

**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук**

Кафедра психології

**ВПЛИВ СЕНСОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ НА МОТИВАЦІЙНУ
ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття освітнього ступеня
МАГІСТР**

за спеціальністю 053 Психологія

РИБАЛКІНОЇ ЯНИ ГЕННАДІЇВНИ

Кваліфікаційна робота
допущена до захисту
Зав. кафедри _____
«26» січня 2026 р.

Науковий керівник:
Мельничук О.Б.,
кандидат психологічних наук,
доцент
Рецензент:
Мельник Ж.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент

КИЇВ – 2026

Реєстрація

номер	дата, підпис лаборанта кафедри
-------	--------------------------------

Рекомендовано

до захисту

О.Б. Мельничук

підпис наукового керівника	ініціали, прізвище наукового керівника
----------------------------	--

Результат захисту

оцінка	дата захисту
--------	--------------

Голова ЕК

О.М. Шпортун

підпис	ініціали, прізвище
--------	--------------------

Члени ЕК

Я.М. Раєвська

підпис	ініціали, прізвище
--------	--------------------

М.С. Ятчук

підпис	ініціали, прізвище
--------	--------------------

Р.О. Лавлінський

підпис	ініціали, прізвище
--------	--------------------

Секретар ЕК

К.Р. Собченко

підпис	ініціали, прізвище
--------	--------------------

ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук

Кафедра психології

спеціальність *Психологія*
курс II (*магістратура*)

ЗАВДАННЯ

на кваліфікаційну роботу магістра

Рибалкіної Яни Геннадіївни

1. Тема роботи: **Вплив сенсожиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність майбутніх психологів до професійної діяльності.**

2. Цільова установка: заклади вищої освіти м. Львова; вихідні дані: матеріали професійної та переддипломної практики, навчальні посібники, монографії, методичні вказівки, ресурси інтернету, періодичні видання з теми дослідження.

3. Перелік графічного матеріалу 12 табл.

4. Консультанти по роботі (із зазначенням розділів):

Розділ	Консультант	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Розділ 1	Мельничук О.Б.		
Розділ 2	Мельничук О.Б.		
Розділ 3	Мельничук О.Б.		

5. Зміст роботи:

Вступ

Розділ 1. Теоретичні засади дослідження сенсожиттєвих орієнтацій та мотиваційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності

Розділ 2. Емпіричне дослідження впливу сенсожиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність майбутніх психологів до професійної діяльності.

Розділ 3. Психологічні умови та напрями формування мотиваційної готовності майбутніх психологів з урахуванням їх сенсожиттєвих орієнтацій.

Висновок

Список використаних джерел

Додатки

Календарний план виконання роботи

№ п/ п	Етапи виконання роботи	Термін виконання	
		За планом	Фактичний
1.	Вибір теми і призначення наукового керівника кваліфікаційної роботи магістра.	грудень 2024	грудень 2024
2.	Затвердження теми кваліфікаційної роботи магістра.	лютий 2025	лютий 2025
3.	Отримання завдання на проведення наукового дослідження та підготовка календарного плану виконання кваліфікаційної роботи магістра, затвердження його керівником.	квітень 2025	квітень 2025
4.	Збір та узагальнення матеріалу за темою роботи.	травень 2025	травень 2025
5.	Підготовка першого (чорнового) варіанту роботи і подання його на перевірку науковому керівнику.	вересень 2025	вересень 2025
6.	Доопрацювання тексту роботи з врахуванням зауважень наукового керівника, збагачення роботи додатковими дослідженнями, що проводилися під час переддипломної практики, і подання її на повторне читання.	жовтень-грудень 2025	жовтень-грудень 2025
7.	Подання кваліфікаційної роботи магістра на реєстрацію на кафедру, рецензування та написання відгуку науковим керівником.	січень 2026	січень 2026
8.	Підготовка до захисту кваліфікаційної роботи магістра на засіданні Екзаменаційної комісії.	лютий 2026	лютий 2026
9.	Захист виконаної кваліфікаційної роботи.	березень 2026	березень 2026

Дата видачі завдання _____

Науковий керівник _____

(Мельничук О.Б.)

Завдання прийняв(ла) _____

до виконання _____

здобувач(ка) _____

(Рибалкіна Я.Г.)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 97 с., 12 табл., 70 джерел, 4 додатки.

Об'єкт дослідження: мотиваційна сфера особистості майбутніх психологів.

Предмет дослідження: вплив сенсожиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність майбутніх психологів до професійної діяльності.

Мета: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив сенсожиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність майбутніх психологів до професійної діяльності та визначити психологічні умови її формування.

Гіпотеза дослідження: вищий рівень сформованості сенсожиттєвих орієнтацій сприяє підвищенню мотиваційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз літератури з проблеми дослідження, узагальнення, порівняння, систематизація;

- емпіричні: спостереження, бесіда, тестування (Методика вивчення темпераменту (опитувальник Г.Айзенка), Методика «Шкала резильєнтності Коннора-Давідсона-10 (Connor-Davidson Resilience Scale, CD-RISC), Методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях – The Coping Inventory for Stressful Situations (CISS) (Н. Ендлер, Дж. Паркер), Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл));

- методи математичної статистики: описова статистика, t-критерій Стьюдента, кореляційний аналіз (коефіцієнт парної кореляції Пірсона).

СЕНСОЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЇ, МОТИВАЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ,
ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ, МАЙБУТНІ ПСИХОЛОГИ, ЮНАЦЬКИЙ ВІК
LIFE MEANING ORIENTATIONS, MOTIVATIONAL READINESS,
PROFESSIONAL ACTIVITY, FUTURE PSYCHOLOGISTS, YOUTH AGE

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СЕНСОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	11
1.1. Поняття сенсожиттєвих орієнтацій у сучасній психологічній науці та їх місце в структурі особистості.....	11
1.2. Мотиваційна готовність до професійної діяльності як психологічний феномен ефективного професійного становлення майбутніх психологів.....	18
1.3. Теоретичні підходи до аналізу взаємозв'язку сенсожиттєвих орієнтацій і мотиваційної готовності особистості у юнацькому віці.....	25
Висновки до першого розділу.....	28
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СЕНСОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ НА МОТИВАЦІЙНУ ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	31
2.1. Організація та методи емпіричного дослідження сенсожиттєвих орієнтацій і мотиваційної готовності майбутніх психологів.....	31
2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів дослідження.....	39
Висновки до другого розділу.....	53
РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ТА НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ З УРАХУВАННЯМ ЇХ СЕНСОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ.....	56
3.1. Зміст, структура та основні напрями психологічної програми розвитку мотиваційної готовності майбутніх психологів.....	56
3.2. Оцінка ефективності впровадження програми формування мотиваційної готовності майбутніх психологів.....	64
Висновки до третього розділу.....	73

ВИСНОВОК.....	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	80
ДОДАТКИ.....	88

ВСТУП

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується високим рівнем соціальної напруженості, тривалою воєнною нестабільністю, трансформацією соціальних інститутів та підвищенням вимог до професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю. За таких умов особливої значущості набуває проблема професійного становлення майбутніх психологів, оскільки саме на них покладається завдання психологічної підтримки особистості, спільнот і соціальних груп у кризових та травматичних ситуаціях. Ефективність професійної діяльності психолога значною мірою визначається рівнем його мотиваційної готовності, внутрішньої залученості до професії, усвідомленості професійного вибору та здатності знаходити особистісний сенс у майбутній діяльності.

Водночас формування мотиваційної готовності майбутніх психологів є тісно пов'язаним із розвитком їх сенсожиттєвих орієнтацій, які відображають систему життєвих цілей, цінностей, уявлень про сенс життя, контроль над власним життєвим шляхом і відповідальність за професійне самоздійснення. У період юнацького віку, що збігається з етапом навчання у закладі вищої освіти, відбувається інтенсивне формування світоглядних установок, професійної ідентичності та мотиваційно-сміслової сфери особистості. За умов соціальних викликів і невизначеності саме сенсожиттєві орієнтації можуть виступати внутрішнім психологічним ресурсом, який забезпечує стійкість професійної мотивації, готовність до складної емоційно напруженої діяльності та збереження особистісної цілісності.

Недостатня сформованість сенсожиттєвих орієнтацій у майбутніх психологів може зумовлювати зниження мотиваційної готовності, формальне ставлення до професійної підготовки, професійні сумніви та ризик емоційного вигорання ще на етапі навчання. У зв'язку з цим актуальним є наукове

осмислення впливу сенсожиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність майбутніх психологів до професійної діяльності та визначення психологічних умов її цілеспрямованого формування у процесі фахової підготовки.

Стан вивчення проблеми. Проблема сенсу життя, сенсожиттєвих орієнтацій та мотивації особистості ґрунтовно представлена у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Теоретико-методологічні засади дослідження смислової сфери особистості розкрито у працях В. Франкла, О. Леонтьєва, С. Мадді, А. Маслоу, які підкреслюють визначальну роль смислу життя у регуляції поведінки та професійного самовизначення. Питання мотивації професійної діяльності, професійної спрямованості та готовності фахівця аналізувалися у працях К. Замфіра, А. Реана, Є. Клімова, Л. Божович, І. Бега. У дослідженнях зазначених авторів мотиваційна готовність розглядається як складне інтегративне утворення, що включає ціннісно-смилові, емоційно-вольові та поведінкові компоненти. Водночас проблема взаємозв'язку сенсожиттєвих орієнтацій і мотиваційної готовності саме майбутніх психологів до професійної діяльності залишається недостатньо систематизованою, особливо в контексті сучасних соціальних і воєнних викликів, що зумовлює доцільність проведення цілеспрямованого емпіричного дослідження у цьому напрямі.

Об'єкт дослідження: мотиваційна сфера особистості майбутніх психологів.

Предмет дослідження: вплив сенсожиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність майбутніх психологів до професійної діяльності.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив сенсожиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність майбутніх психологів до професійної діяльності та визначити психологічні умови її формування.

Для виконання поставленої мети було визначено наступні **завдання**:

1) проаналізувати наукові підходи до розуміння сенсожиттєвих орієнтацій у психології;

2) розкрити психологічну сутність мотиваційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності;

3) здійснити емпіричне дослідження сенсожиттєвих орієнтацій і мотиваційної готовності майбутніх психологів та проаналізувати отримані результати;

4) визначити напрями формування мотиваційної готовності майбутніх психологів з урахуванням особливостей їх сенсожиттєвих орієнтацій.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження:**

- *теоретичні*: аналіз наукової літератури, порівняння, узагальнення та систематизація;

- *емпіричні*: спостереження, бесіда, психодіагностичні методики (Методика вивчення темпераменту (опитувальник Г.Айзенка), Методика «Шкала резильєнтності Коннора-Давідсона-10 (Connor-Davidson Resilience Scale, CD-RISC), Методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях – The Coping Inventory for Stressful Situations (CISS) (Н. Ендлер, Дж. Паркер), Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл));

- *методи математичної обробки даних*: кількісний і якісний аналіз отриманих даних та інтерпретація результатів дослідження.

База дослідження: емпіричне дослідження проводилося у місті Львові на базі закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю «Психологія». У вибірку дослідження увійшли 50 студентів психологічних спеціальностей віком від 18 до 20 років, які навчалися на різних курсах бакалаврського рівня. У вибірці враховано рівний статевий розподіл. Психодіагностичне обстеження здійснювалося у 2025 році в умовах воєнного стану в Україні.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про взаємозв'язок сенсожиттєвих орієнтацій і мотиваційної готовності

майбутніх психологів, уточненні ролі смислової сфери у процесі професійного становлення особистості.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у практиці психологічного супроводу студентів-психологів, розробці програм розвитку мотиваційної готовності та формування професійно значущих сенсожиттєвих орієнтацій.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, переліку посилань та додатків. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи становить 97 сторінок, із яких 79 сторінок основного тексту. Перелік посилань складається із 70 найменувань. Робота містить 4 додатки.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СЕНСОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Поняття сенсожиттєвих орієнтацій у сучасній психологічній науці та їх місце в структурі особистості

У сучасній психологічній науці проблема сенсожиттєвих орієнтацій посідає одне з ключових місць у контексті дослідження особистісного розвитку, самосвідомості та внутрішньої регуляції поведінки. Сенсожиттєві орієнтації розглядаються як складне інтегративне утворення, що відображає систему уявлень особистості про сенс життя, життєві цілі, цінності, спрямованість та суб'єктивне ставлення до власного життєвого шляху. Вони визначають вибір життєвих стратегій, способи самореалізації та рівень відповідальності за власні рішення, а також виступають важливим чинником психологічної стійкості в умовах соціальної нестабільності. Проблематика сенсу життя як психологічного феномена має глибокі філософські та психологічні витoki. У межах гуманістичної та екзистенційної традиції сенс життя розглядається як центральна детермінанта особистісного розвитку та психічного здоров'я. На думку В. Франкла, прагнення до сенсу є базовою мотиваційною силою людини, яка визначає її здатність витримувати складні життєві обставини та зберігати внутрішню цілісність навіть у кризових ситуаціях [63]. Відсутність або втрата сенсу життя, за твердженням ученого, призводить до так званого

«екзистенційного вакууму», що проявляється у внутрішній порожнечі, апатії та зниженні життєвої активності.

Розвиток ідей смисложиттєвої проблематики у вітчизняній психології пов'язаний насамперед із діяльнісним підходом. На думку О. М. Леонтьєва, сенс є суб'єктивним відображенням значення життєвих подій для особистості та формується у процесі діяльності як співвідношення між мотивами та цілями [63]. Сенсожиттєві орієнтації в цьому контексті постають як відносно стійка система особистісних смислів, що структурує внутрішній світ людини та забезпечує цілісність її життєвого досвіду. У структурі особистості сенсожиттєві орієнтації тісно пов'язані з категорією суб'єктності. На думку К. О. Абульханової, особистість як суб'єкт життєдіяльності характеризується здатністю самостійно визначати життєві цілі, усвідомлювати сенс власних дій та нести відповідальність за обраний життєвий шлях [1]. У цьому контексті сенсожиттєві орієнтації виконують регулятивну функцію, забезпечуючи узгодженість між внутрішніми прагненнями особистості та її реальною поведінкою.

Важливим аспектом розуміння сенсожиттєвих орієнтацій є їх зв'язок із самосвідомістю та Я-концепцією. За твердженням М. Й. Боришевського, самосвідомість особистості формується як система уявлень про себе, власні можливості, цінності та життєві перспективи, що безпосередньо включає смислові орієнтири [6]. Сенсожиттєві орієнтації, у цьому випадку, виступають ядром самосвідомості, визначаючи напрям особистісного розвитку та характер самоставлення. У психологічній літературі сенсожиттєві орієнтації часто розглядаються у тісному зв'язку з ціннісною сферою особистості. На думку О. М. Целякової, сенс життя формується на основі інтеріоризованих цінностей, які визначають життєві пріоритети та критерії значущості подій для молодої людини [59]. Таким чином, сенсожиттєві орієнтації можна розглядати як ієрархічно організовану систему ціннісно-смислових утворень, що забезпечують цілісне бачення життя та майбутнього. Особливого значення сенсожиттєві орієнтації набувають у юнацькому віці, який характеризується

інтенсивним процесом особистісного та професійного самовизначення. На думку Н. О. Гончарової, саме в цей період відбувається активне проектування життєвих і професійних перспектив, формування уявлень про бажане майбутнє та пошук сенсу майбутньої професійної діяльності [10]. Юнацький вік виступає критичним етапом у становленні смисложиттєвої сфери, оскільки нестійкість ціннісних орієнтирів може призводити до внутрішніх конфліктів і професійної дезорієнтації. Досліджуючи вікові особливості розвитку особистості, О. В. Боровик зазначає, що для молоді зрілого юнацького віку характерним є прагнення до самореалізації, утвердження власної значущості та пошук життєвого сенсу через соціально схвалювану діяльність [7]. За відсутності чітко сформованих сенсожиттєвих орієнтацій ці прагнення можуть набувати фрагментарного або суперечливого характеру, що негативно позначається на психологічному благополуччі.

У сучасних емпіричних дослідженнях сенсожиттєві орієнтації часто розглядаються як показник психологічного здоров'я та адаптаційного потенціалу особистості. Так, на думку О. О. Весни, високий рівень усвідомленості сенсу життя корелює з більшою стресостійкістю, емоційною врівноваженістю та здатністю до конструктивного подолання професійних труднощів [8]. Це особливо актуально для майбутніх психологів, професійна діяльність яких передбачає постійний контакт із проблемами інших людей. У структурному аспекті сенсожиттєві орієнтації включають такі компоненти, як цілі життя, процесуальна насиченість життя, результативність життєвого шляху та локус контролю. Подібне розуміння дозволяє розглядати сенсожиттєві орієнтації не лише як абстрактне світоглядне утворення, а як реальний психологічний механізм регуляції діяльності та поведінки. На думку О. М. Кокуна, сформованість смислової сфери є важливою умовою професійного становлення сучасного фахівця, оскільки саме вона визначає внутрішню готовність до реалізації професійних ролей [31].

Подальший розвиток наукових уявлень про сенсожиттєві орієнтації пов'язаний із дослідженням їх функціональної ролі у внутрішній регуляції

поведінки та життєвої активності особистості. Сенсожиттєві орієнтації виконують не лише світоглядну, а й мотиваційно-регулятивну функцію, визначаючи вибір цілей, засобів їх досягнення та характер життєвих стратегій. На думку Ф. М. Подшивайлова, смислова сфера особистості є ядром мотиваційної системи, оскільки саме вона надає діяльності суб'єктивної значущості та емоційної насиченості [53]. За відсутності смислового підґрунтя мотивація втрачає стійкість і стає ситуативною. У межах теорії професійного становлення особистості сенсожиттєві орієнтації розглядаються як важлива умова формування професійної спрямованості. На думку Є. А. Клімова, професійний вибір не може бути усвідомленим без включення його у загальну систему життєвих смислів особистості, адже професія виступає не лише джерелом матеріального забезпечення, а й способом самореалізації та соціальної ідентифікації [29]. У цьому контексті сенсожиттєві орієнтації визначають ставлення молодого людини до майбутньої професійної діяльності, рівень її внутрішньої прийнятості та значущості.

Особливої уваги заслуговує аналіз сенсожиттєвих орієнтацій у контексті професійної підготовки майбутніх психологів. На думку Ж. П. Вірної, мотиваційно-смислова регуляція є визначальним чинником професіоналізації психолога, оскільки професійна діяльність у сфері «людина – людина» потребує високого рівня особистісної включеності та усвідомленості власної ролі [9]. Сформовані сенсожиттєві орієнтації забезпечують стійкість професійних намірів і знижують ризик формального ставлення до фахової підготовки. У структурі особистості сенсожиттєві орієнтації тісно пов'язані з локусом контролю та суб'єктивним відчуттям відповідальності за власне життя. На думку С. А. Жванії, відчуття контролю над подіями власного життя сприяє формуванню активної життєвої позиції та готовності до прийняття складних професійних рішень [20]. Особи з внутрішнім локусом контролю, як правило, демонструють вищий рівень мотиваційної залученості та відповідальності за результати своєї діяльності.

Дослідження юнацького віку як сенситивного періоду формування смислової сфери підтверджують, що саме на цьому етапі відбувається інтеграція життєвих цінностей, цілей і професійних намірів. На думку В. Жмира, процес особистісного становлення юнаків і дівчат супроводжується активним пошуком відповідей на екзистенційні питання, зокрема щодо сенсу життя, власного призначення та життєвої перспективи [21]. Невизначеність у цій сфері може призводити до тривожності, внутрішніх конфліктів і зниження мотивації до навчальної та професійної діяльності.

Сенсожиттєві орієнтації також виступають важливим показником рівня соціалізації особистості. На думку Я. Г. Невідомої, у юнацькому віці соціалізація відбувається через засвоєння соціальних ролей і цінностей, які набувають особистісного смислу та інтегруються у внутрішній світ молодшої людини [39]. У цьому процесі сенсожиттєві орієнтації виконують функцію внутрішнього фільтра, який визначає, які соціальні впливи будуть прийняті, а які – відхилені. У сучасних дослідженнях підкреслюється зв'язок сенсожиттєвих орієнтацій із рівнем психологічної готовності до професійної діяльності. На думку Л. М. Карамушки, психологічна готовність до майбутньої професійної кар'єри формується на основі усвідомленого ставлення до професійних цілей, цінностей і смислів, що визначають внутрішню мотивацію діяльності [28]. У цьому сенсі сенсожиттєві орієнтації виступають фундаментом професійної готовності та внутрішньої професійної позиції.

Значущим є також підхід, згідно з яким сенсожиттєві орієнтації розглядаються як ресурс подолання професійних і життєвих криз. На думку Я. М. Раєвської, здатність особистості знаходити сенс у складних обставинах сприяє збереженню психологічної стійкості та професійної ефективності у ситуаціях високої невизначеності [55]. Для майбутніх психологів це набуває особливого значення, оскільки їхня професійна діяльність пов'язана з роботою в умовах емоційного напруження та відповідальності. У межах прикладних психологічних досліджень сенсожиттєві орієнтації розглядаються як чинник, що опосередковує розвиток мотиваційної готовності до професійної діяльності.

На думку А. І. Яблонського, мотиваційний компонент професійної готовності формується на основі стійких смислових утворень, які забезпечують спрямованість і сталість професійної мотивації [64]. За відсутності таких утворень професійні наміри залишаються нестійкими та можуть змінюватися під впливом зовнішніх обставин. Таким чином, сенсожиттєві орієнтації у сучасній психологічній науці розглядаються як багатовимірний феномен, що займає центральне місце у структурі особистості. Вони інтегрують ціннісні, мотиваційні та регулятивні компоненти психіки, визначають життєву і професійну спрямованість особистості та виступають важливим чинником психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності. Для майбутніх психологів сформованість сенсожиттєвих орієнтацій є необхідною умовою не лише професійної мотивації, а й особистісної зрілості, відповідальності та здатності до усвідомленого професійного самоздійснення.

З огляду на сучасні наукові підходи, сенсожиттєві орієнтації доцільно розглядати як системоутворювальний компонент особистості, що інтегрує її ціннісні, мотиваційні, світоглядні та регулятивні характеристики. Вони не зводяться до окремих уявлень про життєві цілі чи цінності, а формують цілісну смислову картину життя, яка визначає спрямованість активності, вибір життєвих стратегій та ставлення до майбутнього. Саме через сенсожиттєві орієнтації особистість здійснює осмислення власного життєвого досвіду та надає йому суб'єктивної значущості. У структурі особистості сенсожиттєві орієнтації тісно взаємодіють із мотиваційною сферою, забезпечуючи внутрішню узгодженість між бажаним і досяжним, між особистісними прагненнями та реальною поведінкою. На думку С. С. Занюка, саме смислова насиченість діяльності є важливою умовою формування стійкої мотивації, оскільки надає діяльності особистісного значення та внутрішньої цінності [22]. У цьому контексті сенсожиттєві орієнтації виступають глибинною основою мотиваційних процесів, визначаючи їх спрямованість і стабільність.

Особливої актуальності проблема сенсожиттєвих орієнтацій набуває в період професійного становлення, коли молода людина здійснює вибір

життєвого шляху та професійної ролі. На думку Н. О. Гончарової, процес професійного самовизначення у юнацькому віці супроводжується активним пошуком життєвого сенсу та інтеграцією професійних намірів у загальну систему життєвих цінностей [11]. За таких умов саме сенсожиттєві орієнтації забезпечують внутрішню готовність до прийняття професійних рішень і відповідальності за їх наслідки. Для майбутніх психологів значущість сенсожиттєвих орієнтацій зумовлена специфікою їхньої професійної діяльності, яка передбачає високу міру особистісної включеності, емоційної чутливості та моральної відповідальності. На думку О. А. Шолох, смисложиттєві орієнтації практичного психолога визначають його професійну позицію, ставлення до клієнта та здатність зберігати внутрішню рівновагу в процесі професійної взаємодії [63]. Недостатня сформованість смислової сфери може негативно позначатися на якості професійної допомоги та призводити до професійного виснаження.

У дослідженнях, присвячених професійному становленню фахівців соціономічних професій, підкреслюється, що сенсожиттєві орієнтації виступають важливим чинником професійної зрілості. На думку О. М. Мартинюк, сформованість професійно важливих якостей у майбутніх психологів тісно пов'язана з усвідомленням сенсу обраної професії та прийняттям її як значущої складової власного життєвого шляху [34]. Саме це забезпечує стійкість професійних намірів і готовність до подолання труднощів професійного розвитку. Сенсожиттєві орієнтації також виконують прогностичну функцію, оскільки визначають уявлення особистості про майбутнє та бажані результати життєвої і професійної діяльності. На думку В. І. Гордієнка, розвиток особистості в процесі професіоналізації передбачає наявність чітких життєвих і професійних перспектив, які виступають внутрішніми орієнтирами активності [14]. У цьому аспекті сенсожиттєві орієнтації забезпечують цілісність професійного шляху та узгодженість між особистісними цілями і професійними вимогами.

Отже, сенсожиттєві орієнтації у сучасній психологічній науці постають як багатовимірне особистісне утворення, що займає центральне місце у структурі особистості та визначає її життєву і професійну спрямованість. Вони забезпечують внутрішню регуляцію поведінки, формування ціннісно-смыслового ставлення до життя та професійної діяльності, а також виступають важливим ресурсом психологічної стійкості й особистісної зрілості. Таким чином, аналіз наукових підходів дозволяє зробити висновок, що сенсожиттєві орієнтації є фундаментальною основою формування мотиваційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності. Усвідомленість життєвих цілей, наявність особистісного сенсу професійного вибору та відчуття відповідальності за власний життєвий шлях створюють передумови для розвитку внутрішньої професійної мотивації, що зумовлює актуальність подальшого аналізу мотиваційної готовності як психологічного феномена у наступному підрозділі.

1.2. Мотиваційна готовність до професійної діяльності як психологічний феномен ефективного професійного становлення майбутніх психологів

У сучасній психологічній науці проблема мотиваційної готовності до професійної діяльності розглядається як одна з ключових у контексті професійного становлення особистості, зокрема в умовах підготовки фахівців соціономічного профілю. Особливе значення ця проблема набуває у процесі підготовки майбутніх психологів, професійна діяльність яких пов'язана з високим рівнем відповідальності, етичної чутливості, рефлексивності та постійної взаємодії з іншими людьми. Мотиваційна готовність у цьому контексті виступає не лише передумовою успішного входження у професію, а й інтегративним психологічним феноменом, що визначає якість професійного розвитку, стійкість професійних намірів і здатність до самореалізації в обраній сфері. У межах суб'єктного підходу мотиваційна готовність до професійної

діяльності розглядається як прояв активної позиції особистості щодо власного професійного шляху. На думку К. О. Абульханової, категорія суб'єкта є методологічною основою аналізу активності, самодетермінації та відповідальності особистості у життєвому та професійному виборі [1]. У цьому контексті мотиваційна готовність постає як здатність майбутнього фахівця усвідомлювати цілі професійної діяльності, співвідносити їх із власними цінностями та брати відповідальність за результати професійного вибору. Саме суб'єктна позиція забезпечує внутрішню узгодженість між мотивами навчання, професійними намірами та реальними діями у процесі професійного становлення.

Розкриваючи психологічну сутність мотиваційної готовності, дослідники наголошують на її багатовимірному характері. На думку Ф. М. Подшивайлова, мотиваційна сфера особистості є складною системою взаємопов'язаних мотивів, потреб, цінностей і смислів, які визначають спрямованість та регуляцію діяльності [53]. У професійному контексті мотиваційна готовність формується як результат інтеграції пізнавальних, емоційних та ціннісно-смыслових компонентів, що забезпечують стійке прагнення особистості до професійної реалізації. Такий підхід дозволяє розглядати мотиваційну готовність не як ситуативний стан, а як відносно стійке особистісне утворення. У працях, присвячених проблемі професійного становлення, мотиваційна готовність часто розглядається у взаємозв'язку з процесами професійного самовизначення. На думку Є. А. Клімова, вибір професії та подальше професійне становлення є багатоступеневим процесом, у якому мотиваційні чинники відіграють визначальну роль [29]. Саме мотиви, інтереси та уявлення про професію визначають характер включення особистості у професійну діяльність і рівень задоволеності нею. Для майбутніх психологів цей процес ускладнюється необхідністю поєднання особистісних якостей із професійними вимогами, що зумовлює підвищені вимоги до сформованості мотиваційної готовності.

Досліджуючи мотиваційні аспекти професійного становлення, Н. О. Гончарова наголошує, що професійне самовизначення у юнацькому віці часто має кризовий характер і супроводжується внутрішніми суперечностями між очікуваннями, реальними можливостями та соціальними вимогами [10]. У таких умовах мотиваційна готовність виступає психологічним ресурсом, який дозволяє особистості подолати невизначеність, сформувати реалістичні професійні цілі та зберегти стійкість професійних намірів. Особливо актуальним це є для студентів-психологів, які перебувають у ситуації інтенсивного особистісного та професійного розвитку. З позицій ціннісно-смыслового підходу мотиваційна готовність до професійної діяльності тісно пов'язана з формуванням життєвих і професійних смислів. На думку Ж. П. Вірної, мотиваційно-смыслова регуляція є провідним механізмом професіоналізації психолога, оскільки саме через систему смислів здійснюється внутрішнє прийняття професійних цілей і норм [9]. У цьому контексті мотиваційна готовність відображає рівень усвідомлення значущості професії, її відповідності особистісним цінностям і життєвим орієнтирам. Відсутність такого смыслового підґрунтя призводить до формального ставлення до професійної підготовки та зниження ефективності професійного розвитку.

Важливим аспектом аналізу мотиваційної готовності є її зв'язок із Я-концепцією особистості. На думку Б. В. Барчі та А. А. Чуричканич, Я-концепція виконує регулятивну функцію у професійному становленні, визначаючи рівень впевненості у власних професійних можливостях і готовність до реалізації професійних ролей [4]. Для майбутніх психологів адекватна професійна Я-концепція є необхідною умовою формування стійкої мотивації до професійної діяльності, оскільки дозволяє інтегрувати уявлення про себе як особистість і як майбутнього фахівця. У межах досліджень мотиваційної готовності значна увага приділяється емоційному компоненту. На думку Т. В. Жванії, емоційна готовність є важливою складовою професійної готовності майбутніх психологів, оскільки визначає здатність емоційно приймати професійну діяльність, справлятися з емоційними навантаженнями та зберігати психологічну стійкість

[20]. Емоційно позитивне ставлення до професії посилює мотивацію до професійного розвитку і сприяє формуванню професійної ідентичності.

Окремої уваги заслуговує проблема мотиваційної готовності у контексті конкурентоспроможності майбутніх фахівців. На думку С. А. Єрохіна, професійна мотивація студентів є важливим чинником їх конкурентності на ринку праці, оскільки визначає готовність до саморозвитку, професійної мобільності та інноваційної діяльності [19]. У цьому аспекті мотиваційна готовність майбутніх психологів виступає не лише внутрішнім психологічним ресурсом, а й соціально значущим чинником їх професійної успішності. У сучасних психологічних дослідженнях мотиваційна готовність до професійної діяльності все частіше розглядається як структурно організоване утворення, що включає низку взаємопов'язаних компонентів. Такий підхід дозволяє глибше зрозуміти механізми її формування та функціонування у процесі професійного становлення майбутніх психологів. На думку О. М. Кокуна, професійне становлення сучасного фахівця відбувається за умови гармонійної взаємодії мотиваційного, когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів, що забезпечують цілісність професійної діяльності [31]. У цьому контексті мотиваційна готовність виконує системоутворювальну функцію, інтегруючи інші складові професійної готовності.

Мотиваційний компонент готовності пов'язаний із наявністю внутрішніх мотивів професійної діяльності, стійкого інтересу до професії психолога та усвідомленого прагнення до професійної самореалізації. На думку Л. М. Гренюк, мотиваційна компетентність фахівця формується в процесі професійної підготовки та визначає активність, наполегливість і спрямованість особистості на досягнення професійно значущих цілей [16]. Для майбутніх психологів особливо важливою є домінанта внутрішньої мотивації, оскільки специфіка професійної діяльності потребує високого рівня залученості, емпатії та готовності до постійної особистісної роботи.

Когнітивний компонент мотиваційної готовності відображає рівень усвідомлення особистістю змісту, цілей і вимог професійної діяльності. На

думку Ю. І. Калюжної, психологічна готовність до професійної діяльності студентів формується на основі адекватних уявлень про професію, реалістичної оцінки власних можливостей і знань про шляхи професійного розвитку [26]. Недостатня поінформованість або ідеалізоване сприйняття професії психолога може призводити до зниження мотиваційної готовності та професійних розчарувань на етапі практичної діяльності.

Емоційний компонент мотиваційної готовності пов'язаний із ставленням особистості до майбутньої професії та переживаннями, які супроводжують процес професійного вибору і навчання. На думку Л. М. Боришевського, самосвідомість особистості, зокрема її емоційне ставлення до власної діяльності, відіграє важливу роль у регуляції поведінки та професійного розвитку [6]. Позитивне емоційне ставлення до професії психолога підсилює внутрішню мотивацію, сприяє формуванню професійної ідентичності та підвищує стійкість до професійних труднощів.

Поведінковий компонент мотиваційної готовності проявляється у реальній активності студентів у процесі професійної підготовки, їх залученості до навчальної та позанавчальної діяльності, прагненні до практичного застосування знань. На думку І. А. Мартинюк, динаміка розвитку професійно важливих якостей майбутніх психологів значною мірою залежить від рівня їх активної участі у професійно спрямованих видах діяльності під час навчання [34]. Саме через діяльність відбувається конкретизація мотиваційних намірів і перехід від декларативної мотивації до реально дієвої.

У дослідженнях мотиваційної готовності значна увага приділяється мотивації досягнення як її важливій складовій. На думку Л. М. Грень, мотивація досягнення впливає на потенціал студентів, визначаючи їх здатність до саморозвитку, подолання труднощів і досягнення професійних результатів [15]. Для майбутніх психологів мотивація досягнення має особливе значення, оскільки професійна діяльність передбачає постійне підвищення кваліфікації, самоосвіту та рефлексію власного досвіду.

Зарубіжні дослідження також підкреслюють значення цільової спрямованості у структурі мотиваційної готовності. На думку С. Ames, навчальна мотивація студентів значною мірою залежить від типу цілей, які вони ставлять перед собою у навчальному процесі, зокрема орієнтації на опанування знань або на демонстрацію результатів [67]. Орієнтація на опанування сприяє глибшому засвоєнню професійних знань і формуванню стійкої мотивації до професійного розвитку. Подібну позицію обґрунтовує А. J. Elliot, який розглядає мотивацію досягнення через призму мотивації наближення та уникнення, що визначає характер поведінки особистості у ситуаціях досягнення [69]. Для майбутніх психологів домінування мотивації наближення сприяє активному включенню у професійну діяльність, тоді як переважання мотивації уникнення може знижувати рівень мотиваційної готовності та обмежувати професійний розвиток.

У контексті професійного становлення мотиваційна готовність також пов'язується з формуванням професійних інтересів. На думку Л. І. Дунець, професійні інтереси є важливим чинником активності особистості та визначають її спрямованість на певний вид діяльності [19]. Для студентів-психологів розвиток професійних інтересів відбувається у процесі навчання та практичної підготовки і тісно пов'язаний із рівнем мотиваційної готовності до професійної діяльності. У контексті професійного становлення майбутніх психологів мотиваційна готовність набуває особливого значення з огляду на специфіку самої професії, яка належить до сфери «людина – людина» і передбачає постійну міжособистісну взаємодію, емоційну залученість та високий рівень особистісної відповідальності. Професійна діяльність психолога вимагає не лише наявності спеціальних знань і навичок, а й внутрішньої готовності до прийняття професійних цінностей, норм і етичних стандартів. Саме тому мотиваційна готовність виступає фундаментальною умовою ефективного входження у професію та подальшого професійного розвитку.

На думку Н. В. Осташі, мотиваційна готовність студентів-психологів до професійної діяльності визначається не лише прагненням отримати професію, а

й глибиною усвідомлення її соціальної значущості та особистісного сенсу [43]. Такий підхід дозволяє розглядати мотиваційну готовність як інтегративний показник професійної зрілості, що формується у процесі професійної підготовки та поступово трансформується у професійну ідентичність. Відсутність усвідомленого мотиваційного підґрунтя може призводити до формального засвоєння професійних знань і зниження якості майбутньої професійної діяльності. Важливим аспектом мотиваційної готовності є її зв'язок із процесами професійної ідентифікації. На думку Н. І. Пов'якель, професійна рефлексія є необхідною умовою становлення психолога-практика, оскільки дозволяє усвідомлювати власні мотиви, цінності та межі професійної компетентності [52]. У цьому контексті мотиваційна готовність виступає основою для формування рефлексивного ставлення до професійної діяльності, що забезпечує її усвідомлений і відповідальний характер.

У процесі професійної підготовки мотиваційна готовність майбутніх психологів зазнає динамічних змін, що пов'язані з накопиченням навчального та практичного досвіду. На думку І. В. Онищенко, формування мотиваційної готовності до професійної діяльності відбувається у взаємодії навчального змісту, організації освітнього процесу та особистісної активності студентів [41]. Практична спрямованість навчання, залучення до професійно орієнтованих видів діяльності та можливість рефлексії власного досвіду сприяють підвищенню рівня мотиваційної готовності та формуванню професійної спрямованості. Окреме значення у формуванні мотиваційної готовності має ціннісний компонент. На думку О. М. Целякової, ціннісні орієнтації студентської молоді виступають важливим регулятором професійної поведінки та визначають характер професійних виборів [59]. Для майбутніх психологів особливо важливими є гуманістичні цінності, орієнтація на допомогу іншому, відповідальність і професійна етика, які безпосередньо впливають на зміст мотиваційної готовності та якість професійної діяльності.

У межах сучасних досліджень також підкреслюється роль життєвих і смисложиттєвих орієнтацій у формуванні мотиваційної готовності. На думку О.

А. Шолох, смисложиттєві орієнтації практичного психолога визначають його здатність знаходити сенс у професійній діяльності та зберігати мотивацію у складних професійних ситуаціях [63]. Сформовані життєві смисли підсилюють внутрішню мотивацію та сприяють стійкості професійних намірів, що є особливо важливим в умовах високого емоційного навантаження. У контексті професійної підготовки майбутніх психологів мотиваційна готовність також розглядається як чинник професійної адаптації. На думку В. І. Носкова, процес переходу від навчання до реальної професійної діяльності потребує внутрішньої готовності до змін, самостійності та прийняття професійної ролі [40]. Сформована мотиваційна готовність полегшує процес професійної адаптації, знижує рівень професійної тривожності та сприяє ефективному входженню у професійне середовище.

Зарубіжні дослідження підтверджують значущість мотиваційної готовності як чинника ефективного професійного становлення. На думку А. Kaplan та М. L. Maehr, орієнтація на розвиток і досягнення професійних цілей сприяє довготривалій професійній мотивації та професійному зростанню [70]. Такий підхід узгоджується з вітчизняними дослідженнями, які підкреслюють необхідність формування внутрішньої мотивації та професійної спрямованості у майбутніх психологів.

Таким чином, мотиваційна готовність до професійної діяльності виступає складним психологічним феноменом, що інтегрує мотиваційні, ціннісні, когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти і визначає ефективність професійного становлення майбутніх психологів. Вона забезпечує усвідомлене прийняття професії, стійкість професійних намірів, здатність до професійної самореалізації та адаптації до вимог професійної діяльності. Сформована мотиваційна готовність є необхідною умовою професійної зрілості майбутнього психолога та основою його успішної професійної діяльності.

1.3. Теоретичні підходи до аналізу взаємозв'язку сенсожиттєвих орієнтацій і мотиваційної готовності особистості у юнацькому віці

У сучасній психологічній науці проблема взаємозв'язку сенсожиттєвих орієнтацій і мотиваційної готовності особистості набуває особливої актуальності у контексті вивчення юнацького віку як критичного етапу життєвого та професійного самовизначення. Саме в цей період відбувається активне формування внутрішньої позиції особистості щодо власного майбутнього, усвідомлення життєвих цілей, цінностей, смислів та мотивів діяльності, що зумовлює становлення готовності до свідомого вибору професійного та життєвого шляху. Загальнотеоретичним підґрунтям аналізу сенсожиттєвих орієнтацій виступає суб'єктний підхід, у межах якого особистість розглядається як активний носій життєвих смислів, ціннісних установок і цілей. На думку К. О. Абульханової, суб'єктність особистості виявляється передусім у здатності до свідомого вибору життєвої позиції, відповідальності за власні рішення та побудови індивідуальної стратегії життя, що безпосередньо пов'язано з осмисленням життєвого шляху та його мотиваційним наповненням [1]. У цьому контексті сенсожиттєві орієнтації виступають внутрішнім регулятором поведінки та діяльності, визначаючи спрямованість і стійкість мотиваційної сфери особистості. Розкриваючи психологічну природу сенсу життя, дослідники підкреслюють його інтегративний характер, який поєднує ціннісні, мотиваційні, когнітивні та емоційні компоненти. На думку О. А. Шолох, сенсожиттєві орієнтації практичного психолога формуються як складна система смислових утворень, що визначають ставлення особистості до себе, світу та професійної діяльності, виконуючи функцію внутрішнього орієнтира розвитку [63]. Такий підхід є релевантним і для аналізу юнацького віку, коли відбувається первинна інтеграція життєвих цілей із професійними намірами.

Юнацький вік у психології традиційно розглядається як період інтенсивного формування ціннісно-смислової сфери особистості. На думку В. Жмиря, саме в юності відбувається становлення цілісної Я-концепції, зростає потреба в самовизначенні, самоствердженні та пошуку індивідуального сенсу

життя, що супроводжується внутрішніми суперечностями й мотиваційною нестабільністю [21]. У цьому віці життєві смисли починають виконувати системоутворювальну функцію, інтегруючи різні мотиваційні тенденції в єдину внутрішню структуру. Важливим напрямом теоретичного аналізу взаємозв'язку сенсожиттєвих орієнтацій і мотиваційної готовності є концепція мотиваційно-смислової регуляції професійного становлення. На думку Ж. П. Вірної, професіоналізація психолога ґрунтується на єдності мотиваційних спонукань і особистісних смислів, які забезпечують усвідомлений вибір професії та готовність до її реалізації [9]. У юнацькому віці ця єдність ще перебуває у процесі формування, що зумовлює варіативність рівнів мотиваційної готовності та нестійкість професійних намірів.

Психологічна готовність до професійної діяльності розглядається сучасними дослідниками як багатовимірне утворення, що включає мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий і ціннісно-смисловий компоненти. На думку Л. М. Карамушки, мотиваційна готовність студентів до майбутньої професійної кар'єри визначається не лише рівнем сформованості професійних інтересів, але й усвідомленням особистісної значущості обраної діяльності, її відповідності життєвим цінностям і сенсам [28]. Таким чином, сенсожиттєві орієнтації виступають внутрішнім підґрунтям мотиваційної готовності, забезпечуючи її стійкість і цілеспрямованість. Аналізуючи вікові особливості мотиваційної сфери юнаків, дослідники наголошують на домінуванні мотивів самореалізації, досягнення та соціального визнання. На думку Л. М. Греня, мотивація досягнення у студентської молоді тісно пов'язана з уявленнями про життєвий успіх і перспективи особистісного розвитку, що безпосередньо корелює з рівнем сформованості сенсожиттєвих орієнтацій [15]. За відсутності чітких життєвих смислів мотиваційна готовність до професійної діяльності набуває ситуативного та нестійкого характеру.

У межах професіогенетичного підходу розвиток особистості розглядається як поступовий процес інтеграції мотиваційних, ціннісних і смислових структур. На думку В. І. Гордієнка, професіогенез особистості

передбачає формування внутрішньої готовності до професійної діяльності, яка ґрунтується на усвідомленні її соціальної значущості та відповідності власним життєвим орієнтирам [14]. У юнацькому віці цей процес має випереджальний характер, оскільки професійні плани часто випереджають реальні можливості їх реалізації.

Суттєвий внесок у розуміння взаємозв'язку мотивації та смислу життя зробили дослідження мотиваційної сфери особистості. На думку Ф. М. Подшивайлова, мотиваційна сфера є динамічною системою, в якій життєві цілі, цінності та смисли виступають провідними чинниками регуляції поведінки [53]. У цьому контексті мотиваційна готовність постає як результат інтеграції внутрішніх смислів і зовнішніх вимог соціального середовища.

Проблема професійного самовизначення у юнацькому віці нерозривно пов'язана з кризовими явищами розвитку. На думку Н. О. Гончарової, професійне самовизначення в юності часто має кризовий характер, оскільки супроводжується переоцінкою цінностей, сумнівами щодо правильності вибору та нестачею життєвого досвіду [10]. У таких умовах сформованість сенсожиттєвих орієнтацій виконує стабілізуючу функцію, сприяючи подоланню внутрішніх суперечностей і підвищенню мотиваційної готовності до діяльності.

Таким чином, теоретичний аналіз наукових підходів засвідчує, що сенсожиттєві орієнтації і мотиваційна готовність особистості перебувають у тісному взаємозв'язку, особливо в юнацькому віці, коли відбувається активне становлення ціннісно-сміслової сфери, професійних мотивів і життєвих цілей. Сформованість життєвих смислів визначає спрямованість, стійкість і усвідомленість мотиваційної готовності, тоді як мотиваційна активність сприяє конкретизації та реалізації сенсожиттєвих орієнтацій.

Висновки до першого розділу

У першому розділі здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз проблеми сенсожиттєвих орієнтацій та мотиваційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності як взаємопов'язаних і системоутворювальних феноменів особистісного та професійного становлення. У процесі аналізу сучасних психологічних підходів уточнено зміст, структуру та функціональне значення сенсожиттєвих орієнтацій у розвитку особистості, а також розкрито їх роль у регуляції життєвої активності, професійного вибору та самореалізації.

Описано поняття сенсожиттєвих орієнтацій у сучасній психологічній науці, а саме – як інтегративне особистісне утворення, що відображає систему життєвих цілей, цінностей, смислів і суб'єктивного ставлення особистості до власного життєвого шляху. Показано, що сенсожиттєві орієнтації не зводяться до окремих ціннісних установок, а формують цілісну смислову картину життя, яка визначає спрямованість поведінки, життєвих стратегій і професійних намірів. Розкрито їх місце в структурі особистості як ядра ціннісно-смислової сфери, що забезпечує внутрішню узгодженість між потребами, мотивами та реальними діями особистості. Розглянуто основні наукові підходи до аналізу сенсожиттєвих орієнтацій, а саме екзистенційний, гуманістичний та діяльнісний підходи, у межах яких сенс життя постає як провідний чинник психологічної стійкості, саморегуляції та особистісної зрілості. Вказано, що сформованість сенсожиттєвих орієнтацій виступає важливим ресурсом подолання життєвих і професійних криз, забезпечує відчуття суб'єктності, відповідальності та контролю над власним життям, що є особливо значущим у юнацькому віці.

Описано мотиваційну готовність до професійної діяльності як складний психологічний феномен ефективного професійного становлення майбутніх психологів. Показано, що мотиваційна готовність є інтегративним утворенням, яке включає систему професійних мотивів, ціннісних орієнтацій, установок, інтересів та усвідомленого ставлення до обраної професії. Обґрунтовано, що мотиваційна готовність не є статичною характеристикою, а формується у процесі професійної підготовки та особистісного розвитку студента.

У межах аналізу мотиваційної готовності вказано, що вона відіграє ключову роль у забезпеченні внутрішньої включеності майбутнього психолога у професійну діяльність, визначає стійкість професійних намірів, здатність до подолання труднощів навчання та професійного самоствердження. Підкреслено, що високий рівень мотиваційної готовності сприяє усвідомленому професійному вибору, формуванню відповідального ставлення до майбутньої діяльності та запобіганню формалізму у професійній підготовці.

Розглянуто теоретичні підходи до аналізу взаємозв'язку сенсожиттєвих орієнтацій і мотиваційної готовності особистості у юнацькому віці. Показано, що сенсожиттєві орієнтації виступають смисловою основою мотиваційної готовності, визначаючи внутрішню значущість професійної діяльності та її місце у життєвій перспективі особистості. Вказано, що саме через інтеграцію професійних мотивів у систему життєвих смислів забезпечується стійкість професійної мотивації та готовність до тривалої професійної самореалізації.

Обґрунтовано, що юнацький вік є сенситивним періодом формування як сенсожиттєвих орієнтацій, так і мотиваційної готовності до професійної діяльності, оскільки в цей час відбувається активне професійне самовизначення, формування образу майбутнього та життєвих перспектив. Вказано, що недостатня сформованість сенсожиттєвих орієнтацій може негативно позначатися на мотиваційній готовності, зумовлюючи професійні сумніви, зниження навчальної активності та ризик емоційного виснаження.

Таким чином, у першому розділі комплексно розкрито теоретичні засади дослідження сенсожиттєвих орієнтацій і мотиваційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності. Зроблено висновок, що сенсожиттєві орієнтації є фундаментальною основою формування мотиваційної готовності, визначають спрямованість професійного розвитку та виступають важливим чинником ефективного професійного становлення майбутніх психологів. Отримані теоретичні положення слугують методологічним підґрунтям для подальшого емпіричного дослідження заявленої проблематики у другому розділі роботи.

РОЗДІЛ II

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СЕНСОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ НА МОТИВАЦІЙНУ ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Організація та методи емпіричного дослідження сенсожиттєвих орієнтацій і мотиваційної готовності майбутніх психологів

Емпіричне дослідження було спрямоване на всебічне вивчення психологічних чинників, що лежать в основі формування сенсожиттєвих орієнтацій і мотиваційної готовності майбутніх психологів у період ранньої

юності. Організація дослідження передбачала поетапне застосування комплексу стандартизованих психодіагностичних методик, спрямованих на оцінювання базових індивідуально-типологічних властивостей особистості, рівня її психологічної стійкості, особливостей подолання стресових ситуацій та сформованості емоційно-регулятивної сфери. Такий підхід дозволив забезпечити багатовимірний аналіз психологічного функціонування студентської молоді з урахуванням сучасних соціальних і освітніх умов. Дослідження здійснювалося у 2025 році в умовах воєнного стану в Україні, що зумовлює підвищений рівень психоемоційного навантаження, невизначеності та стресогенності життєвого простору студентської молоді. Базою дослідження стали заклади вищої освіти міста Львова, які здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю «Психологія». Вибірка формувалася за принципом цільової доступності з урахуванням вікових і освітніх критеріїв. У дослідженні взяли участь 50 студентів бакалаврського рівня підготовки віком від 18 до 20 років, які навчалися на різних курсах психологічних спеціальностей. У вибірці було дотримано рівного статевого розподілу, що забезпечило репрезентативність отриманих даних та мінімізацію гендерних перекосів під час подальшого аналізу. Психодіагностичне обстеження проводилося у груповій формі з дотриманням етичних принципів психологічного дослідження. Усі респонденти були поінформовані про мету та умови дослідження, а також про конфіденційність отриманих даних. Добровільна згода на участь у дослідженні була отримана від кожного учасника. Процедура обстеження здійснювалася в стандартизованих умовах, із чітким дотриманням інструкцій до кожної методики, що забезпечило валідність і надійність діагностичних результатів.

Для досягнення поставленої мети було використано комплекс взаємодоповнювальних методик, кожна з яких спрямована на дослідження окремих психологічних характеристик особистості. Зокрема, застосовано методику вивчення темпераменту Г. Айзенка, шкалу резильєнтності Коннора–Давідсона (CD-RISC-10), методику дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях CISS (Н. Ендлер, Дж. Паркер) та методику діагностики емоційного

інтелекту Н. Холла. Для статистичної обробки даних передбачено використання методів описової статистики, t-критерію Стюдента та кореляційного аналізу з використанням коефіцієнта парної кореляції Пірсона.

Однією з базових методик дослідження стала методика вивчення темпераменту Г. Айзенка, яка дозволяє оцінити індивідуально-типологічні властивості особистості через вимірювання двох фундаментальних параметрів – екстраверсії–інтроверсії та нейротизму–емоційної стабільності. Зазначена методика ґрунтується на біологічному підході до пояснення особистісних відмінностей і розглядає темперамент як відносно стійку, вроджену основу психічної діяльності, що визначає динамічні особливості поведінки, емоційного реагування та міжособистісної взаємодії.

Опитувальник Г. Айзенка містить 57 запитань, на які респонденту пропонується дати відповідь у дихотомічній формі – «так» або «ні». Інструкція методики акцентує увагу на необхідності швидкого та спонтанного реагування без тривалого обмірковування, що дозволяє знизити вплив соціально бажаних відповідей і забезпечити більш достовірне відображення індивідуальних психологічних особливостей. Запитання опитувальника охоплюють широкий спектр поведінкових, емоційних і когнітивних проявів, зокрема рівень активності, соціальної спрямованості, емоційної реактивності, тривожності, імпульсивності та самоконтролю. Методика передбачає отримання показників за трьома шкалами – «Екстраверсія-інтроверсія», «Нейротизм-емоційна стабільність» та «Шкала щирості». Шкала екстраверсії-інтроверсії відображає спрямованість особистості на зовнішній або внутрішній світ, рівень потреби у соціальних контактах, активності та стимуляції. Високі показники за цією шкалою свідчать про схильність до товариськості, динамічності, відкритості та прагнення до взаємодії, тоді як низькі значення вказують на замкненість, стриманість, орієнтацію на внутрішні переживання та обмежене соціальне коло. Шкала нейротизму характеризує емоційну стабільність особистості, її здатність до регуляції афективних станів та стійкість до стресових впливів. Високий рівень нейротизму асоціюється з підвищеною тривожністю, емоційною

лабільністю, схильністю до переживання напруження, страхів і внутрішніх конфліктів. Низькі показники за цією шкалою вказують на емоційну врівноваженість, стійкість, впевненість і здатність до конструктивного реагування на складні життєві ситуації. Окреме значення у методиці має шкала щирості, яка дозволяє оцінити ступінь достовірності відповідей респондента та виявити тенденцію до соціально бажаного самопред'явлення. За умови перевищення критичного рівня за цією шкалою результати вважаються недостовірними та не підлягають подальшій інтерпретації. Таким чином, шкала щирості виконує контрольну функцію та підвищує загальну валідність дослідження.

На основі співвідношення показників екстраверсії та нейротизму визначається тип темпераменту за класичною типологією Г. Айзенка – сангвінічний, холеричний, флегматичний або меланхолічний, а також їхні проміжні варіанти. Побудова так званого «вектора темпераменту» дозволяє отримати цілісне уявлення про динамічні характеристики психічної діяльності респондента та їх потенційний вплив на професійне становлення майбутнього психолога. Використання методики Г. Айзенка у межах даного дослідження є доцільним, оскільки тип темпераменту визначає індивідуальний стиль навчальної та професійної діяльності, особливості реагування на стрес, характер міжособистісної взаємодії та здатність до саморегуляції. Отримані за цією методикою показники розглядаються як фундаментальна основа для подальшого аналізу резильєнтності, копінг-стратегій і емоційного інтелекту майбутніх психологів.

Важливою складовою психодіагностичного інструментарію дослідження стала методика «Шкала резильєнтності Коннора-Давідсона» у скороченій версії з 10 пунктів (Connor-Davidson Resilience Scale, CD-RISC-10), яка спрямована на оцінювання рівня психологічної стійкості особистості в умовах стресу, змін та життєвих труднощів. Резильєнтність у межах цієї методики розглядається як інтегративна характеристика, що відображає здатність індивіда ефективно адаптуватися до несприятливих обставин, відновлювати внутрішню рівновагу

після психотравмуючих подій і зберігати цілеспрямованість та активність у складних життєвих ситуаціях. Шкала CD-RISC-10 є валідизованою та психометрично обґрунтованою адаптацією повної версії опитувальника, що включає 25 тверджень. Скорочений варіант містить 10 найбільш інформативних пунктів, які охоплюють ключові компоненти резильєнтності, зокрема здатність до адаптації, впевненість у власних силах, толерантність до невизначеності, ефективність подолання стресу, емоційну регуляцію та відновлюваність після труднощів. Така структура методики забезпечує її компактність і зручність застосування у студентській вибірці без втрати діагностичної інформативності.

Респондентам пропонується оцінити ступінь відповідності кожного твердження власному досвіду за п'ятибальною шкалою Лайкерта – від повної невірності до максимальної згоди. Інструкція методики є чіткою та зрозумілою, що мінімізує ймовірність неправильного розуміння завдань і забезпечує стандартизованість процедури обстеження. Запитання шкали стосуються як когнітивних, так і емоційно-вольових аспектів психологічної стійкості, що дозволяє отримати узагальнену кількісну оцінку рівня резильєнтності особистості. Обробка результатів передбачає підрахунок сумарного балу за всіма пунктами опитувальника. Отриманий показник відображає загальний рівень резильєнтності та використовується для подальшого аналізу у взаємозв'язку з іншими психологічними характеристиками. Застосування шкали CD-RISC-10 у межах даного дослідження є методологічно доцільним, оскільки резильєнтність розглядається як один із ключових внутрішніх ресурсів, що забезпечує мотиваційну готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах підвищеної соціальної та емоційної напруги.

Наступною методикою, використаною в дослідженні, стала методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях – The Coping Inventory for Stressful Situations (CISS), розроблена Н. Ендлером і Дж. Паркером. Дана методика спрямована на вивчення індивідуальних стратегій подолання стресу, які особистість застосовує у складних або кризових життєвих обставинах. Копінг-поведінка розглядається як система когнітивних, емоційних і

поведінкових зусиль, спрямованих на зменшення негативного впливу стресових факторів або на зміну самої ситуації.

Опитувальник CISS складається з 48 тверджень, які описують різноманітні можливі реакції людини на стресові події. Респондентам пропонується оцінити частоту використання кожної з наведених реакцій за п'ятибальною шкалою – від повної відсутності такої поведінки до її дуже частого застосування. Методика має чітку структуру та стандартизовану інструкцію, що забезпечує надійність отриманих даних у студентській вибірці. У межах методики виділяються три основні копінг-стратегії – проблемно-орієнтована, емоційно-орієнтована та стратегія уникнення. Проблемно-орієнтований копінг характеризується активними цілеспрямованими діями, спрямованими на аналіз ситуації, планування та безпосереднє вирішення проблеми. Ця стратегія передбачає когнітивну залученість, раціональне мислення та орієнтацію на досягнення результату.

Емоційно-орієнтований копінг відображає спрямованість особистості на регуляцію власного емоційного стану у відповідь на стрес. До таких реакцій належать самозвинувачення, емоційне напруження, тривожність, агресивність або фіксація на власних переживаннях. Хоча ця стратегія може тимчасово зменшувати емоційний дискомфорт, у багатьох випадках вона не сприяє конструктивному вирішенню проблемної ситуації. Стратегія уникнення охоплює поведінкові та когнітивні способи дистанціювання від стресової ситуації, зокрема відволікання на інші види діяльності або зменшення соціальної взаємодії. У межах цієї стратегії також виокремлюються субшкали відволікання та соціального відволікання, які дозволяють більш диференційовано оцінити характер унікальної поведінки. Методика CISS дає змогу не лише визначити домінуючі копінг-стратегії особистості, а й оцінити їх адаптивність у контексті професійного становлення майбутніх психологів. Застосування цієї методики у даному дослідженні дозволяє розкрити особливості реагування студентської молоді на стресові чинники навчального та

соціального середовища, а також проаналізувати роль копінг-поведінки у формуванні мотиваційної готовності та сенсожиттєвих орієнтацій.

Завершальним психодіагностичним інструментом, використаним у межах емпіричного дослідження, стала методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла, спрямована на вивчення здатності особистості усвідомлювати власні емоційні стани, розуміти емоції інших людей та ефективно керувати емоційною сферою у процесі прийняття рішень і міжособистісної взаємодії. Емоційний інтелект у межах даної методики розглядається як складне інтегративне утворення, що поєднує когнітивні, емоційні та регулятивні компоненти особистісного функціонування.

Методика Н. Холла містить 30 тверджень, які відображають різні аспекти емоційної компетентності та пропонуються респондентам для оцінювання за семибальною шкалою, що варіює від повної незгоди до повної згоди з відповідним твердженням. Такий формат відповідей дозволяє зафіксувати індивідуальні відмінності у вираженості емоційних здібностей та забезпечує достатню чутливість методики до нюансів емоційного досвіду студентської молоді. Структура методики передбачає виділення п'яти взаємопов'язаних шкал, кожна з яких відображає окремий аспект емоційного інтелекту. Шкала «Емоційна обізнаність» спрямована на оцінювання здатності особистості усвідомлювати власні емоційні стани, розпізнавати їхні причини та наслідки, а також використовувати емоційну інформацію як джерело самопізнання. Цей компонент є фундаментальним для розвитку рефлексивності та саморегуляції, що має особливе значення для майбутньої професійної діяльності психолога.

Шкала «Управління своїми емоціями» відображає здатність особистості контролювати інтенсивність емоційних реакцій, зберігати емоційну рівновагу в умовах напруження та свідомо регулювати власний емоційний стан відповідно до ситуаційних вимог. Даний компонент емоційного інтелекту пов'язаний із розвитком емоційної гнучкості, стресостійкості та здатності до конструктивного реагування на складні життєві обставини.

Шкала «Самотивація» спрямована на дослідження здатності особистості використовувати емоції як внутрішній ресурс для досягнення поставлених цілей, подолання труднощів і підтримання активності у процесі діяльності. Самотиваційний компонент емоційного інтелекту відіграє ключову роль у формуванні мотиваційної готовності майбутніх психологів, оскільки забезпечує внутрішню спрямованість на професійний розвиток і самореалізацію.

Шкала «Емпатія» відображає здатність розуміти емоційні стани інших людей, співпереживати їм і враховувати їхні почуття у процесі спілкування та взаємодії. Емпатійність є однією з базових професійно значущих якостей психолога, оскільки забезпечує ефективність консультативної, діагностичної та психокорекційної роботи.

Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей» спрямована на оцінювання вміння ідентифікувати емоційні прояви за невербальними та вербальними ознаками, а також здатності впливати на емоційний стан інших осіб. Даний компонент відображає соціально-перцептивний аспект емоційного інтелекту та є важливим для професійної комунікації в галузі психології.

Обробка результатів за методикою Н. Холла передбачає підрахунок показників за кожною з п'яти шкал, а також визначення інтегративного рівня емоційного інтелекту. Отримані дані дозволяють сформулювати цілісне уявлення про рівень розвитку емоційної сфери майбутніх психологів та розглянути її як важливий психологічний ресурс у структурі сенсожиттєвих орієнтацій і мотиваційної готовності.

Для кількісної обробки та аналізу емпіричних даних у дослідженні передбачено використання методів математичної статистики. На першому етапі здійснено застосування описової статистики, що дозволяє узагальнити первинні дані, визначити середні значення, показники варіативності та загальні тенденції у вибірці. Описова статистика використовується як базовий інструмент для систематизації результатів і підготовки їх до подальшого аналітичного опрацювання.

Для перевірки статистичної значущості відмінностей між показниками використано t-критерій Стюдента, який дозволяє оцінити достовірність виявлених розбіжностей та зробити обґрунтовані висновки щодо характеру психологічних показників у досліджуваній вибірці. Застосування цього критерію є доцільним у межах дослідження, що передбачає порівняльний аналіз показників за різними психологічними параметрами.

З метою виявлення взаємозв'язків між досліджуваними змінними використано кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта парної кореляції Пірсона. Даний метод дозволяє проаналізувати характер і силу зв'язків між показниками темпераменту, резильєнтності, копінг-стратегій та емоційного інтелекту, що створює підґрунтя для цілісного розуміння психологічних механізмів формування сенсожиттєвих орієнтацій і мотиваційної готовності майбутніх психологів.

Таким чином, організація емпіричного дослідження та обраний комплекс психодіагностичних методик забезпечують системний, науково обґрунтований підхід до вивчення індивідуально-психологічних характеристик студентської молоді. Використаний методологічний інструментарій дозволяє комплексно дослідити базові особистісні ресурси та регулятивні механізми, що відіграють визначальну роль у професійному становленні майбутніх психологів.

2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів дослідження

Аналіз результатів, отриманих за методикою вивчення темпераменту Г. Айзенка, дозволив детально охарактеризувати індивідуально-типологічні особливості майбутніх психологів та виявити домінуючі психодинамічні властивості особистості, які зумовлюють стиль їхньої поведінки, емоційного реагування та адаптації до вимог навчально-професійного середовища. Темперамент розглядається як базова біологічно зумовлена характеристика, що опосередковує формування сенсожиттєвих орієнтацій, мотиваційної готовності

та стресостійкості особистості, особливо в умовах соціальної нестабільності та воєнного стану.

У ході аналізу показників за шкалою «Екстраверсія – інтроверсія» було встановлено, що для більшості досліджуваних характерна орієнтація на міжособистісну взаємодію, соціальні контакти та зовнішню активність. Зокрема, у 46 % студентів зафіксовано виражений рівень екстраверсії, що проявляється у відкритості до спілкування, високій потребі в соціальних стимулах, схильності до групових форм діяльності та активному включенні в навчальний процес. Такі особливості є типовими для осіб, які обрали професію психолога, оскільки ця діяльність передбачає постійну взаємодію з іншими людьми, емоційну залученість та комунікативну компетентність.

Середній рівень екстраверсії виявлено у 34 % респондентів. Для цієї групи характерне поєднання соціальної активності з потребою у періодичному усамітненні, що забезпечує баланс між зовнішньою взаємодією та внутрішньою рефлексією. Такий тип психодинамічної організації може сприяти формуванню гнучкого професійного стилю, що поєднує емпатійність із здатністю до самоспостереження та аналізу власних емоційних станів.

Низький рівень екстраверсії, який відповідає інтровертованій спрямованості, виявлено у 20 % досліджуваних. Для цих студентів характерна зосередженість на внутрішніх переживаннях, обмежене коло соціальних контактів, схильність до глибокої рефлексії та аналітичного мислення. Інтровертованість у майбутніх психологів може бути пов'язана з підвищеною чутливістю до емоційних сигналів, уважністю до деталей та здатністю до тривалої індивідуальної роботи з клієнтом, однак за умов підвищеного соціального навантаження може зумовлювати швидке емоційне виснаження.

Аналіз показників за шкалою «Нейротизм – емоційна стабільність» засвідчив наявність у значної частини вибірки ознак емоційної напруженості та підвищеної чутливості до стресових впливів. Високий рівень нейротизму зафіксовано у 38 % студентів. Це свідчить про схильність до тривожності, емоційної лабільності, частих коливань настрою та підвищеної реактивності на

труднощі навчального й соціального характеру. Така тенденція може бути безпосередньо пов'язана з умовами воєнного стану, інформаційною перевантаженістю та невизначеністю професійних перспектив.

Середній рівень нейротизму виявлено у 42 % досліджуваних. Для цієї групи характерна відносна емоційна врівноваженість за умови збереження чутливості до значущих подій. Ці студенти демонструють здатність до емоційної регуляції, проте в умовах тривалого стресу можуть потребувати додаткових психологічних ресурсів для підтримання стабільності.

Низький рівень нейротизму, що відповідає високій емоційній стабільності, зафіксовано у 20 % респондентів. Для таких осіб характерні стійкість до стресу, впевненість у собі, здатність зберігати самоконтроль у складних ситуаціях та ефективно адаптуватися до змін. Емоційна стабільність є важливою професійно значущою якістю психолога, оскільки дозволяє уникати емоційного вигорання та зберігати продуктивність у роботі з клієнтами.

На основі поєднання показників екстраверсії та нейротизму було визначено типи темпераменту досліджуваних. Найбільш поширеним виявився сангвінічний тип темпераменту, який зафіксовано у 32 % студентів. Цей тип характеризується високою активністю, оптимізмом, емоційною гнучкістю та здатністю швидко адаптуватися до нових умов. Сангвініки демонструють високу мотивацію до навчання та професійного розвитку, що позитивно впливає на формування сенсожиттєвих орієнтацій.

Холеричний тип темпераменту виявлено у 24 % досліджуваних. Для цих студентів характерна висока енергетика, імпульсивність, емоційна інтенсивність та прагнення до лідерства. Водночас підвищений рівень нейротизму може ускладнювати емоційну саморегуляцію та підвищувати ризик психоемоційного виснаження. Флегматичний тип темпераменту зафіксовано у 22 % респондентів. Він характеризується врівноваженістю, стійкістю, повільністю психічних процесів і високою надійністю у виконанні завдань. Такі особливості створюють сприятливі умови для тривалої професійної діяльності у сфері психологічної допомоги. Меланхолічний тип темпераменту виявлено у 22 %

студентів. Для нього характерні висока чутливість, глибина переживань, схильність до рефлексії та емпатійність. Водночас підвищена емоційна вразливість може ускладнювати адаптацію до стресових умов навчання (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Розподіл досліджуваних за типами темпераменту (за методикою Г. Айзенка)

Тип темпераменту	Кількість осіб	%
Сангвінічний	16	32
Холеричний	12	24
Флегматичний	11	22
Меланхолічний	11	22
Разом	50	100

Отримані результати свідчать про переважання у вибірці екстравертованих і помірно емоційно стабільних типів темпераменту, що створює сприятливе підґрунтя для формування професійної мотивації та сенсожиттєвих орієнтацій майбутніх психологів. Водночас наявність значної частки студентів із підвищеним нейротизмом вказує на потребу розвитку навичок емоційної саморегуляції та психологічної стійкості.

Аналіз результатів, отриманих за шкалою резильєнтності Коннора–Давідсона (CD-RISC-10), дозволив комплексно охарактеризувати рівень психологічної стійкості студентів психологічних спеціальностей та виявити особливості їхньої здатності адаптуватися до стресових і кризових умов сучасного соціального середовища. Резильєнтність у межах даного дослідження розглядається як ключовий внутрішній ресурс, що забезпечує збереження особистісної цілісності, мотиваційної спрямованості та здатності до професійного самовизначення в умовах підвищеної невизначеності.

Отримані результати свідчать про те, що рівень розвитку резильєнтності у вибірці майбутніх психологів є неоднорідним і значною мірою відображає вплив як індивідуально-психологічних чинників, так і об'єктивних соціальних умов, зокрема воєнного стану, тривалого інформаційного напруження та емоційної нестабільності соціального простору. За сумарним показником шкали

CD-RISC-10 у 36 % досліджуваних зафіксовано високий рівень резильєнтності, що свідчить про добре сформовану здатність адаптуватися до змін, ефективно долати труднощі та зберігати внутрішню рівновагу в умовах стресу.

Студенти з високим рівнем резильєнтності демонструють виражену впевненість у власних можливостях, здатність швидко відновлюватися після психоемоційних навантажень та орієнтацію на активне подолання труднощів. У структурі їхніх відповідей чітко простежується схильність до позитивної переоцінки складних життєвих ситуацій, сприйняття стресу як досвіду особистісного зростання та готовність брати на себе відповідальність за прийняття рішень. Такі характеристики є особливо значущими для майбутніх психологів, оскільки професійна діяльність у цій сфері пов'язана з постійним контактом із проблемами інших людей та високим рівнем емоційної залученості.

Середній рівень резильєнтності виявлено у 44 % респондентів. Для цієї групи характерна загалом достатня психологічна стійкість, однак за умов тривалого або інтенсивного стресу можуть виникати труднощі з емоційною саморегуляцією та збереженням внутрішньої рівноваги. Такі студенти здебільшого здатні справлятися з повсякденними труднощами навчальної діяльності, проте в ситуаціях невизначеності або високої відповідальності можуть відчувати коливання впевненості у власних силах.

Середній рівень резильєнтності у значної частини вибірки може бути пов'язаний з віковими особливостями юнацького періоду, коли процеси формування ідентичності, професійного самовизначення та сенсожиттєвих орієнтацій ще не завершені. Крім того, вплив воєнного контексту об'єктивно обмежує можливості довгострокового планування, що позначається на відчутті контролю над власним життям і майбутнім.

Низький рівень резильєнтності зафіксовано у 20 % досліджуваних. Для цих студентів характерна знижена здатність до адаптації, труднощі у подоланні стресових ситуацій, схильність до переживання безпорадності та емоційного виснаження. У відповідях таких респондентів простежується знижена віра у

власні ресурси, підвищена чутливість до невдач та схильність до негативної інтерпретації життєвих подій. Низький рівень резильєнтності може бути пов'язаний із поєднанням індивідуально-психологічних чинників, зокрема підвищеного нейротизму, емоційної лабільності та недостатньо сформованих навичок саморегуляції. Водночас значний вплив мають зовнішні умови – тривале перебування в ситуації загрози, нестабільність соціального середовища та обмежені можливості для відновлення психологічних ресурсів.

Аналіз окремих тверджень шкали CD-RISC-10 дозволив уточнити структуру резильєнтності у вибірці. Найбільш високі показники зафіксовано за твердженнями, що стосуються здатності адаптуватися до змін і долати труднощі, що свідчить про загальну готовність студентської молоді мобілізувати внутрішні ресурси у кризових умовах. Водночас відносно нижчі показники простежуються за пунктами, пов'язаними з упевненістю у довгостроковій стабільності та здатністю швидко відновлюватися після емоційних потрясінь, що відображає вплив хронічного стресу.

Отримані дані дозволяють зробити висновок, що резильєнтність майбутніх психологів формується під впливом як особистісних характеристик, так і соціального контексту, у якому здійснюється їхнє професійне становлення. Достатньо високі показники у більшості вибірки створюють передумови для розвитку мотиваційної готовності до професійної діяльності, однак наявність групи студентів із низьким рівнем резильєнтності вказує на необхідність цілеспрямованої психологічної підтримки та розвитку навичок подолання стресу (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Розподіл досліджуваних за рівнем резильєнтності (за методикою CD-RISC-10)

Рівень резильєнтності	Кількість осіб	%
Високий	18	36
Середній	22	44
Низький	10	20
Разом	50	100

Результати дослідження резильєнтності свідчать про загалом достатній рівень психологічної стійкості майбутніх психологів, що забезпечує їхню здатність адаптуватися до складних умов сучасного соціального середовища. Водночас виявлена частка студентів із низьким рівнем резильєнтності підкреслює актуальність розвитку навичок емоційної саморегуляції та зміцнення внутрішніх психологічних ресурсів у процесі професійної підготовки. Аналіз результатів, отриманих за методикою дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях CISS, дозволив виявити домінуючі стратегії подолання труднощів у майбутніх психологів та охарактеризувати особливості їхнього реагування на стресові чинники навчального, соціального й особистісного характеру. Копінг-поведінка у межах даного дослідження розглядається як важливий механізм психологічної адаптації, що безпосередньо впливає на рівень резильєнтності, мотиваційну готовність та формування сенсожиттєвих орієнтацій.

Загальний аналіз результатів засвідчив, що у вибірці студентів переважають конструктивні способи подолання стресу, однак поряд із ними простежується значна частка емоційно напружених і унікальних реакцій, зумовлених віковими особливостями та умовами соціальної нестабільності. За шкалою проблемно-орієнтованого копіngu високий рівень вираженості зафіксовано у 40 % досліджуваних. Такі студенти характеризуються активною позицією у складних ситуаціях, схильністю до аналізу проблеми, планування дій і пошуку ефективних шляхів її вирішення.

Для осіб із домінуванням проблемно-орієнтованої стратегії характерна зосередженість на завданні, прагнення контролювати ситуацію та готовність брати на себе відповідальність за результати власних дій. Вони схильні до когнітивної переробки стресових подій, раціонального осмислення труднощів і використання минулого досвіду як ресурсу. Такий тип копінг-поведінки є адаптивним і професійно значущим для майбутніх психологів, оскільки забезпечує ефективність діяльності в умовах підвищеного емоційного навантаження.

Середній рівень проблемно-орієнтованого копінгу виявлено у 38 % респондентів. Для цієї групи характерна здатність до активного подолання труднощів, яка, однак, може знижуватися в умовах тривалого або надмірного стресу. Такі студенти в окремих ситуаціях схильні поєднувати конструктивні дії з емоційним реагуванням, що відображає ще не повністю сформовані навички саморегуляції.

Низький рівень проблемно-орієнтованої стратегії зафіксовано у 22 % досліджуваних. Це свідчить про труднощі з активним вирішенням проблем, недостатню впевненість у власних можливостях і схильність до уникання відповідальності в складних ситуаціях. Такі особливості можуть негативно позначатися на професійному становленні, оскільки психологічна діяльність вимагає активної позиції та здатності приймати рішення.

Аналіз показників емоційно-орієнтованого копінгу засвідчив його високу поширеність у вибірці. Високий рівень цієї стратегії виявлено у 34 % студентів. Для них характерне зосередження на власних переживаннях, схильність до тривоги, самозвинувачення, внутрішнього напруження та емоційного реагування на труднощі. У таких випадках стрес сприймається насамперед як емоційна загроза, що потребує внутрішнього відреагування, а не активного вирішення.

Середній рівень емоційно-орієнтованого копінгу зафіксовано у 42 % респондентів. Це свідчить про помірну емоційну залученість у стресові ситуації, яка не завжди має деструктивний характер, проте за відсутності достатніх навичок саморегуляції може призводити до накопичення напруження. Такий результат є типовим для юнацького віку, коли емоційна сфера ще перебуває у процесі становлення.

Низький рівень емоційно-орієнтованого копінгу виявлено у 24 % досліджуваних. Ці студенти демонструють відносну емоційну стриманість, здатність дистанціюватися від власних переживань і спрямовувати зусилля на вирішення проблеми. Така особливість сприяє збереженню психологічної

рівноваги, однак за надмірного пригнічення емоцій може знижувати рівень емоційної чутливості.

Аналіз стратегії уникнення показав, що високий рівень її використання притаманний 26 % респондентів. Для цих студентів характерне прагнення віддалитися від проблемної ситуації шляхом відволікання або зниження соціальної активності. У короткостроковій перспективі така стратегія може зменшувати інтенсивність стресу, однак у довгостроковому вимірі вона не сприяє ефективному подоланню труднощів. Середній рівень уникнення виявлено у 40 % досліджуваних, що свідчить про ситуативне використання цієї стратегії залежно від складності та значущості проблеми. Низький рівень унікальної поведінки зафіксовано у 34 % студентів, які демонструють готовність залишатися в контакті з проблемною ситуацією та активно її опрацьовувати.

Загалом результати за методикою CISS вказують на те, що у вибірці майбутніх психологів спостерігається поєднання адаптивних і відносно неадаптивних копінг-стратегій. Домінування проблемно-орієнтованого копіngu у значної частини студентів створює сприятливі передумови для формування професійної готовності, тоді як підвищена частка емоційно-орієнтованих і унікальних реакцій відображає вплив хронічного стресу та потребу у розвитку навичок психологічної саморегуляції (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Розподіл досліджуваних за домінуючими копінг-стратегіями (методика CISS)

Копінг-стратегія	Високий рівень, %	Середній рівень, %	Низький рівень, %
Проблемно-орієнтована	40	38	22
Емоційно-орієнтована	34	42	24
Уникнення	26	40	34

Результати дослідження копінг-поведінки свідчать про переважання у майбутніх психологів конструктивних стратегій подолання стресу, що є сприятливим чинником їхнього професійного становлення. Водночас значна

поширеність емоційно-орієнтованих і унікальних реакцій вказує на актуальність розвитку навичок емоційної саморегуляції та усвідомленого подолання стресових ситуацій у процесі професійної підготовки. Аналіз результатів, отриманих за методикою діагностики емоційного інтелекту Н. Холла, дозволив всебічно охарактеризувати рівень розвитку емоційної сфери майбутніх психологів та виявити особливості функціонування ключових емоційно-регулятивних і соціально-перцептивних компонентів особистості. Емоційний інтелект у межах даного дослідження розглядається як інтегративний психологічний ресурс, що забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію, здатність до саморегуляції та професійну готовність до діяльності у сфері «людина – людина».

Загальний аналіз інтегративного показника емоційного інтелекту засвідчив наявність у вибірці переважно середнього рівня його розвитку. Високий інтегративний рівень емоційного інтелекту зафіксовано у 30 % досліджуваних, що свідчить про добре сформовану здатність усвідомлювати та регулювати власні емоційні стани, адекватно інтерпретувати емоції інших людей і використовувати емоційну інформацію для прийняття рішень. Такі студенти демонструють емоційну гнучкість, стійкість до напружених ситуацій та високий рівень емпатійності, що є професійно значущими якостями майбутнього психолога.

Середній інтегративний рівень емоційного інтелекту виявлено у 46 % респондентів. Для цієї групи характерна загалом достатня сформованість емоційних компетентностей за умови їх ситуативної нестабільності. Такі студенти здатні усвідомлювати власні емоції та емоції інших, однак у стресових або емоційно насичених умовах можуть відчувати труднощі з контролем афективних реакцій і підтриманням внутрішньої рівноваги. Подібні результати є типовими для юнацького віку, коли емоційно-вольова сфера ще перебуває у процесі становлення. Низький інтегративний рівень емоційного інтелекту зафіксовано у 24 % досліджуваних. Для цих студентів характерні труднощі з усвідомленням і вербалізацією власних емоцій, знижена здатність до їх

регуляції та обмежена чутливість до емоційних станів інших людей. Такі особливості можуть ускладнювати процес професійного становлення, оскільки діяльність психолога вимагає високого рівня емоційної компетентності та саморегуляції.

Більш детальний аналіз парціальних шкал методики дозволив розкрити структуру емоційного інтелекту у вибірці. За шкалою «Емоційна обізнаність» високий рівень виявлено у 34 % студентів, середній – у 40 %, низький – у 26 %.

Отримані дані свідчать про те, що значна частина майбутніх психологів здатна усвідомлювати власні емоційні стани та використовувати їх як джерело самопізнання, однак у частини вибірки ця здатність залишається недостатньо сформованою.

За шкалою «Управління своїми емоціями» високі показники зафіксовано у 28 % досліджуваних, середні – у 44 %, низькі – у 28 %. Такий розподіл свідчить про наявність труднощів з емоційною саморегуляцією у значної частини студентів, що може бути пов'язано з підвищеним рівнем стресу, емоційною перевантаженістю та впливом соціальної нестабільності.

Аналіз шкали «Самотивація» показав, що високий рівень цієї характеристики притаманний 32 % респондентів, середній – 42 %, низький – 26 %. Отримані результати вказують на те, що більшість студентів здатні використовувати емоційні ресурси для підтримання активності та подолання труднощів, однак у частини вибірки спостерігається зниження внутрішньої мотивації у складних життєвих умовах.

За шкалою «Емпатія» високий рівень виявлено у 38 % досліджуваних, середній – у 40 %, низький – у 22 %. Підвищений рівень емпатійності у значної частини вибірки є закономірним з огляду на професійний вибір студентів і відображає їхню спрямованість на міжособистісну взаємодію та допомогу іншим. Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей» продемонструвала високі показники у 36 % респондентів, середні – у 42 %, низькі – у 22 %. Це свідчить про загалом достатню сформованість соціально-перцептивних умінь,

необхідних для ефективної комунікації та професійної діяльності у сфері психології (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Розподіл досліджуваних за рівнями розвитку емоційного інтелекту (методика Н.

Холла), %

Показник	Високий	Середній	Низький
Інтегративний рівень ЕІ	30	46	24
Емоційна обізнаність	34	40	26
Управління емоціями	28	44	28
Самотивація	32	42	26
Емпатія	38	40	22
Розпізнавання емоцій інших	36	42	22

Отримані результати засвідчують, що емоційний інтелект майбутніх психологів перебуває на стадії активного формування, поєднуючи достатньо розвинені емпатійні та перцептивні здібності з відносною нестабільністю емоційної саморегуляції. Такі особливості є характерними для юнацького віку та умов професійного навчання в ситуації соціальної напруги. Результати дослідження емоційного інтелекту свідчать про загалом достатній рівень сформованості емоційних компетентностей у майбутніх психологів, що створює сприятливі передумови для їхнього професійного становлення. Водночас виявлені труднощі з емоційною саморегуляцією у частини вибірки вказують на необхідність цілеспрямованого розвитку навичок управління емоціями та самотивації в процесі професійної підготовки.

Комплексний аналіз результатів, отриманих у межах емпіричного дослідження, дозволив сформулювати цілісне уявлення про психологічні особливості майбутніх психологів у контексті формування сенсожиттєвих орієнтацій і мотиваційної готовності. Дані, отримані за методиками дослідження темпераменту, резильєнтності, копінг-поведінки та емоційного інтелекту, засвідчують наявність складної, багаторівневої структури психологічного функціонування студентської молоді, що формується під

впливом як індивідуально-психологічних чинників, так і зовнішнього соціального контексту.

Загалом у вибірці простежується поєднання сприятливих передумов для професійного становлення з низкою факторів психологічної вразливості. Переважання екстравертованих і помірно емоційно стабільних типів темпераменту створює базу для активної міжособистісної взаємодії та професійної комунікації. Водночас значна частка студентів із підвищеним рівнем нейротизму вказує на наявність внутрішнього напруження, тривожності та емоційної нестійкості, що може ускладнювати формування стійких сенсожиттєвих орієнтацій.

Результати дослідження резильєнтності засвідчили, що більшість майбутніх психологів володіють достатніми адаптаційними ресурсами для подолання стресових ситуацій, однак у значної частини вибірки ці ресурси мають нестійкий характер і потребують цілеспрямованого розвитку. Аналіз копінг-поведінки показав домінування проблемно-орієнтованих стратегій, що є позитивним показником професійної готовності, однак одночасно виявлено високу поширеність емоційно-орієнтованих і унікальних реакцій, які знижують ефективність подолання труднощів у довгостроковій перспективі.

Емоційний інтелект майбутніх психологів загалом перебуває на середньому рівні розвитку, що відображає процес його активного становлення. Найбільш розвиненими компонентами виявилися емпатія та здатність розпізнавати емоції інших людей, тоді як управління власними емоціями та самомотивація демонструють відносну нестабільність. Сукупність отриманих результатів свідчить про необхідність інтегрованого корекційно-розвивального впливу, спрямованого на зміцнення внутрішніх психологічних ресурсів і формування цілісної мотиваційно-сислової структури особистості майбутнього психолога.

З метою виявлення взаємозв'язків між індивідуально-психологічними характеристиками було проведено кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта парної кореляції Пірсона. Аналіз охоплював показники

темпераменту, резильєнтності, домінуючих копінг-стратегій та інтегративного рівня емоційного інтелекту.

У результаті кореляційного аналізу встановлено наявність статистично значущих взаємозв'язків між ключовими психологічними змінними. Зокрема, виявлено позитивний кореляційний зв'язок між рівнем резильєнтності та проблемно-орієнтованим копінгом ($r = 0,48$; $p \leq 0,01$), що свідчить про те, що студенти з вищим рівнем психологічної стійкості частіше обирають активні та конструктивні способи подолання труднощів.

Також встановлено позитивний зв'язок між інтегративним рівнем емоційного інтелекту та резильєнтністю ($r = 0,52$; $p \leq 0,01$). Це вказує на те, що здатність усвідомлювати та регулювати емоції сприяє підвищенню психологічної стійкості та адаптивності особистості в умовах стресу. Натомість емоційно-орієнтований копінг продемонстрував негативний зв'язок із резильєнтністю ($r = -0,41$; $p \leq 0,05$), що підтверджує дезадаптивний характер надмірної фіксації на власних переживаннях. Виявлено також негативну кореляцію між нейротизмом і інтегративним рівнем емоційного інтелекту ($r = -0,46$; $p \leq 0,01$), що свідчить про те, що емоційна нестабільність ускладнює розвиток емоційної компетентності та саморегуляції. Проблемно-орієнтований копінг, своєю чергою, позитивно корелює з емоційним інтелектом ($r = 0,44$; $p \leq 0,05$), підкреслюючи їхню взаємодоповнювальну роль у структурі психологічної готовності (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Кореляційні зв'язки між основними показниками дослідження (r Пірсона)

Показники	Резильєнтність	Емоційний інтелект	Проблемно-орієнтований копінг	Емоційно-орієнтований копінг
Нейротизм	-0,39*	-0,46**	-0,32*	0,41*
Резильєнтність	1,00	0,52**	0,48**	-0,41*
Емоційний інтелект	0,52**	1,00	0,44*	-0,38*
Проблемно-орієнтований копінг	0,48**	0,44*	1,00	-0,29*

Примітка: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

З метою визначення провідних предикторів психологічної готовності та адаптивного функціонування майбутніх психологів було проведено множинний лінійний регресійний аналіз. У ролі залежної змінної розглядався інтегративний показник психологічної готовності, сформований на основі показників резильєнтності та емоційного інтелекту. Незалежними змінними виступали нейротизм, проблемно-орієнтований копінг, емоційно-орієнтований копінг та інтегративний рівень емоційного інтелекту. Результати регресійного аналізу засвідчили, що модель є статистично значущою ($F = 6,84$; $p \leq 0,01$) та пояснює 47 % дисперсії залежної змінної. Найбільший внесок у формування психологічної готовності здійснює емоційний інтелект ($\beta = 0,41$; $p \leq 0,01$), що підтверджує його системоутворювальну роль у структурі особистісних ресурсів майбутніх психологів. Другим значущим предиктором виявився проблемно-орієнтований копінг ($\beta = 0,34$; $p \leq 0,05$), який підсилює здатність до конструктивного подолання труднощів і підтримує мотиваційну спрямованість. Нейротизм продемонстрував негативний прогностичний вплив ($\beta = -0,29$; $p \leq 0,05$), що свідчить про зниження психологічної готовності за умов високої емоційної нестабільності. Емоційно-орієнтований копінг не виявив самостійної прогностичної значущості у межах побудованої моделі (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Результати регресійного аналізу предикторів психологічної готовності

Предиктор	β	t	p
Емоційний інтелект	0,41	3,72	$\leq 0,01$
Проблемно-орієнтований копінг	0,34	2,89	$\leq 0,05$
Нейротизм	-0,29	-2,45	$\leq 0,05$
Емоційно-орієнтований копінг	-0,18	-1,36	$\geq 0,05$

Отримані результати емпіричного дослідження підтверджують багатофакторну природу формування сенсожиттєвих орієнтацій і мотиваційної готовності майбутніх психологів, у структурі якої ключову роль відіграють емоційний інтелект, резильєнтність та конструктивні копінг-стратегії.

Висновки до другого розділу

У другому розділі дослідження здійснено комплексний емпіричний аналіз індивідуально-психологічних характеристик майбутніх психологів у контексті формування їхніх сенсожиттєвих орієнтацій і мотиваційної готовності до професійної діяльності. У ході дослідження використано багатовимірний психодіагностичний інструментарій, який дозволив всебічно охарактеризувати темпераментні особливості, рівень резильєнтності, домінуючі копінг-стратегії та розвиток емоційного інтелекту студентської молоді.

За результатами методики вивчення темпераменту Г. Айзенка встановлено, що у вибірці переважають екстравертовані та помірно емоційно стабільні типи особистості, що створює сприятливі передумови для професійного становлення у сфері психології, орієнтованої на міжособистісну взаємодію. Водночас виявлено значну частку студентів із підвищеним рівнем нейротизму, що свідчить про емоційну напруженість, чутливість до стресових впливів та внутрішню нестабільність. Такі особливості зумовлюють підвищені ризики дезадаптації та актуалізують потребу у розвитку навичок емоційної саморегуляції вже на етапі професійної підготовки.

Аналіз рівня резильєнтності майбутніх психологів показав, що більшість досліджуваних володіють достатніми адаптаційними ресурсами для подолання складних життєвих і навчально-професійних ситуацій. Водночас виявлено групу студентів із низьким рівнем психологічної стійкості, для яких характерні труднощі адаптації, знижена впевненість у власних можливостях і підвищена емоційна вразливість. Отримані дані свідчать про нерівномірність сформованості резильєнтності та підтверджують її залежність як від індивідуально-типологічних характеристик, так і від соціального контексту, у якому здійснюється професійне становлення.

Дослідження копінг-поведінки за методикою CISS дозволило виявити домінування проблемно-орієнтованих стратегій подолання стресу у значній частини вибірки, що є позитивним показником мотиваційної готовності та

професійної спрямованості. Разом із тим зафіксовано високу поширеність емоційно-орієнтованих і унікальних реакцій, які знижують ефективність подолання труднощів у довгостроковій перспективі. Такі результати відображають суперечливий характер психологічного функціонування студентської молоді, у якій конструктивні стратегії співіснують із неадаптивними формами реагування, зумовленими хронічним стресом і віковими особливостями.

Аналіз емоційного інтелекту за методикою Н. Холла засвідчив, що більшість майбутніх психологів перебувають на середньому рівні розвитку емоційних компетентностей. Найбільш сформованими компонентами виявилися емпатія та здатність розпізнавати емоції інших людей, що є професійно значущими якостями психолога. Водночас управління власними емоціями та самомотивація демонструють відносну нестабільність, що ускладнює підтримання внутрішньої рівноваги в умовах високого емоційного навантаження. Це свідчить про необхідність цілеспрямованого розвитку емоційно-регулятивних навичок у процесі професійної підготовки.

Проведений кореляційний аналіз дозволив встановити системні взаємозв'язки між досліджуваними психологічними показниками. Виявлено, що резильєнтність тісно пов'язана з проблемно-орієнтованим копінгом та емоційним інтелектом, що підтверджує їхню взаємодоповнювальну роль у структурі психологічної готовності. Нейротизм продемонстрував негативні зв'язки з емоційним інтелектом і адаптивними копінг-стратегіями, що підкреслює його деструктивний вплив на психологічну стійкість та професійне становлення.

Результати регресійного аналізу дозволили обґрунтувати провідні предиктори психологічної готовності майбутніх психологів. Встановлено, що ключову роль у формуванні адаптивного функціонування відіграють емоційний інтелект і проблемно-орієнтований копінг, тоді як підвищений рівень нейротизму знижує загальний рівень психологічної готовності. Отримані дані підтверджують багатофакторний характер формування сенсожиттєвих

орієнтацій і мотиваційної готовності та підкреслюють необхідність системного підходу до розвитку особистісних ресурсів майбутніх психологів.

Таким чином, результати емпіричного дослідження засвідчують, що формування сенсожиттєвих орієнтацій і мотиваційної готовності майбутніх психологів відбувається в умовах взаємодії темпераментних особливостей, рівня резильєнтності, характеру копінг-поведінки та розвитку емоційного інтелекту. Отримані висновки створюють науково обґрунтоване підґрунтя для розробки й упровадження цілеспрямованої програми психологічного втручання, спрямованої на зміцнення внутрішніх ресурсів і підвищення професійної готовності студентської молоді.

РОЗДІЛ III

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ТА НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ З УРАХУВАННЯМ ЇХ СЕНСОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ

3.1. Зміст, структура та основні напрями психологічної програми розвитку мотиваційної готовності майбутніх психологів

Розробка психологічної програми розвитку мотиваційної готовності майбутніх психологів зумовлена актуальними запитами сучасної системи професійної підготовки фахівців психологічного профілю, що функціонує в умовах соціальної нестабільності, підвищених вимог до особистісної зрілості спеціаліста та зростання відповідальності за результати професійного впливу на іншу людину. Мотиваційна готовність у цьому контексті розглядається як інтегральне психологічне утворення, яке поєднує стійку спрямованість на професійну діяльність, усвідомленість вибору фаху, внутрішню прийнятність професійних цінностей, здатність до саморегуляції та готовність до подолання труднощів, що виникають у процесі навчальної та майбутньої професійної діяльності.

Зміст програми сформовано з урахуванням результатів теоретичного аналізу наукових джерел, сучасних підходів до розуміння професійної мотивації та специфіки становлення особистості психолога на етапі фахової підготовки. У процесі розробки програми враховано вікові та соціально-психологічні особливості юнацького віку, характерні кризові переживання професійного самовизначення, а також типові труднощі формування стійкої внутрішньої мотивації до професії психолога. Зроблено акцент на необхідності переходу від ситуативних, зовнішньо зумовлених мотивів навчання до внутрішньо прийнятих професійних смислів, що забезпечують довготривалу залученість у професійний розвиток.

Структура психологічної програми є цілісною та багаторівневою і передбачає послідовне поєднання діагностичного, формувального та рефлексивно-узагальнювального компонентів. Така структура дозволяє забезпечити логічний перехід від усвідомлення наявного рівня мотиваційної готовності до її цілеспрямованого розвитку та закріплення досягнутих змін у внутрішній позиції майбутнього психолога. Програма побудована за модульним принципом, що дає змогу поетапно формувати ключові компоненти мотиваційної готовності, не порушуючи цілісності впливу.

Діагностичний компонент програми спрямований на виявлення вихідного рівня мотиваційної готовності, особливостей професійної спрямованості, домінуючих мотивів навчання, типових способів подолання стресових ситуацій та рівня психологічної стійкості. Проведено первинне психодіагностичне обстеження з використанням валідних і надійних методик, що дозволило не лише зафіксувати кількісні показники, а й окреслити індивідуальні профілі мотиваційного функціонування майбутніх психологів. Отримані результати використано як основу для індивідуалізації формувального впливу та корекції змісту окремих блоків програми.

Формувальний компонент програми становить її центральну частину та спрямований на активний розвиток внутрішніх мотиваційних ресурсів особистості. У межах цього компонента запропоновано систему психологічних занять, вправ і тренінгових модулів, що забезпечують розвиток усвідомленого ставлення до професії, формування стійких професійних цінностей, підвищення рівня саморегуляції та зміцнення здатності до подолання труднощів. Особливу увагу приділено створенню безпечного психологічного простору, у якому майбутні психологи можуть відкрито досліджувати власні мотиви, сумніви, очікування та професійні страхи без ризику оцінювання чи знецінення.

Рефлексивно-узагальнювальний компонент програми забезпечує інтеграцію набутих змін у структуру особистості та сприяє їх закріпленню на рівні стійких установок і поведінкових стратегій. У межах цього етапу проведено аналіз індивідуального досвіду участі в програмі, узагальнення

особистісних і професійних досягнень, а також формування перспектив подальшого професійного зростання. Рефлексія розглядається не як завершальний епізод, а як наскрізний механізм, що супроводжує всі етапи програми та сприяє підвищенню усвідомленості мотиваційних процесів.

Основні напрями психологічної програми розвитку мотиваційної готовності майбутніх психологів визначено відповідно до структурних компонентів мотиваційної сфери особистості. Перший напрям орієнтований на розвиток ціннісно-смислового ставлення до професії психолога. У межах цього напрямку запропоновано вправи, спрямовані на осмислення особистісної значущості професійної діяльності, формування уявлень про соціальну місію психолога та інтеріоризацію етичних норм професії. Зроблено акцент на співвіднесенні особистих життєвих цілей із професійними завданнями, що дозволяє зміцнити внутрішню мотивацію та знизити ризик формального ставлення до навчання.

Другий напрям програми спрямований на розвиток емоційно-вольового компонента мотиваційної готовності. У цьому контексті увагу зосереджено на формуванні здатності до саморегуляції, витримки, наполегливості та емоційної стабільності в ситуаціях навчального й професійного напруження. Проведено роботу з усвідомлення власних емоційних реакцій, розвитку навичок керування тривогою та подолання прокрастинації, що часто супроводжує навчальну діяльність майбутніх психологів.

Третій напрям програми пов'язаний із розвитком поведінково-діяльнісного компонента мотиваційної готовності та передбачає формування активної професійної позиції. У межах цього напрямку запропоновано вправи, спрямовані на розвиток відповідальності за власний професійний вибір, здатності до постановки реалістичних цілей і планування шляхів їх досягнення. Особливу увагу приділено формуванню готовності до постійного професійного саморозвитку та прийняття необхідності безперервного навчання як невід'ємної складової професії психолога (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Структура психологічної програми розвитку мотиваційної готовності майбутніх психологів

Компонент програми	Змістовна спрямованість	Основне завдання
Діагностичний	Визначення вихідного рівня мотиваційної готовності	Виявлення індивідуальних мотиваційних профілів
Формувальний	Розвиток внутрішніх мотиваційних ресурсів	Підвищення стійкості та усвідомленості професійної мотивації
Рефлексивно-узагальнювальний	Осмислення та закріплення змін	Інтеграція мотиваційної готовності в структуру особистості

Подальше розгортання змісту психологічної програми розвитку мотиваційної готовності майбутніх психологів передбачає детальну характеристику її модульної побудови, яка забезпечує системність, послідовність та внутрішню узгодженість психологічного впливу. Кожен модуль програми виконує чітко визначену функцію у формуванні мотиваційної сфери особистості та спрямований на розвиток окремих, але взаємопов'язаних компонентів мотиваційної готовності.

Перший модуль програми орієнтований на формування мотиваційно-сислової основи професійного самовизначення майбутніх психологів. У межах цього модуля проведено роботу, спрямовану на актуалізацію особистісних смислів професійного вибору, усвідомлення причин вступу до закладу вищої освіти та формування внутрішньо прийнятої позиції щодо професії психолога. Особлива увага приділялася аналізу суперечностей між очікуваннями від професії та реальними вимогами до професійної діяльності психолога, що дозволяло знизити рівень ілюзорних уявлень і сприяти формуванню більш реалістичної та зрілої професійної мотивації. Запропоновано вправи, спрямовані на осмислення особистого професійного шляху, формування образу «Я – майбутній психолог» та інтеграцію професійних цінностей у структуру життєвих цілей.

Другий модуль програми зосереджено на розвитку емоційно-регулятивного компонента мотиваційної готовності. У процесі реалізації цього

модуля проведено психологічну роботу з формування здатності до керування емоційними станами, що виникають у ситуаціях навчального навантаження, професійної невизначеності та оцінювання результатів діяльності. Запропоновано вправи, спрямовані на розвиток навичок усвідомлення власних емоцій, зниження рівня дезадаптивної тривожності та формування конструктивних стратегій реагування на стресові ситуації. Такий підхід сприяв підвищенню емоційної стійкості майбутніх психологів та зменшенню впливу негативних емоційних переживань на рівень навчальної та професійної мотивації.

Третій модуль програми спрямований на розвиток вольового компонента мотиваційної готовності та формування здатності до цілеспрямованої діяльності. У межах цього модуля проведено роботу з розвитку наполегливості, відповідальності за результати власної діяльності та здатності доводити розпочаті завдання до завершення. Особливу увагу приділено подоланню прокрастинації, формуванню навичок планування навчальної діяльності та розвитку внутрішнього локусу контролю. Запропоновані психологічні вправи сприяли усвідомленню взаємозв'язку між особистими зусиллями та досягненням професійно значущих результатів, що позитивно впливало на загальний рівень мотиваційної готовності.

Четвертий модуль програми орієнтований на розвиток поведінково-діяльнісного компонента мотиваційної готовності та формування активної професійної позиції. У межах цього модуля проведено роботу з формування навичок самостійного прийняття рішень у професійно значущих ситуаціях, розвитку ініціативності та готовності брати на себе відповідальність за власний професійний розвиток. Запропоновано вправи, що моделюють типові професійні ситуації діяльності психолога та сприяють формуванню готовності до практичного застосування набутих знань і навичок. Такий підхід дозволив поєднати мотиваційний компонент із реальними поведінковими проявами професійної готовності.

Важливим структурним елементом програми є наскрізне використання рефлексивних технік, що забезпечують глибше усвідомлення особистісних змін і сприяють інтеграції нового досвіду у внутрішню систему мотиваційних установок. Рефлексія реалізовувалася через індивідуальні письмові завдання, групові обговорення та аналітичні вправи, спрямовані на осмислення власних досягнень, труднощів і ресурсів. Такий підхід дозволив підтримувати високий рівень усвідомленості протягом усього періоду реалізації програми та сприяв закріпленню позитивних змін у мотиваційній сфері (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Відповідність модулів психологічної програми компонентам мотиваційної готовності

Модуль програми	Основна спрямованість	Компонент мотиваційної готовності
Мотиваційно-смісловий	Усвідомлення професійного вибору та цінностей	Ціннісно-смісловий
Емоційно-регулятивний	Розвиток емоційної стійкості та саморегуляції	Емоційно-вольовий
Вольовий	Формування наполегливості та відповідальності	Вольовий
Поведінково-діяльнісний	Активізація професійної позиції	Поведінковий

Загалом зміст і структура психологічної програми розвитку мотиваційної готовності майбутніх психологів побудовані з урахуванням принципів системності, поетапності та особистісної орієнтованості. Запропонована програма забезпечує комплексний вплив на мотиваційну сферу особистості, поєднуючи роботу з ціннісними орієнтаціями, емоційною регуляцією, вольовими якостями та поведінковими проявами професійної активності. Така інтеграція створює умови для формування стійкої внутрішньої мотивації до професійної діяльності психолога та підвищення рівня готовності до майбутньої професійної самореалізації.

Завершальним аспектом розкриття змісту та структури психологічної програми розвитку мотиваційної готовності майбутніх психологів є характеристика принципів її реалізації, організаційних умов упровадження,

форм роботи та очікуваних якісних змін у мотиваційній сфері особистості. Саме ці елементи забезпечують практичну здійсненність програми та визначають її прикладну цінність у системі професійної підготовки майбутніх фахівців психологічного профілю.

Реалізація програми ґрунтується на принципі наукової обґрунтованості, який передбачає опору на сучасні теоретичні підходи до вивчення мотивації, професійного самовизначення та особистісного розвитку. Усі змістові блоки програми структуровано відповідно до наукових уявлень про багатокomпонентну природу мотиваційної готовності, що дозволяє забезпечити системний і послідовний характер психологічного впливу. Зміст занять узгоджено з логікою розвитку особистості у юнацькому віці та з особливостями професійного становлення майбутніх психологів.

Важливим принципом реалізації програми є принцип особистісної орієнтованості, що передбачає врахування індивідуальних особливостей мотиваційної сфери кожного учасника. У процесі впровадження програми створено умови для вільного самовираження, відкритого обговорення власних переживань і професійних сумнівів, що сприяє формуванню довіри та психологічної безпеки в групі. Такий підхід дозволяє не лише підвищити ефективність формувального впливу, а й сприяє розвитку рефлексивності та усвідомленості як важливих характеристик професійної зрілості психолога.

Принцип активності реалізується через широке використання інтерактивних форм роботи, що залучають майбутніх психологів до активної взаємодії з навчальним матеріалом і власним внутрішнім досвідом. Проведено групові дискусії, рольові та ситуаційні вправи, елементи тренінгової роботи, що стимулюють самостійне мислення та формування внутрішньої мотивації. Активна позиція учасників розглядається як необхідна умова розвитку мотиваційної готовності, оскільки саме в процесі діяльності відбувається інтеріоризація професійних смислів і цінностей.

Принцип поетапності забезпечує логічну послідовність реалізації програми та поступовий перехід від усвідомлення власного мотиваційного

стану до формування стійких професійних установок. Кожен етап програми логічно пов'язаний з попереднім і водночас готує підґрунтя для наступного, що сприяє цілісному розвитку мотиваційної сфери особистості. Такий підхід дозволяє уникнути фрагментарності психологічного впливу та забезпечує накопичувальний ефект програми.

Організаційні умови впровадження програми передбачають її реалізацію в межах освітнього середовища закладу вищої освіти з урахуванням навчального навантаження студентів та специфіки їхньої навчальної діяльності. Програма інтегрується у позааудиторну форму роботи та не дублює зміст навчальних дисциплін, а доповнює їх, створюючи простір для особистісного осмислення професійного досвіду. Заняття проводяться у груповому форматі, що забезпечує можливість соціального навчання, обміну досвідом та формування професійної ідентичності у взаємодії з однолітками.

Форми роботи, використані в межах програми, підібрано з урахуванням необхідності поєднання когнітивного, емоційного та поведінкового рівнів впливу. Застосовано елементи психологічного тренінгу, рефлексивні вправи, аналіз професійних ситуацій, письмові завдання, спрямовані на осмислення особистого досвіду, а також групові обговорення, що дозволяють актуалізувати різні аспекти мотиваційної готовності. Така різноманітність форм роботи забезпечує багатовимірний характер психологічного впливу та підвищує ефективність програми.

Очікувані якісні зміни внаслідок реалізації програми стосуються насамперед підвищення рівня усвідомленості професійного вибору та зміцнення внутрішньої мотивації до професійної діяльності психолога. Передбачається формування стійкого позитивного ставлення до обраної професії, зниження впливу зовнішніх, ситуативних мотивів навчання та зростання ролі внутрішніх професійних смислів. Також очікується розвиток здатності до саморегуляції, підвищення емоційної стійкості та формування готовності до подолання труднощів, що виникають у процесі навчання та професійного становлення. Реалізація програми сприяє формуванню активної

професійної позиції, що виявляється у зростанні відповідальності за власний розвиток, готовності до самостійного прийняття рішень і прагненні до безперервного професійного вдосконалення. Очікується також підвищення рівня рефлексивності, що дозволяє майбутнім психологам усвідомлювати власні мотиваційні процеси, оцінювати ефективність власної діяльності та коригувати професійні плани відповідно до особистісних ресурсів і можливостей.

Отже, запропонована психологічна програма розвитку мотиваційної готовності майбутніх психологів є цілісною, структурованою та методично обґрунтованою системою психологічного впливу. Її зміст, структура та основні напрями побудовано з урахуванням сучасних наукових уявлень про професійне становлення особистості психолога та специфіку розвитку мотиваційної сфери у юнацькому віці. Реалізація програми створює умови для формування стійкої мотиваційної готовності, що виступає важливим психологічним підґрунтям успішної професійної діяльності майбутніх психологів і забезпечує їхню готовність до ефективної самореалізації у сфері психологічної допомоги.

3.2. Оцінка ефективності впровадження програми формування мотиваційної готовності майбутніх психологів

З метою перевірки результативності розробленої психологічної програми розвитку мотиваційної готовності майбутніх психологів було здійснено формувальний експеримент, який передбачав порівняльний аналіз показників до та після впровадження програми. Формувальний етап ґрунтувався на результатах констатувального дослідження, викладених у підрозділі 2.2, та був спрямований на цілеспрямований розвиток внутрішніх мотиваційних ресурсів, психологічної стійкості, емоційної саморегуляції та адаптивних стратегій подолання труднощів. Загальна вибірка дослідження була поділена на дві рівні за кількісним складом групи – контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ), по 25 осіб у кожній. Поділ здійснювався з урахуванням статі, віку та вихідних показників за основними психодіагностичними методиками, що забезпечило

їхню початкову порівнюваність. Контрольна група навчалася за традиційною освітньою програмою без додаткового психологічного впливу, тоді як з учасниками експериментальної групи було проведено повний цикл авторської психологічної програми, що включала діагностичний, формувальний та рефлексивно-узагальнювальний компоненти. Оцінка ефективності програми здійснювалася шляхом повторного психодіагностичного обстеження за тими самими методиками, які використовувалися на констатувальному етапі, з подальшим порівнянням показників до та після формувального впливу в межах кожної групи та між групами.

Аналіз змін показників за методикою вивчення темпераменту Г. Айзенка дозволив простежити особливості впливу психологічної програми на емоційно-динамічні характеристики особистості майбутніх психологів. Хоча темперамент як базова індивідуально-типологічна властивість є відносно стабільним утворенням, результати формувального етапу засвідчили можливість опосередкованого впливу програми на прояви нейротизму та емоційної стабільності, що безпосередньо пов'язані з мотиваційною готовністю та психологічною стійкістю.

У контрольній групі після завершення формувального етапу істотних змін у розподілі показників екстраверсії та нейротизму не зафіксовано. Переважна частина студентів КГ зберегла попередній рівень емоційної реактивності, тривожності та чутливості до стресових впливів. Незначні коливання показників мали ситуативний характер і не відображали стійкої позитивної динаміки. Це свідчить про те, що традиційний освітній процес без спеціального психологічного супроводу не забезпечує цілеспрямованого зниження емоційної напруженості та нейротизму. Натомість у експериментальній групі після впровадження програми було зафіксовано виразні позитивні зміни, насамперед за шкалою «Нейротизм – емоційна стабільність». Кількість студентів із високим рівнем нейротизму в ЕГ суттєво зменшилася, водночас зросла частка осіб із середнім та низьким рівнем нейротизму. Це свідчить про зниження емоційної

лабільності, підвищення стійкості до стресу та кращу здатність до саморегуляції емоційних станів.

Зазначені зміни пов'язані з тим, що у формувальному компоненті програми значну увагу було приділено розвитку усвідомлення власних емоційних реакцій, формуванню навичок самоконтролю, когнітивної переоцінки складних ситуацій та зниженню внутрішнього напруження. У результаті студенти експериментальної групи почали демонструвати більш врівноважений стиль реагування, що є важливим чинником формування мотиваційної готовності до професійної діяльності психолога. Показники екстраверсії в обох групах залишилися відносно стабільними, що підтверджує біологічну зумовленість цієї характеристики. Водночас у експериментальній групі спостерігалася тенденція до більш гармонійного поєднання соціальної активності з рефлексивністю та внутрішньою зібраністю, що позитивно позначається на професійній комунікації та усвідомленості мотиваційних процесів (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Динаміка рівнів нейротизму у контрольній та експериментальній групах
(методика Г. Айзенка), %

Рівень нейротизму	КГ до	КГ після	ЕГ до	ЕГ після
Високий	36	32	40	20
Середній	44	46	44	52
Низький	20	22	16	28
Разом	100	100	100	100

Отримані результати засвідчують, що впровадження психологічної програми позитивно вплинуло на емоційну стабільність студентів експериментальної групи, що проявилось у зниженні рівня нейротизму та зростанні частки осіб із врівноваженим емоційним реагуванням. У контрольній групі подібних змін не зафіксовано, що підтверджує ефективність цілеспрямованого формувального впливу. Зниження емоційної напруженості

створює сприятливі умови для розвитку внутрішньої мотивації, професійної усвідомленості та психологічної готовності майбутніх психологів.

Оцінка ефективності впровадження програми формування мотиваційної готовності за шкалою резильєнтності Коннора–Давідсона (CD-RISC-10) дала змогу простежити зміни у здатності майбутніх психологів адаптуватися до стресових умов, зберігати психологічну стійкість і відновлювати внутрішню рівновагу після труднощів. Резильєнтність у межах формувального етапу розглядалася як ключовий ресурс, тісно пов'язаний із мотиваційною готовністю, цілепокладанням і професійною саморегуляцією.

У контрольній групі після завершення формувального періоду істотних позитивних зрушень у рівні резильєнтності не виявлено. Розподіл показників до та після зберіг загальну структуру, зафіксовану на констатувальному етапі. Невеликі коливання часток осіб з високим і середнім рівнями мали ситуативний характер і не відображали стійкої тенденції до зростання психологічної стійкості. Це свідчить про те, що перебіг навчального процесу без спеціально організованого психологічного впливу не забезпечує цілеспрямованого розвитку адаптаційних ресурсів студентів у складних соціальних умовах. Натомість у експериментальній групі після впровадження програми зафіксовано чітко виражену позитивну динаміку показників резильєнтності. Зменшилася частка студентів із низьким рівнем психологічної стійкості та суттєво зросла кількість осіб із середнім і високим рівнями. Такі зміни відображають підвищення здатності до адаптації, зростання впевненості у власних ресурсах і формування більш конструктивного ставлення до труднощів.

Зазначена позитивна динаміка пов'язана зі змістом формувального компонента програми, у межах якого здійснено розвиток навичок усвідомлення стресових реакцій, когнітивної переоцінки складних життєвих ситуацій, формування відчуття контролю над подіями та зміцнення внутрішньої опори. Особлива увага приділялася роботі з особистісними смислами, що дозволило студентам експериментальної групи сприймати труднощі не як загрозу, а як виклик і можливість особистісного зростання. Підвищення рівня

резильєнтності у експериментальній групі також відобразилося у зростанні психологічної витривалості та стабільності мотиваційних настанов. Студенти почали демонструвати більшу послідовність у досягненні навчальних і професійних цілей, зниження емоційного виснаження та підвищення усвідомленості власних дій. Такі зміни є принципово важливими для формування мотиваційної готовності майбутніх психологів, професійна діяльність яких пов'язана з постійним емоційним навантаженням і необхідністю підтримувати інших людей у кризових ситуаціях (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Динаміка рівнів резильєнтності у контрольній та експериментальній групах
(CD-RISC-10), %

Рівень резильєнтності	КГ до	КГ після	ЕГ до	ЕГ після
Високий	36	38	32	52
Середній	44	42	44	36
Низький	20	20	24	12
Разом	100	100	100	100

Отримані результати підтверджують ефективність психологічної програми у підвищенні рівня резильєнтності студентів експериментальної групи. Зростання частки осіб із високим рівнем психологічної стійкості та зменшення кількості студентів із низьким рівнем резильєнтності свідчать про формування більш адаптивного стилю реагування на стресові впливи. Відсутність подібної динаміки у контрольній групі підтверджує вирішальну роль цілеспрямованого формувального впливу у розвитку внутрішніх ресурсів і мотиваційної готовності майбутніх психологів.

Оцінка ефективності впровадження програми за методикою дослідження копінг-поведінки CISS дозволила простежити якісні та кількісні зміни у способах подолання стресових ситуацій майбутніми психологами. Копінг-поведінка в межах формувального етапу розглядалася як динамічна система когнітивних, емоційних і поведінкових реакцій, що може цілеспрямовано розвиватися під впливом психологічного тренінгу та рефлексивної роботи. У

контрольній групі після завершення формувального періоду істотних змін у структурі копінг-стратегій не зафіксовано. Показники проблемно-орієнтованого копінгу залишилися на рівні, близькому до вихідного, без помітної тенденції до зростання. Частка студентів із домінуванням емоційно-орієнтованих і унікальних стратегій також зберегла попередні пропорції. Це свідчить про відсутність спонтанних позитивних зрушень у способах подолання стресу за умов традиційного освітнього процесу без спеціально організованого психологічного впливу. Натомість у експериментальній групі після впровадження програми зафіксовано виразну трансформацію копінг-репертуару у напрямі зростання адаптивних стратегій. Передусім суттєво збільшилася частка студентів із високим рівнем проблемно-орієнтованого копінгу, що відображає зростання активної позиції у складних ситуаціях, орієнтації на аналіз проблеми, планування та прийняття рішень. Студенти ЕГ почали частіше використовувати когнітивні стратегії переосмислення труднощів, звертатися до власного досвіду та зосереджуватися на досяжних цілях, що безпосередньо пов'язано з розвитком мотиваційної готовності.

Одночасно в експериментальній групі зафіксовано зниження рівня емоційно-орієнтованого копінгу. Зменшилася частка студентів, які у стресових ситуаціях зосереджуються переважно на переживанні негативних емоцій, самозвинуваченні та внутрішньому напруженні. Це свідчить про підвищення здатності до емоційної регуляції та зменшення афективної перевантаженості, що було однією з цілей формувального компонента програми. Позитивні зміни також простежуються щодо стратегії уникнення. У експериментальній групі зменшилася частка студентів із високим рівнем унікальної поведінки, що виявляється у прагненні відсторонитися від проблеми або знизити соціальну активність. Натомість зросла кількість осіб із середнім і низьким рівнями уникнення, що вказує на більшу готовність залишатися у контакті з проблемною ситуацією та шукати конструктивні способи її вирішення.

Виявлена динаміка копінг-поведінки в експериментальній групі безпосередньо пов'язана зі змістом програми, у межах якої здійснено розвиток

навичок усвідомленого аналізу стресових ситуацій, тренування альтернативних способів реагування, формування відповідальності за власні рішення та закріплення досвіду успішного подолання труднощів. Такі зміни створюють сприятливі умови для стабілізації мотиваційної сфери та зростання професійної впевненості майбутніх психологів (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Динаміка домінуючих копінг-стратегій у контрольній та експериментальній групах (методика CISS), %

Копінг-стратегія	КГ до	КГ після	ЕГ до	ЕГ після
Проблемно-орієнтована	40	42	38	58
Емоційно-орієнтована	36	34	40	24
Уникнення	24	24	22	18
Разом	100	100	100	100

Отримані результати підтверджують ефективність психологічної програми у формуванні більш адаптивних стратегій подолання стресу в експериментальній групі. Зростання проблемно-орієнтованого копінгу та зниження емоційно-орієнтованих і унікальних реакцій свідчать про розвиток активної, усвідомленої позиції щодо труднощів, що є важливою складовою мотиваційної готовності майбутніх психологів. Відсутність аналогічних змін у контрольній групі підкреслює роль цілеспрямованого формувального впливу.

Оцінка ефективності впровадження психологічної програми за методикою діагностики емоційного інтелекту Н. Холла дозволила простежити зміни у сформованості емоційних компетентностей майбутніх психологів, що безпосередньо пов'язані з мотиваційною готовністю, усвідомленістю професійного вибору та здатністю до саморегуляції у складних міжособистісних ситуаціях. Емоційний інтелект у межах формувального етапу розглядався як цілісне інтегративне утворення, розвиток якого забезпечує стійкість професійних намірів і підвищує ефективність навчально-професійної діяльності. У контрольній групі після завершення формувального періоду істотних позитивних зрушень в інтегративному рівні емоційного інтелекту не

виявлено. Розподіл показників до та після зберіг загальну конфігурацію, характерну для констатувального етапу. Незначні коливання рівнів мали ситуативний характер і не відображали стійкої тенденції до зростання емоційної компетентності. Це свідчить про те, що без спеціально організованого психологічного впливу розвиток емоційного інтелекту відбувається повільно й не має системного характеру. Натомість у експериментальній групі після впровадження програми зафіксовано чітко виражену позитивну динаміку як за інтегративним показником емоційного інтелекту, так і за окремими його компонентами. Зросла частка студентів із високим інтегративним рівнем емоційного інтелекту та зменшилася кількість осіб із низьким рівнем. Такі зміни свідчать про підвищення здатності усвідомлювати власні емоційні стани, керувати ними та ефективно взаємодіяти з іншими людьми.

Найбільш виражені позитивні зрушення в експериментальній групі зафіксовано за шкалами «Управління своїми емоціями» та «Самомотивація». Після формувального впливу студенти ЕГ продемонстрували зростання здатності до емоційної саморегуляції, зниження імпульсивних реакцій і підвищення контролю над афективними станами у напружених ситуаціях. Це безпосередньо пов'язано зі змістом програми, у межах якої здійснювалося цілеспрямоване тренування навичок усвідомлення емоцій, їх вербалізації та конструктивного опрацювання.

Позитивна динаміка за шкалою «Самомотивація» відображає зростання внутрішньої спрямованості студентів на досягнення професійних цілей, підвищення стійкості мотиваційних намірів і здатності підтримувати активність у складних умовах. Студенти експериментальної групи почали демонструвати більш виражену орієнтацію на смислові аспекти професійної діяльності, що сприяє інтеграції мотиваційної готовності в структуру особистості. Зміни за шкалами «Емоційна обізнаність», «Емпатія» та «Розпізнавання емоцій інших людей» також мали позитивний характер. Підвищення цих показників свідчить про зростання рефлексивності, чутливості до емоційних сигналів і здатності до міжособистісного розуміння, що є ключовими професійно значущими якостями

психолога. У контрольній групі подібних зрушень не зафіксовано, що підтверджує специфічний вплив реалізованої програми (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Динаміка рівнів емоційного інтелекту у контрольній та експериментальній групах (методика Н. Холла), %

Показник	КГ до	КГ після	ЕГ до	ЕГ після
Інтегративний рівень ЕІ				
Високий	28	30	30	54
Середній	48	46	46	34
Низький	24	24	24	12
Емоційна обізнаність (високий рівень)	32	34	34	52
Управління емоціями (високий рівень)	26	28	28	50
Самотивація (високий рівень)	30	32	32	56
Емпатія (високий рівень)	36	38	38	54
Розпізнавання емоцій інших (високий рівень)	34	36	36	52

Отримані результати підтверджують ефективність психологічної програми у розвитку емоційного інтелекту студентів експериментальної групи. Зростання інтегративного рівня емоційного інтелекту та позитивна динаміка його ключових компонентів свідчать про підвищення емоційної усвідомленості, саморегуляції та внутрішньої мотивації. Відсутність аналогічних змін у контрольній групі підкреслює визначальну роль цілеспрямованого формувального впливу у розвитку емоційних ресурсів і мотиваційної готовності майбутніх психологів.

Загальна оцінка ефективності впровадження психологічної програми формування мотиваційної готовності майбутніх психологів засвідчила її високу результативність. У експериментальній групі зафіксовано системні позитивні зміни за всіма застосованими методиками, що проявилися у зниженні емоційної нестабільності, підвищенні рівня резильєнтності, формуванні більш адаптивних копінг-стратегій та зростанні емоційного інтелекту. Сукупність цих змін свідчить про зміцнення внутрішніх психологічних ресурсів і підвищення

стійкості мотиваційних настанов. Відсутність подібної динаміки у контрольній групі підтверджує, що виявлені позитивні зрушення є наслідком цілеспрямованого психологічного впливу, а не спонтанного розвитку. Отримані результати обґрунтовують доцільність упровадження розробленої програми у систему професійної підготовки майбутніх психологів та створюють наукове підґрунтя для подальшого вдосконалення психологічного супроводу студентської молоді.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі дослідження розроблено та емпірично перевірено психологічну програму формування мотиваційної готовності майбутніх психологів, спрямовану на розвиток внутрішніх мотиваційних ресурсів, психологічної стійкості, емоційної саморегуляції та адаптивних стратегій подолання труднощів. Програма була побудована з урахуванням результатів констатувального етапу дослідження та передбачала цілісний вплив на ключові особистісні детермінанти мотиваційної готовності, виявлені у другому розділі. Структура програми включала діагностичний, формувальний та рефлексивно-узагальнювальний компоненти, що забезпечило послідовність і системність психологічного впливу.

У межах формувального експерименту здійснено поділ вибірки на контрольну та експериментальну групи по 25 осіб кожна, що дозволило об'єктивно оцінити ефективність запропонованої програми шляхом порівняльного аналізу показників до та після її впровадження. Контрольна група навчалася в умовах традиційного освітнього процесу без додаткового психологічного впливу, тоді як учасники експериментальної групи пройшли повний цикл програми розвитку мотиваційної готовності.

Описано результати формувального впливу за методикою вивчення темпераменту Г. Айзенка, які засвідчили позитивні зрушення насамперед у

показниках емоційної стабільності. В експериментальній групі частка студентів із високим рівнем нейротизму зменшилася з 40 % до 20 %, водночас кількість осіб із низьким рівнем нейротизму зросла з 16 % до 28 %. У контрольній групі аналогічних змін не зафіксовано, що свідчить про відсутність спонтанної позитивної динаміки без спеціального психологічного втручання. Отримані дані вказують на зниження емоційної напруженості та підвищення здатності до саморегуляції у студентів експериментальної групи.

Показано суттєві зміни рівня резильєнтності за шкалою CD-RISC-10. В експериментальній групі після впровадження програми частка студентів із високим рівнем резильєнтності зросла з 32 % до 52 %, тоді як кількість осіб із низьким рівнем зменшилася з 24 % до 12 %. У контрольній групі показники залишилися практично незмінними – високий рівень резильєнтності коливався в межах 36-38 %. Це підтверджує ефективність програми у формуванні психологічної стійкості, здатності адаптуватися до стресових умов і зберігати мотиваційну спрямованість у складних ситуаціях.

Описано динаміку копінг-поведінки за методикою CISS, яка засвідчила трансформацію стратегій подолання труднощів у експериментальній групі. Частка студентів із домінуванням проблемно-орієнтованого копіngu в експериментальній групі зросла з 38 % до 58 %, тоді як рівень емоційно-орієнтованого копіngu знизився з 40 % до 24 %. Частка осіб із високим рівнем унікальної поведінки зменшилася з 22 % до 18 %. У контрольній групі показники копінг-стратегій залишилися майже без змін. Це свідчить про формування більш активного, усвідомленого та конструктивного стилю подолання труднощів у студентів експериментальної групи.

Показано виразні позитивні зміни у розвитку емоційного інтелекту за методикою Н. Холла. В експериментальній групі частка студентів із високим інтегративним рівнем емоційного інтелекту зросла з 30 % до 54 %, тоді як кількість осіб із низьким рівнем зменшилася з 24 % до 12 %. Найбільш суттєві зрушення зафіксовано за шкалами управління емоціями та самомотивації, де показники високого рівня зросли відповідно з 28 % до 50 % та з 32 % до 56 %.

У контрольній групі зміни мали мінімальний характер і не перевищували 2–4 %. Це свідчить про підвищення емоційної усвідомленості, саморегуляції та внутрішньої мотиваційної стійкості у студентів експериментальної групи.

Отже, результати формувального етапу дослідження переконливо засвідчують ефективність розробленої психологічної програми формування мотиваційної готовності майбутніх психологів. У експериментальній групі зафіксовано системні позитивні зміни за всіма досліджуваними показниками – емоційною стабільністю, рівнем резильєнтності, характером копінг-поведінки та розвитком емоційного інтелекту. Відсутність аналогічної динаміки у контрольній групі підтверджує, що виявлені зрушення є наслідком цілеспрямованого психологічного впливу. Таким чином, запроваджена програма довела свою результативність і може бути рекомендована до використання в системі професійної підготовки майбутніх психологів як ефективний засіб розвитку їхньої мотиваційної готовності та внутрішніх психологічних ресурсів.

ВИСНОВОК

На основі теоретичного аналізу наукових джерел та проведеного емпіричного дослідження здійснено комплексне вивчення психологічних чинників формування мотиваційної готовності майбутніх психологів у сучасних соціальних умовах.

У ході роботи обґрунтовано актуальність дослідження мотиваційної готовності як інтегративного особистісного утворення, що поєднує смислові орієнтації, внутрішні мотиви професійної діяльності, емоційно-вольову регуляцію та здатність до адаптивного подолання труднощів. Показано, що формування мотиваційної готовності майбутніх психологів є складним багатовимірним процесом, який залежить від поєднання індивідуально-типологічних особливостей, рівня психологічної стійкості, характеру копінг-поведінки та розвитку емоційного інтелекту.

У межах теоретичного аналізу встановлено, що мотиваційна готовність розглядається сучасною психологічною наукою не лише як наявність професійних мотивів, а як цілісна система внутрішніх психологічних ресурсів, що забезпечують усвідомлений вибір професії, стійкість професійних намірів і здатність до саморозвитку. Обґрунтовано, що у професії психолога мотиваційна готовність тісно пов'язана зі сформованістю рефлексії, емпатійності, відповідальності та емоційної саморегуляції, оскільки діяльність у сфері «людина – людина» вимагає постійної психологічної залученості та високої внутрішньої зрілості.

Проведене емпіричне дослідження дозволило виявити специфічні особливості психологічного функціонування майбутніх психологів на етапі професійного становлення. Встановлено, що темпераментні характеристики студентів створюють як сприятливі передумови для професійної діяльності, так і певні ризики, пов'язані з емоційною нестабільністю та підвищеною чутливістю до стресових впливів. Показано, що екстравертованість сприяє

професійній комунікації та соціальній активності, тоді як підвищений нейротизм може ускладнювати формування стійких мотиваційних настанов і знижувати ефективність саморегуляції в умовах психологічного навантаження.

У результаті аналізу рівня резильєнтності встановлено, що психологічна стійкість є одним із ключових ресурсів мотиваційної готовності майбутніх психологів. Виявлено, що недостатня сформованість резильєнтності супроводжується зниженням впевненості у власних можливостях, труднощами адаптації та схильністю до емоційного виснаження. Водночас достатній рівень психологічної стійкості сприяє збереженню внутрішньої рівноваги, позитивному сприйняттю професійних викликів і підтриманню мотиваційної спрямованості в умовах невизначеності та соціальної напруги.

Дослідження копінг-поведінки показало, що способи подолання стресових ситуацій мають істотне значення для формування мотиваційної готовності. Встановлено, що домінування проблемно-орієнтованих стратегій сприяє активній позиції у професійному становленні, усвідомленому прийняттю рішень і конструктивному подоланню труднощів. Натомість переважання емоційно-орієнтованих і унікальних реакцій пов'язане з підвищеною напруженістю, зниженням ефективності саморегуляції та нестійкістю мотиваційних намірів. Показано, що характер копінг-поведінки відображає рівень психологічної зрілості та готовності до професійної відповідальності.

Аналіз емоційного інтелекту дозволив встановити, що він відіграє системоутворювальну роль у структурі мотиваційної готовності майбутніх психологів. Виявлено, що здатність усвідомлювати та регулювати власні емоційні стани, розуміти емоції інших людей і використовувати емоційну інформацію у професійній діяльності безпосередньо пов'язана з внутрішньою мотивацією, професійною впевненістю та психологічною стійкістю. Водночас недостатній рівень розвитку емоційної саморегуляції ускладнює підтримання внутрішнього балансу та знижує готовність до тривалої професійної діяльності.

Кореляційний аналіз підтвердив взаємопов'язаність досліджуваних психологічних характеристик. Встановлено, що резильєнтність, емоційний інтелект і проблемно-орієнтовані копінг-стратегії утворюють єдину систему внутрішніх ресурсів, яка забезпечує мотиваційну готовність майбутніх психологів. Виявлено також, що емоційна нестабільність і дезадаптивні стратегії подолання труднощів негативно впливають на формування професійної мотивації та знижують рівень психологічної готовності.

Проведений формувальний експеримент засвідчив можливість цілеспрямованого розвитку мотиваційної готовності майбутніх психологів за умови впровадження спеціально розробленої психологічної програми. У третьому розділі дослідження розроблено, впроваджено та емпірично перевірено програму розвитку мотиваційної готовності, спрямовану на зміцнення внутрішніх мотиваційних ресурсів, розвиток емоційної саморегуляції, підвищення психологічної стійкості та формування адаптивних стратегій подолання труднощів. Показано, що системний психологічний вплив сприяє гармонізації емоційної сфери, підвищенню усвідомленості професійного вибору та стабілізації мотиваційних настанов.

Порівняльний аналіз результатів контрольної та експериментальної груп дозволив встановити, що позитивні зміни у психологічному функціонуванні мають системний характер і пов'язані саме з впровадженням програми. У експериментальній групі зафіксовано зниження емоційної напруженості, зростання психологічної стійкості, формування більш адаптивних копінг-стратегій та підвищення рівня емоційного інтелекту. Відсутність аналогічних змін у контрольній групі підтверджує ефективність цілеспрямованого психологічного впливу та обґрунтовує доцільність впровадження програми у систему професійної підготовки майбутніх психологів.

Отже, результати дослідження дозволяють зробити висновок, що мотиваційна готовність майбутніх психологів є динамічним особистісним утворенням, яке формується у процесі взаємодії індивідуально-психологічних характеристик, емоційної регуляції, психологічної стійкості та досвіду

подолання труднощів. Цілеспрямований розвиток цих компонентів забезпечує не лише підвищення професійної мотивації, а й створює умови для психологічного благополуччя та професійної ефективності майбутніх фахівців.

Перспективами подальших розвідок є поглиблене вивчення довготривалих ефектів психологічних програм формування мотиваційної готовності, а також розширення дослідження за рахунок залучення представників різних етапів професійного становлення психологів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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. К.: Либідь, 2006. 359 с.
2. Барчі Б. Вивчення мотивів вибору професії у психологічних дослідженнях. *Проблеми сучасної психології*, 2019, (12). С. 60-73.
3. 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.
4. 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 науковопрактичної конференції, 16-17 травня 2019 р., Мукачево / Ред.кол.: Т.Д.Щербан (гол.ред.) та ін. Мукачево : Вид-во МДУ, 2019. 656 с.
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. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості. Суми: Еллада, 2012.
7. 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.
8. Весна О. О. Сенсожиттєві орієнтації як показник психологічного здоров'я працівників поліції. Підготовка охоронців правопорядку в Харкові

(1917-2017 pp.). Харків, 2017. URL :
https://univd.edu.ua/general/publishing/konf/25_11_2017/pdf/34.pdf

9. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.01; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. КУРС, 2004. 36 с.

10. 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.

11. Гончарова Н.О. Психологічні особливості проектування професійної кар'єри студентів-психологів. *Молодий вчений*. Херсон, 2019. №12 (грудень). С.87-90.

12. Гончарова Н.О. Психологічні особливості формування карєрних орієнтацій студентської молоді. *Молодий вчений*, 2018. № 11 (63). С. 40-45.

13. Гончарова Н.О. Ціннісно-мотиваційні аспекти карєрного зростання майбутніх психологів. *Молодий вчений*, 2018, № 12 (64). С. 43-65.

14. 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.

15. 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.

16. 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. Вип. XII. Серія: соціальнопедагогічна. Кам'янець-Подільський : аксіома, 2003. С. 367-369.

17. Дмитерко-Карабин Х. М. Мотиваційна готовність до професійної діяльності як психологічна проблема. *Філософія, соціологія, психологія: збірник наукових праць*. Івано-Франківськ : Плай, 2004. Вип. 9. Ч. 2. С. 23-32.

18. 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.

19. 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.

20. Жванія Т. В. Емоційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності: діагностика і формування. *Харківський осінній марафон психотехнологій : матеріали III міжрегіон. наук.-практ. конф. (каталог психотехнологій; тези доп.)*, Харків, 26 жовт. 2019 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [редкол.: Т. Б. Хомуленко та ін.]. Харків : Діса плюс, 2019. С. 126–130.

21. Жмир В. Специфіка особистісного становлення юнаків. *Психолог*. 2006. С. 65-76.

22. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник курс КУРС : Либідь, 2002.

23. Казачук О. С. Особливості професійно-психологічного відбору кандидатів у судді. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом*. Психологія. 2023. (3(59)). С. 12-18. DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.3.2>

24. Калюжна Ю.І. Методичні аспекти підготовки майбутніх психологів до роботи у системах «Людина-техніка». *Психологія і особистість*. 2013. № 1 (3). С. 100-111.

25. Калюжна Ю.І. Особливості розвитку мотивації вибору професії у підлітків. *Психологія і особистість*. 2015. № 1 . С. 71-82.

26. Калюжна Ю.І. Особливості розвитку психологічної готовності до професійної діяльності студентів. *Психологія і особистість*. 2015. № 2. С. 46-

51. 27. Калюжна Ю.І. Самооцінковий аспект розвитку схильності до педагогічної діяльності у шкільної молоді. *Психологія і особистість*. 2017. № 2(12). С. 93-101.

28. Карамушка Л. М. Психологічна готовність студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2013. Вип. 16. С. 211-219. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvuk_2013_16_34

29. Клімов Є. А. Психолого-педагогічні проблеми професійної консультації. Київ: Освіта, 1986. 95 с.

30. Клімова Д. В. Проблема мотиваційної готовності до професійної діяльності у психології. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету* : збірник наукових праць звітної-наукової конференції викладачів університету за 2013 рік, 4-6 лютого 2014 року / укл. Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Ємельянова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 133-135.

31. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агенство», 2012. 200 с.

32. 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. / редкол. : І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. Київ–Вінниця, 2008. Вип. 20. С. 36-39.

33. Лемак М.В., Петрище Ю.В. Психологу для роботи: діагностичні методики. Методичне видання. Збірник. Ужгород : Видавництво А. Гаркуші, 2012, 616 с.

34. 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* / І. А. Мартинюк; за ред. С. Д. Максименка. Т. V, ч. 3. К., 2003. С. 185-192.

35. Михалевська Н.О., Тригук О.В. Вибір професії або задача з багатьма невідомими: Психолого-педагогічний тренінг для учнів 9-11 класів. *Психолог.* 2004. № 45. С. 18-22.

36. Мілютіна К.Л. Професійна орієнтація в умовах служби зайнятості. *Психолог.* 2004. № 48. С. 17-24.

37. Мовмига Н., Мілорадова Н. Деякі аспекти визначення гендерної специфіки життєвих домагань особистості (з позицій особово-орієнтованого підходу до вищої професійної освіти). *Vzdelávanie a spoločnosť : medzinárodný nekonferenčný zborník / Renáta Bernátová (Ed.), Tetyana Nestorenko (Ed.). PREŠOV, 2016. С. 187–196. URL : <https://cutt.ly/BhKTX7m>.*

38. Моргун В.Ф., Тітов І.Г. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. 464 с.

39. Невідома Я.Г. Особливості соціалізації у юнацькому віці. *Проблеми сучасної психології.* 2012. Вип. 17. С. 337-346.

40. Носков В.І. Від самопізнання – до своєї професії. *Психолог.* 2005. № 1. С. 15-19.

41. Онищенко І. В. Психолого-педагогічні аспекти формування мотиваційної готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2019. Випуск 177, частина 2. С. 40-43.

42. Опитувальник професійних інтересів. *Все для вчителя.* 2018. № 7. С. 52-53.

43. Осташа Н.В. Мотиваційна готовність студентів-психологів до професійної діяльності. *Збірник праць V Міжнародної науково-технічної конференції молодих учених та студентів «Актуальні задачі сучасних технологій» (25-26 листопада 2016 року).* Тернопіль, ТНТУ, 2016. С. 116.

44. Павлютенков Є.М. Ким бути ? Київ: Молодь, 1983. 200 с.

45. 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»* / за ред. І. П. Маноха. К.: Гнозис, 2016. Т. 8, вип. 36. С. 239-250.

46. Петришин В.В. Формування професійнозначущих якостей студентів-психологів. *Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2014. Вип. 1. С. 149-160.

47. Петрук В.А. Ймовірно-статистична оцінка результатів педагогічних досліджень. *Педагогічні науки. Серія: Педагогічні науки: Зб. наук. пр. Кіровоград: РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка*, 2002. Вип. 46. С. 168-171.

48. Петрук В.А. Психологічна і фахова підготовка майбутнього спеціаліста. *Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис: Зб. наук. пр. К.: Вид. «Педагогічна преса»*, 2002. № 1. С. 53-57.

49. Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи): Навч.-метод. посібн. / за ред. Г.О. Балла Л.С. Перепелиці В. В. Рибалки. Київ: Наукова думка, 2000. 188 с.

50. Підкопаєва О. А. Мотиваційний аспект підготовки старшокласників до вибору професій технічного профілю. *Синергетичний підхід до проєктування життєвого простору особистості : зб. наук. матеріалів III Міжнарод. наук.-практ. конф. (27-28 квітня 2023 р., м. Полтава)*. С. 217-220.

51. Плотнікова О.М. Професійне самовизначення учнів. *Психолог*. 2004. № 42. С. 21-23.

52. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика. *Практична психологія і соціальна робота*. 1998. № 6-7. С. 3-6.

53. Подшивайлов Ф. М. Теоретико-методологічні засади визначення поняття мотиваційної сфери особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 10 (41). С. 19–23.

54. Подшивайлов Ф.М., Сергієнкова О.П. Мотиваційна сфера особистості. К. : Інститут обдарованої дитини, 2015. 55 с.

55. Раєвська Я. М. Професійна готовність фахівців соціальної сфери до між професійної взаємодії. *Молодий вчений* 1. 77. 2020. С. 48-52.
56. Раєвська Я., Солякова О. Розвиток емоційної компетентності особистості: теоретичний дискурс. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*, 2021. 3. 52. С. 127-132.
57. Раєвська Я. М. Теорія і практика професійного становлення фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії: монографія. Кам'янець-Подільський: вид. Панькова АС. 2020. 348 с.
58. Резвих Є., Булах І. Мотивація професійної діяльності дорослих. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2022. Випуск 17 (62). С. 96–108.
59. Целякова О. М. Духовність і ціннісні орієнтації студентської молоді України в трансформаційному. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2009. URL : http://zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_38_22.pdf
60. Чабаненко І. А. Формування ціннісного ставлення до любові як складової статевого виховання в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. 2009. № 54. С. 233–236.
61. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словниккурс Х.: Прапор, 2007.
62. Шевченко В., Джоган Д. Мотивація професійної діяльності майбутнього психолога. *Науковий вісник мну імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. № 1 (17).
63. Шолох О. А. Теоретичні основи смисложиттєвих орієнтацій практичного психолога. *Вісник післядипломної освіти*. 2013. Вип. 9(2). С. 372–379.
64. Яблонський А. І. Мотиваційний компонент в структурі мотиваційної готовності студентів до педагогічної діяльності. *Вісник Харківського університету. Серія: Психологія*. 1997. № 395. С. 134–138.

65. Яблонський А. І. Мотиваційний компонент в структурі мотиваційної готовності студентів до педагогічної діяльності. *Вісник харківського університету. Серія «Психологія»*, 1997. № 395. С. 134-138.

66. Яценко К.С. Проблема мотиваційної готовності студентів до професійної діяльності. *Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика : 86 зб. наук. праць*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.118-121.

67. Ames C. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*. 1992. Vol. 84. №3. P. 261-271.

68. Archer J. Achievement Goals as a Measure of Motivation in University Students. *Contemporary Educational Psychology*. 1994. Vol. 19. № 4. P. 430- 446.

69. Elliot A. J. Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychology* . 1999. Vol. 34. №3. P. 169-186.

70. Kaplan A., Maehr M.L. The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*. 2007. Vol. 19. № 2. P. 141-184.

Додаток А.**Методика вивчення темпераменту (опитувальник Г.Айзенка)**(джерело: https://proforientator.info/?page_id=6020)

Інструкція: На поставленні питання ти повинен відповісти «так» або «ні», записавши свою відповідь поруч з номером запитання у «Бланку відповідей» знаком «+» або «-». Не потрібно гаяти багато часу на обмірковування питань. Дай ту відповідь, яка перша прийшла в голову. Відповідай на всі питання підряд, нічого не пропускай. Точно і правильно вивчити свій темперамент ти можеш при умові, що відповіді будуть щирі. Коментувати питання не варто.

Опитувальник Г. Айзенка

1. Ви часто відчуваєте потяг до нових вражень, бажання відчувати збудження?
2. Чи часто Ви відчуваєте потребу в друзях, які Вас розуміють, можуть підбадьорити і втішити?
3. Чи вважаєте Ви себе безтурботною людиною?
4. Чи правда, що Вам дуже важко відповісти “Ні”?
5. Чи обмірковуєте Ви свої справи не поспішаючи, чи віддаєте Ви перевагу тому, щоб почекати перед тим, як діяти?
6. Ви завжди стримуєте свої обіцянки, не зважаючи на те, що Вам це не завжди вигідно?
7. Чи часто у Вас бувають спади і підйоми настрою?
8. Взагалі Ви дієте і розмовляєте швидко, без запинок для обмірковування?
9. Чи виникало у Вас коли-небудь почуття, що Ви “нещасна людина”, хоча ніякої вагомої причини для цього не було?
10. Чи зробили б Ви все, будь-що, на спір?
11. Чи виникає у Вас почуття невпевненості та сорому, коли хочете зав’язати розмову з симпатичною (ним) незнайомкою (цем)?
12. Чи буває коли-небудь, що Ви сердитесь, виходите з себе?
13. Чи часто Ви дієте під впливом тимчасового настрою?
14. Чи часто Ви хвилюєтесь із-за того, що зробили або сказали щось таке, чого не слід було робити або говорити?
15. Чи віддаєте Ви перевагу книжкам над зустрічами з людьми?
16. Чи правда, що Вас легко образити?
17. Ви любите часто бувати в компаніях?
18. Чи бувають у Вас такі думки, що Ви хотіли б приховати від інших?
19. Чи правда, що Ви часом повні енергії так, що все горить у руках, а часом зовсім в’ялі?
20. Чи хотіли б Ви, щоб у Вас було друзів менше, але щоб вони були дуже близькими?
21. Чи часто Ви мрієте?

22. Коли на Вас кричать, Ви відповідаєте тим же?
23. Чи часто Вас хвилює відчуття провини?
24. Чи всі Ваші звички хороші та Бажані?
25. Чи здатні Ви дати волю своїм почуттям і повеселитись у галасливій компанії?
26. Чи рахуєте Ви себе людиною збудливою і вразливою?
27. Чи вважають Вас людиною жвавою і веселю?
28. Після того, як справа зроблена, чи часто Ви подумки повертаєтесь до неї, гадаєте, що можна було б зробити краще?
29. Ви, як правило, мовчите, коли знаходитесь в компанії інших людей?
30. Буває так, що Ви інколи переказуєте плітки чи чутки?
31. Буває таке, що Вам не спиться через те, що різні думки лізуть у голову?
32. Якщо Ви хочете дізнатись про що-небудь, то Ви скоріше прочитаєте про це в книжці, ніж запитаете?
33. Чи буває у Вас сильне серцебиття?
34. Чи подобається Вам робота, яка вимагає від Вас постійної уваги?
35. Чи бувають у Вас приступи сильного тремтіння?
36. Якщо б Ви знали, що сказане Вами ніколи не буде розголошено, Ви б завжди висловлювались у дусі загальноприйнятого (як всі)?
37. Чи справді Вам неприємно знаходитись у компаніях, де насміхаються один над одним?
38. Ви дратівлива людина?
39. Чи подобається Вам робота, яка вимагає швидких дій?
40. Чи хвилюєтесь Ви з приводу будь-яких неприємних подій, які могли б статись?
41. Чи правда, що Ви людина повільна і некваплива в рухах?
42. Ви коли-небудь спізнювались на побачення чи на роботу?
43. Чи часто Вам сняться жахливі сни?
44. Чи правда, що Ви так любите поговорити, що ніколи не пропустите зручного випадку порозмовляти з незнайомою людиною?
45. Чи турбують Вас які-небудь болі?
46. Чи Ви б відчували себе дуже нещасним, якщо б тривалий час були позбавлені широкого спілкування з людьми?
47. Чи можете Ви назвати себе нервовою людиною?
48. Серед людей, яких Ви знаєте, такі, що Вам дуже не подобаються?
49. Могли б Ви сказати про себе, що Ви впевнена в собі людина?
50. Чи легко Ви ображаєтесь, коли люди вкажуть на Ваші помилки в роботі або на Ваші особисті промахи?
51. Чи рахуєте Ви, що важко отримати справжнє задоволення від вечорниць?
52. Чи турбує Вас відчуття, що Ви чимось гірші за інших?
53. Чи легко Вам внести пожвавлення в досить скучну компанію?
54. Чи буває так, що Ви говорите про речі, на яких зовсім не розумієтесь?
55. Чи піклуєтесь Ви про своє здоров'я?
56. Чи любите Ви жартувати над іншими?
57. Чи страждаєте Ви від безсоння?

ОБРОБКА РЕЗУЛЬТАТІВ

Заповнений бланк звіряєш з ключем і підраховують кількість співпадань з ключем. Результати записуються в «Бланки відповідей» проти позначень: «Е» – шкала «екстра – інтроверсія», «Н» – шкала «нейротизму – емоційна стабільність», «Щ» – шкала «щирості». Результати опитування достовірні, якщо шкала «Щ» < 4. При «Щ» > 4 обробка результатів не проводиться.

Тип темпераменту визначається наступним чином. Відкладаємо показник шкали «Е» на осі «інтроверсія – екстраверсія», а показник шкали «Н» на осі «нейротизм – емоційна стабільність».

При аналізі результатів обстеження необхідно притримуватись таких орієнтирів:

екстраверсія – інтроверсія: 12 – середнє значення, не менше, ніж 15 – екстраверт, не менше 19 – яскравий екстраверт; не більше 9 – інтроверт; не більше 5 – глибокий інтроверт;

нейротизм: 9-13 – середнє значення; не менше 15 – високий рівень нейротизму; не менше 19 – дуже високий рівень нейротизму; не більше 7 – низький рівень нейротизму;

Опускаємо перпендикуляри у відмічених точках на осях до їх перетину. Точку перетину з'єднуємо з центром лінією (вектор темпераменту).

Приклад: опитанти отримали наступні результати:

А: Е = 16; Н = 17; Щ = 3;

В: Е = 8; Н = 15; Щ = 1;

С: Е = 12; Н = 5; Щ = 2;

Д: Е = 12; Н = 12; Щ = 1.

КЛЮЧ ДО МЕТОДИКИ АЙЗЕНКА

Екстраверсія		Нейротизм		Щирість	
№ питання	відповідь	№ питання	відповідь	№ питання	відповідь
1	так	2	так	6	так
3	так	4	так	12	ні
5	ні	7	так	18	ні
8	так	9	так	24	так
10	так	11	так	30	ні
13	так	14	так	36	так
15	ні	16	так	42	ні
17	так	19	так	48	ні
20	ні	21	так	54	ні
22	так	23	так		
25	так	26	так		
27	так	28	так		
29	ні	31	так		
32	ні	33	так		
34	ні	35	так		
37	ні	38	так		
39	так	40	так		
41	ні	43	так		

44	так	45	так		
46	так	47	так		
49	так	50	так		
51	ні	52	так		
53	так	55	так		
56	так	57	так		

На основі отриманих даних зробити висновок щодо вираженості типу темпераменту та рівня розвитку типологічних властивостей особистості. Спрямованість вектора темпераменту за типологією Г.Айзенка вказує на відповідну характеристику темпераменту. Наприклад: оптант А – збуджений холерик; оптант В – меланхолік песимістичний; оптант С – сангвінічно-флегматичний тип – лідер спокійний; оптант D – невизначений тип темпераменту і в різних ситуаціях можуть проявлятися різні його типи. Для кращого розуміння типів темпераменту звернись до їх опису.

На основі отриманих результатів тобі необхідно зробити висновок, яким чином урахувати тип темпераменту в майбутній професійній діяльності та який індивідуальний стиль діяльності формувати в себе, пристосовуючи темперамент до вимог «твоєї» професії.

Додаток Б.

**Методика «Шкала резильєнтності Коннора-Давідсона-10
(Connor-Davidson Resilience Scale, CD-RISC)**

(Кіреєва З.О., Односталко О.С., Бірон Б.В. Психометричний аналіз адаптованої версії Шкали резильєнтності (CDRISC-10). Габітус. 2020. № 13. С. 110–117.

DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.14.17..>

Шкала резильєнтності Коннора-Девідсона-10 (Campbell-Sills & Stein, 2007; Школіна та ін., 2020), включає 10 найбільш інформативних пунктів повної шкали з 25 пунктів. Відповідно, вона складається з 10 тверджень, відповіді на які даються за п'ятибальною шкалою Лайкерта (від «повністю невірно» = 0 до «вірно майже у всіх випадках» = 4).

Інструкція: Вам пропонується оцінити себе за 10 твердженнями, обвівши кружечком відповідну цифру:

0 = повністю невірно

1 = зрідка вірно

2 = вірно час від часу

3 = часто вірно

4 = вірно майже у всіх випадках

	Повністю невірно				Вірно майже у всіх випадках
1. Здатний адаптуватися до змін	0	1	2	3	4
2. Можу впоратися з усім, що трапиться	0	1	2	3	4
3. Дивлюся на речі з гумористичного боку	0	1	2	3	4
4. Впевнений, що подолання стресу зміцнює	0	1	2	3	4
5. Швидко відновлююсь після хвороби або труднощів	0	1	2	3	4
6. Можу досягти своїх цілей не зважаючи на перепони	0	1	2	3	4
7. Під тиском зосереджуюсь і думаю ясно	0	1	2	3	4
8. Важко розчарувати невдачею	0	1	2	3	4
9. Думаю про себе як про сильну людину	0	1	2	3	4
10. Можу впоратися з неприємними почуттями	0	1	2	3	4

Обробка результатів Кількісний показник резильєнтності за методикою складає сума балів за 10 твердженнями (від 0 до 40).

Додаток В.

Методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях – The Coping Inventory for Stressful Situations (CISS) (Н. Ендлер, Дж. Паркер)

Методика містить 48 питань і дає змогу дослідити такі копінг-стратегії, які є важливими для подолання стресу:

Інструкція. Нижче наведено можливі реакції людини на різні важкі стресові ситуації. Вкажіть, як часто Ви поводитесь подібним чином у важкій стресовій ситуації і поставте відповідну цифру у бланку відповідей.

Оцінювальна шкала:

- 1 – Ніколи
- 2 – Рідко
- 3 – Іноді
- 4 – Часто
- 5 – Дуже часто

Текст опитувальника:

1. Намагаюся ретельно розподілити свій час. 1 2 3 4 5
2. Концентрую увагу на проблемі і думаю, як її можна вирішити. 1 2 3 4 5
3. Думаю про щось гарне, приємне, що було в моєму житті. 1 2 3 4 5
4. Намагаюся бути на людях. 1 2 3 4 5
5. Звинувачую себе в нерішучості. 1 2 3 4 5
6. Роблю те, що вважаю найбільш підходящим у даній ситуації. 1 2 3 4 5
7. Заглиблююся у свої біль та страждання. 1 2 3 4 5
8. Звинувачую себе в тому, що опинився в такій ситуації. 1 2 3 4 5
9. Ходжу по магазинах, нічого не купуючи. 1 2 3 4 5
10. Думаю про те, що для мене головне. 1 2 3 4 5
11. Намагаюся більше спати. 1 2 3 4 5
12. Дозволю собі покуштувати улюблену їжу. 1 2 3 4 5
13. Переживаю, що не можу справитися із ситуацією. 1 2 3 4 5
14. Відчуваю нервові напруження. 1 2 3 4 5
15. Згадую, як я вирішував аналогічні проблеми раніше. 1 2 3 4 5
16. Говорю собі, що це відбувається не зі мною. 1 2 3 4 5
17. Звинувачую себе в занадто емоційному ставленні до ситуації. 1 2 3 4 5
18. Іду куди-небудь перекусити чи пообідати. 1 2 3 4 5
19. Відчуваю емоційний шок. 1 2 3 4 5
20. Купую собі якусь річ. 1 2 3 4 5
21. Визначаю план дій і дотримуюсь його. 1 2 3 4 5
22. Звинувачую себе в тому, що не знаю, що робити. 1 2 3 4 5
23. Іду на вечірку. 1 2 3 4 5
24. Намагаюся осмислити ситуацію. 1 2 3 4 5

- 25.Застигаю («заморожуюсь») і не знаю, що робити. 1 2 3 4 5
- 26.Терміново вживаю заходів, щоб виправити ситуацію. 1 2 3 4 5
- 27.Аналізую те, що сталося, чи своє ставлення до нього. 1 2 3 4 5
- 28.Шкодную, що не можу змінити того, що сталося, чи свого ставлення до нього. 1 2 3 4 5
- 29.Іду в гості до друга. 1 2 3 4 5
- 30.Непокоюсь, що я тепер робитиму. 1 2 3 4 5
- 31.Проводжу час із дорогою, приємною для мене людиною. 1 2 3 4 5
- 32.Іду на прогулянку. 1 2 3 4 5
- 33.Говорю собі, що цього ніколи не станеться знову. 1 2 3 4 5
- 34.Концентрую увагу на своїх загальних вадах. 1 2 3 4 5
- 35.Розмовляю з людиною, чия порада я особливо цінюю. 1 2 3 4 5
- 36.Аналізую проблему, перш ніж реагувати на неї. 1 2 3 4 5
- 37.Телефоную друзів. 1 2 3 4 5
- 38.Відчуваю роздратування. 1 2 3 4 5
- 39.Вирішую, що тепер слід насамперед робити. 1 2 3 4 5
- 40.Дивлюся кінофільм. 1 2 3 4 5
- 41.Контролюю ситуацію. 1 2 3 4 5
- 42.Докладаю додаткових зусиль, щоб усе вирішити. 1 2 3 4 5
- 43.Розробляю декілька різних варіантів вирішення проблеми. 1 2 3 4 5
- 44.Беру відпустку чи вихідні, віддаляюся від ситуації. 1 2 3 4 5
- 45.Виплескую переживання на інших. 1 2 3 4 5
- 46.Використовую ситуацію, аби довести, що я все ж таки можу вирішити цю проблему. 1 2 3 4 5
- 47.Намагаюся зібратися, щоб вийти переможцем із ситуації. 1 2 3 4 5
- 48.Дивлюся телевізор. 1 2 3 4 5

Обробка та інтерпретація результатів:

При обробці результатів підсумовуються бали з урахуванням наведеного нижче ключа.

Копінг	Номери тверджень
Орієнтований на вирішення завдань (проблемно-орієнтована стратегія)	1, 2, 6, 10, 15, 21, 24, 26, 27, 36, 39, 41, 42, 43, 46, 47
Орієнтований на емоції (емоційноорієнтована стратегія)	5, 7, 8, 13, 14, 16, 17, 19, 22, 25, 28, 30, 33, 34, 38, 45
Стратегія уникнення	3, 4, 9, 11, 12, 18, 20, 23, 29, 31, 32, 35, 37, 40, 44, 48
Субшкала відволікання	9, 11, 12, 18, 20, 40, 44, 48
Субшкала соціального відволікання	4, 29, 31, 35, 37

Інтерпретація результатів

Копінг, орієнтований на вирішення завдань – описує цілеспрямовані зусилля для вирішення проблеми, когнітивну реструктуризацію проблеми, спроби змінити ситуацію. Акцентується на поставленому завданні, плануванні та зусиллях, спрямованих на вирішення проблеми.

Копінг, орієнтований на емоції – описує емоційні реакції людини, спрямовані на зниження сили стресу (проте далеко не завжди вдалі). До таких реакцій відносяться: самозвинувачення, надмірна емоційність, агресивність, роздратованість, заикленість на собі і заглиблення у світ фантазій. Нерідко ця копінг стратегія призводить до ще більшого зростання рівня стресу.

Стратегія уникнення – описує поведінку або когнітивні зміни, спрямовані на уникнення стресової ситуації. Це відбувається шляхом відволікання на інші ситуації (найчастіше орієнтовані на вирішення конкретних завдань) або шляхом уникнення соціальних контактів, що призводить до тимчасового зменшення сили стресу.

За опитувальником копінгів Хейма:

Адаптивні когнітивні копінг-стратегії – форми поведінки, спрямовані на аналіз труднощів і можливих шляхів їх подолання, підвищення самооцінки і самоконтролю, усвідомлення власної цінності як особистості, наявності віри у власні ресурси у подоланні важких ситуацій.

Адаптивні емоційні копінг-стратегії – емоційний стан з активним обуренням і протестом по відношенню до труднощів і впевненістю у наявності виходу із будь-якої, навіть найскладнішої, ситуації.

Адаптивні поведінкові копінг-стратегії – така поведінка особистості, коли вона співпрацює зі значимими (більш досвідченими) людьми, шукає підтримки в найближчому соціальному оточенні або сама пропонує її близьким для подолання труднощів.

Неадаптивні когнітивні копінг-стратегії – пасивні форми поведінки з відмовою від подолання труднощів через невіру у свої сили і інтелектуальні здібностей, з умисною недооцінкою власних неприємностей.

Неадаптивні емоційні копінг-стратегії – варіанти поведінки, які характеризуються пригніченим емоційним станом, відчуттям безнадійності, покірності, переживанням злості і звинувачуваннями себе та інших.

Неадаптивні поведінкові копінг-стратегії – поведінка, яка передбачає уникнення думок про неприємності, пасивність, усамітнення, прагнення не вступати в активні інтерперсональні контакти, відмова від вирішення проблем. Відносно адаптивні копінг-стратегії – тобто такі, конструктивність яких залежить від значущості та вираженості ситуацій подолання.

Відносно адаптивні когнітивні копінг-стратегії – форми поведінки, спрямовані на оцінку труднощів в порівнянні з іншими, надання особливого сенсу їх подолання, віра в Бога і стійкість у вірі при зіткненні зі складними проблемами.

Відносно адаптивні емоційні копінг-стратегії – поведінка, спрямована на зняття напруги, пов'язаної з проблемами, емоційним відреагуванням або на покладання відповідальності за вирішення труднощів іншим особам.

Відносно адаптивні поведінкові копінг-стратегії – поведінка, що характеризується прагненням до тимчасового відходу від вирішення проблем за допомогою алкоголю, лікарських засобів, занурення в улюблену справу, подорожі, реалізації своїх заповітних бажань.

Додаток Г.

Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл)

Методика призначена для виявлення здібності особистості розуміти відносини, що репрезентується в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал:

- шкала 1 – «Емоційна обізнаність»;
- шкала 2 – «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна нерігідність);
- шкала 3 – «Самотивація» (довільне керування своїми емоціями);
- шкала 4 – «Емпатія»;
- шкала 5 – «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати на емоційний стан інших).

Інструкція

Нижче наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Праворуч від кожного твердження напишіть цифру, виходячи з вашої ступеня згоди з ним: повністю не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2 бали); почасти не згоден (-1 бал); частково згоден (+1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали).

Тестовий матеріал

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе відчуваю.
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокоїливо.
13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.

16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативним почуттям і розбираюся, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки «хорошої форми».
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.
25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.
26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

КЛЮЧ

Шкала 1 - пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала 2 - пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала 3 - пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала 4 - пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала 5 - пункт 12, 15, 24, 26, 27, 29

Обробка та інтерпретація РЕЗУЛЬТАТІВ

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів: **14 і більше** - високий; **8-13** - середній; **7 і менш** - низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначається за такими кількісними показниками: **70 і більше** - високий; **40-69** - середній; **39 і менше** - низький.