визначеністю і стабільністю, орієнтацією на практичну діяльність у сфері психології.

Спрямованість на професійне самовдосконалення при високому рівні проявляється у внутрішній потребі розвивати професійно важливі якості, вдосконалювати навички спілкування, саморегуляції, рефлексії. Студенти активно залучаються до професійно значущої діяльності, беруть участь у тренінгах, практиках, наукових заходах, добровільних формах психологічної

допомоги. Орієнтація на досягнення успіху має внутрішній характер і ґрунтується на прагненні до якісного виконання професійних завдань, самореалізації та особистісного зростання.

Середній рівень сформованості мотиваційної готовності до професійної діяльності характеризується відносною нестійкістю та ситуативністю проявів мотиваційної сфери. Інтерес до професії психолога на цьому рівні зберігається, проте має вибірковий характер і значною мірою залежить від змісту навчальних дисциплін, особистості викладача або зовнішніх умов. Зацікавленість у професійній діяльності може чергуватися з періодами зниження активності та байдужості.

Ціннісне ставлення до професії є недостатньо інтегрованим у систему особистісних цінностей. Професія психолога визнається важливою, однак її значущість часто співіснує з альтернативними життєвими орієнтаціями. Задоволеність професійним вибором носить відносний характер і може супроводжуватися сумнівами, коливаннями, періодичним переглядом власних професійних планів.

Усвідомлення професійних цілей на середньому рівні є частковим. Студенти мають загальні уявлення про майбутню професійну діяльність, проте ці уявлення часто не конкретизовані і не пов'язані з чітким плануванням професійного шляху. Розуміння специфіки професійної діяльності психолога обмежується загальними знаннями про зміст роботи і не завжди охоплює її складні, відповідальні та емоційно напружені аспекти. Професійні наміри можуть бути недостатньо визначеними або ситуативно змінюватися.

Спрямованість на професійне самовдосконалення проявляється епізодично, переважно у відповідь на зовнішні вимоги навчального процесу. Активність у професійно значущій діяльності є нестійкою: участь у практиках і додаткових заходах часто має формальний характер. Орієнтація на досягнення успіху поєднує внутрішні і зовнішні мотиви, зокрема прагнення отримати позитивну оцінку, диплом або схвалення, що знижує глибину професійної мотивації.

Низький рівень сформованості мотиваційної готовності до професійної діяльності відзначається відсутністю стійкої внутрішньої мотивації до професії психолога. Інтерес до майбутньої діяльності є слабо вираженим або відсутнім, навчальна активність має переважно формальний характер і зумовлюється необхідністю виконання обов'язкових вимог. Професія психолога сприймається як випадковий або вимушений вибір, що не має глибокого особистісного значення.

Ціннісне ставлення до професійної діяльності на низькому рівні є несформованим. Відсутнє усвідомлення соціальної та особистісної значущості професії, не простежується прийняття її гуманістичних і моральних засад. Задоволеність професійним вибором мінімальна або відсутня, часто супроводжується байдужістю або відкритим розчаруванням.

Усвідомлення професійних цілей є поверховим або фрагментарним. Студенти не мають чітких уявлень про власне професійне майбутнє, не пов'язують навчальну діяльність із реальними перспективами професійної реалізації. Розуміння специфіки діяльності психолога є обмеженим або спотвореним, що проявляється у недооцінці відповідальності та складності професії. Професійні наміри відсутні або не пов'язані з подальшою роботою за фахом.

Спрямованість на професійне самовдосконалення практично не виявляється. Активність у професійно значущій діяльності мінімальна, участь у практичних формах роботи носить вимушений характер. Орієнтація на досягнення успіху переважно зовнішня або відсутня, що зумовлює низький рівень залученості у процес професійного становлення та обмежує можливості майбутньої самореалізації у сфері психології.

Для вивчення мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності було дібрано комплекс із п'яти методик, кожна з яких орієнтована на вимірювання окремих показників за визначеними критеріями. Кожна методика передбачає опис мети, діагностичного матеріалу, процедури проведення та систему оцінювання результатів за трибальною шкалою (3–1 бал).

Першою використовувалася авторська анкета «Ставлення до професії психолога», спрямована на дослідження таких показників мотиваційно-ціннісного критерію, як інтерес до професії, ціннісне ставлення до психологічної діяльності та задоволеність професійним вибором. Анкета складалася з блоку відкритих та закритих запитань, що стосувалися мотивів вступу на спеціальність «Психологія», очікувань від професії, ставлення до навчального процесу, готовності працювати за фахом. До діагностичного матеріалу входили твердження типу «Обрав(ла) спеціальність свідомо, бо...», «У майбутньому хочу працювати психологом у такій сфері...», «Якби довелося знову обирати спеціальність, чи повторив(ла) б цей вибір?» тощо. Хід проведення полягав в індивідуальному заповненні анкети студентами в аудиторних умовах, без часових обмежень, але з орієнтовним регламентом у межах 20–25 хвилин. Застосовувалася інструкція, у якій підкреслювалася важливість щирих і продуманих відповідей, відсутність «правильних» або «неправильних» варіантів.

Оцінювання здійснювалося за якісно-кількісним принципом. Високий рівень прояву показників (3 бали) встановлювався у разі, коли відповіді демонстрували стійкий, внутрішньо зумовлений інтерес до професії, чітке усвідомлення її значущості, емоційно-позитивне, безсумнівне ставлення до зробленого вибору («ніколи б не змінив(ла) спеціальність», «бачу своє майбутнє лише в цій сфері»). Середній рівень (2 бали) фіксувався за умов поєднання позитивного загального ставлення із сумнівами, коливаннями або наявністю альтернативних варіантів («загалом задоволений(на), але інколи замислююсь про іншу сферу»). Низький рівень (1 бал) виявлявся тоді, коли простежувалась байдужість до професії, випадковість вибору, орієнтація на зовнішні чинники (вимога батьків, доступність вступу), небажання пов'язувати майбутнє з психологічною діяльністю.

Другою методикою виступав модифікований варіант опитувальника мотивації навчання у вищій школі (на основі підходів Т. Ільїної), орієнтований передусім на вивчення показників спрямованості на професійне

самовдосконалення та внутрішньої мотивації до оволодіння професією. У якості матеріалу використовувався набір тверджень, що відображали різні типи мотивації: пізнавальну, професійно-орієнтовану, соціально-престижну та зовнішню (формальну). Студентам пропонувалося оцінити ступінь згоди з кожним твердженням за шкалою від «повністю згоден» до «повністю не згоден». Хід проведення передбачав групову роботу, коли всі учасники заповнювали бланки одночасно, у стандартних умовах аудиторії, з інструкцією щодо чесності відповідей та конфіденційності результатів.

Для оцінювання виділялися сукупності тверджень, що відображали внутрішньо-професійну мотивацію (інтерес до змісту знань, розуміння їх необхідності для майбутньої практики, готовність витратити додатковий час на самоосвіту). Якщо за цією групою тверджень студент демонстрував переважно високі показники згоди, з виразним домінуванням внутрішніх мотивів над зовнішніми, рівень мотиваційної спрямованості оцінювався у 3 бали. При поєднанні внутрішніх і зовнішніх мотивів, коли навчання розглядалось одночасно як засіб отримання диплому і як джерело знань, виставлялося 2 бали. Якщо ж переважали зовнішні, формальні мотиви (орієнтація на диплом, уникнення осуду, прагнення «просто закінчити університет»), а внутрішня зацікавленість була слабо вираженою або відсутньою, показник оцінювався в 1 бал.

Третьою методикою було використано опитувальник професійної спрямованості (адаптований на основі праць Є. Клімова та вітчизняних авторів), метою якого стало вивчення усвідомлення професійних цілей, сформованості професійних намірів і орієнтації на подальшу діяльність у сфері психології. Діагностичний матеріал включав низку запитань, що стосувалися уявлень про майбутнє місце роботи, бажані форми діяльності (консультування, психотерапія, організаційна психологія, освітня психологія тощо), готовність працювати за фахом у різних умовах (державні установи, приватний сектор, громадські організації). Хід проведення полягав у послідовному заповненні опитувальника з можливістю доповнення відповідей власними коментарями.

Оцінювання здійснювалося з урахуванням чіткості, реалістичності й стабільності професійних намірів. Високий рівень (3 бали) констатувався у випадку, коли студент демонстрував ясне бачення свого професійного майбутнього, міг назвати конкретні сфери, типи установ, категорії клієнтів, з якими планує працювати, усвідомлював шляхи досягнення цих цілей (додаткова освіта, супервізія, участь у тренінгах). Середній рівень (2 бали) відповідав ситуації, коли уявлення про професійне майбутнє були загальними, не деталізованими, з певними коливаннями щодо сфери застосування, але за умови збереження загальної орієнтації на роботу за спеціальністю. Низький рівень (1 бал) фіксувався тоді, коли професійні наміри були нечіткими, несистемними або відсутніми, а також у випадках, коли студент відкрито заявляв про небажання працювати психологом у майбутньому.

Четвертою методикою став проєктивний письмовий метод «Есе «Я – майбутній психолог», який застосовувався для дослідження розуміння специфіки професійної діяльності, глибини професійних смислів, а також ціннісно-смыслового ставлення до професії. Студентам пропонувалося у вільній формі написати текст, у якому потрібно було описати, яким бачиться власне професійне майбутнє, які якості вважаються необхідними для психолога, які труднощі професії очікуються, що саме приваблює у цій діяльності, які цілі пов'язуються з професійною реалізацією. Матеріалом виступали письмові роботи обсягом орієнтовно від пів сторінки до однієї-двох сторінок.

Хід проведення передбачав індивідуальне письмове виконання завдання в аудиторії з промовленою інструкцією, де наголошувалось на важливості щирого, розгорнутого опису без страху оцінювання стилю або грамотності. Подальший аналіз здійснювався за методом якісного контент-аналізу: виділялися смислові одиниці, пов'язані з розумінням професійних функцій психолога, усвідомленням етичної відповідальності, баченням власної ролі в допомозі людям, а також із рефлексією внутрішніх мотивів професійного вибору. Високий рівень (3 бали) встановлювався за наявності глибокого, диференційованого, реалістичного опису діяльності психолога, відображення як її привабливих, так і складних

аспектів, усвідомлення необхідності безперервного саморозвитку, рефлексії власних сильних і слабких сторін. Середній рівень (2 бали) відповідав есе, у яких професія описувалася загальними фразами, без достатньої деталізації, із переважанням стереотипних уявлень («допомагати людям», «слухати і підтримувати»), при цьому зберігалось позитивне ставлення до професії. Низький рівень (1 бал) виявлявся у текстах, де опис професійного майбутнього був мінімальним, суперечливим або переважно зовнішньо орієнтованим (орієнтація на статус, престиж, матеріальні вигоди без усвідомлення специфіки роботи з людьми).

П'ятою методикою було обрано стандартизований опитувальник мотивації досягнення успіху (на основі підходів до діагностики мотивації досягнення), який застосовувався для вимірювання орієнтації на досягнення успіху в професійній діяльності, наполегливості, готовності долати труднощі у процесі професійного становлення. Діагностичний матеріал складався з набору тверджень, що відображали ставлення до складних завдань, реакцію на невдачі, прагнення до високих результатів, відповідальність за власні досягнення. Студентам пропонувалося обрати варіант відповіді, який найбільше відповідає їх звичайній поведінці у ситуаціях навчальної та професійної діяльності.

Процедура проведення передбачала індивідуальне заповнення опитувальника з подальшим підрахунком сумарних показників за спеціальним ключем. За характером проявів мотивації досягнення успіху виділялися три рівні. Високий рівень (3 бали) діагностувався у випадку, коли за результатами опитувальника простежувалася виражена орієнтація на успіх, готовність братися за складні завдання, прагнення доводити розпочате до завершення, схильність до самостійного подолання труднощів, відповідальність за власні результати. Середній рівень (2 бали) відповідав помірній мотивації досягнення, коли студент загалом прагнув до хороших результатів, але у складних ситуаціях міг демонструвати відступ, уникнення надто високих вимог або орієнтацію на «достатній» рівень успіху. Низький рівень (1 бал) фіксувався тоді, коли виявлявся страх перед труднощами, домінувала установка на уникнення невдачі,

спостерігалися тенденції до зниження цілей, перекладання відповідальності на зовнішні обставини.

Застосування описаних методик у комплексі дало можливість охопити як когнітивно-сміслові, так і ціннісні та поведінкові аспекти мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності, а трирівнева система оцінювання забезпечила диференційований аналіз ступеня сформованості кожного показника, результати яких сформовані в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Результати констатувального етапу експерименту рівнів сформованості мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності

сформованість мотиваційної готовності	ЕГ		КГ	
	абс.	у %	абс.	у %
Високий	2	10%	4	20%
Середній	10	50%	11	55%
Низький	8	40%	5	25%
Усього	20	100%	20	100%

Отримані на констатувальному етапі експерименту результати дали змогу виявити вихідний стан сформованості мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності в експериментальній та контрольній групах. Аналіз кількісних показників засвідчив наявність певних відмінностей у структурі мотиваційної готовності, проте загалом її рівень у обох групах на початковому етапі можна охарактеризувати як переважно середній із суттєвою часткою студентів із низьким рівнем.

Зокрема, в експериментальній групі високий рівень мотиваційної готовності було зафіксовано лише у 2 студентів, що становить 10% від загальної кількості. Ці студенти демонстрували чітко виражену професійну спрямованість, усвідомлене ставлення до майбутньої діяльності та внутрішню мотивацію до

професійного розвитку. Переважна частина експериментальної групи – 10 осіб, або 50%, – перебувала на середньому рівні сформованості мотиваційної готовності, що виявлялося у поєднанні зацікавленості професією з нестійкістю професійних намірів і залежністю мотивації від зовнішніх умов навчання. Водночас низький рівень мотиваційної готовності був характерний для 8 студентів експериментальної групи, що становить 40%, і свідчив про недостатню усвідомленість професійного вибору, домінування зовнішніх мотивів навчання та слабку орієнтацію на професійне самовдосконалення.

У контрольній групі на констатувальному етапі спостерігалася дещо інша картина. Високий рівень мотиваційної готовності було виявлено у 4 студентів, що становить 20%, тобто вдвічі більше, ніж в експериментальній групі. Середній рівень був характерний для 11 осіб, або 55% студентів, а низький – для 5 осіб, що відповідає 25%. Такі показники свідчать про відносно кращу початкову мотиваційну ситуацію в контрольній групі, однак і тут значна частка студентів не досягала високого рівня готовності до професійної діяльності.

2.2. Реалізація формульального впливу, спрямованого на розвиток мотиваційної готовності студентів-психологів

Формульальний етап дослідження був спрямований на цілеспрямований розвиток мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності з урахуванням результатів констатувального етапу та виявлених особливостей мотиваційної сфери майбутніх фахівців. Його реалізація ґрунтувалася на розумінні мотиваційної готовності як динамічного особистісного утворення, що може цілеспрямовано розвиватися в умовах спеціально організованого освітньо-психологічного впливу.

Теоретичною основою формульального впливу виступили положення діяльнісного, особистісно-орієнтованого та аксіологічного підходів, відповідно до яких професійне становлення студента-психолога розглядається як процес активного засвоєння професійних цінностей, смислів і способів діяльності. У цьому контексті мотиваційна готовність постає не лише як сукупність окремих

мотивів, а як інтегрована система внутрішніх спонукань, що визначають ставлення до професії, готовність до саморозвитку та відповідальну професійну поведінку.

Необхідність формувального впливу зумовлювалася виявленою на попередньому етапі недостатньою стійкістю професійних мотивів, фрагментарністю професійних уявлень, переважанням зовнішньої мотивації та недостатньо сформованою орієнтацією на професійне самовдосконалення у значної частини студентів. Це засвідчило потребу в організації спеціального психолого-педагогічного простору, у межах якого створювалися умови для актуалізації внутрішніх професійних мотивів, переосмислення цінності професії психолога та формування усвідомленого ставлення до майбутньої діяльності.

Формувальний вплив будувався з урахуванням вікових та особистісних особливостей студентського періоду, який є сензитивним щодо розвитку професійної самосвідомості, рефлексії та ціннісно-сміслової сфери. Саме в цей період професійні мотиви здатні переходити з рівня ситуативних і зовнішньо зумовлених у внутрішні, стійкі та особистісно значущі, за умови систематичної рефлексивної роботи й включення студентів у професійно наближені види діяльності.

Організація формувального етапу передбачала створення цілісної системи впливів, спрямованих на розвиток усіх структурних компонентів мотиваційної готовності: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-сміслового та діяльнісно-орієнтаційного. При цьому особлива увага приділялася не передачі готових знань або нав'язанню нормативних уявлень про професію, а стимулюванню внутрішньої активності студентів, їх здатності до самоаналізу, переосмислення власного професійного вибору та усвідомлення індивідуальних ресурсів професійного розвитку.

Формувальний вплив реалізовувався в умовах навчального процесу та позааудиторної діяльності, що забезпечувало його природність і включеність у реальну освітню ситуацію. Важливим організаційним принципом виступала поступовість і системність, що дозволяло уникнути фрагментарності впливу та

забезпечити послідовне розгортання змін у мотиваційній сфері студентів. Формувальна робота не мала характеру одноразових заходів, а здійснювалася як цілісний процес, у межах якого кожен наступний етап логічно спирався на попередній.

Особливе значення у першій частині формувального етапу надавалося створенню психологічно безпечного та довірливого освітнього середовища, у якому студенти могли відкрито висловлювати власні сумніви, професійні очікування, страхи й внутрішні суперечності, пов'язані з майбутньою діяльністю. Саме за таких умов став можливим перехід від формального прийняття професійної ролі до її особистісного привласнення, що є необхідною передумовою розвитку мотиваційної готовності.

Отже, перша частина формувального етапу була зорієнтована на підготовку мотиваційно-сміслового підґрунтя для подальших цілеспрямованих впливів, актуалізацію внутрішніх ресурсів студентів та створення умов для усвідомленого включення у процес професійного саморозвитку. Саме ця частина заклала основу для реалізації конкретних форм і методів формувальної роботи, спрямованих на поглиблення мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності.

Друга частина формувального етапу була безпосередньо пов'язана з практичною реалізацією спеціально організованого психолого-педагогічного впливу, спрямованого на активний розвиток мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності. У центрі уваги перебувало цілеспрямоване включення студентів у такі види діяльності, які стимулювали внутрішню професійну мотивацію, поглиблювали усвідомлення змісту майбутньої професії та сприяли формуванню стійкої орієнтації на професійне самовдосконалення.

Зміст формувального впливу вибудовувався відповідно до визначених критеріїв і показників мотиваційної готовності та передбачав роботу з професійними цінностями, смислами, установками і практичною спрямованістю студентів. Особливий акцент робився на розвитку внутрішніх мотивів

професійної діяльності, що забезпечують стійкість інтересу до професії психолога та готовність до подолання труднощів професійного становлення.

У процесі формувальної роботи створювалися умови для осмислення студентами власного професійного вибору, актуалізації особистісних смислів навчально-професійної діяльності та переорієнтації з переважно зовнішніх мотивів на внутрішньо значущі. Цьому сприяло включення студентів у рефлексивні форми роботи, під час яких відбувалося усвідомлення індивідуальних очікувань від професії, співвіднесення власних якостей із вимогами психологічної діяльності, а також аналіз реальних можливостей професійної самореалізації.

Цьому сприяло цілеспрямоване включення студентів у систему рефлексивних форм роботи, які були побудовані з урахуванням завдань формувального етапу та логіки професійного становлення майбутнього психолога. Зокрема, було організовано серію рефлексивно-аналітичних занять, у межах яких використовувалися письмові та усні форми саморефлексії, групові обговорення і моделювання професійних ситуацій.

Важливе місце посідали рефлексивні письмові завдання, під час виконання яких студенти аналізували власні мотиви вибору професії, очікування від майбутньої психологічної діяльності, уявлення про професійний успіх і труднощі, з якими доведеться зіткнутися у практиці. Такі завдання виконувалися у формі розгорнутих есе, щоденників професійних роздумів, а також тематичних письмових самоаналізів, що стимулювало усвідомлення внутрішніх суперечностей, сумнівів і ресурсів професійного розвитку.

Поряд із письмовою рефлексією застосовувалися групові рефлексивні дискусії, під час яких відбувалося обговорення професійно значущих питань, пов'язаних із роллю психолога, етичними межами професійної діяльності, відповідальністю за психологічний вплив на клієнта. У процесі таких обговорень студенти мали змогу зіставити власні уявлення з позиціями інших учасників, що сприяло переосмисленню особистісних установок і поглибленню розуміння професійних вимог.

З метою співвіднесення індивідуальних якостей із вимогами психологічної діяльності використовувалися вправи самооцінювання професійно важливих якостей, у межах яких студенти аналізували рівень розвитку емпатії, комунікативних умінь, емоційної стійкості, здатності до саморегуляції та рефлексії (див. Додаток А). Такі вправи поєднували індивідуальний аналіз із подальшим обговоренням у малих групах, що дозволяло розширити уявлення про власні сильні сторони та зони професійного зростання.

Окрему групу рефлексивних форм становили вправи, спрямовані на аналіз реальних можливостей професійної самореалізації. У цьому контексті студенти працювали з моделюванням професійних маршрутів, аналізували можливі сфери практичної діяльності психолога, співвідносили власні інтереси та здібності з вимогами конкретних напрямів психологічної практики. Це сприяло переходу від абстрактних уявлень про професію до більш реалістичного бачення шляхів власної професійної реалізації.

Застосування зазначених рефлексивних форм роботи забезпечило поглиблення усвідомлення студентами власної професійної позиції, сприяло формуванню внутрішньої готовності до прийняття професійної ролі та створило психологічні умови для розвитку стійкої мотиваційної готовності до майбутньої діяльності психолога.

Формувальний вплив реалізовувався через поєднання навчально-професійних, рефлексивних і практично орієнтованих форм діяльності. У межах аудиторної роботи використовувалися дискусійні форми, аналіз професійних ситуацій, обговорення етичних дилем психологічної практики, що сприяло поглибленню розуміння специфіки професії та формуванню ціннісного ставлення до неї. Позааудиторна діяльність була спрямована на розширення досвіду професійної активності студентів і передбачала участь у тренінгових заняттях, міні-проектах, волонтерських ініціативах психологічного спрямування.

Значна увага приділялася розвитку спрямованості на професійне самовдосконалення. Студенти залучалися до самоаналізу власних сильних і

слабких сторін як майбутніх фахівців, формування індивідуальних цілей професійного зростання, усвідомлення необхідності безперервного навчання та особистісного розвитку. У цьому контексті формувальний вплив сприяв переходу від ситуативної навчальної активності до більш усвідомленої, відповідальної позиції щодо власного професійного майбутнього (див. Додаток Б).

Важливим компонентом другої частини формувального етапу стала робота з мотивацією досягнення успіху в професійній діяльності. У студентів формувалося розуміння успіху не як зовнішнього визнання чи формального результату, а як показника професійної компетентності, внутрішнього зростання та ефективної допомоги іншій людині. Через аналіз труднощів майбутньої діяльності та способів їх подолання актуалізувалася готовність брати на себе відповідальність за результати власної професійної діяльності.

Практична реалізація формувального впливу здійснювалася з урахуванням принципу індивідуалізації, що дозволяло враховувати різний початковий рівень мотиваційної готовності студентів. Для осіб із середнім і низьким рівнем особлива увага зосереджувалася на підтримці позитивного ставлення до професії, зниженні рівня внутрішніх сумнівів і невпевненості, формуванні віри у власні професійні можливості. Для студентів із вищим рівнем мотиваційної готовності створювалися умови для її подальшого поглиблення та усвідомленої стабілізації.

Внаслідок реалізації другої частини формувального етапу відбувалося поступове збагачення мотиваційної сфери студентів-психологів, поглиблення професійних смислів, зростання активності у професійно значущих видах діяльності та формування більш цілісного образу майбутньої професійної самореалізації. Це дозволило створити підґрунтя для подальшого аналізу результативності формувального впливу та оцінки динаміки змін показників мотиваційної готовності на контрольному етапі дослідження.

2.3. Аналіз змін показників мотиваційної готовності студентів-психологів після формувального етапу дослідження

Метою контрольного етапу дослідження було визначення динаміки змін у рівнях сформованості мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності, що відбулися внаслідок реалізації формувального впливу, а також перевірка його ефективності шляхом зіставлення показників експериментальної та контрольної груп. На цьому етапі здійснювалося повторне вимірювання досліджуваних показників із використанням тих самих психодіагностичних методик, що застосовувалися на констатувальному етапі експерименту, що забезпечило можливість коректного порівняння результатів та виявлення кількісних і якісних змін у мотиваційній сфері студентів.

Проведення контрольного етапу дало змогу простежити ступінь сформованості мотиваційної готовності майбутніх психологів після цілеспрямованого формувального впливу, визначити характер змін за окремими критеріями та показниками, а також оцінити стабільність і вираженість позитивних зрушень у професійній спрямованості, ціннісно-мотиваційних установках і готовності до усвідомленої професійної діяльності.

Таблиця 2.2

Результати контрольного етапу експерименту рівнів сформованості мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності

сформованість мотиваційної готовності	ЕГ		КГ	
	абс.	у %	абс.	у %
Високий	7	35%	4	20%
Середній	11	55%	11	55%
Низький	2	10%	5	25%
Усього	20	100%	20	100%

Результати контрольного етапу експерименту засвідчили суттєві зміни у рівнях сформованості мотиваційної готовності студентів-психологів, насамперед в експериментальній групі, де було реалізовано формувальний вплив. У цій групі кількість студентів із високим рівнем мотиваційної готовності зросла до 7 осіб, що становить 35%. Такі зміни відображають посилення внутрішньої професійної мотивації, більш усвідомлене ставлення до майбутньої діяльності та зростання орієнтації на професійне самовдосконалення. Середній рівень на контрольному етапі зафіксовано у 11 студентів експериментальної групи, або 55%, що свідчить про стабілізацію мотиваційних установок і поступовий перехід частини студентів із низького рівня на вищі щаблі сформованості. Низький рівень мотиваційної готовності залишився лише у 2 студентів, що становить 10%, тобто його частка істотно зменшилася порівняно з початковими даними.

У контрольній групі на контрольному етапі суттєвих змін не виявлено. Кількість студентів із високим рівнем мотиваційної готовності залишилася незмінною і становила 4 особи (20%). Середній рівень, як і на констатувальному етапі, був зафіксований у 11 студентів (55%), а низький рівень – у 5 осіб (25%). Відсутність помітної динаміки у контрольній групі свідчить про відносну стабільність мотиваційних показників за умов традиційного навчального процесу без цілеспрямованого формувального впливу.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів експерименту дозволяє простежити чітку позитивну динаміку у сформованості мотиваційної готовності студентів-психологів експериментальної групи. Зростання частки студентів із високим рівнем мотиваційної готовності на 25% та істотне зменшення кількості осіб із низьким рівнем свідчать про ефективність реалізованого формувального впливу. Одночасно стабільність показників у контрольній групі підтверджує, що за відсутності спеціально організованої роботи зміни у мотиваційній сфері мають спонтанний і маловиражений характер.

У підсумку отримані дані засвідчують, що цілеспрямований формувальний вплив створює умови для переходу студентів від ситуативної, переважно

зовнішньо зумовленої мотивації до більш усвідомленої, внутрішньо прийнятої професійної позиції, що є важливою передумовою готовності майбутніх психологів до ефективної професійної діяльності.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було здійснено емпіричне дослідження мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності, що дало змогу комплексно проаналізувати її рівень, структуру та динаміку в умовах цілеспрямованого формувального впливу. У межах констатувального етапу встановлено, що для більшості студентів як експериментальної, так і контрольної груп характерним є середній рівень сформованості мотиваційної готовності, що поєднується з нестійкістю професійних намірів, переважанням зовнішніх мотивів навчання та недостатньо усвідомленою орієнтацією на майбутню професійну діяльність. Водночас значна частка студентів експериментальної групи продемонструвала низький рівень мотиваційної готовності, що актуалізувало потребу у спеціально організованій формувальній роботі.

Реалізація формувального етапу дослідження була спрямована на розвиток внутрішньої професійної мотивації, усвідомлення цінності професії психолога, формування спрямованості на професійне самовдосконалення та відповідальне ставлення до власного професійного майбутнього. Формувальний вплив здійснювався через систему рефлексивних, аналітичних і ціннісно-орієнтованих форм роботи, що забезпечували активне включення студентів у процес самоаналізу, переосмислення професійних очікувань і співвіднесення власних можливостей із вимогами психологічної діяльності. Це сприяло поступовому переходу від ситуативної навчальної активності до більш усвідомленої професійної позиції.

Результати контрольного етапу засвідчили суттєві позитивні зміни у структурі мотиваційної готовності студентів експериментальної групи. Було зафіксовано зростання кількості студентів із високим рівнем мотиваційної готовності та істотне зменшення частки осіб із низьким рівнем. Отримані дані

свідчать про посилення внутрішньої мотивації, зростання професійної спрямованості, підвищення усвідомленості професійного вибору та готовності до активного професійного саморозвитку. У контрольній групі суттєвих змін у рівнях мотиваційної готовності не виявлено, що підтверджує стабільність мотиваційних показників за відсутності спеціально організованого формувального впливу.

Порівняльний аналіз результатів констатувального і контрольного етапів дозволив встановити ефективність запропонованої системи формувального впливу, спрямованої на розвиток мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності. Отримані емпіричні дані підтверджують доцільність цілеспрямованої роботи з мотиваційною сферою майбутніх психологів у процесі фахової підготовки, оскільки саме вона створює психологічне підґрунтя для успішної професійної самореалізації та відповідального входження у професію.

ВИСНОВКИ

У межах даної роботи було здійснено цілісне теоретико-емпіричне осмислення проблеми мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності як складного багатовимірного психологічного феномену, що формується в процесі професійної підготовки та визначає успішність майбутньої фахової реалізації. Актуальність обраної проблематики зумовлена зростанням соціального запиту на висококваліфікованих психологів, здатних до усвідомленої, відповідальної та гуманістично орієнтованої професійної діяльності в умовах сучасних соціокультурних викликів.

У теоретичній частині роботи було проаналізовано основні наукові підходи до розуміння професійної готовності, мотиваційної сфери особистості та професійного становлення майбутніх фахівців. Значний внесок у дослідження феномену готовності до професійної діяльності зробили К. Абульханової, В. Жмир, О. Кокун, О. Підкопаєва та інших. Проблематика мотиваційної готовності та професійної спрямованості розглядалася у працях Л. Грень, С. Єрохін, С. Король, І. Тітов, Н. Юдіна. Питання професіоналізації та особистісного становлення майбутніх психологів ґрунтовно висвітлені в роботах Н. Гончарова, Т. Жванія, Н. Осташа, М. Рева, Т. Тітова та інших вітчизняних науковців.

Теоретичний аналіз дозволив уточнити сутність мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності як інтегративного утворення, що поєднує професійну спрямованість, усвідомлене ставлення до обраної професії, стійку систему мотивів, потребу в самовдосконаленні та готовність до активної професійної реалізації. Було визначено критерії та показники сформованості мотиваційної готовності, а також охарактеризовано рівні її розвитку.

Емпірична частина роботи була спрямована на дослідження рівнів сформованості мотиваційної готовності студентів-психологів та перевірку ефективності спеціально організованого формувального впливу. У дослідженні брали участь 40 студентів, які були розподілені на експериментальну та контрольну групи по 20 осіб. Для досягнення поставленої мети було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення професійної

спрямованості, мотивації навчально-професійної діяльності, ставлення до майбутньої професії, орієнтації на самовдосконалення та професійне зростання. Використання однакових методик на констатувальному та контрольному етапах забезпечило можливість коректного порівняльного аналізу результатів.

Результати констатувального етапу засвідчили, що у більшості студентів обох груп переважає середній рівень мотиваційної готовності. В експериментальній групі високий рівень було виявлено у 10% студентів, середній – у 50%, низький – у 40%. У контрольній групі відповідні показники становили 20%, 55% і 25%. Отримані дані свідчили про недостатню сформованість внутрішньої професійної мотивації у значної частини майбутніх психологів і зумовили необхідність реалізації формувального впливу.

Формувальний етап дослідження був побудований як система цілеспрямованих психолого-педагогічних заходів, орієнтованих на розвиток професійної спрямованості, рефлексії, усвідомлення цінності психологічної професії та формування настанови на безперервне професійне самовдосконалення. У процесі формувального впливу використовувалися рефлексивні письмові завдання, групові дискусії, вправи самооцінювання професійно важливих якостей, аналіз професійних ситуацій, моделювання індивідуальних траєкторій професійного зростання, робота з образом професійного майбутнього. Зазначені форми роботи забезпечували активне залучення студентів до процесу самоаналізу, переосмислення професійних мотивів і переходу до більш відповідальної позиції щодо власного професійного становлення.

Дані контрольного етапу дослідження засвідчили виразну позитивну динаміку в експериментальній групі. Частка студентів із високим рівнем мотиваційної готовності зросла з 10% до 35%, середній рівень становив 55%, а низький зменшився з 40% до 10%. У контрольній групі показники залишилися незмінними: високий рівень – 20%, середній – 55%, низький – 25%. Кількісні результати переконливо підтверджують ефективність реалізованого

формувального впливу та його значення для розвитку мотиваційної готовності майбутніх психологів.

Отримані теоретичні й емпіричні результати дозволяють стверджувати, що мотиваційна готовність студентів-психологів не формується стихійно, а потребує цілеспрямованої, системної роботи у процесі професійної підготовки. Розвиток внутрішньої професійної мотивації, рефлексії, ціннісного ставлення до професії та орієнтації на самовдосконалення виступає психологічним підґрунтям ефективної професійної діяльності майбутніх фахівців. Матеріали дослідження можуть бути використані у практиці вищої школи з метою вдосконалення підготовки студентів-психологів та оптимізації умов їхнього професійного становлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абульханова К. О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ: Либідь, 2006. 359 с.
2. Барчі Б. В., Чуричканич А. А. Психологічні особливості Я-концепції особистості. *Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (16-17 травня 2019 р.)*. Мукачево : Вид-во МДУ, 2019. 656 с.
3. Барчі Б. Вивчення мотивів вибору професії у психологічних дослідженнях. *Проблеми сучасної психології*. 2019. Вип. 12. С. 60-73.
4. Барчі Б. В. Особливості мотивації повторного професійного самовизначення особистості. *Лабіринти реальності* : зб. наукових праць /за заг. ред. д. філос. н. Журби М. А. Монреаль : СРМ «ASF», 2017. 271с.
5. Бондаренко В. В, Ігнатюк О. А., Фоміна М. В. Нові підходи до змісту освіти управлінської підготовки майбутнього інженера. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Київ-Вінниця : Вінницький держ. пед. ун-т, 2022. Ч.2. С. 185-191.
6. Боровик О. В. Вікові особливості молоді зрілого юнацького віку та психологічні аспекти формування національної свідомості даної вікової категорії. *Психологічні науки*. 2010. № 54. С. 173–177.
7. Гончарова Н. О. Професійне самовизначення як кризове явище юнацького віку. *Кризи життєвого простору особистості, сім'ї та соціальних інституцій*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародн. участю. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. С. 32-40.
8. Гончарова Н.О. Психологічні особливості проектування професійної кар'єри студентів-психологів. *Молодий вчений*. Херсон, 2019. №12 (грудень). С.87-90.

9. Гончарова Н. О. Психологічні особливості формування кар'єрних орієнтацій студентської молоді. *Молодий вчений*, 2018. № 11 (63). С. 40-45.
10. Гончарова Н. О. Ціннісно-мотиваційні аспекти кар'єрного зростання майбутніх психологів. *Молодий вчений*, 2018, № 12 (64). С. 43 – 65.
11. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості. *Психологія праці та професійної підготовки особистості* / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. Хмельницький : ТУП, 2001. С. 48–67.
12. Грень Л. М. Вплив мотивації досягнення на потенціал студентів. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. праць. Запоріжжя : 2009. Вип. 55. С. 125–130.
13. Гренюк Л. С. Мотиваційна компетентність у підготовці сурдопедагогів. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : аксіома, 2003. С. 367-369.
14. Дмитерко-Карабин Х. М. Мотиваційна готовність до професійної діяльності як психологічна проблема. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 2004. Вип.9. Ч.2. С. 23-32.
15. Долинська Л. В. Підвищення соціально-психологічної компетентності вчителя в процесі його професійної підготовки. *Нові педагогічні технології з проблем гуманізації та демократизацій навчально-виховного процесу в освітніх закладах* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Черкаси, 1998. С. 147-149.
16. Дунець Л. І. Формування професійних інтересів у майбутніх фахівців. *Рідна школа*. 2001. № 1. С. 48 – 49.
17. Єрохін С. А. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці. *Проблеми вищої юридичної освіти*. 2001 №1 (1). С. 20-27.

18. Жванія Т. В. Емоційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності: діагностика і формування. *Харківський осінній марафон психотехнологій* : матеріали III міжрегіон. наук.-практ. конф. (26 жовт. 2019 р.) Харків : Діса плюс, 2019. С. 126–130.
19. Жмир В. Специфіка особистісного становлення юнаків. *Психолог.* 2006. С. 65–76.
20. Калюжна Ю. І. Методичні аспекти підготовки майбутніх психологів до роботи у системах «Людина-техніка». *Психологія і особистість.* 2013. № 1 (3). С. 100-111.
21. Калюжна Ю. І. Особливості розвитку мотивації вибору професії у підлітків. *Психологія і особистість.* 2015. № 1 . С. 71-82.
22. Калюжна Ю. І. Особливості розвитку психологічної готовності до професійної діяльності студентів. *Психологія і особистість.* 2015. № 2. С. 46- 51.
23. Калюжна Ю. І. Самооцінковий аспект розвитку схильності до педагогічної діяльності у шкільної молоді. *Психологія і особистість.* 2017. № 2(12). С. 93- 101.
24. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агенство», 2012. 200 с
25. Король С. В. Професійна спрямованість навчання як принцип дидактики вищої школи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ–Вінниця, 2008. Вип. 20. С. 36 – 39.
26. Лемак М. В., Петрище Ю. В. Психологу для роботи: діагностичні методики. *Методичне видання.* Ужгород : Видавництво А. Гаркуші, 2012, 616 с.
27. Мартинюк І. А. Динаміка розвитку професійно важливих якостей практичних психологів в умовах вузівської підготовки. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2003. С. 185–192.

28. Моргун В. Ф., Тітов І. Г. Основи психологічної діагностики : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 464 с.
29. Невідома Я. Г. Особливості соціалізації у юнацькому віці. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Вип. 17. С. 337–346.
30. Опитувальник професійних інтересів. Все для вчителя. 2018. № 7. С. 52-53.
31. Осташа Н. В. Мотиваційна готовність студентів-психологів до професійної діяльності. *Актуальні задачі сучасних технологій* : збірник праць V Міжнародної науково-технічної конференції молодих учених та студентів (25-26 листопада 2016 року). Тернопіль, ТНТУ, 2016. С. 116.
32. Паламарчук О. М. Психологічні аспекти розвитку особистісного потенціалу майбутнього фахівця у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Київ : Гнозис, 2016. Т. 8, вип. 36. С. 239-250.
33. Петришин В. В. Формування професійнозначущих якостей студентів психологів. *Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2014. Вип. 1. С. 149-160.
34. Підкопаєва О. А. Мотиваційний аспект підготовки старшокласників до вибору професій технічного профілю. *Синергетичний підхід до проектування життєвого простору особистості* : зб. наук. матеріалів III Міжнарод. наук.-практ. конф. (27-28 квітня 2023 р.). Полтава, 2023. С. 217-220.
35. Подшивайлов Ф. М. Теоретико-методологічні засади визначення поняття мотиваційної сфери особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 10 (41). С. 19–23.
36. Подшивайлов Ф. М., Сергієнкова О. П. Мотиваційна сфера особистості. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2015. 55 с.
37. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів

/ [Н.О. Гончарова, Ю.Л. Горбенко, Ю.І. Калюжна, В.А. Лавріненко, та ін.] ; за ред. К.В. Седих. Полтава : Астроя, 2018. 342 с.

38. Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 17-18 травня 2017 р., Мукачево / ред. кол. : Т. Д. Щербан (гол.ред.) та ін. Мукачево : Вид-во МДУ, 2017. 251 с.

39. Рева М. М. Особливості розвитку життєвої перспективи майбутніх психологів у процесі професійного навчання. *Психологія і особистість*. Полтава-Київ, 2018. №1(13). С. 106-117.

40. Ришовська С. Р. Вибір професії – крок до життєвого успіху. *Психолог*. 2022. № 45. С. 6-14.

41. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія / Мирослав Васильович Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с.

42. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2011. 384 с.

43. Тітов І. Г. Особливості смислової структури світогляду осіб юнацького віку. *Психологія і особистість*. 2017. №2(12). С. 168-184.

44. Тітов І. Г. Психологічні передумови становлення світогляду особистості в юнацькому віці. *Психологія і особистість*. 2018. №1(13).

45. Тітова Т. Є. Дослідження смислових аспектів особистісної саморегуляції студентів-психологів. *Психологія і особистість*. Полтава-Київ, 2016. № 2(10). С. 211-221.

46. Формування готовності учнів ПТНЗ до вибору й реалізації професійної кар'єри : методичний посібник / уклад. : Закатнов Д. О., Орлов В. Ф., Вовковінський М. І. та ін.; за ред. Д. О. Закатнова. Київ : ІІТО НАПН України, 2015. 188 с.

47. Формування спрямованості студентів на успішну пізнавальну й професійну діяльність : методичні рекомендації для викладачів і студентів / уклад. : О. Г. Романовський, Л. М. Грень, В. Є. Михайличенко. Харків, 2009. 48 с.

48. Юдіна Н. О. Психологічний аналіз мотивації навчання студентів.. *Вісник післядипломної освіти* : зб. наук. пр. Вип.6. Київ, 2007. С. 244 – 254.
49. Ященко К.С. Проблема мотиваційної готовності студентів до професійної діяльності. *Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика* : зб. наук. праць. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С. 118-121
50. Kaplan A., Maehr M.L. The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*. 2007. Vol. 19. №2. P. 141-184.

ДОДАТКИ

Додаток А

Рефлексивні вправи самооцінювання професійно важливих якостей майбутнього психолога

Вправа 1. «Професійний портрет психолога»

Мета вправи полягає в усвідомленні студентами відповідності власних особистісних якостей вимогам професійної діяльності психолога. У процесі виконання вправи актуалізується здатність до рефлексії, самоаналізу та професійного самовизначення.

Студентам пропонувалося письмово сформулювати узагальнений образ професійного психолога, визначивши ключові якості, необхідні для ефективної діяльності у сфері психологічної допомоги. Після цього здійснювався індивідуальний самоаналіз шляхом співвіднесення власних якостей із визначеним професійним еталоном. У тексті необхідно було зазначити, які риси вже достатньо розвинені, а які потребують подальшого вдосконалення.

Виконання вправи сприяло усвідомленню сильних сторін власної особистості, формуванню адекватної професійної самооцінки та визначенню напрямів особистісного і професійного зростання.

Вправа 2. «Рівень емпатійності в майбутній професії»

Метою вправи було актуалізувати усвідомлення ролі емпатії у професійній діяльності психолога та оцінити власну здатність до емпатійного розуміння іншої людини.

Студентам пропонувалося описати кілька ситуацій міжособистісної взаємодії з власного досвіду, у яких необхідно було проявляти співпереживання, розуміння емоційного стану іншої людини або підтримку. Після опису ситуацій здійснювався аналіз власних емоційних реакцій, труднощів, які виникали у процесі взаємодії, та рівня здатності приймати переживання іншого без оцінювання.

Рефлексивне обговорення результатів дозволяло усвідомити значення емпатії як базової професійної якості психолога та стимулювало розвиток емпатійної чутливості.

Вправа 3. «Комунікативні ресурси психолога»

Метою вправи стало усвідомлення рівня сформованості комунікативних умінь та їх значущості для професійної діяльності психолога.

Студентам пропонувалося проаналізувати власний стиль спілкування, відповівши письмово на запитання щодо легкості встановлення контакту, здатності слухати співрозмовника, уміння ставити уточнювальні запитання, підтримувати діалог у складних ситуаціях. Окремо пропонувалося оцінити труднощі, які виникають у процесі комунікації, та причини їх появи.

Після індивідуального аналізу здійснювалося обговорення у малих групах, що дозволяло розширити уявлення студентів про різні комунікативні стратегії та сприяло розвитку навичок професійного спілкування.

Вправа 4. «Емоційна стійкість у професійних ситуаціях»

Метою вправи було формування усвідомленого ставлення до емоційної стійкості як важливої умови професійної ефективності психолога.

Студентам пропонувалося змодельовати у письмовій формі кілька потенційно складних професійних ситуацій (емоційно напружене консультування, конфліктна взаємодія, робота з переживаннями клієнта) та описати власні можливі емоційні реакції. Далі здійснювався аналіз того, які внутрішні ресурси можуть допомогти зберегти емоційну рівновагу, а які чинники, навпаки, можуть її порушувати.

Вправа сприяла усвідомленню необхідності розвитку навичок емоційної саморегуляції та підготовці до реальних викликів професійної діяльності.

Вправа 5. «Саморегуляція і професійна відповідальність»

Метою вправи стало усвідомлення власної здатності до саморегуляції поведінки, емоцій і психічних станів у контексті професійної діяльності.

Студентам пропонувалося письмово відповісти на запитання щодо способів подолання стресу, відновлення працездатності, збереження

внутрішньої рівноваги у напружених ситуаціях. Окремо аналізувалося ставлення до відповідальності за власні професійні рішення та вміння контролювати імпульсивні реакції.

Результати вправи обговорювалися в узагальненій формі, що сприяло формуванню усвідомленого ставлення до саморегуляції як необхідної складової професійної компетентності психолога.

Вправа 6. «Рефлексивне коло “Я в професії”»

Метою вправи було поглиблення рефлексії щодо власного професійного становлення та інтеграції особистісних якостей у майбутню діяльність.

Студентам пропонувалося письмово завершити низку рефлексивних тверджень, зокрема: «У професії психолога для мене найскладнішим є...», «Найважливішою якістю, яку необхідно в собі розвивати, вважаю...», «Як майбутній психолог, уже зараз можу опиратися на...».

Вправа сприяла цілісному усвідомленню власної професійної позиції, актуалізації мотивації до самовдосконалення та формуванню відповідального ставлення до майбутньої професійної ролі.

Вправи, спрямовані на розвиток спрямованості на професійне самовдосконалення студентів-психологів

Вправа 1. «Мої професійні ресурси та обмеження»

Метою вправи є усвідомлення студентами власних сильних і слабких сторін як майбутніх фахівців у сфері психології, а також формування реалістичного ставлення до процесу професійного становлення.

Студентам пропонувалося у письмовій формі проаналізувати власні особистісні та професійно важливі якості, розподіливши їх на дві умовні групи: ресурси професійного розвитку та зони, що потребують вдосконалення. У процесі виконання вправи необхідно було аргументувати кожную позицію, спираючись на власний навчальний, комунікативний або життєвий досвід.

Вправа сприяла формуванню адекватної професійної самооцінки, розвитку рефлексивного ставлення до власного потенціалу та усвідомленню необхідності цілеспрямованої роботи над собою.

Вправа 2. «Індивідуальна траєкторія професійного зростання»

Метою вправи стало формування здатності до постановки індивідуальних цілей професійного розвитку та усвідомлення етапності професійного становлення психолога.

Студентам пропонувалося змодельовати власну професійну траєкторію на найближчі кілька років, визначивши короткострокові та довгострокові цілі професійного зростання. У межах завдання аналізувалися такі аспекти, як необхідні знання та навички, можливі форми додаткової освіти, участь у тренінгах, практиках, супервізіях, а також розвиток особистісних якостей, важливих для психологічної діяльності.

Виконання вправи сприяло переходу від абстрактних уявлень про майбутнє до більш усвідомленого і структурованого бачення професійного розвитку.

Вправа 3. «Образ професійного майбутнього»

Метою вправи було поглиблення усвідомлення власного професійного майбутнього та актуалізація внутрішньої мотивації до самовдосконалення.

Студентам пропонувалося описати у письмовій формі свій професійний образ через 5–7 років, зосереджуючись на характері діяльності, рівні професійної компетентності, особистісних змінах та внутрішньому відчутті професійної реалізованості. Особлива увага приділялася тому, які кроки необхідно здійснити вже на етапі навчання для наближення до цього образу.

Вправа сприяла формуванню смислового зв'язку між поточною навчальною діяльністю та майбутньою професійною реалізацією.

Вправа 4. «Навчання як безперервний процес»

Метою вправи стало усвідомлення необхідності безперервного професійного навчання як умови ефективної діяльності психолога.

Студентам пропонувалося проаналізувати власне ставлення до навчання, відповівши на запитання щодо готовності до самостійного здобуття знань, ставлення до помилок, здатності приймати зворотний зв'язок та критичні зауваження. Окремо аналізувалися чинники, які стимулюють або, навпаки, гальмують процес самонавчання.

Результати вправи обговорювалися у груповому форматі, що сприяло переосмисленню навчання не як формальної вимоги, а як внутрішньо значущого ресурсу професійного зростання.

Вправа 5. «Від навчальної активності до професійної відповідальності»

Метою вправи було формування відповідального ставлення до власного професійного майбутнього та усвідомлення особистої ролі у процесі професійного становлення.

Студентам пропонувалося проаналізувати типові ситуації навчальної діяльності, у яких вони обмежувалися мінімально необхідним рівнем зусиль, та визначити причини такої поведінки. Далі здійснювався пошук альтернативних стратегій поведінки, орієнтованих на активну, відповідальну позицію у навчанні та професійному розвитку.

Вправа сприяла усвідомленню зв'язку між рівнем навчальної залученості та якістю майбутньої професійної діяльності.

Вправа 6. «Професійне самовдосконалення як цінність»

Метою вправи стало інтегрування ідеї самовдосконалення у систему особистісних і професійних цінностей студентів.

Студентам пропонувалося письмово визначити, яке місце у їхній життєвій системі цінностей посідає професійний розвиток, яким чином він пов'язаний із самореалізацією, внутрішнім задоволенням і відчуттям життєвого сенсу. Аналіз відповідей дозволяв виявити рівень внутрішньої готовності до тривалої роботи над собою в межах професійної діяльності.