

САМОСТАВЛЕННЯ ЯК ЧИННИК ДИНАМІКИ НАВЧАЛЬНИХ МОТИВІВ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

SELF-ATTITUDE AS A FACTOR OF DYNAMICS OF LEARNING MOTIVATIONS OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

У статті розглянуто динаміку навчальних мотивів студентів-психологів та самоствавлення як її чинника. Завдяки лонгітудному дослідженню виявлено, що самоствавлення відіграє ключову роль у формуванні пізнавальних та комунікативних мотивів навчальної діяльності. Зауважено, що з часом самоефективність студентів починає ставати фактором мотивації на успіх. Виявлено, що сприятливим у динаміці навчальних мотивів є посилення прагнення до взаємодії під час навчання, підкріплене очікуванням позитивного ставлення від оточуючих.

Доведено, що підвищення показників таких компонентів самоствавлення, як самоінтерес, самоприйняття, ставлення інших, а також показника самоефективності особистості, сприяє зростанню мотиву досягнення у навчальному процесі, що є властивим як для студентів другого, так і третього курсу. Показано, що зростання показників емоційних мотивів у навчанні знижує здатність особистості до самокерівництва на другому курсі. Самоповага особистості у студентів третього курсу знижується при зростанні як емоційних мотивів, так і зовнішніх та комунікативних. Чим нижче повага до власної особистості, тим вище особа підлягає впливу емоційної атмосфери у колективі, тим вищими є потреба у спілкуванні, бажання отримати схвалення від інших та очікування зовнішніх стимулів з оточуючого середовища.

Результати кореляційного аналізу засвідчили наявність взаємозв'язків між мотивами та статево-віковими характеристиками досліджуваних другого курсу. Чим молодші по віку досліджувані, тим вищим є бажання досягнути певних результатів, бути активним та цілеспрямованим. Опитувані жіночої статі мають вищу зацікавленість у досягненні та успіху, вони активно включаються у процес постановки цілі та її реалізації.

Доведено важливість для студентів-психологів позитивного самоствавлення та високої оцінки своєї опанувальної поведінки на розвиток навчальних мотивів, серед яких зустрічаються як внутрішні, так і зовнішні їх різновиди.

Ключові слова: самоствавлення, самоінтерес, самоефективність, навчальні мотиви, динаміка навчальних мотивів, пізнавальні

мотиви, комунікативні мотиви, мотивація на успіх, студенти-психологи.

The article considers the dynamics of educational motives of students-psychologists and self-attitude as its factor. Thanks to longitudinal research, it was found that self-attitude plays a key role in the formation of cognitive and communicative motives for learning. It is noted that over time, the self-efficiency of students begins to become a motivating factor for success. It was found that favorable in the dynamics of learning motives is the strengthening of the desire to interact during learning, supported by the expectation of a positive attitude from others.

It is proved that increasing the indicators of such components of self-attitude as self-interest, self-acceptance, attitude of others, as well as the self-efficiency of the individual contributes to the growth of motivation to achieve in the learning process, which is characteristic of both second and third year students. It is shown that the growth of indicators of emotional motives in learning reduces the ability of the individual to self-management in the second year. The self-esteem of the individual in third-year students decreases with the growth of both emotional motives and external and communicative. The lower the respect for one's own personality, the higher the person is influenced by the emotional atmosphere in the team, the higher the need to communicate, the desire to get approval from others and expectations of external stimulus from the environment.

The results of the correlation analysis showed the relation between motives and sex, age characteristics of the second-year subjects. The younger the subjects, the higher the desire to achieve certain results, to be active and focused. Women have a higher interest in achieving and succeeding, they are actively involved in the process of goal setting and its implementation.

It is proved importance for students-psychologists of positive self-attitude and high attitude of their mastering behavior for the development of educational motives, among which there are both internal and external varieties.

Key words: self-attitude, self-interest, self-efficiency, educational motives, dynamics of educational motives, cognitive motives, communicative motives, motivation for success, students-psychologists.

УДК 159.947.5+159.923.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.23.20>

Левус Н.І.

к.психол.н., доцент,
доцент кафедри психології
Львівський національний університет
імені Івана Франка

Волошок О.В.

к.психол.н., доцент,
доцент кафедри психології
Львівський національний університет
імені Івана Франка

Актуальність дослідження. Навчальна мотивація студентів завжди була ключовим фактором їхньої успішності в отриманні нових знань, вмінь та навичок. Не секрет, що завдяки сформованій позитивній навчальній мотивації, яка базується на пізнавальному інтересі, процес навчання у ЗВО значно цікавіший, наповненіший та якісніший. Разом із тим викладачі зауважують зниження такого інтересу залежно від року навчання. Одним із чинників діяльності та. Зокрема, її мотиваційної частини є самоствавлення як відображене почуття «за»

чи «проти» самого себе, віра у свої сили, розуміння самого себе. Це й зумовило актуальність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сучасні дослідження українських науковців зосереджені в основному на з'ясуванні спрямованості мотивації, вираженості її негативного чи позитивного полюсу, переважанні внутрішніх чи зовнішніх мотивів.

Дослідження О.В. Буснюк зосереджено на виявленні провідних мотивів на різних етапах навчання у студентів-психологів [1].

У досліджуваних студентів всіх курсів виявлено переважання соціальних мотивів досягнення в порівнянні із пізнавальними мотивами та соціальними мотивами ідентичності. Ці мотиви підкріплюються також прагненням студентів отримати глибокі та міцні знання.

Н.В. Мишина, С.І. Ільченко, А.О. Єфанова присвятили своє дослідження динаміці навчальної мотивації на різних етапах навчання залежно від її позитивного чи негативного полюсу [5]. Більшість студентів різних курсів демонструють позитивну мотивацію навчальної діяльності. Порівняння студентів третього та випускних курсів показало, що у відсотковому співвідношенні серед випускників спостерігається більше тих, хто має високий рівень цієї позитивної мотивації. Окрім того, до структури цієї мотивації входить переважна більшість внутрішніх, пізнавальних мотивів. Разом із тим переважаючі мотиви навчання дещо змінюються залежно від курсу, на якому навчаються студенти. Такі зміни автори дослідження пояснюють через формування інтересу до навчання, розуміння студентами його важливості для їх подальшого життя.

Дещо іншими є результати дослідження, проведеного С.Ю. Діхтяренко, що стосувалося виявлення у навчальній діяльності студентів-психологів різних курсів мотивів досягнення успіху та уникнення невдач [3]. Практично на всіх курсах навчання було виявлено негативну навчальну мотивацію, що зорієнтована на уникнення невдач. Високим є відсоток студентів, які навчаються через зовнішні мотиви та демонструють несамостійність у навчанні. Їхня мотиваційна сфера загалом є несформованою та супроводжується неадекватною самооцінкою і високим рівнем тривожності. Серед студентів виявлено і тих, хто демонструє негативну навчальну мотивацію із переважанням негативного ставлення до навчання. На підставі цього зроблено висновок про необхідність посилення психолого-педагогічних заходів щодо формування у студентів стійкої, позитивної, внутрішньої мотивації до учіння.

Динаміку змісту особистісно-мотиваційної сфери студентів під час навчання у ЗВО досліджували О.Г. Ставицька, Д.О. Ставицький [8]. За результатами цього дослідження було з'ясовано, що у студентів-психологів в перші роки навчання домінує внутрішня мотивація навчальної діяльності, що пов'язана із прагненням здобути професію, дізнатися більше про внутрішній світ людини. Натомість студенти старших курсів демонструють зовнішню позитивну мотивацію, що пов'язана із прагненням отримати диплом та підвищити таким чином свій статус серед оточуючих. У цієї категорії студентів виявлено і негативну зовнішню мотивацію, яка пов'язана із прагненням уник-

нути проблем під час сесії та уникнути невдоволення батьків.

О.Г. Ставицька, Д.О. Ставицький з'ясували, що протягом професійної підготовки студентів відбувається інтеграція параметрів мотиваційної готовності з смисложиттєвими орієнтаціями [8]. Причому інтенсивність та міцність цих зв'язків зростає на початку навчання, потім дещо знижується залежно від року навчання та набуває максимального рівня інтегровано-сті до часу завершення освіти.

О.А. Мірошниченко, О.П. Гуцуляк досліджували психолого-типологічні особливості студентів як чинник мотивації навчання в магістратурі [6]. Як було виявлено в ході цього дослідження, найбільший відсоток має матеріальна (базова) мотивація, що стосується теперішніх чи майбутніх благ, які магістранти сподіваються отримати після завершення навчання. Друге місце зайняла соціальна мотивація, яку автори дослідження пов'язують із майбутньою професійною діяльністю магістрантів, зокрема зі сферою спілкування та комунікативними уміннями. Разом із тим професійно-результативна мотивація опинилася на останньому місці у виборах магістрантами своїх мотивів до навчання. Пояснюється це тим, що досліджувані не мають чіткого бачення майбутніх професійних результатів.

О.А. Мірошниченко, О.П. Гуцуляк також згрупували за певними критеріями причини, які спонукають студентів навчатися [6]. Перша група причин пов'язана із суспільною установкою на працю, із прагненням приносити користь суспільству та допомагати іншим. Друга група причин стосується очікування певних матеріальних благ для задоволення своїх потреб та потреб своїх близьких. Третя група причин пов'язана із прагненням до самореалізації, до творчого самовираження, а також із потребою в суспільному визнанні, у повазі від оточуючих. До цих груп можна ще додати згадану у дослідженні О.Г. Ставицької та Д.О. Ставицького зовнішню позитивну мотивацію орієнтовану на отримання диплома та підвищення свого соціального статусу [8]. Таким чином, більшість досліджень підтверджують зростання у студентів в процесі навчання позитивної внутрішньої навчальної мотивації. Відсоток тих, хто демонструє негативну зовнішню мотивацію, є невисоким та пояснюється несамостійністю студентів під час навчання.

Серед українських дослідників варто виділити декілька науковців, які активно вивчають феномен самоставлення. Зокрема, у працях Яворської-Ветрової І.В. висвітлені особливості взаємозв'язку між показниками самоставлення та цінностей, сенсожиттєвих орієнтацій у студентської молоді. Інтегральний показник самоставлення, а також більшість

його компонентів, крім самозвинувачення, мають прямі взаємозв'язки з цілями в житті, процесом життя та його результативністю. Тобто чим вище позитивна оцінка власної особистості, тим більш визначеними є цілі в житті, осмисленість та часова перспектива у досліджуваних студентів. Процес життя такі опитувані сприймають як цікавий та емоційно насичений, а пройдений відрізок життя оцінюють як продуктивний та сповнений сенсу. Показники самоствалення прямо пов'язані з факторами теперішнього (насиченість життя), минулого (задоволеність самореалізацією) та майбутнього (цілі життя). При зростанні загальної осмисленості життям підвищується рівень самоствалення, а також таких його складових, як самовпевненість, самоповага, самоприйняття та аутосимпатія. Також подальші дослідження автора засвідчили, що самоствалення практично не пов'язане з факторами локусу-контролю у студентів [10].

Дослідження, які провів Тарасюк О. В. під керівництвом Найчук В.В., засвідчили адекватний рівень уявлень студентської молоді про себе, сприймання себе як активної, вольової та енергійної людини, середній рівень емоційної самооцінки, дружнє ставлення до себе, схвалення своїх планів та самоприйняття. Для студентів властивий помірний рівень аутосимпатії та схильності до самозвинувачення, готовності змінюватись на фоні позитивного самоствалення. Також досліджуваним властива висока рефлексія, усвідомлення власних труднощів та глибоке самопроникнення у внутрішній світ. Загалом для більшості досліджуваних властиві середні показники компонентів самоствалення [9].

Результати дослідження Емішянця О.Б. вказують, що у студентів з високим рівнем впевненості, як і з низьким рівнем віри у власні сили, самоствалення виступає чинником вибору опанувальної поведінки і виконує адаптивну функцію. Копінг-стратегії, які обирають студенти з позитивним самостваленням – позитивна переоцінка, пошук соціальної підтримки та прийняття відповідальності. У студентів з негативним ставленням до себе копінг-стратегіями є конфронтація та уникання життєвих труднощів [4].

Найбільш значний внесок у дослідження компонентів самоствалення у контексті вивчення динаміки «Я-концепції» студентської молоді зробила Панфілова Г.Б. Вона досліджувала зміну складових «Я-концепції» в залежності від етапу ускладненої життєвої ситуації, на прикладі екзаменаційної сесії у студентської молоді. Заміри відбувались у 4 підходи: на першому етапі – заздалегідь до екзаменаційної сесії, у звичайних умовах; на другому етапі – безпосередньо перед

першим іспитом екзаменаційної сесії; на третьому – одразу після останнього іспиту; на четвертому – у повсякденних умовах початку наступного навчального семестру. Результати емпіричного дослідження засвідчили, що у самостваленні на другому і третьому етапах зростають показники відкритості, самовпевненості, самокерування, відображеного самоствалення, самоцінності. Внутрішня конфліктність, як компонент самоствалення, знижується на всіх етапах, особливо на другому і третьому, самозвинувачення знижується на другому етапі і поступово зростає на третьому, а потім знову знижується [7].

Крім того, Панфілова Г.Б. виявила, що динаміка «Я-концепції» змінюється в залежності від статі, курсу та успішності навчання. Юнаки мають більш позитивне самоствалення, зокрема, за показниками відкритості, самовпевненості, самокерування, самоприв'язаності, вважають себе більш оптимістичними, порівняно з дівчатами. Останні очікують позитивної оцінки зі сторони інших осіб, схвалення та підтримки, що було виявлено у вищих показниках відображеного самоствалення, а також є більш внутрішньо конфліктними порівняно з хлопцями.

Студенти 4 курсу мають вищі показники самооцінки, ніж першокурсники на всіх етапах ускладненої життєвої ситуації. Не дивлячись на це, студенти 1 курсу вважають себе впевненими, відкритими, але водночас схильні до самозвинувачення та внутрішніх конфліктів. Успішні студенти вище оцінюють впевненість у своїх силах, самоцінність на 1-3 етапах дослідження, є більш оптимістичними та продуктивними в оцінці свого життя порівняно з неуспішними студентами [7].

Таким чином, самоствалення як позитивна оцінка себе та своїх вчинків має вплив на навчальну діяльність студентів, на формування їхньої навчальної мотивації. Проте серед згаданих дослідників не приділялася увага саме вивченню взаємозв'язків самоствалення та навчальної мотивації, зокрема впливу самоствалення на динаміку навчальних мотивів залежно від року навчання. Саме це є підставою для актуальності даного дослідження та виступило його метою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мета дослідження полягала у виявленні механізмів впливу самоствалення на динаміку навчальних мотивів студентів впродовж навчання на другому і третьому курсі. Важливою засадою дослідження став лонгітюдний підхід, який дав змогу простежити зміни в мотивації одних і тих самих досліджуваних впродовж двох навчальних років.

У ході дослідження було обстежено 50 студентів-психологів другого курсу та 40 тих же студентів на третьому курсі. Це дало змогу

порівняти результати одних і тих же досліджуваних на різних етапах навчання (лонгітюдний метод). Методики, використані в дослідженні: Діагностика структури навчальної мотивації М. В. Матюхіної, Діагностика мотивації успіху та страху невдачі А. Реана, Шкала загальної самоефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема (в адаптації І. І. Галецької), Тест-опитувальник самоствавлення В. В. Століна. Для опрацювання отриманих результатів застосовано кореляційний аналіз за критерієм Пірсона та багатофакторний аналіз.

Згідно з результатами кореляційного аналізу у 1 замірі (50 осіб) та у 2 замірі (40 осіб), виявлений прямий взаємозв'язок між самоефективністю та навчальними мотивами, зокрема, мотивом саморозвитку і мотивом досягнення (табл. 1). Тобто студент, який проявляє інтерес до процесу і результату діяльності, прагне саморозвитку і виявляє активність до процесу вирішення задачі, буде виявляти вищі показники самоефективності. Аналогічно спрямованість студента на досягнення успіху, коли він ставить перед собою позитивну мету, активно включається в її реалізацію, вибирає засоби, спрямовані на досягнення цієї мети, прямо пов'язана з високою оцінкою власної ефективності у навчанні.

Таблиця 1

Коефіцієнти кореляції між показниками самоефективності та навчальними мотивами у досліджуваній групі (1 і 2 заміри) при $p\text{-level} < 0,05$

Навчальні мотиви	Самоефективність
Мотив саморозвитку	0,37 (1 і 2 зріз)
Мотив досягнення	0,34 (1 зріз) 0,46 (2 зріз)

Прямі кореляційні зв'язки були виявлені між шкалами методики «Самоствавлення» В.В. Століна, і шкалою «мотив досягнення» опитувальника «Діагностика структури навчальної мотивації» М.В. Матюхіної. Зокрема, такі шкали, як «Самоінтерес», «Самоприйняття» та «Ставлення інших» прямо корелюють з таким навчальним мотивом, як мотив досягнення у досліджуваній групі 1 заміру (табл. 2). Тобто чим вище є інтерес до власних думок і почуттів, готовність спілкуватися з собою «на рівних», дружнього ставлення до себе, згоди з самим собою, схвалення своїх планів та бажань, безумовного прийняття себе таким, який ти є, уявлення про те, що власна особистість, характер та діяльність здатні викликати у інших повагу, схвалення та розуміння, впевненості у своїй цікавості для інших, тим вище є бажання і віра досягнути успіху, активно включитись у процес навчання для досягнення певної мети.

Таблиця 2

Коефіцієнти кореляції між показниками компонентів самоствавлення і мотивами у досліджуваній групі (1 замір) при $p\text{-level} < 0,05$

Компоненти самоствавлення	Мотив досягнення	Мотивація на успіх
Самоінтерес	0,34	0,34
Самоприйняття	0,33	-
Ставлення інших	0,36	-

Також інтегральна шкала «Самоінтерес» ($r=0,34$) методики В. Століна має прямий взаємозв'язок із шкалою «Мотивація на успіх» опитувальника «Діагностика мотивації успіху та страху невдачі» у досліджуваних групі 1 заміру. Тобто людина зацікавлена у власному пізнанні, інтересі до себе, своїх думок, емоцій та намірів має вищі показники у прагненні досягнути конструктивних результатів. Така особа має надію на успіх і потребу в його досягненні. Чим вищий рівень позитивного ставлення до себе, схвалення своїх планів, тим вища віра у досягненні успіху та наполегливість.

Якщо розглянути результати кореляційного аналізу у досліджуваній групі 2 заміру, то теж можна побачити наявність прямого взаємозв'язку, але між шкалами «Ставлення інших», «Самоповага», інтегральним показником «Самоствавлення» та шкалою «Мотивація на успіх» (табл. 3).

Таблиця 3

Коефіцієнти кореляції між показниками компонентів самоствавлення та показниками мотивації на успіх у досліджуваній групі (2 замір) при $p\text{-level} < 0,05$

Компоненти самоствавлення	Мотивація на успіх
Ставлення інших	0,37
Самоповага	0,57
Самоствавлення	0,39

Тобто студенти, які мають уявлення, що інші люди позитивно оцінюють їх характер, діяльність, особистість в цілому, які вірять у власні сили та здібності, поважають і цінують себе, гідно оцінюють свої можливості контролю над власним життям і вважають себе послідовними є спрямовані на досягнення успіху, сподіваються на позитивний результат, наполегливі у реалізації цілей своєї життєдіяльності.

Виявлено обернений взаємозв'язок між самокерівництвом та емоційними мотивами у навчанні ($r=-0,33$) у групі досліджуваних 1 зрізу. Низькі показники за шкалою самокерівництва означають, що людина підлягає впливу часових та зовнішніх обставин, про

нездатність протистояти долі, низьку само-регуляцію, розмитий локус «Я», відсутність пошуку причин вчинків та результатів у собі самому. При цьому ми спостерігаємо високі бали щодо емоційного ставлення до викладача та емоційною атмосферою, яка панує на занятті. Тобто можемо сказати, що студент, який слабо керує своїм життям, діяльністю та поведінкою, має більшу схильність до емоційного впливу ззовні, може підлягати впливу емоційного зараження.

Результати кореляційного аналізу групи 2 заміру засвідчили наявність прямих взаємозв'язків між емоційними мотивами у навчанні та комунікативними ($r=0,45$) і зовнішніми мотивами ($r=0,47$), а також обернений зв'язок зі шкалою «Самоповага» ($r=-0,34$). Тобто чим вище налаштованість на емоційну атмосферу у колективі, бажання отримати яскраві емоції, тим вищими є потреба у спілкуванні, бажання отримати схвалення та позитивну оцінку від інших та очікування зовнішніх стимулів з оточуючого середовища, і тим нижчою є повага до власної особистості та самоцінність.

Цікавими виявились результати кореляційного аналізу щодо навчальних мотивів та статеві-віковими показниками досліджуваних групи 1 зрізу. Так, зокрема, такий навчальний мотив, як мотив досягнення, обернено корелює з віком, та має прямий взаємозв'язок із статтю. Тобто чим молодші досліджувані, тим вище є бажання досягнути певних результатів, бути активним та цілеспрямованим. І навпаки, чим старшими за віком є опитані студенти, тим менше у них є вираженою потреба у досягненні. Опитувані жіночої статі мають вищу зацікавленість активно включається у процес постановки цілі, її реалізації, вибирають засоби, спрямовані на досягнення власної мети.

Також мотив досягнення має прямі кореляційні взаємозв'язки з іншими навчальними мотивами у даній групі: пізнавальними мотивами ($r=0,39$), мотивом саморозвитку ($r=0,41$) та позицією студента ($r=0,48$). Студенти, які прагнуть досягнути вагомого результату у навчанні, також спрямовані на оволодіння новими знаннями, навчальними навичками, виявляють зацікавлення істотними властивостями явищ, закономірностями у навчальному матеріалі, теоретичними принципами, ключовими ідеями. Також такі студенти мають інтерес до процесу і результату діяльності, прагнуть саморозвитку, формуванню певних якостей та здібностей. Крім того, такі досліджувані виявляють активність до процесу навчання та його результату, прагнуть здобувати знання, щоб потім реалізувати їх у професії, бути корисним іншим людям, розумінні необхідності вчитися, для того, щоб стати високоосвіченою людиною, яка може передавати свій досвід іншим людям і власним нащадкам.

Пізнавальні мотиви мають прямий взаємозв'язок з мотивом саморозвитку у групі досліджуваних 2 зрізу ($r=0,43$). Чим вище спрямованість студентів в оволодінні новими знаннями, навчальними вміннями та навичками, інтерес до процесу і результату діяльності, тим вище прагнення до саморозвитку, формуванню власних якостей та здібностей.

Мотивація на успіх має прямий взаємозв'язок із статтю ($r=0,33$), а також з мотивом досягнення ($r=0,31$) та обернений з емоційними мотивами ($r=0,32$) у досліджуваних групи 1 зрізу. Дівчата-студентки більше орієнтовані на досягнення успіху, є ініціативними та наполегливими. Крім того, чим більше студент проявляє активності у досягненні мети, тим вище у нього надія на успіх і потреба в досягненні успіху. Коли людина орієнтована на досягнення конструктивного результату, тим менше у неї є виражена спрямованість на емоційні подразники та атмосферу у колективі.

Факторний аналіз результатів дав змогу прослідкувати динаміку навчальних мотивів студентів, які під час першого заміру навчалися на другому курсі, і тих же студентів на третьому курсу під час другого заміру (рис. 1).

Перший замір. Розглянемо факторну структуру навчальних мотивів студентів під час першого заміру. Методом Кайзера було виділено 7 факторів, що описують 73,9% загальної дисперсії.

Перший фактор охоплює 27,99% загальної дисперсії. До нього увійшли сім шкал самоставлення: інтегральні шкали самоставлення (0,722), самоповаги (0,838) і аутосимпатії (0,850), а також додаткові шкали самовпевненості (0,627), самокерівництва (0,591), самозвинувачення (-0,822) та саморозуміння (0,765). На підставі аналізу цих шкал умовною назвою для цього фактора обрано «Самоставлення». Отже, перші позиції для студентів на другому курсі займають віра в свої сили, здібності, енергію, самостійність, можливості контролювати власне життя і бути самопослідовним, розуміння самого себе, схвалення себе в цілому і в істотних деталях, довіра до себе і позитивна самооцінка.

Другий фактор, який описує 14,68% дисперсії, містить два види навчальних мотивів. Це мотив саморозвитку (0,631) та мотивація навчання з позиції студента (0,823), яка полягає в прагненні здобувати знання, щоб бути корисним суспільству, бажанні виконати свій обов'язок, розумінні необхідності вчитися, високому почутті відповідальності. Тут студент усвідомлює соціальну необхідність навчання. Саме тому умовна назва другого фактора – «Саморозвиток на позиції студента».

До **третього фактора** (9,22% загальної дисперсії) увійшло ще два навчальних мотиви: комунікативний (-0,671) та емоційний (-0,850).

На підставі обернених взаємозв'язків мотивів з цим фактором, умовною назвою для нього є «Знижене прагнення до взаємодії під час навчання». Комунікативні мотиви, які проявляються в прагненні зайняти певну позицію, місце у стосунках з оточуючими, отримати їхнє схвалення, заслужити у них авторитет, для студентів на момент першого заміру були менш вагомими. Так само, як і емоційні мотиви, які пов'язані із емоційним ставленням до викладача та емоційною атмосферою, що панує на занятті.

Четвертий фактор (6,74%) – «Демографічні чинники мотивації на успіх» – об'єднав демографічні показники віку (-0,623), статі (0,778) та шкалу мотивації на успіх (0,661). Як бачимо, на успіх мотивовані молодші студенти, серед яких переважають дівчата. В основі їх активності лежить надія на успіх і потреба в досягненні успіху. Зазвичай вони впевнені в собі, у своїх силах, відповідальні, ініціативні й активні. Їх відрізняє наполегливість у досягненні мети і цілеспрямованість.

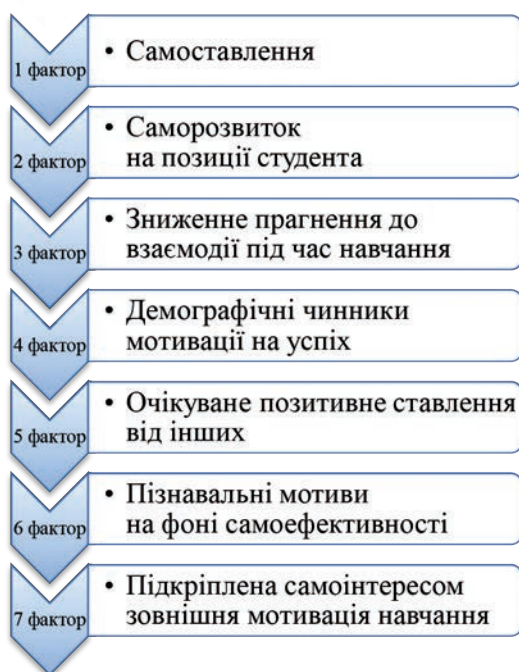
П'ятий фактор (5,51%) – «Очікуване позитивне ставлення від інших» – містить у своїй структурі п'ять шкал самоставлення: дві інтегральні шкали – самоставлення (0,531) та очікуваного позитивного ставлення від інших (0,846), а також три додаткові шкали – ставлення інших (0,900), самоприйняття (0,539)

та самоінтерес (0,643). Оскільки найвищі показники стосуються саме шкал, що висвітлюють уявлення людини про те, що її особистість, характер і діяльність здатні викликати в інших людей повагу, симпатію, схвалення і розуміння, тобто очікуване, позитивне ставлення до себе, то цей фактор отримав свою назву за ними.

Наступні два фактори виявилися важливими в руслі тематики нашого дослідження, оскільки навчальні мотиви об'єдналися у них з шкалами самоефективності та самоінтересу.

Шостий фактор (5,12%) об'єднав у собі пізнавальні мотиви (0,511) із самоефективністю (0,814). На підставі цього він отримав умовну назву «Пізнавальні мотиви на фоні самоефективності». Отже, пізнавальні мотиви, як прагнення оволодіти новими знаннями, навчальними навичками, орієнтація на засвоєння способів здобуття знань, пошук способів саморегуляції навчальної роботи, раціональної організації своєї навчальної праці, пов'язані у студентів із самоефективністю. Самоефективність визначалася Р. Шварцером як особиста компетентність для ефективного подолання мінливості й стресовості обставин, загальне переконання щодо власної спроможності відповідати будь-яким вимогам обставин чи подолати непередбачуваність нової ситуації [2].

• ПЕРШИЙ ЗАМІР



• ДРУГИЙ ЗАМІР

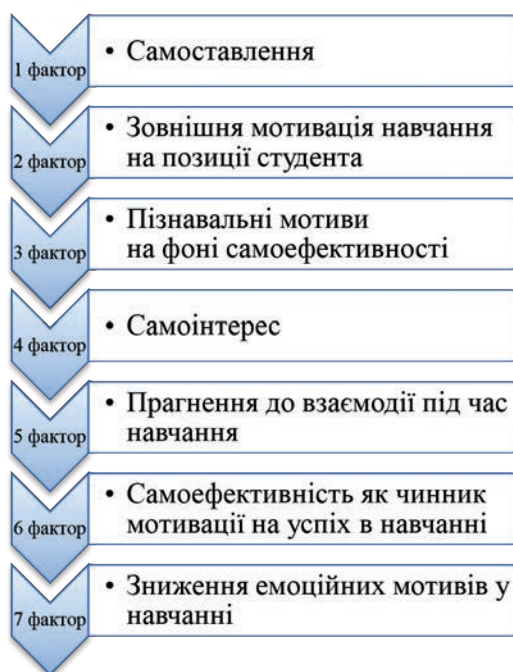


Рис. 1. Факторна структура навчальних мотивів студентів у першому та другому замірі

До **сьомого фактора** (4,64%) увійшли зовнішні мотиви навчання (0,626) та інтегральна шкала самоінтересу (0,585). Умовно це фактор можна назвати «Підкріплена самоінтересом зовнішня мотивація навчання». Зовнішні мотиви проявляються тоді, коли навчання здійснюється через обов'язок, заради досягнення певного статусу серед одногрупників та іншого оточення, через тиск батьків та викладачів. Студент виконує завдання, щоб отримати хорошу оцінку, показати товаришам своє вміння вирішувати завдання, добитися похвали оточуючих. Шкала самоінтересу містить у собі зокрема і впевненість у своїй цікавості для інших. Тому цілком закономірно, що зовнішня мотивація навчання може супроводжуватися такою впевненістю.

Другий замір. Розглянемо факторну структуру навчальних мотивів студентів під час другого заміру. Методом Кайзера було виділено 7 факторів, що описують 72,39% загальної дисперсії.

Перший фактор – «Самоставлення» – описує 27,11% загальної дисперсії. До нього, як і в першому замірі, увійшло 8 шкал самоставлення, сім з яких такі ж, а також додалася восьма – самоприйняття (0,892). Як бачимо, рівень кореляції цієї шкали із першим фактором досить високий, отже, вона відіграє ключову роль у цьому факторі. Самоприйняття як своїх позитивних сторін, так і негативних, відсутність внутрішніх конфліктів щодо внутрішньої мотивації виявився вагомим чинником для студентів на етапі другого заміру.

Другий фактор – «Зовнішня мотивація навчання на позиції студента» – відображає 11,3% дисперсії та об'єднує як мотивацію з позиції студента (0,863), так і зовнішню мотивацію (0,600). У першому замірі мотивація з позиції студента, яка свідчить про усвідомлення соціальної необхідності навчання спонукалася мотивом саморозвитку. Натомість у другому замірі позиція студента супроводжується прагненням отримати схвалення від оточуючих чи досягти вищого статусу в групі.

Третій фактор (8,55%) об'єднав пізнавальні мотиви (0,802) з самоефективністю (0,524) та самозвинуваченням (0,548). Отже, умовно його можна назвати «Пізнавальні мотиви на фоні самоефективності». Схожий фактор був і у першому замірі, але він займав шосту позицію, окрім того, до нього не входило самозвинувачення. Отже, прагнення отримати нові знання та вироблення нових способів оволодіння цими знаннями супроводжується у студентів не лише вмінням конструктивно долати мінливі та стресові обставини, а й подекуди готовність поставити собі в провину свої ж промахи та невдачі.

Четвертий фактор (7,98%) – «Самоінтерес» – об'єднав дві інтегральні шкали: самоін-

терес як основна (0,787) та додаткова шкала (0,769), а також очікуване позитивне ставлення від інших (0,688). Отже, в ході навчання у студентів зростає почуття близькості до самого себе, зокрема інтерес до власних думок і почуттів, готовність спілкуватися з собою «на рівних», впевненість у своїй цікавості для інших. Можливо, це пов'язано не лише з процесом дорослішання та переходом на старший курс, а й з тим, що дані студенти опановують спеціальність психологія, яка сприяє виробленню таких навичок.

П'ятий фактор (6,63%), умовно названий «Прагнення до взаємодії під час навчання», охопив наступні шкали: показник віку (0,699), комунікативні мотиви (0,567), ставлення інших (0,542). У першому замірі це прагнення було зниженим, окрім того, воно не взаємодіяло із важливістю для студентів ставлення інших. Таким чином, з віком для студентів більш важливими стають такі навчальні мотиви, що допомагають налагодити стосунки з іншими, отримати їх схвалення, досягти авторитету як в очах одногрупників, так і в очах викладачів. Це підкріплюється уявленнями студентів про те, що їхня особистість, характер і діяльність здатні викликати в інших людей повагу, симпатію, схвалення і розуміння.

До **шостого фактора** (6,04%) під назвою «Самоефективність як чинник мотивації на успіх в навчанні» увійшли мотиви досягнення (0,858), мотивація на успіх (0,565) та самоефективність (0,586). Отже, якщо у першому замірі мотивація на успіх пов'язувалася із віком та статтю, то тут вона об'єдналася із самоефективністю. Отже, студенти на третьому курсі виробили більше способів долаючої поведінки під час навчання, що допомогло їм бути мотивованими на досягнення успіху, виробило вміння ставити перед собою позитивну мету, активно включатися в її реалізацію, а також вибирати оптимальні засоби, спрямовані на досягнення цієї мети.

Сьомий фактор (4,78%) – «Зниження емоційних мотивів у навчанні» – містить показник емоційних мотивів (-0,879). Оскільки цей показник має обернений зв'язок із фактором, то можемо твердити, що емоційне ставлення до навчання, як мотив, почало відходити на задній план і стало менш важливим для третьокурсників у другому замірі.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, у лонгітюдному дослідженні було підтверджено вплив самоставлення на позитивну динаміку навчальних мотивів. Кореляційний аналіз засвідчив наявність прямих взаємозв'язків між компонентами самоставлення, зокрема самоінтересу, самоприйняття, ставлення інших та навчальним мотивом досягнення у студентів 2 курсу. Було доведено, що інтегральний показник самоставлення,

а також самоповага і відображене ставлення інших прямо пов'язані з мотивом успіху. Виявлено, що статево-вікові чинники впливають на спрямованість мотивації у студентів даної групи (1 зріз). Результати кореляційного аналізу показали також спільні риси властиві як для студентів 2, так і 3 курсів. Так, зокрема, самоефективність має прями взаємозв'язки з такими навчальними мотивами, як мотив саморозвитку і мотив досягнення у студентів. Зниження рівня самокерівництва та самоповаги відбувається у випадку підвищення показників емоційних мотивів у навчанні у студентів обох курсів відповідно.

Факторний аналіз показав вагомість фактору самоставлення для студентів на різних етапах навчання. Також важливим виявився самоінтерес як зацікавлення у своїй особистості, своїх діях та вчинках. Поряд із цим до навчальної мотивації долучилася самоефективність, завдяки якій пізнавальні мотиви навчання стали більш вагомими. Самоефективність виявилася також чинником мотивації на успіх в навчанні студентів третього курсу, в порівнянні з другим курсом, де таким чинником були демографічні фактори.

Сприятливим у динаміці навчальних мотивів стало посилення прагнення до взаємодії під час навчання, підкріплене очікуванням позитивного ставлення від оточуючих. Поряд із цим емоційні мотиви навчальної діяльності поступилися місцем пізнавальним мотивам.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Буснюк О.В. Динаміка мотивів навчальної діяльності студентів-психологів. *Перспективи розвитку сучасної психології*. Випуск 6. 2020. С. 12–20.
2. Галецька І.І. Самоефективність у структурі соціально-психологічної адаптації. *Вісник Львівського університету. Серія: Філософські науки*. 2003. Вип. 5. 2003. Львів : Вид-во ЛНУ імені Івана Франка. С. 433–442.
3. Діхтяренко С.Ю. Мотиви досягнення успіху та уникнення невдач у навчальній діяльності студентів-психологів. *Вісник Національного університету оборони України* : зб. наук. пр. / Нац. ун-т оборони України. Київ: Вид-во НУОУ, 2018. Випуск 1(49). С. 32–37.

URL : <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2018-49-1-32-37> (дата звернення: 16.03.2021).

4. Емішянц О.Б. Особливості самоставлення особистості. *Virtus: Scientific Journal* / Editor-in-Chief M.A. Zhurba. 2019. № 34. Р. 49-53. URL : <http://conference-ukraine.com.ua/ua/virtus/archive/> (Last accessed: 19.03.2021).

5. Мишина Н.В., Ільченко С.І., Єфанова А.О. Динаміка показників навчальної мотивації студентів медичного ВНЗ на різних етапах навчання. *Здоров'є ребенка*. 2019. 14(2). С. 96–102. URL : <https://doi.org/10.22141/2224-0551.14.2.2019.165545> (дата звернення: 16.03.2021).

6. Мірошніченко О.А., Гуцуляк О.П. Психолого-типологічні особливості студентів як чинник мотивації навчання в магістратурі. *Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства*: монографія / Ред. колегія: Т.В. Коломієць, Т.Ю. Кулаковський, Г.В. Пирог ; за науковою редакцією професора Л.П. Журавльової. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 2020. С. 201–215.

7. Панфілова Г.Б. Динаміка Я-концепції студентів в ускладнених життєвих ситуаціях : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. психол. наук : 19.00.01. Харків, 2012. 19 с. URL : http://biblio.umsf.dp.ua/jspui/bitstream/123456789/2337/1/Panfilova_Avtoref..PDF (дата звернення: 19.03.2021).

8. Ставицька О.Г., Ставицький Д.О. Динаміка змісту особистісно-мотиваційної сфери студентів за час навчання у ВУЗі. *Психологія: реальність і перспективи* : зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 8 / упоряд. Р.В. Павелків, Н.В. Корчакова; ред. кол.: Р.В. Павелків, В.І. Безлюдна, Н.В. Корчакова. Рівне : РДГУ, 2017. С. 254–259. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2017_8_58 (дата звернення: 16.03.2021)

9. Тарасюк О.В., Найчук В.В. Особливості самоставлення студентів у процесі навчання у закладі вищої освіти. *Подільський науковий вісник*. 2018. № 1. С. 103–108. URL : https://pnv.in.ua/images/Magazine/1_2018.pdf (дата звернення: 19.03.2021).

10. Яворська-Ветрова І.В. Самоставлення та сенсожиттєві орієнтації студентської молоді: аналіз емпіричного дослідження. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. 2018. Вип. 11, т. 9. С. 239–246. URL : <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v9/i11/24.pdf> (дата звернення: 19.03.2021).